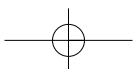
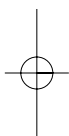




**Agenzia
della Campania
per il Lavoro**





Agenzia
della Campania
per il Lavoro



REGIONE CAMPANIA



Unione Europea

La ricerca è stata realizzata con il contributo di:

Prof.ssa Antonella Spanò

Associato di Sociologia
Università degli studi di Napoli Federico II
Responsabile scientifico del progetto di ricerca

Dott.ssa Paola Clarizia

Esperto ARLAV
Coordinatrice responsabile del progetto di
ricerca

Prof. Giancarlo Ragozini

Associato di Statistica
Università degli studi di Napoli Federico II
Consulente statistico

Dott.ssa Elisabetta Perone

Dottore di ricerca in Sociologia e ricerca
sociale
Università degli studi di Napoli Federico II
Ricercatrice senior

Dott. Pasquale Musella

Dottorando in Sociologia e ricerca sociale
Ricercatore junior

Dott.ssa Daniela Napoletano

Dottoranda in Sociologia e ricerca sociale
Ricercatrice junior

Dott. Enrico Tizzano

Dottorando in Sociologia e ricerca sociale
Ricercatore junior

Dott.ssa Maria Prosperina Vitale

Ricercatrice Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze Economiche e
Statistiche
Ricercatrice junior

Rilevazione ed elaborazione dati realizzata da:

Iter s.r.l. - Napoli

ISBN 88-89849-01-0

Il presente volume raccoglie i risultati della ricerca *“Disuguaglianze nel capitale culturale e inserimento: analisi dei divari tra strati sociali e subaree regionali”* realizzata con finanziamento POR- Campania 2000-2006, Asse 3, misura 3.6.

PRESENTAZIONE

ANGELO ANTONELLI

DIRETTORE GENERALE ARLAV

L'Agenzia della Campania per il lavoro nel suo piano delle attività di analisi e studio ha voluto affrontare un tema di significativo impatto sociale e notevolmente complesso, quale quello della dispersione scolastica, i cui elementi principali sono la mancata iscrizione, le ripetenze, il ritardo, l'abbandono, l'insuccesso scolastico.

La dispersione scolastica risulta essere in costante crescita e il CENSIS ha fornito numerose prove a riguardo (cfr. soprattutto CENSIS, 1996). La letteratura in materia di dispersione scolastica è ampia, ma affronta prevalentemente il tema con ottiche parziali, o meglio particolari, mentre è necessario un approccio più articolato, ampio e complesso, per programmare interventi sul piano legislativo e della azione amministrativa che abbiano una prospettiva nel tempo.

La ricerca sulla dispersione scolastica ha consegnato al pubblico più attento una copiosa letteratura sul problema: *trend* storici, analisi delle cause, correlazioni statistiche, ipotesi interpretative teoriche più generali dei rapporti tra scuola e società, tra modelli di socializzazione o apprendimento e culture dominanti, tra disuguaglianze degli esiti scolastici e forme della stratificazione sociale.

Da parte di alcuni si sostiene che la comprensione del fenomeno *dispersione scolastica* debba riferirsi a modelli *sistemici* a scapito di quelli *deterministici*, constatando l'impossibilità di ricondurlo ad una o a poche ristrette cause; per altri Autori, invece, risulta possibile individuare differenti categorie di fattori interagenti: fattori relativi agli studenti, all'Istituzione scolastica, fattori di interazione tra i due precedenti e fattori *macrosistemici*; questi ultimi contemplano non solo basse prestazioni scolastiche, debole motivazione, scarso impegno nello studio e inadeguato livello di interazione docenti/studenti, ma anche e soprattutto la valenza/influenza delle condizioni di vita sociale, culturale, economica e politica in cui i sistemi scolastici risultano essere inseriti, in concomitanza alla diffusione/rilevanza di specifici fenomeni sociali (droga, alcool, violenza ecc.).

Le cause della dispersione scolastica possono essere individuate in cause *istituzionali* che si riferiscono all'Istituzione scolastica la quale, per mancanza di strutture, spazi e servizi alle difficoltà burocratiche, insufficienza di personale docente non riuscirebbe a svolgere sufficientemente il processo di insegnamento/apprendimento ed *extraistituzionali* che implicano il ruolo fondamentale del sistema familiare e, in genere, dell'ambiente socio-culturale e socio-economico di appartenenza.

PRESENTAZIONE

La variabile di fondo, quella che esercita una maggiore influenza sul fenomeno di cui ci stiamo occupando, è naturalmente quella che presenta una più spiccata dimensione "macro", ossia il grado dello sviluppo socio-economico delle aree interessate. Le possibilità di reddito, la disponibilità di infrastrutture (trasporti, biblioteche, comunicazioni), l'assenza di impellenze o bisogni economici, sono, insieme con altri strettamente correlati, i fattori che discriminano in modo più immediato.

Le ricerche di questi anni hanno permesso di individuare alcune cause: *economiche, sociali e personali*, che prevalgono nell'uno o nell'altro territorio, ma che spesso si intrecciano o si sovrappongono. Il fenomeno dell'abbandono, dunque, può derivare da condizioni economiche, lavoro minorile ad esempio per il sostentamento di famiglie a basso o bassissimo reddito, o per un ingresso precoce a pieno titolo nel mercato del lavoro, come avviene nelle realtà a basso tasso di disoccupazione o essere frutto di disaffezione, disinteresse, demotivazione, noia, mancanza di esperienze positive, conseguenza di difficoltà d'apprendimento e su una carriera scolastica vissuta più come obbligo esterno (familiare, sociale), o, infine di atteggiamenti e comportamenti antisociali e "politicamente non corretti" (livello sociale), in quanto gli aspetti di *progettualità*, di *organizzazione del quotidiano*, e di *percezione di efficacia ed efficienza personale* rischiano una notevole compromissione (livello personale). Tanto che le grandi metropoli del nord, pur inserite in contesti socio-economici più benestanti, presentano un loro rilevante potenziale di dispersione.

La combinazione sottosviluppo (o povertà) più degrado ambientale urbano (metropolitano) sembra essere in definitiva quella che in assoluto produce la maggiore spinta ad anticipare l'uscita dal sistema scolastico-formativo.

Dovendo indicare il punto più debole del sistema, lo si può quindi cogliere nei quartieri emarginati e poveri delle metropoli del meridione. I dati di Napoli e Palermo, ma anche di Catania e Bari, testimoniano che è lì che la dispersione presenta le sue punte più alte contro le quali ci si sta scontrando da anni con alterne fortune.

Sono queste le situazioni in cui la dispersione si presenta nella sua forma più grave di *evasione di fatto*, ossia come inadempienza dell'obbligo scolastico.

Rilevante è però anche, in questa direzione, il peso esercitato dalle culture familiari. In questo senso varie ricerche sottolineano, ai fini della dispersione, un'importanza del titolo di studio dei genitori *maggiore* del reddito familiare. Le culture familiari valgono peraltro anche per meglio comprendere le forme nuove di dispersione considerate dalla Commissione, ossia quelle registrate nel nord-est di fronte alla vitalità dei locali sistemi e sottosistemi economico-produttivi. Qui la dispersione dimostra di potersi radicare in un contesto ad alto sviluppo economico.

Ed infatti il fenomeno interessa anche il nord est, ove però non si configura come evasione, la quale ultima è anzi quasi inesistente. Avviene invece nelle scuole superiori, esprimendo quindi una tipologia di dispersione da crescita economica. Ed è la natura attuale e recente di questa crescita, la quale si trascrive in una sorta di incongruenza di *status* collettiva: ossia in una distanza tra il livello del reddito mediamente acquisito sull'onda di una crescita poderosa e il livello della cultura posseduto mediamente dalle generazioni adulte.

PRESENTAZIONE

A questi problemi se ne possono aggiungere altri che sommariamente richiamiamo come il pendolarismo la qualità delle infrastrutture. Vi sono poi i problemi legati alle biografie degli alunni, specie a quelle familiari, su cui però continuano a pesare in misura decisiva i fattori socio-economici-culturali già ricordati. Si pensi ai casi di bambini o ragazzi le cui famiglie siano emigrate o abbiano tentato per qualche mese l'emigrazione. Si pensi anche alle situazioni di divisione familiare, sempre e comunque più difficili e penose negli ambienti più poveri. E vi sono infine i grandi orientamenti culturali dominanti, i quali assegnano valori mutevoli ai diversi obiettivi che un ragazzo può darsi, e che interagiscono con le culture familiari: in una fase storica sancendo il valore dell'istruzione o della lotta all'analfabetismo, in un'altra quello del denaro.

Vi sono poi disfunzioni, vischiosità e fattori ostili che operano all'interno del sistema scolastico-formativo e che in misura relativamente *autonoma* producono le condizioni della dispersione.

Si richiamano al proposito la qualità dei percorsi didattici, troppo rigidi rispetto agli interessi e agli stimoli più spontanei dei bambini e dei ragazzi; la necessità di aprirli di più anche alle realizzazioni pratiche (il "saper fare") e a metodologie di apprendimento cooperativo; l'arricchirli in strumentazioni tecnologiche o di potenziarli in vista dei problemi di comunicazione linguistica prodotti dalla nuova realtà degli scolari immigrati.

La stagione di profonda trasformazione che sta attraversando il sistema scolastico ed il mercato del lavoro, impone una politica rigorosa e attenta ai bisogni dell'universo formativo, con particolare attenzione al sostegno da assicurare ai processi di contenimento del disagio e della dispersione scolastica, così come alla progettualità curricolare ed extracurricolare cui doverosamente l'Ente Regione deve assicurare il proprio apporto, in termini di sostegno e in qualità di agenzia educativa e culturale.

La Regione, titolare di nuove competenze in materia, sia di istruzione che di lavoro, deve dunque affrontare direttamente il fenomeno sia sotto l'aspetto della creazione nel territorio di occasioni di aggregazione sociale, di crescita culturale e di esperienza di comunicazione globale; sia sotto l'aspetto della dispersione del potenziale cognitivo per quegli alunni che escono dalla scuola con un bagaglio di conoscenze, in termini di abilità e competenze, inferiori agli standard previsti; sia ancora per quanto riguarda i grandi cambiamenti, ma anche i notevoli problemi che investono il mondo della formazione.

Una formazione professionale affidabile allora contribuire a ridurre le cifre generali della dispersione, se si intende con questo termine la fuoriuscita dal complessivo sistema formativo.

Vi è infine il problema del rapporto tra scuola e mercato del lavoro. Se la scuola, come è assolutamente necessario, ha una sua indubbia autonomia di finalità rispetto alle domande provenienti dal mercato del lavoro, tuttavia è stato più volte segnalato come la percezione dell'utilità della frequenza scolastica ai fini del conseguimento di un posto di lavoro possa essere fondamentale o comunque rilevante ai fini della motivazione degli alunni e delle loro famiglie. Va precisato che questa ha una sua

PRESENTAZIONE

forza ricorrente, che diventa tanto più pesante quanto più deboli sono le motivazioni culturali degli alunni o quanto più debole è comunque la loro identificazione con il “mondo vitale” della scuola.

Questi fenomeni dunque hanno caratteristiche peculiari nelle diverse aree del Paese. La Campania che dai dati esistenti risulta tra le regioni più interessate al fenomeno, deve approfondire adeguatamente l'argomento. E proprio per la complessità del discorso l'Agenzia ha voluto affrontare il tema predisponendo un lavoro che vuole individuare una metodologia di analisi del fenomeno della dispersione scolastica tagliato sulla realtà regionale.

Crediamo con ciò di avere messo in opera uno strumento adeguato affinché le istituzioni regionali possano leggere, ragionare, programmare, decidere sì da rafforzare lo sviluppo della Regione.

PREFAZIONE

CORRADO GABRIELE

ASSESSORE ALL'ISTRUZIONE, FORMAZIONE E LAVORO DELLA REGIONE CAMPANIA

È difficile esordire nel saluto ad una pubblicazione con l'ultimo dato OCSE ebbene il 10% dei ragazzi italiani non studia né lavora. Constatazione che diventa bruciante se guardiamo in casa nostra e ci soffermiamo sull'enorme potenzialità del patrimonio "risorse umane nel mondo giovanile" disperso dentro e fuori dai circuiti tradizionali della scuola e della formazione, senza alcuna alternativa che rispecchi una concreta dimensione: quella del "Fare".

Il compito politico ed istituzionale non può rischiare di pagare un costo così elevato in termini di investimento, la costruzione del futuro della società che vogliamo passa per gli interventi e le politiche di inclusione e di contrasto alla dispersione scolastica, passa per la condivisione di un diritto inalienabile quale è: "la scuola è di tutti" anche e soprattutto di chi non può viverla perché alienato da condizioni sociali e strutturali che non sanno parlare il linguaggio di tutti e che finiscono con il creare una scuola troppo spesso estranea da chi invece ne ha più bisogno. Crescita, opportunità e diritti sono gli obiettivi di questa esperienza politica riguardo alla scuola, il mondo dell'istruzione e della formazione in regione Campania.

La dispersione scolastica in Campania investe ancora un numero considerevole di giovani rispetto alla media europea. Il fenomeno riguarda, soprattutto, gli adolescenti che vivono in aree definite "a rischio di esclusione", caratterizzate da particolari situazioni di ritardo e di svantaggio, sia dal punto di vista della struttura sociale ed economica che delle condizioni infrastrutturali, abitative e morfologiche del territorio.

Lungi dal caricare di significati ed implicazioni che competono ben altre strutture quale quelle di sostegno sociale e di recupero finalizzato alla devianza e allo svantaggio, nessuna criminalizzazione alle centinaia di insegnanti e precari che ogni giorno popolano la scuola e animano con impegno le aule, uno sguardo critico va invece dato alle politiche messe in campo fino ad ora perché non vengano commessi continuamente gli stessi errori.

Prevenire, contrastare e recuperare gli insuccessi e la dispersione scolastica e formativa di quei giovani che, dopo la terza media, non intendono proseguire gli studi, garantendo un'offerta sperimentale d'istru-

PREFAZIONE

zione e di formazione professionale questa la scommessa di una *governance* che si definisce democratica.

Il riferimento ad una politica unitaria è inoltre, indispensabile per garantire certezze al mondo della scuola, agli studenti e alle loro famiglie sul diritto allo studio e alla fruizione di un'offerta formativa certa e di qualità, nonché la spendibilità a livello nazionale ed europeo di titoli di studio e di diplomi di formazione.

Il disegno di riordino del 2° ciclo è, infine, del tutto inapplicabile in quanto si sta procedendo al buio, senza un'adeguata verifica delle condizioni di fattibilità sia per quanto concerne i tempi, sia per le modalità attuative, sia per le risorse, sia per l'implicito intento discriminatorio che sul mercato del lavoro diverrà divario incolmabile.

Con l'emanazione dei decreti attuativi della legge delega "Moratti" che, con l'abrogazione della legge 9/2000, riportava l'obbligo scolastico alla terza media, si impongono interventi sempre più mirati. Preclusa, almeno per un anno, la strada della formazione professionale (l'età minima per accedere è di 15 anni) a quanti non intendevano proseguire l'iter scolastico "normale", si determinava il cosiddetto "anno vuoto", che non sarebbe andato colmato. Le iniziative conseguenti all'Accordo quadro, fortemente voluto dalle Regioni, e siglato dalla Conferenza unificata Stato-Regioni nello scorso mese di giugno, che stabiliva l'attivazione di un'offerta formativa sperimentale triennale, già a partire dall'anno scolastico 2003-2004, in attesa dell'emanazione dei decreti attuativi della delega legge sull'istruzione ("legge Moratti" n. 53 del 28/03/2003) sigleranno un'intensa attività di contrasto alla legge della riforma della scuola e di emanazione di provvedimenti in nome del "diritto allo studio" e con un unico *dictat*: "la scuola è di tutti".

L'intento di codesto assessorato che per primo si è battuto ai tavoli nazionali per bloccare il decreto è stato raccolto insieme con altre regioni e province ed ha ottenuto in sede di giunta regionale il primo passo con il blocco della sperimentazione del riordino del secondo ciclo, consolidando una comunicazione reale tra chi governa e chi vive la scuola e utilizzando tutti i canali di comunicazione.

Nella fattispecie, è stato pensato ed attivato un forum dedicato che si pone come imperativo categorico la costante e puntuale informazione sulle tematiche trattate, dando il benvenuto a chiunque desideri partecipare.

C'è insomma ancora un 8% abbondante di 14enni che si ferma alle medie inferiori per loro e per molti altri bisogna trovare strade e sbocchi per non perdere tempo prezioso...

Per quanto riguarda i risultati posti dalla ricerca accogliamo le istanze già da tempo con una serie di ricette. È necessario destinare quote specifiche della

PREFAZIONE

spesa sociale all'inserimento e reinserimento di risorse umane qualificate nel mercato del lavoro, cercando di porre subito rimedio al tasso di abbandono, che non solo in Campania ma in tutta Italia è ancora altissimo.

È essenziale insistere sulla formazione continua, uno strumento ancora poco utilizzato dalle nostre imprese, soprattutto per ragioni legate alla loro complessità e difficile sopravvivenza sul mercato del lavoro oltre che per un gap conoscitivo degli strumenti della formazione e dell'accrescimento di competenze, ma è necessario anche puntare su interventi di incentivo mirati con borse di studio e politiche di sostegno alle fasce di giovani meritevoli e privi di mezzi.

È questa riforma e tutte quelle che non sono mai state fatte una delle cause del tasso di dispersione che ancora affligge il nostro Paese, dove solo il 70% di chi studia arriva al conseguimento del diploma. Se, come mostra un tratto di questa dettagliata ricerca, non si è ancora trovato alcun rimedio per la fuga di iscritti dagli istituti professionali è necessaria una grande alleanza tra scuola e territorio.

E se anche sul fronte università l'Ocse bacchetta l'Italia, *“è evidente che il sistema sta reagendo, visto che negli ultimi tre anni il numero dei laureati è considerevolmente aumentato”* dice Piero Tosi, presidente dei rettori della Crui, secondo il quale *“bisogna far convergere la domanda dell'industria con una formazione universitaria adeguata”*.

La politica messa in campo da questo assessorato tende a promuovere e valorizzare nuove relazioni interistituzionali tra i soggetti preposti alla programmazione, alla gestione e al monitoraggio dei processi e degli esiti della formazione nell'ottica dell'autonomia funzionale e del decentramento delle sedi e dei servizi istituzionali.

Essa deve definire:

1. gli ambiti e gli interventi prioritari di formazione ed aggiornamento;
2. i criteri a garanzia della fruizione del diritto alla partecipazione alle attività di formazione e di aggiornamento per tutto il personale della scuola in *primis* per poi essere propulsiva verso i destinatari eletti, ossia i ragazzi;
3. la validità dei criteri e delle priorità per le iniziative da svolgere sulla scorta delle risorse finanziarie che seppur poche saranno utilizzate in maniera capillare.

La costruzione del sistema regionale della formazione deve impegnare, infatti, responsabilità e risorse a diversi livelli: le istituzioni scolastiche, i centri dei servizi amministrativi, gli uffici scolastici regionali e l'amministrazione centrale.

In tale prospettiva l'Ufficio Scolastico Regionale dovrà rispondere ad un ruolo strategico da concretizzare prevalentemente in: promozione di indirizzi per la ricerca e lo sviluppo di modelli formativi coerenti con i processi di innovazione pedagogica, socioculturale e ordinamentale in atto e finalizzati al consolidamento e al miglioramento delle competenze professionali del personale

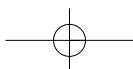
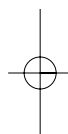
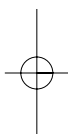
PREFAZIONE

della scuola; costruzione di modelli organizzativi in grado di promuovere un'integrazione di obiettivi tra i diversi soggetti operanti sul territorio, anche in funzione del principio di co-progettazione promossa a livello regionale, provinciale e locale da scuole o reti di scuole.

Il compito dell'istituzione sarà coadiuvato anche da un sistema di monitoraggio e di valutazione dei processi formativi che ha sede in questo assessorato e in quella della direzione del settore istruzione con la funzione di correlare e mettere a punto ogni volta se ne presenti la necessità, tutte le iniziative, ritenendo che esse costituiscono soprattutto occasione di crescita e di confronto professionale, nonché sostegno all'innovazione e alla qualificazione del sistema scolastico.

DENTRO E FUORI LA SCUOLA
PERCORSI DI ABBANDONO
E STRUMENTI DI CONTRASTO

a cura di:
PAOLA CLARIZIA
ANTONELLA SPANÒ



INDICE

PRESENTAZIONE (ANGELO ANTONELLI)

PREFAZIONE (CORRADO GABRIELE)

PREMESSA: LE COORDINATE DELLA RICERCA	pag.	5
1. L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA ATTRAVERSO I MODELLI CAUSALI		
<i>Premessa</i>	»	9
1.1. Un modello statistico per la dispersione scolastica	»	10
1.2. Le fonti statistiche e le basi di dati	»	13
1.3. La scelta delle variabili e la specificazione del modello	»	14
1.4. Le ipotesi del modello e la sua formulazione	»	37
1.5. I principali risultati: la stima dei parametri	»	39
<i>Note conclusive</i>	»	48
<i>Appendici</i>	»	51
A. L'analisi causale e la costruzione dei modelli causali	»	53
B. La misurazione della dispersione: le statistiche ufficiali	»	60
C. Test per la verifica della normalità prima e dopo la trasformazione delle variabili nel modello	»	76
D. Output Modello LISREL finale	»	77
2. IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA: LE OPINIONI DEI TESTIMONI PRIVILEGIATI		
<i>Premessa</i>	»	93
2.1. La definizione della dispersione	»	95
2.2. Le cause della dispersione	»	102
2.3. I numeri della dispersione	»	119
2.4. I luoghi della dispersione	»	120
2.5. Tipi e traiettorie dell'abbandono scolastico	»	125
2.6. Esiti e conseguenze dell'abbandono scolastico	»	131
2.7. Il contributo della scuola nella lotta alla dispersione	»	136
2.8. L'azione del terzo settore	»	143
2.9. La percezione dello "stato dell'arte" dell'azione di rete	»	153
<i>Note conclusive</i>	»	157

INDICE

3. LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

<i>Premessa</i>	pag.	163
3.1. La metodologia della ricerca	»	163
3.2. Le caratteristiche degli intervistati e delle famiglie	»	174
3.3. La concentrazione della dispersione	»	177
3.4. Risorse materiali ed esiti scolastici: una relazione ancora dotata di senso	»	182
3.5. Risorse culturali ed esiti scolastici: una relazione sempre più dotata di senso	»	189
3.6. Il percorso di studio e gli esiti scolastici	»	219
3.7. Il <i>dropping out</i> : dalle cause agli effetti	»	236
3.8. Le opinioni sulle cause dell'abbandono e i possibili rimedi	»	249

4. STORIE DI VITA DI GIOVANI DROP-OUT

<i>Premessa</i>	»	257
4.1. La metodologia utilizzata: l'approccio biografico-narrativo	»	259
4.2. Il percorso dell'abbandono	»	265
4.3. L'esperienza dell'abbandono	»	281
4.4. Un futuro incerto	»	289
4.5. Vecchia e nuova dispersione: una riflessione sulle cause dell'abbandono	»	294
4.6. Una tipologia di giovani <i>drop-out</i>	»	299
<i>Note conclusive</i>	»	328
<i>Appendice</i>	»	333
Le storie di vita degli intervistati		

CONCLUSIONI: VECCHIA E NUOVA DISPERSIONE. QUALCHE RIFLESSIONE SULLE CAUSE E SULLE POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO	»	397
--	---	-----

BIBLIOGRAFIA	»	407
---------------------	---	-----

PREMESSA: LE COORDINATE DELLA RICERCA*

La dispersione scolastica rappresenta uno dei temi di maggiore interesse del dibattito sulla scuola, oltre che una delle priorità dell'agenda politica. Si tratta, com'è noto, di un fenomeno estremamente complesso, che racchiude in realtà una pluralità di situazioni, che vanno dall'evasione dell'obbligo scolastico all'abbandono degli studi superiori, all'assolvimento formale dell'obbligo senza conseguimento del titolo, alle ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, ritardi rispetto al calendario standard, infine al basso rendimento e al conseguimento del titolo accompagnato ad una scarsa qualità dell'apprendimento.

Nell'ambito di questa ricerca si è scelto di concentrare l'attenzione sul fenomeno dell'abbandono scolastico, definito come fenomeno terminale, che fa riferimento all'interruzione degli studi da parte di giovani che, iscritti alle scuole superiori, ne escono senza aver conseguito il titolo. Tale scelta è dipesa sostanzialmente da due motivi: il primo è che l'abbandono è quasi sempre l'esito finale di tutti gli elementi di disagio prima menzionati (bocciature, ripetenze, ritardi, scarso rendimento, ecc.), pertanto ciò che diviene rilevante è l'analisi delle relazioni tra questi aspetti e l'esito dell'abbandono; il secondo è che, rispetto all'inserimento lavorativo - sebbene la riforma abbia promosso un sistema educativo integrato - il conseguimento di un titolo di studio superiore continua a costituire una variabile cruciale ai fini di un'adeguata collocazione nel mercato del lavoro.

È chiaro tuttavia che la spiegazione dell'abbandono scolastico non può e non deve fermarsi all'analisi dei fenomeni di disagio che lo precedono, poiché spesso tali fenomeni possono essere dei segnali di un disagio che ha origine in altri contesti, come il territorio, la scuola e la famiglia. Gli obiettivi della ricerca sono stati perciò necessariamente di ampio respiro, e possono essere sinteticamente richiamati come segue:

1. individuare le caratteristiche socio-economiche e culturali del territorio che si associano ad una maggiore presenza dell'abbandono scolastico. Si è trattato in altre parole di ricercare, secondo un approccio causale, i fattori macro che agiscono come determinanti della dispersione. Le analisi sono state svolte su dati secondari disaggregati a livello provinciale, provenienti da numerose basi di dati uff-

* di Paola Clarizia e Antonella Spanò.

PREMESSA

ciali¹, e il fenomeno è stato analizzato considerandolo come elemento del sistema sociale complessivo, in cui i sottosistemi scolastico, economico e socio-culturale interagiscono, configurando contesti che favoriscono o contrastano la dispersione;

2. analizzare il ruolo che la scuola svolge nel prevenire, arginare o paradossalmente determinare l'abbandono scolastico. La letteratura ha infatti mostrato come la scuola non vada considerata come un semplice "testimone" passivo dell'abbandono, ma vada invece vista come un attore significativo di questo fenomeno, dal momento che da un lato la demotivazione dello studente spesso deriva dall'incapacità dell'istituzione scolastica di relazionarsi ai giovani; dall'altro, l'attivazione di progetti e/o iniziative di lotta alla dispersione da parte della scuola può risultare molto efficace nel prevenire l'abbandono;

3. analizzare la misura in cui la dotazione di capitale (economico, sociale e culturale) della famiglia incide sul valore attribuito all'istruzione e sul percorso formativo dei figli. In altre parole si è trattato di analizzare le diverse strategie di investimento in istruzione, che risultano legate all'estrazione sociale della famiglia sia per ragioni di tipo economico (la maggiore o minore disponibilità di risorse), sia per ragioni di natura culturale (il diverso valore attribuito all'istruzione), tenendo conto anche dell'eventuale esistenza di fenomeni di disuguaglianza di genere;

4. ricostruire il percorso che conduce all'abbandono scolastico;

5. verificare se l'allievo abbandonante, il cosiddetto *drop-out*, possa essere visto come un ricettore passivo delle strategie educative familiari, o se invece vada concepito come soggetto attivo nelle proprie scelte scolastiche.

La realizzazione degli obiettivi prima elencati ha richiesto l'attuazione di diverse operazioni di ricerca.

Per la realizzazione del primo (*individuare le caratteristiche socio-economiche e culturali del territorio che si associano ad una maggiore presenza dell'abbandono scolastico*), si è affrontato il tema dell'abbandono scolastico nella scuola superiore, considerandolo quale elemento della *performance* dell'intero sistema sociale e, quindi, come esito di macroprocessi che interagiscono con il sistema scolastico e che poi influenzano i comportamenti individuali. In questa ottica, le unità d'analisi considerate sono state le province italiane. Attraverso le fonti delle statistiche ufficiali è stato costruito *un modello statistico di tipo causale su base nazionale*, al fine di individuare le cause della dispersione scolastica a livello di sistema economico, sociale e culturale, di sistema scolastico e di struttura familiare.

Per la realizzazione del secondo obiettivo (*analizzare il ruolo che la scuola*

¹ Il lavoro di ricognizione sulle fonti di dati statistici ha dato luogo alla predisposizione di un Cd-Rom (a cura di G. Ragozini e M. P. Vitale) *LE FONTI STATISTICHE E LE BASI DATI SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA*. Selezione di dati e informazioni scaricabili *on-line*. Il Cd costituisce un'utile guida agli Enti e agli Istituti che, a vario titolo, si occupano del tema dell'istruzione, nonché un repertorio di dati, materiali e documenti che permettono di avere un quadro alquanto completo del fenomeno della dispersione su base nazionale ed europea. Tutti coloro che fossero interessati a prenderne visione possono farne richiesta direttamente all'Arlav.

PREMESSA

svolge nel prevenire, arginare o paradossalmente determinare l'abbandono scolastico) è stata effettuata *un'indagine a 29 testimoni privilegiati*, scelti tra figure che operano nel mondo della scuola (insegnanti, dirigenti scolastici, funzioni obiettivo) ed esperti della condizione giovanile, perlopiù provenienti dal terzo settore. Al campione è stata somministrata un'intervista semi-strutturata. Gli intervistati da un lato hanno costituito una fonte di informazione per ciò che riguarda le cause della dispersione, dall'altro sono stati essi stessi oggetto di studio in quanto, attraverso le loro voci, è stato possibile ricostruire lo "stato dell'arte" della scuola e del terzo settore nel prevenire, fronteggiare o addirittura generare il rischio di dispersione.

Per la realizzazione del terzo obiettivo (*analizzare la misura in cui la dotazione di capitale – economico, sociale e culturale – della famiglia incide sul valore attribuito all'istruzione e sul percorso formativo dei figli*) e del quarto obiettivo (*ricostruire il percorso che conduce all'abbandono scolastico*), è stata effettuata una *survey* su un campione di circa 400 famiglie residenti in Campania, di diversa estrazione sociale, in cui erano presenti ragazzi che avevano abbandonato la scuola o che invece avevano conseguito il titolo con pieno o parziale successo. In particolare, l'analisi ha distinto tra coloro che hanno abbandonato definitivamente gli studi, ovvero i *drop-out*, coloro che dopo essersi iscritti alle superiori hanno cambiato scuola, avendo chiesto il nulla osta (una forma di dispersione, quest'ultima, in generale poco indagata, giacché questa categoria di studenti o viene registrata come studente abbandonante dalla scuola di uscita, o come studente regolare nella scuola di ingresso), e coloro che hanno conseguito il titolo, o nella durata prevista dal corso di studi (diplomati regolari, includendo tra questi sia quanti hanno conseguito un diploma sia quanti hanno conseguito una qualifica triennale), o dopo aver riportato una o più ripetenze (diplomati ripetenti). In ogni famiglia campionata è stato intervistato il genitore più direttamente impegnato nel seguire la formazione dei figli (come si vedrà, si tratta prevalentemente delle madri). In un numero più ridotto di famiglie è stato intervistato anche il secondo genitore, al fine di verificare se l'esistenza di eventuali incongruenze, soprattutto per ciò che riguarda il valore attribuito all'istruzione, possa avere effetti negativi sul percorso di studio dei figli². Al campione di famiglie è stato somministrato un questionario strutturato. In particolare, sono stati utilizzati tre strumenti di rilevazione, a seconda del diverso esito scolastico (uno per i *drop-out* e per gli studenti usciti con nulla osta, uno per i diplomati in regola ed uno per i diplomati ripetenti).

Infine, per la realizzazione del quinto obiettivo (*verificare se l'allievo abban-*

² È opportuno anticipare fin da subito che i risultati relativi al sottocampione costituito dai "secondi genitori" non si sono rivelati significativi. Infatti, non si sono registrate differenze degne di nota all'interno della coppia genitoriale né per ciò che riguarda le caratteristiche socioeconomiche, né per ciò che riguarda atteggiamenti ed opinioni, se non alcune immediatamente attribuibili ad una distinzione di genere di tipo tradizionale che vede le madri più proiettate verso dimensioni espressive ed i padri più ancorati a valutazioni di tipo strumentale. Pertanto i risultati esposti nel corso della trattazione faranno riferimento esclusivamente al campione dei 412 genitori individuati come maggiori responsabili del percorso educativo del figlio/figlia.

PREMESSA

donante possa essere visto come un ricettore passivo delle strategie educative familiari, o se invece vada concepito come soggetto attivo nelle proprie scelte scolastiche) è stata condotta un'*indagine qualitativa* su circa 30 fra ragazzi e ragazze che hanno abbandonato la scuola. L'indagine è stata condotta raccogliendo le loro storie di vita. La scelta di adottare un metodo che lascia un ampio margine di libertà all'intervistato, nasce dall'esigenza di cogliere anche aspetti latenti del vissuto, aspetti che difficilmente emergono quando si usano strumenti precodificati, e che invece possono rivelarsi cruciali per la comprensione dei fenomeni di abbandono, e più in generale di quelle condizioni di malessere che sono spesso alla base dei percorsi di dispersione.

Il volume qui presentato, che raccoglie i risultati delle diverse indagini condotte ripercorrendo gli obiettivi prima esposti, è articolato in quattro capitoli.

Il primo è dedicato alla descrizione del modello causale utilizzato per individuare le caratteristiche socio-economiche e culturali del territorio, in altre parole i fattori macro, che si associano ad una maggiore presenza di disagio scolastico.

Nel secondo capitolo, che raccoglie i risultati dell'indagine a testimoni privilegiati, vengono analizzate le opinioni degli intervistati in merito alla definizione e alle cause della dispersione, con particolare riguardo al ruolo della famiglia, della scuola, del gruppo dei pari, infine dei modelli culturali presenti nella società contemporanea. Inoltre, viene tentato un bilancio dello "stato dell'arte" in materia di lotta alla dispersione, sia per ciò che riguarda gli interventi messi in atto dalla scuola, sia per ciò che riguarda l'azione del terzo settore, prestando una specifica attenzione allo sviluppo della logica di rete.

Il terzo capitolo, nel quale sono presentati i risultati della *survey* sulle famiglie, si concentra invece sulle cause alla base del successo/insuccesso scolastico, sulle modalità con cui si presenta la scelta definitiva dell'abbandono degli studi, e sulle conseguenze che l'interruzione degli studi ha in termini di inserimento nel mercato del lavoro.

Il quarto capitolo, dedicato alle biografie di ragazzi che hanno lasciato gli studi, ricostruisce invece i diversi percorsi che conducono all'abbandono, evidenziando come nell'universo del *dropping-out* siano distinguibili diverse tipologie di giovani, che arrivano all'abbandono per ragioni e strade diverse, e per i quali vanno pensati interventi necessariamente diversi.

Infine nelle Conclusioni, oltre a ricostruire il quadro complessivo che emerge dalla ricomposizione delle diverse indagini, vengono delineate delle possibili indicazioni in termini di politiche, come si vedrà non soltanto educative.

Prima di inoltrarci nella disamina dei risultati, si intende rivolgere un sincero e sentito ringraziamento a quanti, insegnanti, operatori del terzo settore, ragazze, ragazzi e genitori, ci hanno dedicato il loro prezioso tempo. Un ringraziamento particolare e altrettanto sincero va ai Dirigenti scolastici e al personale amministrativo delle segreterie degli Istituti rientrati nell'indagine, senza la cui sollecita collaborazione la *survey* non avrebbe potuto essere realizzata.

1. L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA ATTRAVERSO I MODELLI CAUSALI*

Premessa

Negli ultimi anni, come mostrano i dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Rapporti MIUR 2002; 2004), il fenomeno della dispersione scolastica è costantemente diminuito, fino a toccare livelli considerati "fisiologici" nella scuola dell'obbligo, raggiungendo lo 0,08% nella scuola elementare e lo 0,31% in quella media inferiore. Nella scuola superiore, tuttavia, l'indagine campionaria del MIUR per l'anno scolastico 2001-02 ha rilevato tassi di dispersione ancora elevati, pari al 4,62% a livello nazionale, con punte che toccano, relativamente al primo anno degli istituti professionali, l'11,30% a livello nazionale e il 16,20% nelle isole, relativamente al primo anno degli istituti professionali.

Nonostante tale problematica, quindi, riguarda, principalmente la scuola superiore, la gran parte degli studi recenti pone ancora l'attenzione sulle cause della dispersione nella scuola dell'obbligo, trascurando le dimensioni e l'analisi del fenomeno nella scuola superiore, tanto che non sono disponibili dati dettagliati circa una misura ed una quantificazione del fenomeno a livello regionale e provinciale¹. In questa sede si è cercato di colmare tale lacuna, reperendo dati relativi alla scuola superiore da diverse fonti, tentandone un'elaborazione ed un'analisi al fine di comprenderne le dinamiche.

Il presente studio, inoltre, è stato condotto in un'ottica sistemica, secondo un punto di vista diverso da quello solitamente adottato. Molte ricerche, nazionali ed internazionali, infatti, si concentrano sull'analisi delle cause individuali della dispersione, mettendo in luce il ruolo di variabili legate allo status socio-demografico, alle caratteristiche individuali, agli aspetti psicologici e comportamentali, così come sui fattori di tipo familiare e culturale (Swaim *et al.*, 1998; *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica* della Camera, 1999; Benvenuto *et al.*, 2000; Jimerson *et al.*, 2000; Farmer *et al.*, 2003; Prevatt e Kelly, 2003). Questi studi, condotti a partire da dati individuali raccolti tramite indagini *ad hoc* sugli studenti che hanno abbandono-

* di Giancarlo Ragozini e Maria Prosperina Vitale.

¹ Si pensi addirittura che nell'ultima indagine campionaria del MIUR (2004) la dispersione nella scuola superiore non è stata indagata.

CAPITOLO PRIMO

nato la scuola, concentrandosi sull'individuo, non considerano l'altro aspetto della dispersione relativo all'intero sistema sociale ed economico che agisce sui singoli e che talvolta ne determina i comportamenti. Sono pochi, infatti, gli studi che analizzano l'impatto sul tasso di dispersione delle politiche di *welfare*, come le politiche occupazionali e quelle di sostegno alle famiglie e di politiche occupazionali (Orthner e Randolph, 1999).

In questa sede, si è, quindi, voluto affrontare la dispersione nella scuola superiore, considerandola come elemento della performance dell'intero sistema sociale e, quindi, come esito di macroprocessi che interagiscono con il sistema scolastico e che poi influenzano i comportamenti individuali. In questa nuova ottica, le unità d'analisi considerate sono le province italiane², e non più i singoli soggetti, utilizzate per costruire un modello statistico di tipo causale su base nazionale, al fine di individuare le cause della dispersione scolastica a livello di sistema economico, sociale e culturale, di sistema scolastico e di struttura familiare. I dati, perciò, sono stati desunti dalle fonti statistiche ufficiali.

Nel primo paragrafo di questo capitolo si intende discutere la definizione del modello causale teorico a partire dalla letteratura esistente e dai risultati delle indagini qualitative svolte nell'ambito del progetto. Il secondo paragrafo contiene, una breve descrizione delle fonti ufficiali consultate, mentre il terzo presenta la definizione operativa dei vari aspetti considerati nel modello, tenendo conto dei limiti delle informazioni riportate nelle basi dati consultate, nonché dei vincoli dovuti alla necessità di ottenere dati disaggregati a livello provinciale. Negli ultimi due paragrafi, infine, è presentato il modello causale stimato³ per le province italiane, riportando i principali risultati emersi dalle analisi statistiche effettuate. Il modello individuato, pur rappresentando una semplificazione della realtà, ne è una sua buona approssimazione in grado di cogliere e spiegare gli aspetti più rilevanti del fenomeno della dispersione scolastica, anche ai fini di possibili interventi in termini di politiche sociali e scolastiche.

1.1. Un modello statistico per la dispersione scolastica

La dispersione scolastica, come è emerso sia dalla letteratura esistente sia dalle interviste ai testimoni privilegiati effettuate nell'ambito della ricerca, è un fenomeno pluridimensionale e complesso. Sembra, infatti, che esso non sia riducibile ad interpretazioni univoche di causa-effetto, ma analizzabile solo secondo un modello che rimandi ad un approccio sistemico, alla realtà personale e sociale, ad una continua interazione tra condizioni interne ed esterne alla scuola, varia-

² Si sarebbero potuti considerare come unità di analisi i soli comuni campani, al fine di analizzare il fenomeno nel contesto regionale. Tuttavia ciò non è stato possibile per la non reperibilità di dati di interesse disaggregati a livello comunale.

³ È necessario precisare che il modello presentato non è certamente l'unico possibile, tanto è vero che, per pervenire ad esso, numerosi altri modelli sono stati costruiti, testati e modificati.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

mente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, che si pongono come effetto ma anche come causa di dispersione, correlandosi anche a disuguaglianze nel più vasto contesto sociale, economico e culturale (CM 9 agosto 1994, n. 257; MIUR, 2000).

Sebbene tali considerazioni siano vere, è altrettanto vero che è possibile individuare modelli statistici che, pur trascurando alcuni fattori di interesse quali quelli personali, psicologici e motivazionali non misurabili a livello macro, siano in grado di facilitare la comprensione del fenomeno, individuando nessi di tipo causale tra i vari fattori inerenti.

A tale risultato si perviene attraverso una semplificazione della realtà che è poi rappresentata in un modello statistico. Fra i modelli statistici di tipo causale possibili, si è ricorso ai modelli ad equazioni strutturali (Bollen, 1989; Kline, 1998; Jöreskog e Sörbom, 2001). Tali modelli consentono da un lato di descrivere e interpretare le relazioni causali in termini di relazioni dirette e di effetti indiretti tra variabili indipendenti (*variabili esogene*) e variabili che possono dipendere da queste ultime attraverso nessi causali (*variabili di risposta o variabili endogene*), dall'altro di misurare fenomeni complessi attraverso la costruzione di fattori latenti a partire da variabili osservate. Analiticamente, un modello ad equazioni strutturali è espresso con le seguenti tre equazioni: *i*) $\mathbf{x} = \mathbf{S}_x \mathbf{\Gamma} + \mathbf{\xi}$, *ii*) $\mathbf{y} = \mathbf{S}_y \mathbf{\Xi} + \mathbf{\hat{A}}$ e *iii*) $\mathbf{\Xi} = \mu \mathbf{\Xi} + \mathbf{\omega} \mathbf{\Gamma} + \mathbf{\nu}$. Le prime due equazioni rappresentano i due modelli di misura per le variabili \mathbf{X} e \mathbf{Y} , dove \mathbf{x} e \mathbf{y} sono i vettori delle variabili osservate o indicatori, rispettivamente, per le variabili esogene latenti $\mathbf{\Gamma}$ e per le variabili endogene latenti $\mathbf{\Xi}$, $\mathbf{\hat{A}}$ è il vettore degli errori di misura per gli indicatori \mathbf{y} delle variabili endogene, $\mathbf{\xi}$ è il vettore degli errori di misura per gli indicatori \mathbf{x} delle variabili esogene, \mathbf{S}_x è la matrice dei coefficienti che esprime i legami tra le variabili esogene latenti $\mathbf{\Gamma}$ e i suoi indicatori \mathbf{x} e \mathbf{S}_y è la matrice dei coefficienti con i legami tra i fattori endogeni latenti $\mathbf{\Xi}$ e i suoi indicatori \mathbf{y} . La terza equazione rappresenta la parte strutturale del modello in cui, invece, la matrice $\mathbf{\omega}$ dei coefficienti include i legami tra i fattori esogeni e i fattori endogeni, la matrice μ dei coefficienti considera i legami tra le variabili endogene e il vettore $\mathbf{\nu}$ rappresenta i disturbi delle variabili endogene latenti $\mathbf{\Xi}$ (Byrne, 1998)⁴.

Negli ultimi anni, in diversi campi applicativi legati all'economia e alle ricerche di mercato, tali modelli sono stati ampiamente utilizzati, fino a conoscere notevole fortuna anche nelle scienze psicologiche e sociali. Esistono esempi di analisi condotte utilizzando questi modelli anche nello studio del fenomeno della dispersione scolastica, che fanno principalmente riferimento a dati individuali raccolti tramite questionari (Kaplan *et al.* 1995, Swaim *et al.* 1998).

In questo lavoro, con l'intento di costruire un modello causale per la determinazione delle cause a livello macro della dispersione scolastica su base nazionale, si è tenuto conto dell'intreccio tra i fattori che caratterizzano gli studenti che abbandonano gli studi (*Risorse individuali e Percorsi formativi irregolari*) e quelli relativi al

⁴ Si rimanda all'Appendice A per una descrizione sintetica dei modelli causali.

CAPITOLO PRIMO

sistema sociale, economico, culturale e al sistema scolastico che producono dispersione (*Contesto e Sistema scolastico*). Nella Figura 1 è presentato un diagramma causale⁵, o *path diagram*, che descrive in maniera schematica la struttura causale ipotizzabile tra la dispersione scolastica e i numerosi fattori che agiscono sia all'esterno che all'interno del sistema scolastico. I primi rappresentano l'insieme delle risorse contestuali e delle risorse personali che esistono a prescindere dal contesto scolastico e che possono incidere in modo rilevante sul rendimento degli alunni. I fattori relativi al sistema scolastico si riferiscono, invece, ad aspetti strutturali e alle risorse umane coinvolte. Come si evince dalla Figura 1, si è ipotizzato che il contesto, le risorse individuali ed il sistema scolastico (fattori esogeni) incidano direttamente sui percorsi formativi irregolari (primo fattore endogeno); tali fattori influiscono in modo diretto anche sulla dispersione nella scuola superiore (secondo fattore endogeno), su cui agiscono anche i percorsi formativi irregolari. Nel modello, infine, si è ipotizzato un effetto indiretto dei fattori esogeni sulla dispersione, legame mediato dai percorsi formativi irregolari.

Ciascun fattore latente inserito nel modello (Del Vecchio, 1995; Horn, 1993) rimanda all'individuazione di una serie di indicatori osservabili nella realtà per una misura coerente, affidabile e stabile dei costrutti analizzati. Ciò richiama al processo di definizione operativa di un concetto, descritto ampiamente da Lazarsfeld (1969).

Nel nostro caso l'individuazione di tali indicatori ha richiesto un'attenta analisi delle basi dati esistenti, con il vincolo di avere a disposizione informazioni disaggregate almeno a livello provinciale. In particolare, è necessario notare che, per coerenza con l'intera ricerca, il fattore legato alla dispersione scolastica si sarebbe dovuto misurare in termini di abbandono, che ne rappresenta l'espressione più estrema. Tuttavia, dopo un'attenta analisi delle fonti ufficiali esistenti, si è riscontrato che non sono disponibili dati sull'abbandono disaggregati a livello provinciale. Il MIUR, difatti, nelle indagini campionarie, per la scuola superiore riporta un dettaglio relativo a ripartizioni geografiche, mentre l'Istat fornisce dei dati relativi all'abbandono al primo e al secondo anno di scuola superiore con un dettaglio regionale. Di conseguenza, nel seguito di questo lavoro si considererà, come fattore endogeno finale, la dispersione scolastica, la cui definizione operativa è discussa nei paragrafi successivi.

Per quel che riguarda il fattore esogeno delle risorse individuali, riconducibili alle dimensioni cognitive, alla sfera motivazionale, ai fattori di personalità e al contesto familiare di riferimento, vi è da segnalare che i primi tre elementi non possono essere misurati a livello macro. Per tale ragione, solo alcuni aspetti del contesto familiare, che fanno riferimento a situazioni di possibile disagio, rientre-

⁵ In un diagramma causale la presenza di un arco che collega due fattori indica l'ipotesi circa la presenza di un legame fra i fattori. La freccia sull'arco, invece, fornisce il verso della relazione. Così, ad esempio, il fattore del contesto ha un effetto causale diretto sulla dispersione, mentre si ipotizza una interrelazione dello stesso fattore con il sistema scolastico, rappresentata con un arco con doppia freccia.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

ranno nel modello costruito. È stata effettuata, pertanto, una prima semplificazione trasformando il modello ipotizzato in Figura 1 in quello riportato schematicamente nella Figura 2.

Figura 1 - Primo modello causale per descrivere la dispersione scolastica

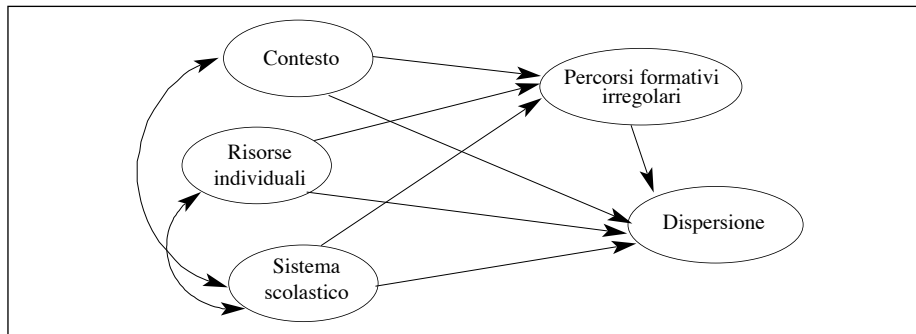
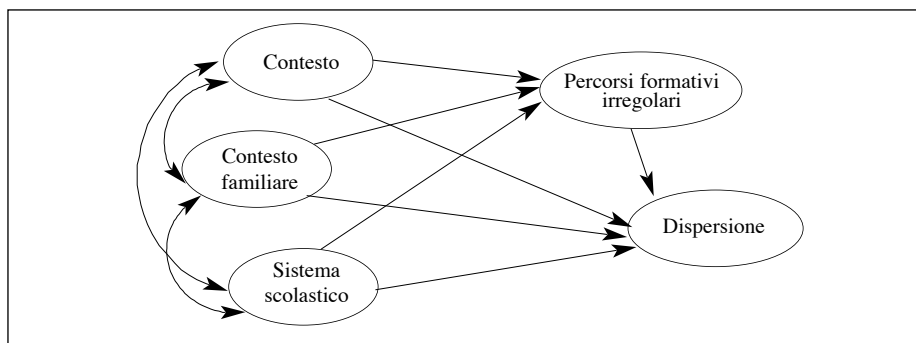


Figura 2 - Secondo modello causale per descrivere la dispersione scolastica



1.2. Le fonti statistiche consultate e le basi di dati

Al fine di scegliere degli indicatori che potessero misurare i fattori latenti specificati nel modello in Figura 2, sono state esaminate numerose pubblicazioni e basi di dati, contenenti variabili interne ed esterne al sistema scolastico, focalizzando l'attenzione su quelle prodotte da enti istituzionali, quali l'Istat, la Banca d'Italia, l'Istituto Tagliacarne, per essere certi della qualità dei dati analizzati⁶.

In particolare, è stata consultata la base dati allegata al Rapporto del MIUR (2002) "Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca", che ha costituito la fonte princi-

⁶ Per una descrizione dettagliata delle fonti statistiche consultate si rimanda all'Appendice B.

CAPITOLO PRIMO

pale per l'individuazione di alcuni indicatori del fenomeno, cui fare riferimento per le successive fasi della ricerca. In tale volume vengono messi in relazione alcuni dati rilevati sul sistema scolastico (provenienti dal sistema informativo del MIUR o che costituiscono elaborazioni di dati Istat) con gli indicatori economici e sociali del Paese (principalmente ripresi dall'Istat o dall'indagine sulla Qualità della Vita del Sole24ore), per poter prevedere, con sufficiente approssimazione, tendenze e prospettive dell'intero sistema educativo.

Oltre alle variabili riprese da tale documento, è emersa l'esigenza di considerare altre informazioni riportate nel 14° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni dell'Istat dell'anno 2001 e nella banca dati del Sistema di Indicatori Sociali per il territorio (DemoS) dell'Istat⁷. La scelta di utilizzare questo insieme di basi di dati come punto di partenza è stata principalmente determinata dalla possibilità di avere dei dati misurati a livello provinciale⁸. Da un parte il Sistema DemoS fornisce una descrizione dettagliata e aggiornata della realtà territoriale italiana, dal 1991 ai nostri giorni, grazie ad un insieme di indicatori, articolato in 14 aree informative. Dall'altra parte, i dati del Censimento 2001, per quanto ora disponibile, consentono di avere a disposizione dei dati sulla struttura della popolazione italiana negli ultimi anni.

Bisogna precisare che non è stato possibile considerare per la scelta delle variabili da inserire nel modello altre pubblicazioni e banche dati dell'Istat legate al contesto sociale, culturale, all'ambiente di vita (quali il Sistema di indagini sociali Multiscopo, le pagine web dedicate alle statistiche culturali, gli indicatori regionali per la valutazione delle politiche di sviluppo), in quanto i dati e le tavole allegate ai volumi e le banche dati non presentano un dettaglio provinciale.

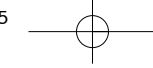
1.3. La scelta delle variabili e la specificazione del modello

Dalla ricognizione di tutte le banche dati consultate, sono state selezionate 162 variabili, di cui molte rappresentano una ripetizione dell'informazione, anche se con valori differenti dovuti alla diversità della fonte. Nella base dati così ricostruita sono stati individuati i principali indicatori che potessero descrivere il fenomeno della dispersione, dell'abbandono e dell'irregolarità del percorso formativo, il sistema scolastico ed, infine, il contesto demografico, socio-economico e culturale.

La numerosità ridotta delle unità di analisi (le province italiane) e il numero elevato di parametri da stimare in modelli di tale complessità, hanno richiesto un'attenta riflessione sulle variabili da inserire nel modello, al fine di rispettare sia il prin-

⁷ L'Istat mette a disposizione dell'utenza il Sistema di Indicatori Sociali per il territorio, DemoS. Nel nostro caso le variabili considerate nelle diverse aree sono aggiornate al 1998-2000. Le basi dati menzionate sono consultabili sulla pagina web dell'Istat www.istat.it.

⁸ Sono state trascurate le province di Aosta, Trento, Bolzano per cui non erano disponibili alcune delle informazioni.



L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

cipio di parsimonia, sia l'identificabilità⁹ del modello stesso. A tale scopo è stata seguita una strategia in due fasi per la scelta finale delle variabili da considerare nelle analisi statistiche successive. In primo luogo, per individuare all'interno di ciascun fattore le variabili di maggior interesse, si è proceduto ad una valutazione di tipo qualitativo. I criteri adottati riguardano l'attendibilità e l'affidabilità degli indicatori rispetto ai concetti da misurare, e la loro coerenza con le indicazioni presenti nella letteratura esistente. Tale lavoro è stato svolto dal gruppo di ricerca nel suo complesso attraverso incontri sullo stile dei *focus group*. Si è pervenuti così ad un totale di 65 variabili.

In seguito, sul sottoinsieme delle variabili selezionate sono state condotte analisi esplorative per i diversi ambiti concettuali attraverso l'analisi in componenti principali¹⁰ e l'analisi delle matrici di correlazione¹¹. Per analizzare l'associazione tra le variabili endogene e le variabili esogene, si è scelto di costruire le componenti principali sulla base delle variabili esogene e, nel cerchio delle correlazioni, di proiettare come variabili supplementari quelle endogene, valutando la grandezza degli angoli fra i vettori-variabile rappresentati.

Qui di seguito sono esposte le scelte operate e le variabili selezionate per ciascun concetto latente considerato nella specificazione del modello causale teorico.

• Indicatori dei percorsi formativi irregolari

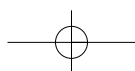
I numerosi documenti pubblicati dal MIUR e le diverse banche dati consultate sul sito dell'Istat, hanno permesso di ricostruire uno scenario variegato, tuttavia mancante di una misura precisa e ben definita dell'abbandono a livello disaggregato¹². In particolare, analizzando le fonti ufficiali del Ministero, è emerso che la dispersione scolastica è studiata approfonditamente soprattutto nella scuola dell'obbligo, probabilmente in virtù delle sanzioni previste per le evasioni. Per la scuola superiore si è riscontrata, invece, una carenza di informazioni. In particolare, i dati sono presentati spesso in forma aggregata (per ripartizioni geografiche). Non è stato, pertanto, possibile pervenire ad una misura che risponda pienamente all'obiettivo di quantificazione dell'abbandono scolastico da inserire in un modello che ne spieghi le dinamiche. Si è passati, quindi, a considerare il fenomeno della dispersione nell'accezione più generale del termine individuando indicatori relativi ai percorsi scolastici irregolari nella scuola media superiore, quali *il numero di*

⁹ Condizione che si realizza quando il numero di parametri da stimare nelle equazioni strutturali è minore o al massimo uguale alle covarianze o correlazioni tra le variabili osservate considerate nel modello. Per approfondimenti si rimanda al testo di Bollen (1989).

¹⁰ Per approfondimenti sull'Analisi in Componenti Principali si rimanda al testo di Lebart *et al.* (1995).

¹¹ Per approfondimenti sull'importanza delle matrici di correlazione nella costruzione di modelli causali si rimanda al testo di Kenny (1979).

¹² Per esempio tra le variabili riportate dall'Istat nella banca dati "Indicatori regionali per la valutazione delle politiche di sviluppo", troviamo gli abbandoni al secondo anno delle scuole superiori (aggiornati a novembre 2003). Tale informazione non è stata utilizzata nelle analisi successive in quanto presenta un livello di dettaglio regionale.



CAPITOLO PRIMO

alunni ripetenti, il numero di alunni respinti, l'incidenza degli alunni in ritardo. Tali variabili rappresentano in generale delle misure della dispersione ed in particolare delle situazioni di insuccesso che possono determinare l'abbandono scolastico. In queste misure non sono, però, considerati gli alunni non scrutinati (dato che, invece, emerge in forma aggregata nell'Indagine campionaria del MIUR¹³).

Un'altra informazione interessante è fornita dal *tasso di interruzione della frequenza* calcolato come differenza fra gli iscritti nell'anno corrente e quelli iscritti l'anno successivo al netto delle ripetenze. Tale indicatore "composto" è espresso come:

$$T(a, t) = \frac{I(a, t - 1) - [I(a+1, t) - R(a+1, t)] + R(a, t) \cdot 100}{I(a, t - 1)}$$

dove a è l'anno di corso e t è l'anno scolastico inteso come tempo t .

Questa misura è molto interessante perché essendo un confronto fra quantità di stock ad istanti temporali diversi si configura come una misura di flusso e quindi restituisce un aspetto dinamico del fenomeno dell'abbandono. Tale indicatore è stato, però, calcolato solo per le scuole elementari e medie. Per le scuole superiori è, invece, riportato il *tasso di passaggio al II anno* di corso (riferito al I anno), calcolato come:

$$T(2, t) = \frac{I(2, t) - R(2, t)}{I(1, t - 1)}$$

dove $T(2, t)$ è il tasso di passaggio al II anno al tempo t , $I(2, t)$ sono gli iscritti al II anno al tempo t , $R(2, t)$ sono i ripetenti del II anno al tempo t e $I(1, t-1)$ sono gli iscritti al I anno nell'anno precedente.

Con una semplice trasformazione è stato calcolato il complemento del *tasso di passaggio al II anno* (T_{PII}) per individuare la proporzione di alunni che non si iscrive al II anno:

$$T_{NPII} = 1 - T_{PII}$$

Questa misura, utilizzata come un indicatore del fenomeno dispersione, sovrastima però l'effettivo valore dell'abbandono perché la non reinscrizione degli studenti in una scuola non significa necessariamente l'abbandono degli studi.

Dal momento che la dispersione nella scuola superiore può essere influenzata da percorsi formativi irregolari nella scuola dell'obbligo, sono state, inoltre, considerate variabili, quali *il numero di alunni ripetenti, il numero di alunni pluriripetenti, il numero di alunni respinti, l'incidenza degli alunni in ritardo*, riportate per la scuola media inferiore ed elementare. I percorsi irregolari nella scuola dell'obbligo costituiscono, nel nostro modello, un fattore a sé che potenzialmente influenza la dispersione alla scuola superiore, ma che al contempo dipende dagli altri fattori esogeni. Pertanto tale fattore è stato inserito nel modello come fattore endogeno interveniente¹⁴.

¹³ Per approfondimenti si rimanda alla Pubblicazione del MIUR 2003, "Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e superiori", Anno scolastico 2001-2002.

¹⁴ Un fattore interveniente è un fattore che si presenta come variabile esplicativa del fenomeno finale, ma che a sua volta è variabile di risposta di altri fattori esplicativi. Tale fattore,

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

• **Indicatori del sistema scolastico**

Numerosi aspetti legati al sistema scolastico sono stati misurati sia a partire dai dati forniti dal Rapporto del MIUR sia dalle rilevazioni Istat¹⁵. Tra i vari indicatori presentati nel Rapporto del MIUR, sono stati selezionati tre gruppi di variabili. Il primo descrive la struttura scolastica da un punto di vista delle risorse materiali; il secondo è legato alla qualità delle risorse umane impiegate, in particolare alla presenza di elevati tassi di mobilità e precarietà dei docenti sia nella scuola media inferiore (S.M.I.), sia nella scuola superiore (S.S.); il terzo descrive le scelte dei percorsi formativi degli studenti.

Per la struttura scolastica sono stati considerati i seguenti indicatori:

- *Numero medio di alunni per classe;*
- *Rapporto Alunni / posti;*
- *Percentuale di scuole serali sul totale delle scuole;*
- *Percentuale di comuni con scuole dell'infanzia, elementare e media sul totale dei comuni della provincia.*

Per descrivere le caratteristiche del corpo docente sono stati scelti:

- *Docenti non di ruolo sul totale del personale di ruolo nella S.M.I.;*
- *Docenti con anzianità di servizio compresa tra i 35-40 anni nella S.M.I.;*
- *Docenti con anzianità di servizio inferiore a 5 anni nella S.M.I.;*
- *Docenti non di ruolo sul totale del personale di ruolo nella S.S.;*
- *Docenti con anzianità di servizio compresa tra i 35-40 anni nella S.S.;*
- *Docenti con anzianità di servizio inferiore a 5 anni nella S.S.*

Infine, nell'area relativa alle scelte degli studenti sono stati considerati gli indicatori, anche disarticolati per sesso:

- *Iscritti agli istituti tecnici;*
- *Iscritti agli istituti professionali;*
- *Iscritti ai licei.*

Tali variabili considerano vari aspetti della struttura scolastica. In particolare, il *numero medio di alunni per classe* e il *rapporto alunni/posti* forniscono informazioni circa l'affollamento delle strutture; la *percentuale di scuole serali*, invece, denota una certa flessibilità del sistema scolastico ad adattarsi al territorio offrendo occasioni per il recupero dei soggetti che sono usciti dal sistema formativo; la *percentuale di comuni con scuole dell'infanzia, elementare e media* può evidenziare territori con forte presenza di istituzioni scolastiche. D'altro canto gli indicatori sull'anzianità di ruolo dei docenti e sulla loro tipologia, se a tempo determinato o indeterminato, segnalano strutture scolastiche caratterizzate da maggiore o minore stabilità del corpo docente¹⁶. Infine, si è scelto di considerare

quindi, produrrà effetti diretti sul fenomeno finale e medierà gli effetti indiretti degli altri fattori esogeni. Per maggiori dettagli si veda l'*Appendice A*.

¹⁵ Pubblicazione Istat, Simona Pace (a cura di), *Statistiche delle scuole superiori, Anno scolastico 1998-99*.

¹⁶ Tra gli indicatori trascurati troviamo l'*incidenza degli alunni stranieri nelle classi*. Tale informazione potrebbe offrire un quadro distorto del fenomeno in quanto sono i soggetti mag-

CAPITOLO PRIMO

l'insieme di indicatori relativi alle quote di iscritti nelle varie tipologie di scuole superiori e la loro disarticolazione per genere, poiché è noto che i più alti tassi di abbandono si registrano negli istituti tecnici e professionali e fra gli studenti maschi.

• Indicatori di contesto

La scelta degli indicatori del contesto è stata effettuata principalmente considerando i dati del 14° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni dell'Istat, del sistema di indicatori DemoS dell'Istat e del Rapporto "Conoscere la scuola" del MIUR. Tale scelta è stata particolarmente difficile sia per l'enorme mole di informazioni a disposizione sia per la complessità del fenomeno da misurare. Il contesto di riferimento può essere, infatti, disarticolato in molteplici dimensioni. A partire dalla classificazione riportata dal MIUR, gli indicatori di contesto sono stati ricondotti a 4 ambiti: *demografico*, *socio-economico*, *culturale* e *dei comportamenti devianti*. A differenza della classificazione riportata da tale rapporto, le caratteristiche relative al contesto familiare non sono confluite tra gli aspetti demografici ma in un fattore separato nel modello causale. All'interno di ciascun ambito sono stati inizialmente selezionati numerosi indicatori. Le valutazioni e le analisi successive hanno poi suggerito una riduzione del numero di variabili in esame.

In particolare tra gli **aspetti demografici** che potrebbero influire sul fenomeno in esame sono stati considerati:

- *Indice di concentrazione territoriale della popolazione;*
- *Densità della popolazione (abitanti/kmq);*
- *Indice di invecchiamento;*
- *Tasso di crescita totale.*

I primi due indicatori possono evidenziare province caratterizzate da grandi agglomerati urbani con alte densità e concentrazioni territoriali, che possono essere il segno di quel degrado urbano che spesso si associa al fenomeno della dispersione. L'*indice di invecchiamento* è una misura sintetica della composizione per età di una popolazione, mentre il *tasso di crescita totale* è una misura dei cambiamenti nel saldo naturale e migratorio. Essi possono segnalare popolazioni stabili o in fase di transizione¹⁷ (Livi Bacci, 1999).

Per gli **aspetti economici** sono stati considerati:

- *Depositi bancari per abitante;*
- *Ammontare del valore aggiunto pro-capite a prezzi correnti;*
- *Tasso di disoccupazione;*
- *Tasso di occupazione;*

giornamente interessati da continui spostamenti geografici e quindi da continui trasferimenti da una scuola all'altra.

¹⁷ Una popolazione stabile è caratterizzata da bassi tassi di natalità e mortalità, che producono un invecchiamento della popolazione e un saldo demografico prossimo allo zero. Le popolazioni in fase di transizione sono caratterizzate da bassi tassi di mortalità ed elevati tassi di crescita. La prima struttura di popolazione è tipica dei paesi sviluppati, mentre la seconda è tipica delle aree in via di sviluppo o con sviluppo economico sostenuto.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

- *Numero imprese registrate su 100 abitanti.*

Non è stato, invece, possibile trovare un indicatore esplicito per misurare il degrado urbano (in un primo momento era stato considerato l'indice costruito da *Legambiente* sull'Ecosistema urbano, riportato anche nel Rapporto del MIUR)¹⁸.

Per gli **aspetti culturali** sono stati considerati:

- *Spesa media per abitante per assistere a spettacoli teatrali e musicali;*
- *Biglietti venduti per rappresentazioni teatrali e musicali per 1.000 abitanti;*
- *Numero medio di biglietti venduti per rappresentazione teatrale o musicale;*
- *Sale cinematografiche aperte al pubblico per 100.000 abitanti;*
- *Numero associazioni artistiche, culturali e ricreative ogni 100 mila abitanti;*
- *Incidenza di laureati, diplomati e qualificati;*
- *Copie di quotidiani diffuse giornalmente per 1.000 abitanti;*
- *Copie di quotidiani diffuse giornalmente per 1.000 famiglie.*

I primi quattro indicatori, con quelli relativi alle spese per quotidiani, dovrebbero segnalare province in cui la spesa per il settore culturale è rilevante. Il numero di associazioni e l'incidenza di soggetti con istruzione superiore dovrebbero, invece, indicare contesti culturalmente più vivaci.

Per misurare l'ambito dei **comportamenti devianti**, ed in particolare la **criminalità minorile**, sono stati considerati i seguenti indicatori:

- *Numero furti di auto denunciati ogni 100mila abitanti;*
- *Numero furti in casa denunciati ogni 100mila abitanti;*
- *Numero scippi e borseggi denunciati ogni 100mila abitanti;*
- *Indice di delittuosità;*
- *Minorenni denunciati per 100.000 abitanti in età 14-17 anni;*
- *Minorenni denunciati per delitti contro la persona per 100.000 abitanti in età 14-17 anni;*
- *Minorenni denunciati per delitti contro la famiglia e la moralità per 100.000 abitanti in età 14-17 anni;*
- *Minorenni denunciati per delitti contro il patrimonio per 100.000 abitanti in età 14-17 anni;*
- *Minorenni denunciati per delitti contro l'economia e la fede pubblica per 100.000 abitanti in età 14-17 anni;*
- *Minorenni denunciati per altri tipi di delitto per 100.000 abitanti in età 14-17 anni.*

La misurazione di tale fattore è risultata di notevole difficoltà. In primo luogo sono stati scartati gli indicatori relativi ai furti in casa, scippi e borseggi, furti d'auto, in quanto si ritiene che non siano legati direttamente al fenomeno in esame.

La scelta è ricaduta, invece, sull'indice di delittuosità generale ed alcuni indici di

¹⁸ L'indice di *Legambiente* è costruito come sintesi di vari indicatori non solo legati al degrado urbano ma anche all'inquinamento, ai consumi energetici ed ai rifiuti. Pertanto molte delle variabili che contribuiscono all'indicatore composto risultano non associate al fenomeno della dispersione. Per approfondimenti si rimanda al Settimo Rapporto sulla Qualità Ambientale dei Comuni Capoluogo, *Ecosistema Urbano 2000 di Legambiente*, *Legambiente* e Istituto di Ricerche Ambiente Italia.

CAPITOLO PRIMO

delittuosità specifici per i minori. Sarebbe stato interessante utilizzare come *proxi*¹⁹ del fenomeno in esame il numero di minori che hanno avuto rapporti con il tribunale minorile, per esempio registrando il numero di detenuti minorenni in istituti di pena o il numero di minori affidati ad assistenti sociali. Tale informazione, che può essere acquisita attraverso le statistiche giudiziarie dell'Istat, non è però disponibile a livello provinciale ma solo per le città in cui è presente un Tribunale minorile.

• **Indicatori delle risorse individuali**

Nonostante la difficoltà di misurare a livello macro un fenomeno così complesso, è stato possibile individuare degli indicatori relativi al **contesto familiare** e alla **condizione giovanile**. Nel primo caso, tale fattore entra nel modello finale stimato con una serie di indicatori di seguito descritti, mentre per la condizione giovanile non è stato possibile individuare a livello disaggregato né informazioni legate a situazioni di disagio, quali i problemi della tossicodipendenza, le fughe da casa, i disagi psichici, i disturbi alimentari, né indicatori di uno stato di benessere misurati attraverso il coinvolgimento in associazioni, la pratica di uno sport. È stato, però, individuato un unico indicatore dettagliato a livello provinciale relativo ai *tentativi di suicidi fra i giovani*.

Il contesto familiare è descritto in termini di situazioni di disagio familiare, diverso dal disagio economico e sociale registrato nel contesto di riferimento. Pertanto, gli indicatori considerati sono:

- *Ampiezza media della famiglia;*
- *Percentuale di famiglie con 5 o più componenti;*
- *Numero di divorzi e separazione ogni 10 mila famiglie;*
- *Percentuale di nuclei familiari ricostituiti;*
- *Madri con figli sul totale famiglie con figli;*
- *Coppie senza figli su coppie con figli;*
- *Coppie senza figli sul totale famiglie con figli.*

I primi due indicatori sono relativi ad un disagio tipico delle famiglie povere con molti componenti, mentre gli altri sono legati ad un disagio familiare dovuto a difficoltà matrimoniali. Vi è da segnalare che tale tipo di disagio è tipico di contesti più ricchi, in cui è possibile non solo sostenere le spese per una separazione ed un divorzio, ma eventualmente anche quelle per la formazione di una nuova famiglia.

1.3.1 La scelta delle variabili: i risultati dell'analisi esplorativa dei dati

I risultati emersi dalle analisi esplorative hanno consentito di selezionare fra le 65 variabili scelte²⁰, quelle da inserire nel modello finale e di formulare con maggiore dettaglio le ipotesi di partenza nella fase di specificazione del modello causale teorico. In particolare, si è osservato il legame tra i due indicatori utilizzati

¹⁹ Una *proxi* è una variabile che ne sostituisce un'altra che non può essere osservata direttamente.

²⁰ L'elenco completo delle variabili con la relativa definizione, fonte ed etichetta è riportato nell'appendice B.3.

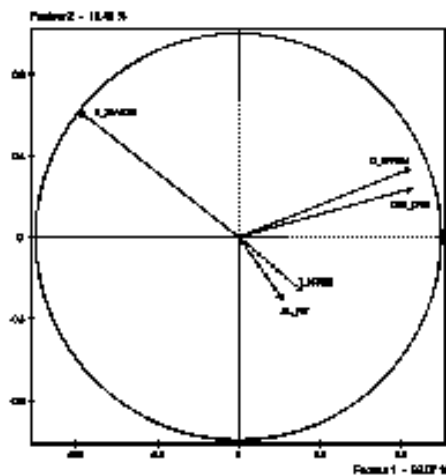
L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

per misurare il fattore endogeno finale Dispersione nelle scuole superiori, *alumni in ritardo* [AI_Rit] e *tasso di non passaggio al II anno* [T_NpasII], e le variabili individuate per misurare i fattori esogeni ed il primo fattore endogeno Dispersione nella scuola dell'obbligo. Ad essi è stato aggiunto un terzo indicatore, *alumni respinti* [AI_Resp], per garantire l'identificabilità²¹ del modello di misura per le variabili endogene. Nelle analisi presentate qui di seguito si trascurerà quest'ultimo indicatore essendo concettualmente simile agli *alumni in ritardo* di cui esso è parte.

Dalle analisi esplorative condotte, in relazione al fattore esogeno **sistema scolastico**, è emerso che i due indicatori della Dispersione nella scuola superiore sono maggiormente associati alla precarietà della struttura scolastica con elevati tassi di mobilità del personale docente sia nella scuola media inferiore sia nella scuola superiore (Figura 3a e 3b), piuttosto che a problemi di tipo strutturale quali l'affollamento delle aule (Figura 3b). La presenza di scuole serali e la percentuale di comuni dotati di scuole non costituiscono un fattore a sé e, pertanto, sono state eliminate dal modello (Figura 3b.). Nella Figura 3b. si nota, inoltre, una forte associazione del fenomeno dispersione con il tasso di iscrizione ad istituti tecnici, come anche confermato dalla letteratura sulla dispersione scolastica.

Tra le variabili a disposizione per descrivere il sistema scolastico, pertanto, sulla base dell'analisi delle matrici di correlazione e per rendere il modello parsimonioso, sono state scelte le *percentuali di docenti con anzianità di servizio inferiore a 5 anni* nella scuola media inferiore e superiore [5anzM, 5anzS]. Tali indicatori, infatti, presentano una correlazione positiva con le due misure della dispersione (Tabella 1a e Tabella 1b).

Figura 3a. - Mappa fattoriale per il Sistema scolastico nella scuola media inferiore
Figura 3b. - Mappa fattoriale per il Sistema scolastico nella scuola superiore



²¹ Le condizioni di identificabilità si riferiscono al rapporto tra numero di indicatori e numero di parametri da stimare. Per approfondimenti si veda Bollen (1989, pagg. 242-245) e Kline (1998, pagg. 203-207).

CAPITOLO PRIMO

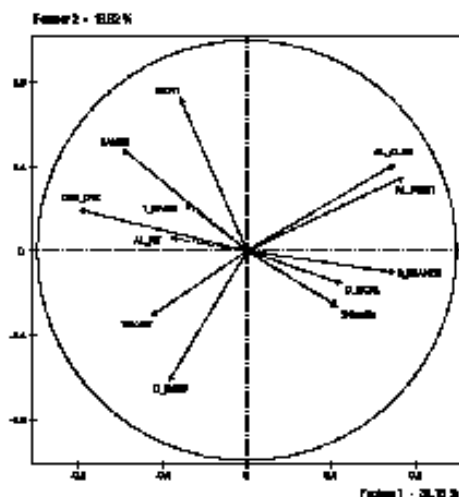


Tabella 1a. - Matrice di correlazione tra il Sistema scolastico nella scuola media inferiore e le due misure della Dispersione

	Al_rit	T_NpasII	D_5anzM	D_35anzM	DNR_DRM
Al_rit	1,00				
T_NpasII	0,48	1,00			
D_5anzM	0,01	0,16	1,00		
D_35anzM	-0,36	-0,40	-0,47	1,00	
DNR_DRM	0,18	0,21	0,59	-0,48	1,00

Tabella 1b. - Matrice di correlazione tra il Sistema scolastico nella scuola superiore e le due misure della Dispersione

	Al_rit	T_NpasII	D_5anzS	D_35anzS	DNR_DRS	IscrT	D_IscrP	D_IscrL
Al_rit	1,00							
T_NpasII	0,48	1,00						
D_5anzS	0,22	0,28	1,00					
D_35anzS	-0,40	-0,42	-0,42	1,00				
DNR_DRS	0,19	0,17	0,61	-0,48	1,00			
IscrT	0,21	0,24	0,27	0,33	0,28	1,00		
D_IscrP	-0,05	-0,01	-0,01	-0,24	0,20	-0,39	1,00	
D_IscrL	-0,06	-0,18	-0,17	-0,27	-0,28	-0,35	-0,44	1,00

In particolare, tali indicatori, essendo legati anche all'incidenza dei docenti non di ruolo sui docenti di ruolo, come evidenziato dalle analisi esplorative, si caratterizzano non tanto come inesperienza e bassa qualità della docenza, ma come elevata mobilità. È noto, infatti, che sia prima dell'immersione in ruolo che nei primi anni di ruolo, i docenti cambiano sede annual-

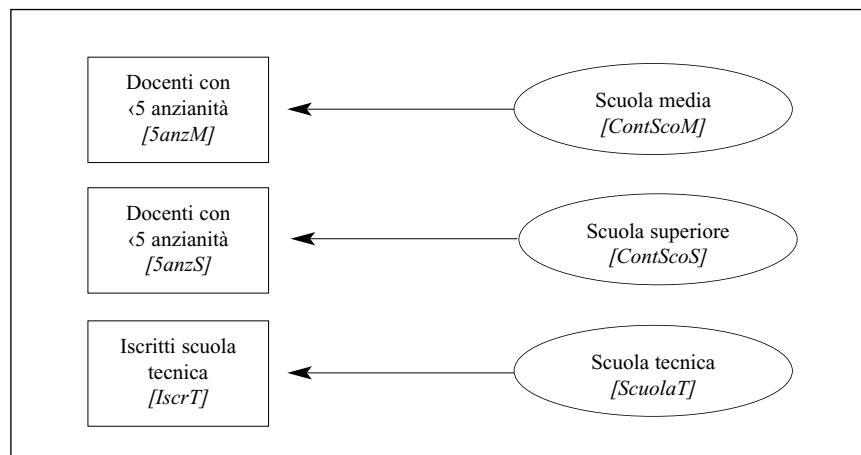
L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

mente, nel tentativo di avere incarichi in scuole più vicine alla propria abitazione o insegnare in sedi considerate più prestigiose, evitando le cosiddette scuole di frontiera. Questa elevata mobilità tende a creare relazioni poco stabili nel corpo docente, oltre che a ridurre la progettualità sia a breve che medio e lungo termine. La *percentuale di docenti con anzianità di servizio superiore a 35 anni*, invece, non è stata inserita, nonostante l'alta correlazione con la dispersione, perché si può considerare una sorta di complemento delle variabili precedenti.

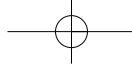
Sempre relativamente al contesto scolastico, ed in particolare a fenomeni di licealizzazione o di tecnicizzazione dell'utenza, si è ritenuto di inserire nel modello la sola quota di *iscritti agli istituti tecnici [IscrT]* perché le variabili di risposta spiegano più la dispersione e il ritardo negli studi in generale, piuttosto che l'abbandono *tout court*, fenomeno in cui, come è noto, è preponderante il ruolo degli istituti professionali (Tabella 1b).

Pertanto, la definizione operativa del fattore esogeno *Sistema scolastico* considerato nel modello è rappresentata schematicamente nella Figura 4.

Figura 4 - Specificazione del modello di misura per il Sistema scolastico



Relativamente al contesto **economico e demografico**, sono risultate di notevole interesse le variabili legate al benessere economico, quali il *tasso di occupazione*, il *valore aggiunto* e i *depositi bancari*, così come nel verso opposto il *tasso di disoccupazione* (Figura 5). Al contrario le imprese registrate sembrano essere poco correlate al fenomeno in esame. Pertanto, per il principio di parsimonia, in tale area sono state scelte solo il *tasso di occupazione [Occup]* e il *valore aggiunto [Val_ag]* in quanto più delle altre si caratterizzano come unico fattore. Per quel



CAPITOLO PRIMO

che riguarda gli aspetti demografici, si è deciso di escludere dalla misura di tale fattore l'indice di invecchiamento della popolazione e il tasso di crescita totale, in quanto, data la loro correlazione con le variabili prettamente economiche, sembra che si caratterizzino il primo come un indicatore di benessere ed il secondo come un indicatore di attrazione economica (Tabella 2). Pertanto come aspetti demografici sono stati considerati la densità della popolazione [Densità] e la concentrazione della popolazione [ConcPop].

Figura 5 - Mappa fattoriale per il Contesto economico e demografico

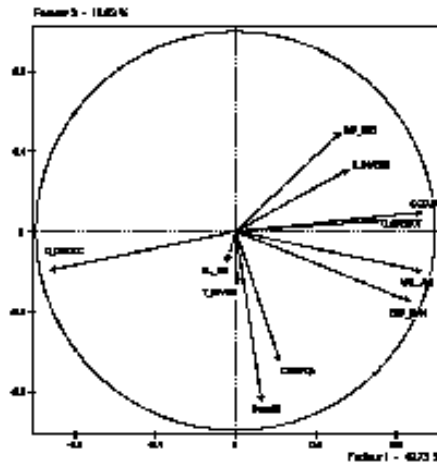
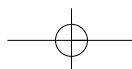
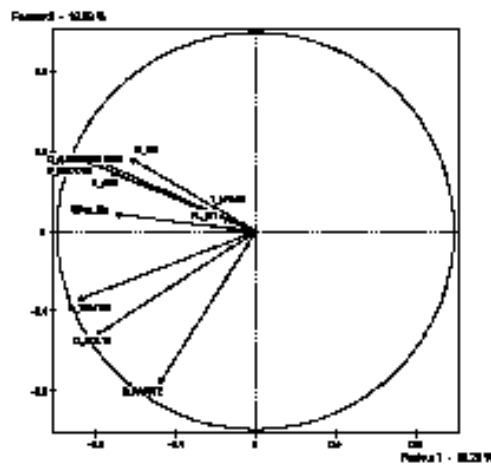


Figura 6 - Mappa fattoriale per il Contesto culturale



L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

Tabella 2 - Matrice di correlazione tra il Contesto economico e demografico e le due misure della Dispersione

	Al_rit	T_NpasII	ConcPop	Densità	D_invecc	C_cresctot	Dep_Ban	Val_ag	D_disocc	Occup	Imp_reg
Al_rit	1,00										
T_NpasII	0,48	1,00									
ConcPop	0,17	0,05	1,00								
Densità	0,03	0,22	0,35	1,00							
D_invecc	-0,02	-0,27	0,22	-0,24	1,00						
C_cresctot	-0,16	0,06	-0,08	0,10	0,03	1,00					
Dep_Ban	0,06	0,13	0,35	0,39	0,36	0,56	1,00				
Val_ag	0,02	0,08	0,27	0,24	0,46	0,59	0,88	1,00			
D_disocc.	0,03		0,03	-0,08	0,05	-0,59	-0,63	-0,70	-0,81	1,00	
Occup	-0,11	0,02	0,06	0,03	0,45	0,72	0,73	0,84	-0,89	1,00	
Imp_reg	-0,12	-0,15	-0,09	-0,18	0,42	0,36	0,29	0,29	-0,49	0,41	1,00

CAPITOLO PRIMO

Per quel che riguarda il **contesto culturale**, dalla Figura 6 e dalla Tabella 3, si può notare che il numero di associazioni artistiche, culturali e ricreative, il numero di sale cinematografiche e le copie di quotidiani diffuse giornalmente, si associano positivamente con le due misure della dispersione. Tale legame si presenta in contrasto con un'ipotesi di base che suggerisce che in contesti culturalmente più ricchi sia minore il rischio della dispersione scolastica. Successive riflessioni hanno condotto a ritenere che in realtà non si dispone di indicatori che esprimano adeguatamente il livello culturale di un territorio come si pensava inizialmente.

Per quel che riguarda le *spese per rappresentazioni teatrali*, esse sembrano poco legate al fenomeno della dispersione ed, in realtà, anch'esse sono più espressione di contesti economici ricchi che espressione di ambienti culturalmente vivaci. Si pensi, ad esempio, che le città con maggiori spese per spettacoli sono Verona (dove l'Arena non attrae solo i veronesi), Roma e Milano, dove è noto che confluiscono spettatori da altre parti del paese²². Dopo ulteriori analisi e approfondimenti, il fattore culturale è stato eliminato nel modello causale costruito ad eccezione della variabile *incidenza di laureati, diplomati e qualificati* [**Pop_Dip**], che però è stata considerata non come espressione di un ambiente culturalmente elevato, ma piuttosto, come un indicatore di sistemi economicamente più avanzati. Tale variabile è, così, confluita nel fattore esogeno Contesto economico.

Rispetto alle variabili considerate per misurare i **comportamenti devianti** e la **criminalità** nelle province italiane, soprattutto in relazione alle forme di criminalità che coinvolgono i minori, un'analisi approfondita delle variabili ha messo in evidenza situazioni che contraddicono le aspettative sul fenomeno (Figura 7, Tabella 4a e Tabella 4b). Infatti, in molte città del sud, quali ad esempio Napoli e Palermo, tale tasso è particolarmente basso, risultando invece inopinatamente alto per città come Trieste. Tale incongruenza potrebbe essere dovuta alla mancata denuncia dei delitti commessi da minori in situazioni in cui si convive con fenomeni di illegalità diffusa. La variabile *furti di auto*, che meglio ordinava le province italiane in base al fenomeno criminalità, non è risultata di interesse rispetto alla dispersione. Pertanto, l'unico indicatore dei comportamenti devianti inserito nel modello è l'*indice di delittuosità* [**Delitti**].

²² È bene segnalare che nonostante le perplessità derivanti dall'analisi esplorativa, sono stati fatti dei tentativi di costruzione di modelli strutturali che comunque includessero il fattore culturale (tali tentativi non verranno riportati di seguito). Tuttavia, non si è pervenuti a modelli in cui tale componente mostrasse legami significativi con il fenomeno Dispersione scolastica nella scuola superiore.

Tabella 3 - Matrice di correlazione tra il Contesto culturale e le due misure della Dispersione

	Al_rit	T_NpasII	D_teatro	D_rappteat	D_bigltea	N_cin	N_ass	D_quot	D_quot	Pop_Dip
								abitanti		famiglie
Al_rit	1,00									
T_NpasII	0,48	1,00								
D_teatro	0,17	0,05	1,00							
D_rappteat	0,03	0,08	0,59	1,00						
D_bigltea	0,08	0,03	0,92	0,69	1,00					
N_cin	-0,03	-0,07	0,40	0,12	0,32	1,00				
N_ass	0,06	0,13	0,35	0,39	0,36	0,56	1,00			
D_quotabitanti	0,29	0,26	0,58	0,19	0,47	0,48	0,53	1,00		
D_quotfamiglie	0,31	0,32	0,55	0,17	0,43	0,45	0,51	0,99	1,00	
Pop_dip	-0,03	-0,19	0,60	0,18	0,48	0,35	0,40	0,55	0,54	1,00

CAPITOLO PRIMO

Figura 7 - Mappa fattoriale per i Comportamenti devianti

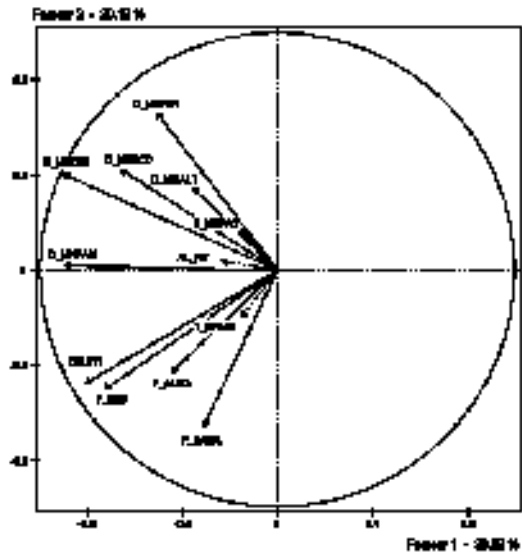


Tabella 4a - Matrice di correlazione per i Comportamenti devianti

	Al_rit	T_NpasII	F_auto	F_casa	F_scip	Delitti	D_minden
Al_rit	1,00						
T_NpasII	0,48	1,00					
F_auto	0,08	0,31	1,00				
F_casa	0,09	0,14	0,09	1,00			
F_scip	0,08	0,09	0,45	0,40	1,00		
Delitti	0,29	0,26	0,56	0,54	0,80	1,00	
D_minden	0,22	0,06	0,18	0,07	0,43	0,49	1,00

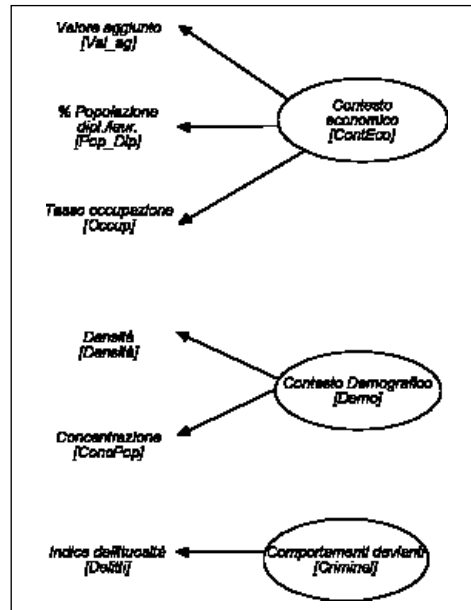
Tabella 4b - Matrice di correlazione per i Comportamenti devianti

	Al_rit	T_NpasII	D_minper	D_minpatr	D_minfam	D_mineco	D_minalt
Al_rit	1,00						
T_NpasII	0,48	1,00					
D_minper	0,30	-0,01	1,00				
D_minpatr	0,02	-0,05	0,13	1,00			
D_minfam	0,16	0,15	0,44	0,04	1,00		
D_mineco	0,09	-0,06	0,49	0,15	0,48	1,00	
D_minalt	0,03	0,02	0,18	0,04	0,27	0,21	1,00

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

Pertanto, la definizione operativa del fattore esogeno Contesto considerato nel modello è rappresentata schematicamente nella Figura 8.

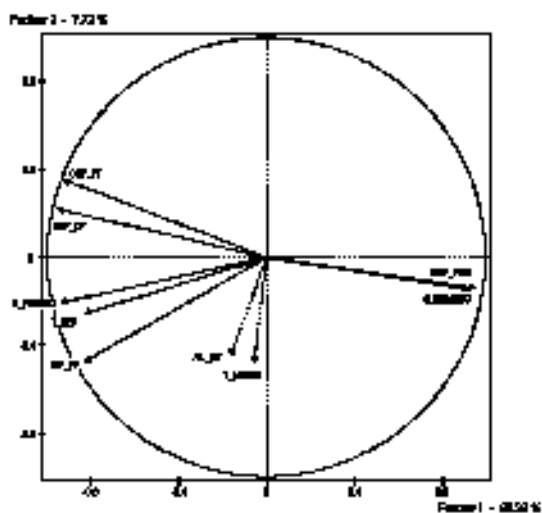
Figura 8 - Specificazione del modello di misura per il contesto economico, demografico e comportamenti devianti



Per quel che riguarda il **contesto familiare**, come emerge dalla Figura 9, sono state individuate due diverse direzioni del disagio. Da un lato variabili quali il *numero di divorzi e separazione [T_sep]* e la *percentuale di nuclei familiari ricostituiti [C_famric]*, evidenziano un disagio familiare presente soprattutto in contesti economici più ricchi, tipico delle province del nord; dall'altro *l'ampiezza media della famiglia* e la *percentuale di famiglie con 5 o più componenti* evidenziano situazioni di disagio maggiormente legate a condizioni di povertà, tipiche di molte province del sud.

CAPITOLO PRIMO

Figura 9 - Mappa fattoriale per il Contesto familiare



Tuttavia, dal momento che il primo aspetto risulta avere maggior peso a livello nazionale, è stato considerato solo questo nella specificazione del modello causale finale (Tabella 5). Se si considerasse, invece, un modello per le sole province del sud, il disagio familiare andrebbe misurato anche con un altro fattore legato alle variabili dell'ampiezza familiare e delle famiglie numerose (Tabella 6). Un'ulteriore variabile inserita come misura del disagio familiare è la *percentuale di nuclei familiari mono-parentali con figli a carico*, in cui l'unico genitore è la madre [MF_FF]. Tale informazione è stata ricostruita dai dati del Censimento del 2001, calcolando il rapporto tra madri sole con figli sul totale delle famiglie con figli. (Figura 10). Pertanto il modello di misura finale per il fattore esogeno contesto familiare è rappresentato schematicamente in Figura 10.

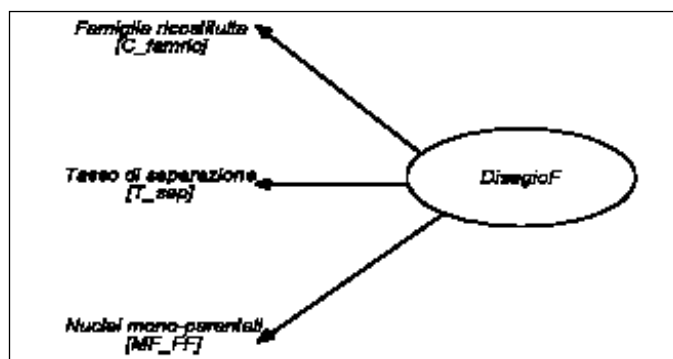
L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

Tabella 5 - Matrice di correlazione per il Contesto familiare e le due misure della Dispersione – Italia

	Al_rit	T_NpasII	Amp_fam	C_fam5comp	T_sep	C_famric	MF_FF	CSF_CF	CSF_FT
Al_rit	1,00								
T_NpasII	0,48	1,00							
Amp_fam	-0,10	0,03	1,00						
C_fam5comp	-0,14	-0,03	0,91	1,00					
T_sep	0,17	0,21	-0,67	-0,72	1,00				
C_famric	0,26	0,21	-0,79	-0,83	0,77	1,00			
MF_FF	0,37	0,19	-0,71	-0,71	0,66	0,85	1,00		
CSF_CF	0,05	-0,09	-0,84	-0,87	0,70	0,86	0,70	1,00	
CSF_FT	-0,03	-0,14	-0,83	-0,87	0,68	0,79	0,59	0,98	1,00

Tabella 6 - Matrice di correlazione per il Contesto familiare e le due misure della Dispersione – Province del Sud e Isole

	Al_rit	T_NpasII	Amp_fam	C_fam5comp	T_sep	C_famricost	MF_FF	CSF_CF	CSF_FT
Al_rit	1,00								
T_NpasII	0,73	1,00							
Amp_fam	0,00	0,37	1,00						
C_fam5comp	-0,14	0,27	0,75	1,00					
T_sep	0,31	0,29	0,01	-0,10	1,00				
C_famricost	0,32	0,22	-0,26	-0,37	0,63	1,00			
MF_FF	0,60	0,42	-0,12	-0,09	0,35	0,50	1,00		
CSF_CF	-0,37	-0,61	-0,57	-0,68	0,08	0,11	-0,30	1,00	
CSF_FT	-0,43	-0,64	-0,53	-0,64	0,02	0,03	-0,44	0,99	1,00

Figura 10 - Specificazione del modello di misura per il Contesto familiare

CAPITOLO PRIMO

Dopo aver definito gli elementi che principalmente caratterizzano i fattori esogeni al modello, per descrivere il primo fattore endogeno legato ai **percorsi scolastici irregolari** nella scuola dell'obbligo sono state considerate le variabili legate a situazioni di insuccesso nella scuola elementare e media. In particolare dalla Figura 11, si nota come le variabili relative ai percorsi formativi irregolari nella scuola media e quelle relative alla scuola elementare formino due fattori separati. Come è logico supporre, le variabili relative alla scuola media inferiore presentano un'associazione maggiore con il fenomeno in esame (Tabella 7).

Figura 11 - Mappa fattoriale per i Percorsi formativi irregolari nella scuola dell'obbligo

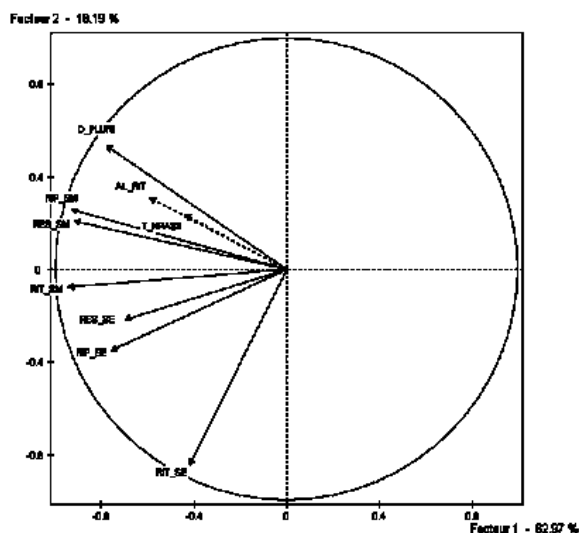


Tabella 7 - Matrice di correlazione tra i Percorsi formativi irregolari nella scuola dell'obbligo e le due misure della Dispersione

	Al_rit	T_NpasII	Rit_SE	Rip_SE	Res_SE	Rip_SM	Res_SM	Rit_SM	D_pluri_sm
Al_rit	1,00								
T_NpasII	0,48	1,00							
Rit_SE	0,01	0,00	1,00						
Rip_SE	0,34	0,25	0,50	1,00					
Res_SE	0,23	0,15	0,34	0,54	1,00				
Rip_SM	0,67	0,50	0,20	0,57	0,52	1,00			
Res_SM	0,59	0,42	0,25	0,57	0,49	0,91	1,00		
Rit_SM	0,59	0,46	0,49	0,65	0,59	0,88	0,84	1,00	
D_pluri_sm	0,60	0,44	-0,09	0,43	0,43	0,80	0,77	0,65	1,00

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

Data l'alta correlazione delle variabili fra di loro si è scelto di inserire nel modello causale finale solo *l'incidenza degli alunni in ritardo [Rit_SM]*, in quanto essa da un lato racchiude al suo interno sia le ripetenze che le bocciature, dall'altro può esprimere altri fattori personali che determinano situazioni di ritardo scolastico.

Prima di illustrare il modello finale costruito, è bene sottolineare tre risultati di carattere generale emersi dalle analisi esplorative condotte.

In primo luogo si è notato che i legami tra alcune delle variabili indipendenti e le due misure della dispersione delle scuole superiori diventano più rilevanti qualora si considerino solo le province del Sud Italia, come è stato descritto, ad esempio, per il contesto familiare. Da ciò possiamo desumere che esistono delle differenze territoriali relative alle cause del fenomeno in esame²³. Tuttavia, dato il numero esiguo di unità di analisi non è possibile stimare diversi modelli causali così complessi per ciascuna delle ripartizioni geografiche.

In secondo luogo, si è riscontrata la presenza di valori anomali, che come è noto possono modificare i risultati delle analisi. Alcune province italiane, infatti, si discostano notevolmente dalle altre, come nel caso di Trieste e delle province della Sardegna. Ciò può essere spiegato dal fatto che in tali contesti sono presenti modelli culturali e sociali diversi dalle altre province italiane. Nelle fasi di stima si è, pertanto, dovuto tener conto della presenza di tali anomalie. A scopo esemplificativo, si riportano in Figura 12 i box-plot costruiti per alcune variabili inserite nel modello causale finale, dove si è riscontrata la maggiore presenza di valori anomali. In particolare, per le due variabili scelte per descrivere il contesto demografico, si è riscontrata una notevole presenza di valori anomali (Figura 13).

²³ Vedi VII Commissione della Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati, *"Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica"* (1999), VII Commissione della Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati, da cui si evidenziava la differenza nella misura del fenomeno dispersione scolastica per ripartizione geografica.

CAPITOLO PRIMO

Figura 12 - Box-plot per alcune variabili inserite nel modello

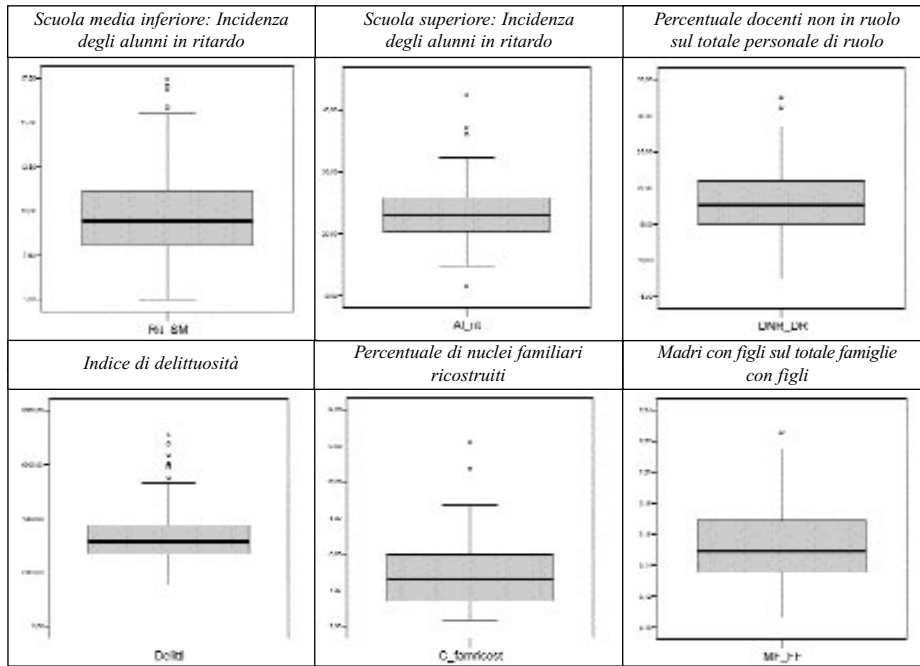
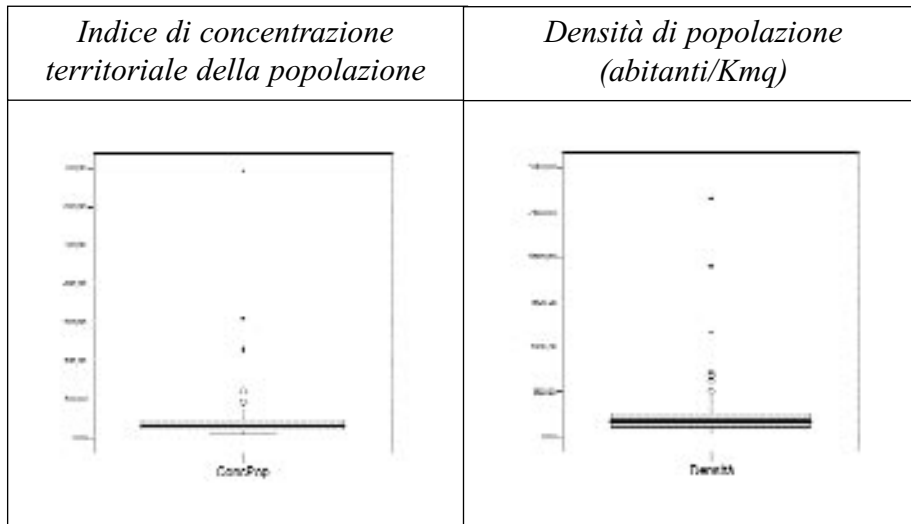


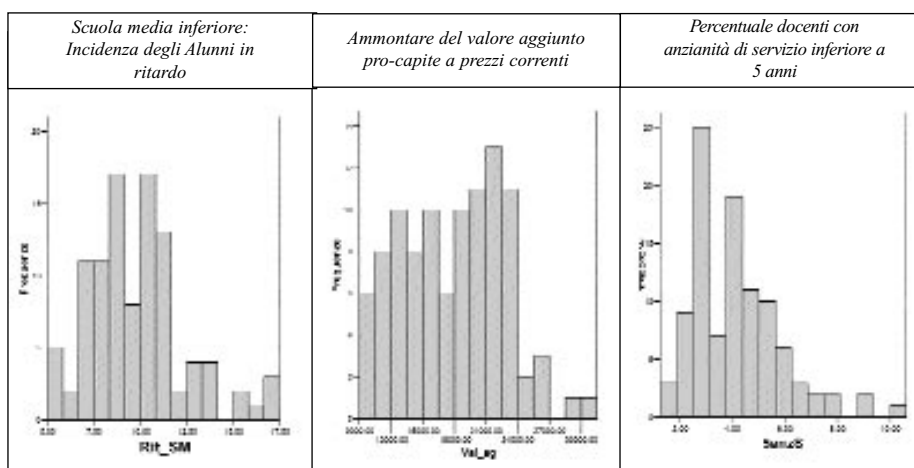
Figura 13 - Box-plot per il Contesto demografico



L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

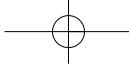
Infine, molte delle variabili esaminate presentano una distribuzione asimmetrica e una curtosi accentuata²⁴. Ciò porta ad una violazione dell'ipotesi di normalità²⁵ nella distribuzione dei dati che deve essere presa in considerazione nelle fasi successive di scelta del metodo di stima dei parametri del modello identificato e di verifica della bontà di adattamento del modello ai dati. A scopo esemplificativo, si riportano in Figura 14 e Figura 15 gli istogrammi costruiti per alcune variabili inserite nel modello causale finale, dove si è riscontrata la maggiore presenza di una distribuzione asimmetrica e una curtosi accentuata. In particolare, per le due variabili scelte per descrivere il contesto demografico, si è riscontrata la maggiore presenza di una distribuzione asimmetrica e una curtosi accentuata (Figura 16).

Figura 14 - Istogrammi per alcune variabili inserite nel modello causale



²⁴ La curtosi è un aspetto legato alla forma di una distribuzione di frequenza e riguarda il maggiore o minore appuntamento e, conseguentemente, il peso più o meno accentuato delle code rispetto alla parte centrale della distribuzione. Per approfondimenti si rimanda al testo di Piccolo, 1998.

²⁵ La violazione dell'ipotesi di normalità è confermata dal test Jarque-Bera (Bera e Jarque, 1981) come si osserva nell'Appendice C.



CAPITOLO PRIMO

Figura 15 - Istogrammi per alcune variabili inserite nel modello causale

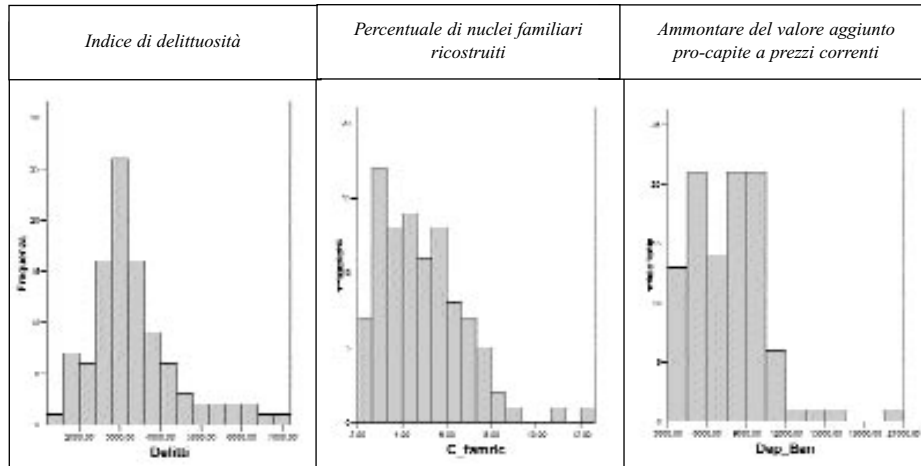
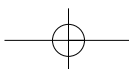
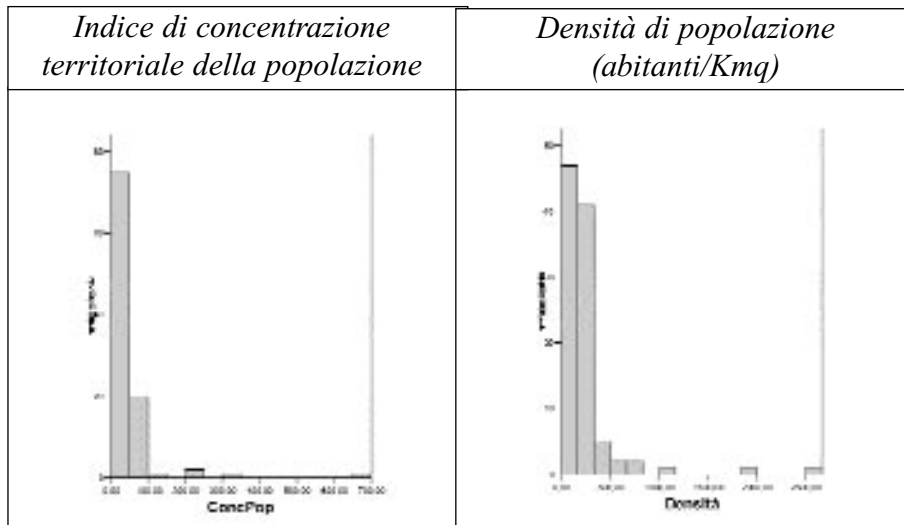


Figura 16 - Istogrammi per il Contesto demografico



1.4. Le ipotesi del modello e la sua formulazione

I risultati delle analisi esplorative hanno fornito interessanti indicazioni necessarie nella fase di specificazione del modello causale finale da stimare. In primo luogo, in assenza di una misura dettagliata del fenomeno abbandono scolastico, come *proxi* del fenomeno dispersione sono state considerate come variabili **endogene** al modello quelle legate all'insuccesso scolastico nella scuola media [**RitSM**] e nella scuola superiore [**DispSS**].

Nella formulazione delle ipotesi di partenza, si è tenuto conto del fatto che il contesto culturale è stato eliminato dall'analisi per la mancanza di indicatori che esprimessero adeguatamente il livello culturale di un territorio.

Relativamente ai **fattori esogeni** inseriti nel modello finale, si è ipotizzato che:

- la scuola, media inferiore e superiore, caratterizzata da una elevata incidenza dei docenti con anzianità nel ruolo minore di 5 anni, che quindi hanno poca esperienza didattica e una elevata mobilità [**ContScoM**, **ContScoS**], sia legata positivamente²⁶ a fenomeni di dispersione scolastica, negli specifici contesti scolastici. Più la struttura scolastica è caratterizzata da inesperienza e mobilità del corpo docente, maggiore sarà la possibilità di riscontrare percorsi scolastici irregolari, per la difficoltà di creare legami stabili tra docenti, alunni, famiglie e contesto sociale;
- gli studenti iscritti ad istituti tecnici [**ScuolaT**] siano più esposti a fenomeni di insuccesso scolastico. Le ricerche indicano che la maggiore incidenza di percorsi irregolari si registra proprio negli istituti tecnici e professionali;
- un contesto socio-economico [**ContEco**] sviluppato, dinamico, polo di attrazione, sia legato negativamente al fenomeno dispersione perché contesti economicamente avanzati consentono stili di vita migliori e spingono ad acquisire livelli di istruzione più elevati;
- un contesto demografico [**Demo**] caratterizzato da alta densità di popolazione e alta concentrazione, espressione questa di contesti urbani di notevoli dimensioni e, quindi, più facilmente soggetti al degrado urbano, influenzano positivamente il fenomeno della dispersione;
- i comportamenti devianti [**Criminal**] siano associati a situazioni di disagio che coinvolgono direttamente o indirettamente lo studente e il suo percorso formativo. Pertanto, si ipotizza che contesti caratterizzati da elevati tassi di criminalità influenzino positivamente il fenomeno della dispersione;
- contesti familiari [**DisagioF**] con situazioni di disagio, che scaturiscono da legami conclusi tra i genitori e successiva ricostituzione del nucleo familiare e dalle difficoltà che una madre può riscontrare se deve provvedere da sola ai propri figli, influiscano positivamente sul fenomeno dispersione;

²⁶ Si noti che il termine "positivamente" è inteso qui in senso statistico e sta ad indicare una relazione diretta fra i due fenomeni, espressa da una correlazione positiva.

CAPITOLO PRIMO

- infine, percorsi irregolari [RitSM] registrati dallo studente anche nella scuola dell'obbligo, in particolare nelle scuole medie, possano favorire la continuazione di percorsi irregolari e l'abbandono scolastico nelle scuole superiori.

In Figura 17 è presentato il modello causale ipotizzato attraverso un *path diagram*. Tale modello si può tradurre in una serie di equazioni che descrivono da un lato i modelli di misura per i vari fattori latenti e, dall'altro, i modelli di regressione contenenti le relazioni causali tra i due fattori endogeni, *Dispersione nella scuola dell'obbligo* e *Dispersione nella scuola superiore*, e i fattori esogeni.

Trascurando i modelli di misura, in particolare, avremo che le equazioni strutturali per le due variabili di risposta sono date da:

Equazione strutturale 1

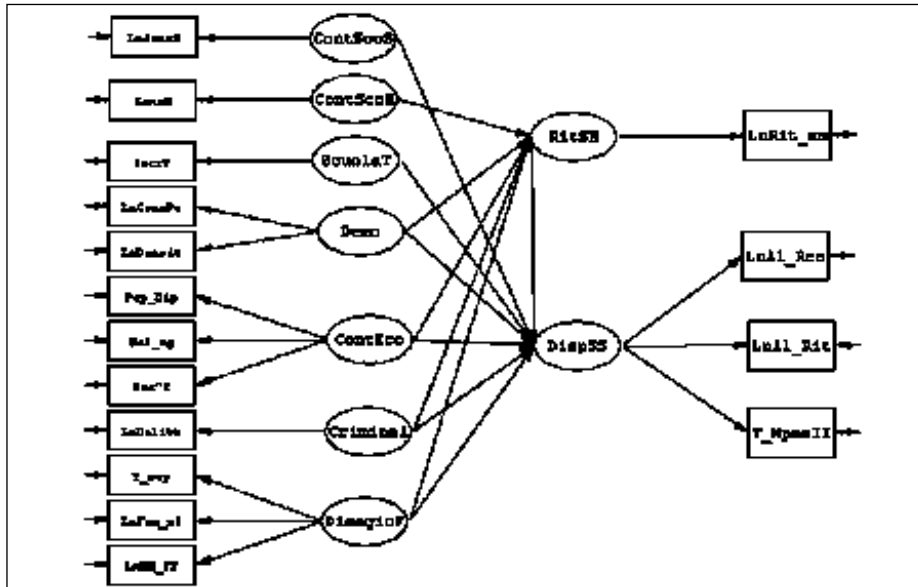
$$RitSM = \gamma_{12} ContScoM - \gamma_{14} ContEco + \gamma_{15} Demo + \gamma_{16} Criminal + \gamma_{17} DisagioF + \zeta_1$$

Equazione strutturale 2

$$DispSS = \gamma_{21} ContScoS + \gamma_{23} ScuolaT - \gamma_{24} ContEco + \gamma_{25} Demo + \gamma_{26} Criminal + \gamma_{27} DisagioF + \beta_{21} RitSM + \zeta_2$$

I coefficienti γ_j sono i coefficienti di regressione che esprimono il legame tra l'*i*-esima variabile endogena (nel nostro caso *i*= 1, 2) e il *j*-esimo fattore esogeno (*j*= 1,...,6). Si noti che γ_{13} (il coefficiente di regressione fra gli iscritti alla scuola tecnica e il ritardo nella scuola media) è stato posto uguale a zero, e quindi il legame è stato eliminato, poiché non era ipotizzabile una relazione tra questi due fattori.

Figura 17 - Path diagram del modello finale specificato



1.5. I principali risultati: la stima dei parametri

Dopo aver verificato l'identificabilità del modello specificato, attraverso il confronto tra i parametri da stimare e la matrice di varianza e covarianza delle variabili osservate considerate nel modello, si è proceduto alla stima del modello teorico ipotizzato. Data la forma asimmetrica e leptocurtica²⁷ delle variabili esaminate, evidenziata dalla precedente analisi esplorativa, sono state operate opportune trasformazioni normalizzanti²⁸ che hanno consentito l'utilizzo del metodo dei Minimi Quadrati Generalizzati (Bollen, 1989; Jöreskog, 2001). La violazione dell'ipotesi di normalità nella distribuzione multivariata dei dati non ha consentito, infatti, l'utilizzo del metodo della massima verosimiglianza per la stima dei parametri²⁹.

Vari modelli sono stati stimati a partire dal modello generale specificato, da cui è emerso che alcune delle relazioni ipotizzate tra fattori esogeni ed endogeni al modello non sono risultate significative³⁰.

Il fattore legato agli aspetti demografici, che dalle analisi esplorative sembrava molto correlato alle due misure della dispersione, è risultato non significativo nel modello causale ipotizzato³¹. In particolare, sebbene il modello di misura per il contesto demografico sia risultato ben specificato, con i due coefficienti λ entrambi significativi [ConcPop $\lambda = 0,45$ ($t\text{-value} = 4,34$); Densità $\lambda = 0,16$ ($t\text{-value} = 1,91$)], i coefficienti di regressione γ per i due fattori endogeni sono risultati non significativi [RitSM $\gamma = 0,38$ ($t\text{-value} = 1,07$); DispSS $\gamma = 2,17$ ($t\text{-value} = 0,36$)], così come l'effetto totale del

²⁷ Una distribuzione si definisce leptocurtica quando si presenta più appuntita rispetto ad una distribuzione normale.

²⁸ I risultati del test di normalità Jarque-Bera (Bera e Jarque, 1981) per le variabili selezionate, prima e dopo le trasformazioni operate, sono riportati nell'*Appendice C*. È importante sottolineare che tali trasformazioni comunque non conducono alla normalità multivariata. Resta pertanto valido quanto si sta discutendo circa i metodi di stima e l'analisi della bontà di adattamento del modello.

²⁹ Per la stima del modello teorico specificato è stato utilizzato il software statistico Lisrel versione 8.54.

³⁰ La significatività di un coefficiente si può verificare, testando l'ipotesi che tale coefficiente sia pari a zero attraverso il test t, ottenuto rapportando la stima del coefficiente per il suo errore standard:

$$H_0 : \beta_{ij} = 0 \quad \text{vs} \quad H_1 : \beta_{ij} \neq 0$$

$$t = \frac{\hat{\beta}_{ij}}{s\hat{\beta}_{ij}}$$

Se il valore della statistica test t osservato è più grande del valore teorico per un livello di significatività b desiderato, allora il coefficiente è significativamente diverso da zero.

La significatività viene valutata considerando il $t\text{-value}$ che deve essere in valore assoluto maggiore del valore soglia 1,96, corrispondente ad un livello di significatività pari a 0.05.

³¹ L'output del modello causale stimato con il fattore relativo agli aspetti demografici è riportato nel *Report finale* della ricerca "Disuguaglianze nel capitale culturale e inserimento: analisi dei divari tra strati sociali e subaree regionali", P.O.R. CAMPANIA 2000-2006 Misura 3.6 azione a, Arlay, marzo 2005.

CAPITOLO PRIMO

fattore demografico sulla dispersione [$\gamma^e = 2,25$ ($t\text{-value} = 0,37$)]. La presenza degli aspetti demografici, inoltre, produce un effetto anche sugli altri fattori, rendendo più deboli i legami e non significativi i coefficienti di regressione del fattore della criminalità e del disagio familiare, così come l'effetto del ritardo della scuola media sulla dispersione (vedi Tabella 8a e Tabella 8b³²). Di conseguenza, il modello espresso nelle Equazioni (1) e (2) è stato nuovamente stimato trascurando il fattore demografico³³.

Tabella 8a - Coefficienti di regressione delle due equazioni strutturali relativi al modello che include il fattore demografico

Matrice GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	Demo	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	0.46 (0.16)	--	0.38 (0.36)	-0.54 (0.18)	-0.24 (0.37)	0.31 (0.26)
		2.79		1.07	-3.04	-0.63	1.20
DispSS	1.50 (3.89)	--	0.19 (0.35)	2.17 (6.09)	-1.02 (2.44)	-1.80 (6.01)	1.67 (4.39)
	0.38		0.54	0.36	-0.42	-0.30	0.38

Tabella 8b - Effetti totali ed Effetti indiretti relativi al modello che include il fattore demografico

Effetti totali

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	Demo	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	0.46 (0.16)	--	0.38 (0.36)	-0.54 (0.18)	-0.24 (0.37)	0.31 (0.26)
		2.79		1.07	-3.04	-0.63	1.20
DispSS	1.50 (3.89)	0.10 (0.08)	0.19 (0.35)	2.25 (6.08)	-1.13 (2.40)	-1.85 (6.03)	1.73 (4.39)
	0.38	1.28	0.54	0.37	-0.47	-0.31	0.40

Effetti indiretti

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	Demo	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	--	--	--	--	--	--
DispSS	--	0.10 (0.08)	--	0.08 (0.05)	-0.11 (0.09)	-0.05 (0.05)	0.07 (0.04)
		1.28		1.59	-1.29	-0.94	1.54

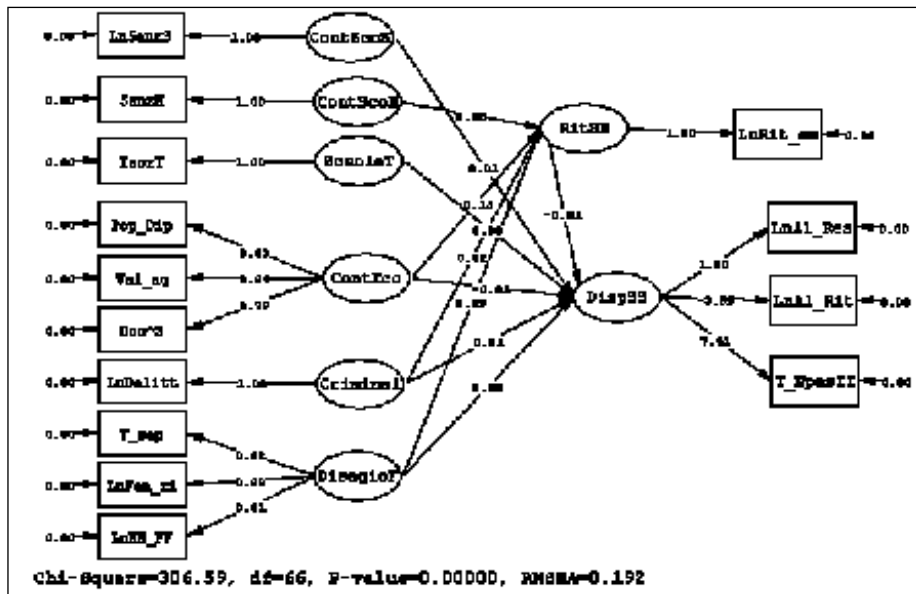
³² Nella presente tabella, e in tutte le altre a seguire, in ogni cella il primo numero è il valore stimato per il parametro in oggetto, il secondo numero tra parentesi è lo *standard error* della stima, mentre il terzo numero è il *t-value* per valutare la significatività della stima. Sono stati evidenziati in corsivo tutti i parametri non significativi.

³³ È bene precisare che ciò non implica che le variabili individuate, considerate, non abbiano alcun effetto sul fenomeno. Ciò significa che il fattore demografico, nell'economia del modello complessivo, risulta superfluo in quanto ci sono altri fattori come quello del contesto economico che includono il peso di tale fattore. Nell'*Appendice D* si riporta l'output del modello causale finale, trascurando il fattore relativo agli aspetti demografici.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

Nella Figura 18 è stato riportato il modello finale con le stime iniziali dei parametri, ovvero dei coefficienti di regressione Γ tra i fattori esogeni ed endogeni, il coefficiente di regressione β_2 fra i due fattori endogeni, la matrice dei coefficienti Λ_x del modello di misura per le variabili X e la matrice dei coefficienti Λ_y del modello di misura per le variabili Y.

Figura 18 - Modello finale con stime iniziali dei coefficienti



Come si osserva nella Figura 18, i fattori esogeni sono legati positivamente ai concetti misurati e i coefficienti Λ_x sono tutti significativi.

È da notare che i coefficienti λ per i fattori esogeni *incidenza dei docenti con anzianità nel ruolo minore di 5 anni nella scuola*, *media inferiore e superiore*, *iscrizione istituti tecnici* e *tassi di criminalità* sono pari a 1, in quanto i quattro fattori coincidono con l'unico indicatore individuato per la loro definizione operativa in fase di specificazione del modello. Stesso discorso vale per i coefficienti Λ_y che risultano tutti significativi, così come il coefficiente β tra il *ritardo alla scuola media* e la *dispersione nella scuola superiore*. In relazione al modello causale stimato, sebbene alcuni legami Γ risultino non significativi, va precisato che, dato l'esiguo numero di unità di analisi, (situazione evidenziata dal valore basso del *t-value* associato a ciascun coefficiente stimato) sono stati considerati soddisfacenti anche coefficienti di poco sotto la soglia di significatività.

La verifica complessiva della bontà di adattamento del modello ai dati, nel caso in esame, non è stata condotta con la statistica-test χ^2 che rappresenta una misura

CAPITOLO PRIMO

dell'adeguatezza del modello stimato, poiché l'ipotesi di multinormalità delle variabili osservate non è stata rispettata³⁴.

Non solo, tale misura non è valida in molte applicazioni su dati reali ed è molto sensibile alla numerosità campionaria (Bollen, 1989; Jöreskog, 2001). Pertanto, per una valutazione del modello finale sono stati considerati alcuni indici di bontà di adattamento, quali l'indice **GFI** (*Goodness of Fit Index*), **AGFI** (*Adjusted Goodness of Fit Index*), **NFI** (*Normed Fit Index*) e la statistica **RMSEA** (*Root Mean Square Error of Approximation*)³⁵.

I valori della statistica-test χ^2 sono stati, però, utilizzati per avere delle indicazioni sul miglioramento del modello stimato. Attraverso l'individuazione di una serie di modifiche da apportare nella stima nei parametri del modello, suggerite da alcuni indici restituiti dal software statistico utilizzato³⁶, è stato possibile individuare il modello finale in cui sono stati stimati ulteriori parametri. Nella Figura 19 è riportato il *path diagram* associato al modello causale finale con le relative stime dei coefficienti. Come si evince dalla Tabella 9, i tre modelli di misura, due per gli indicatori x dei fattori esogeni e l'altro per gli indicatori y dei fattori endogeni, pre-

³⁴ La statistica-test χ^2 è data da: $\chi^2 = F(S, \hat{\Sigma}(\theta)) \cdot (n-1)$, dove $F(S, \hat{\Sigma}(\theta))$, rappresenta la funzione di discrepanza tra la matrice delle covarianze osservate S e quella delle covarianze ricostruite dal modello $\hat{\Sigma}(\theta)$ sulla base dei parametri θ che descrivono le relazioni causali fra i fattori. n è la numerosità campionaria.

³⁵ La formula per il calcolo dell'indice **GFI** è data:

$$GFI = \frac{1 - \text{tr}[(\hat{\Sigma}^{-1} S - I)^2]}{\text{tr}[(\hat{\Sigma}^{-1} S)^2]}$$

Tale indice misura l'ammontare di varianza e covarianza in S che è predetta dalla stima $\hat{\Sigma}$ di $\hat{\Sigma}(\theta)$ ed assume valori tra 0 e 1. Quando è pari a 1 significa che il modello ipotizzato riproduce esattamente i dati osservati, poiché la covarianza attesa è uguale alla corrispondente covarianza osservata.

L'indice **AGFI** è invece calcolato come:

$$AGFI = \frac{1 - (p+q)(p+q+1)}{2df} (1-GFI)$$

Tale indice esprime il precedente indice in termini dei gradi di libertà utilizzati nella stima del modello. Le costanti p e q rappresentano il numero di indicatori delle variabili esogene X e delle variabili endogene Y ed df i gradi di libertà del modello.

L'indice NFI è stato introdotto da Bentler e Bonett negli anni '80 (Kline, 1998), e viene calcolato a partire dal confronto tra l'adattamento di un modello specificato con quello di un modello nullo in cui tutti i path sono fissati a zero e sono stimate solo le varianze. La statistica RMSEA è una misura dell'errore di approssimazione nella popolazione, per la quale valori pari a 0,05 indicano un buon adattamento, mentre valori superiori a 0,08 evidenziano eventuali errori di approssimazione nella popolazione.

Di questi e di tutti gli altri indici usati per valutare l'adattamento non è nota la distribuzione campionaria e non possono di conseguenza essere usati per condurre test statistici, ma rappresentano semplicemente degli indici globali per valutare l'adeguatezza di un modello (Hoyle, 1995).

³⁶ I modification index sono misure associate ai parametri fissi e limitati del modello. Per ciascuno di questi parametri, tale indice è una misura della diminuzione del valore della statistica χ^2 se un parametro viene inserito nel modello che sarà nuovamente stimato.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

sentano coefficienti sempre significativi, confermando che le variabili selezionate costituiscono misure adeguate dei fattori latenti individuati.

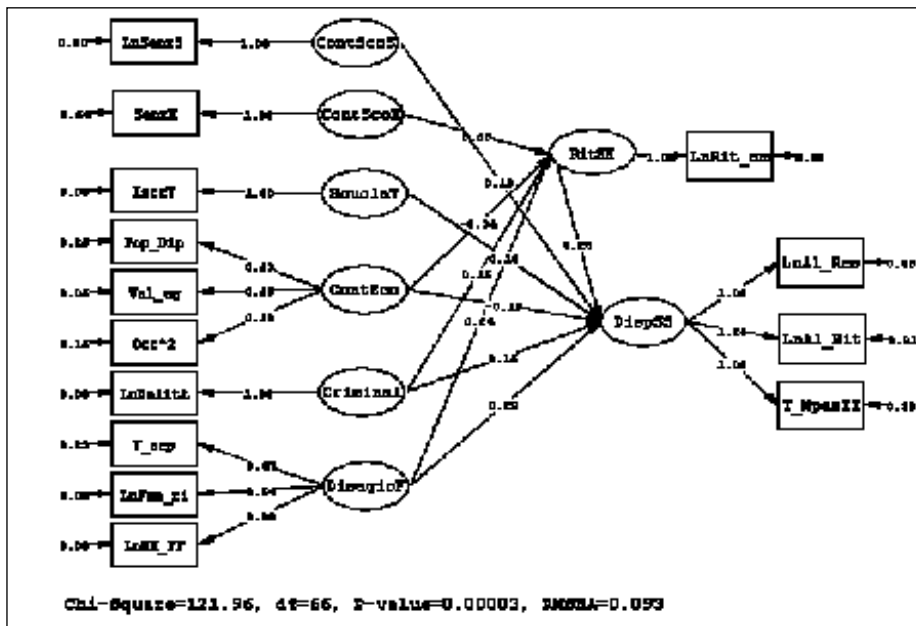
In particolare, nel contesto economico, tutti e tre gli indicatori specificati sono legati positivamente al fattore esogeno, in particolare il coefficiente λ per la percentuale di diplomati e laureati è uguale a 0,63, per il Valore aggiunto è $\lambda=0,66$ e per il tasso di occupazione è $\lambda=0,58$. Quindi, nel modello i tre indicatori hanno un peso sul fattore simile.

Questa particolare composizione delle variabili caratterizza il fattore non come pura ricchezza, ma piuttosto come sviluppo e benessere economico³⁷.

Per quel che riguarda il contesto familiare, tale fattore risulta maggiormente orientato dall'incidenza dei nuclei familiari mono-parentali con figli ($\lambda=0,88$), in cui il genitore è la madre, oltre che dalle famiglie ricostituite ($\lambda=0,54$) e dal tasso di separazione ($\lambda=0,47$).

La dispersione nella scuola superiore è ben rappresentata dagli indicatori individuati, sia relativamente all'incidenza degli alunni in ritardo ($\lambda=1,25$) sia per il tasso di non passaggio al II anno ($\lambda=1,06$). Il peso fattoriale che lega il fattore all'incidenza degli alunni respinti è stato, invece, fissato a 1 al fine di fornire un'unità di misura alla variabile endogena latente.

Figura 19 - Modello finale con coefficienti stimati



³⁷ Si noti che in altri modelli erano stati considerati variabili legate strettamente alla ricchezza come il numero di imprese registrate e l'ammontare medio dei depositi bancari. Tali modelli, tuttavia, non sono risultati adeguati.

CAPITOLO PRIMO

Tabella 9 - Coefficienti delle matrici Λ_x e Λ_y dei modelli di misura per i fattori esogeni ed endogeni del modello**Matrice LAMBDA-X**

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	1.00	--	--	--	--	--
5anzM	--	1.00	--	--	--	--
IscrT	--	--	1.00	--	--	--
Pop_Dip	--	--	--	0.63 (0.08) 7.49	--	--
Val_ag	--	--	--	0.66 (0.07) 9.67	--	--
Occ^2	--	--	--	0.58 (0.07) 8.00	--	--
LnDelitt	--	--	--	--	1.00	--
T_sep	--	--	--	--	--	0.47 (0.09) 5.47
LnFam_ri	--	--	--	--	--	0.54 (0.08) 6.32
LnMM_FF	--	--	--	--	--	0.88 (0.07) 11.74

Matrice LAMBDA-Y

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	1.00	--
LnAl_Res	--	1.00
LnAl_Rit	--	1.25 (0.24) 5.23
T_NpasII	--	1.06 (0.19) 5.60

Tabella 10 - Covarianza tra i fattori esogeni del modello finale

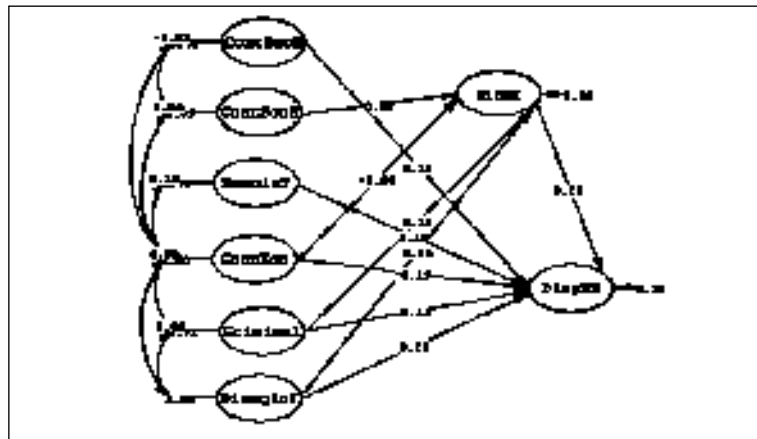
Matrice PHI						
	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
ContScoS	0.73 (0.12)					
	6.30					
ContScoM	0.36 (0.09)	0.09 (0.11)				
	4.02	0.83				
ScuolaT	--	--	0.70 (0.12)			
			6.09			
ContEco	-0.03 (0.09)	0.04 (0.08)	0.16 (0.09)	1.00		
	-0.36	0.47	1.79			
Criminal	--	--	--	0.15 (0.10)	0.71 (0.11)	
				1.44	6.37	
Disagio	--	--	--	0.53 (0.10)	0.36 (0.11)	1.00
				5.41	3.79	

Per il modello strutturale (Figura 20), invece, non tutti i legami specificati tra i fattori esogeni e i due fattori endogeni sono risultati significativi. Difatti, sia il legame tra il fattore criminalità e il ritardo nella scuola media inferiore, sia quello tra il contesto della scuola superiore e la dispersione nella scuola superiore hanno presentato coefficienti stimati con *t-value* di poco al sotto la soglia di significatività.

Rispetto alle covarianze tra i fattori esogeni sono state trascurate quelle che non risultavano coerenti. In tal modo si è pervenuti ad un modello che considera solo le interrelazioni fra il contesto economico e tutti gli altri fattori, fra il disagio familiare e la criminalità, fra il sistema scolastico nelle sue parti, ma non ad esempio fra il sistema scolastico e il disagio familiare (Tabella 10). Analizzando la covarianza si evince la presenza di un legame positivo, seppur non forte, tra il contesto scolastico della scuola media inferiore e quello della scuola superiore. Si nota, inoltre, un legame inverso fra il contesto economico e il contesto scolastico, mentre la covarianza con il tasso di iscrizione agli istituti tecnici non è significativa, così come quella con la criminalità. In quest'ultimo caso, non si evidenzia un legame, probabilmente per una natura ambivalente della relazione: contesti economici ricchi se da un lato non alimentano le schiere della delinquenza con le frange di povertà, dall'altro fungono da attrazione per alcuni tipi di reati contro il patrimonio. Interessante, invece, il legame positivo con il disagio familiare, a confermare l'ipotesi che la separazione e la presenza di famiglie ricostituite siano maggiormente presenti fra i ceti medio-alti.

CAPITOLO PRIMO

Figura 20 - Modello strutturale relativo al modello finale



Ai fini dell'interpretazione dei legami causali fra i fattori esogeni e quelli endogeni, oltre ai coefficienti di regressione Γ (Tabella 11), espressione degli effetti diretti tra i fattori, sono stati considerati anche gli effetti indiretti³⁸ e gli effetti totali tra i fattori esogeni e i due fattori endogeni del modello, ottenuti come somma degli effetti diretti e di quelli indiretti (Tabella 12). In particolare, per quel che riguarda la prima equazione strutturale relativa all'incidenza degli alunni in ritardo nella scuola media, è emerso un legame positivo con il contesto scolastico della scuola media ($\gamma=0,66$; $t\text{-value}=2,74$) e con il contesto familiare ($\gamma=0,24$; $t\text{-value}=2,07$), mentre si evidenzia una relazione negativa con il contesto socio-economico ($\gamma=-0,34$; $t\text{-value}=-2,64$). Ciò conferma alcune tendenze registrate in altre indagini sulla dispersione scolastica, dove è emerso che situazioni di ritardo scolastico sono maggiormente presenti in contesti scolastici precari e per ragazzi che vivono in nuclei familiari mono-parentali o segnati da separazioni. Un contesto economico avanzato è, invece, caratterizzato da fenomeni di insuccesso scolastico più contenuti. Infine, l'effetto del fattore criminalità risulta positivo non completamente significativo ($\gamma=0,16$; $t\text{-value}=1,55$).

Per quel che riguarda la seconda equazione strutturale relativa alla dispersione nelle scuole superiori, è emerso che essa presenta legami molto forti con la percentuale di alunni iscritti agli istituti tecnici ($\gamma=0,18$; $t\text{-value}=2,55$) e con il contesto familiare ($\gamma=0,23$; $t\text{-value}=2,88$). In questo caso il legame con la criminalità si presenta positivo e risulta significativo ($\gamma=0,15$; $t\text{-value}=2,07$), mentre il contesto scolastico ha un effetto positivo non completamente significativo ($\gamma=0,10$; $t\text{-value}=1,51$).

³⁸ Gli effetti indiretti si ottengono moltiplicando i coefficienti stimati lungo i legami path di interesse.

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

L'effetto dell'altro fattore endogeno legato ai percorsi formativi irregolari nella scuola media risulta molto forte ($\beta= 0,28$; $t\text{-value}= 3,21$), ad indicare che la dispersione alle superiori è frutto anche di un disagio scolastico che si accumula nel tempo.

Osservando, infine, gli effetti totali di tutti i fattori esogeni sul fattore endogeno finale, emerge che essi risultano tutti significativi (tranne per il contesto scolastico della scuola superiore che agisce con un effetto diretto sul fattore finale della dispersione).

Un contesto scolastico caratterizzato da una docenza con anzianità di ruolo inferiore a 5 anni ($\gamma^*= 0,19$; $t\text{-value}= 2,13$), da elevati tassi di iscrizione agli istituti tecnici ($\gamma^*= 0,18$; $t\text{-value}= 2,55$), da contesti in cui c'è la maggior presenza di comportamenti criminali ($\gamma^*= 0,20$; $t\text{-value}= 2,45$) e la presenza di disagi familiari dovuti ad una maggiore fragilità della struttura familiare ($\gamma^*= 0,29$; $t\text{-value}= 3,32$) favoriscono la dispersione scolastica nella scuola superiore; mentre contesti sociali ed economici più ricchi e sviluppati creano le condizioni per una riduzione del fenomeno in esame ($\gamma^*= -0,29$; $t\text{-value}= -3,30$).

Tabella 11 - Coefficienti di regressione tra fattori esogeni e i due fattori endogeni

Matrice GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	0.66 (0.24)	--	-0.34 (0.13)	0.16 (0.10)	0.24 (0.12)
			2.74	-2.64	1.55	2.07
DispSS	0.10 (0.07)	--	0.18 (0.07)	-0.19 (0.08)	0.15 (0.07)	0.23 (0.08)
	1.51		2.55	-2.48	2.07	2.88

Tabella 12 - Effetti totali ed effetti indiretti dei fattori esogeni sui due fattori endogeni

Effetti totali

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	0.66 (0.24)	--	-0.34 (0.13)	0.16 (0.10)	0.24 (0.12)
			2.74	-2.64	1.55	2.07
DispSS	0.10 (0.07)	0.19 (0.09)	0.18 (0.07)	-0.29 (0.09)	0.20 (0.08)	0.29 (0.09)
	1.51	2.13	2.55	-3.30	2.45	3.32

Effetti indiretti

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	--	--	--	--	--	--
DispSS	--	0.19 (0.09)	--	-0.10 (0.05)	0.05 (0.03)	0.07 (0.04)
		2.13		-2.08	1.37	1.80

CAPITOLO PRIMO

1.5.1. La verifica della bontà di adattamento

La valutazione complessiva della bontà di adattamento del modello, è stata effettuata considerando i valori di alcuni indici riportati nell'output di LISREL e valutando la riduzione del valore della statistica χ^2 e dell'indice RMSEA in seguito alle modifiche apportate al modello presentato in Figura 18. In particolare da un confronto tra tali indici calcolati per il modello in Figura 18 e per il modello finale in Figura 19, è evidente il miglioramento ottenuto (Tabella 13). In primo luogo vi è una significativa riduzione del valore della statistica χ^2 (da 306,59 a 121,96) e dell'indice RMSEA, che pur non raggiungendo il valore ottimale di 0,05, si è dimezzato rispetto al valore iniziale. L'indice NFI che inizialmente presentava un valore negativo, segnale di un cattivo adattamento del modello ai dati, nel modello finale è diventato positivo pari a 0,41. Allo stesso modo i valori dei due indici GFI e AGFI aumentano notevolmente.

Tabella 13 - Confronto della bontà di adattamento nei due modelli stimati

	Modello in Figura 18	Modello in Figura 19
Chi-Square	306,59 (P= 0,00000)	121,96 (P = 0,00003)
RMSEA	0,192	0,093
NFI	-0,48	0,41
GFI	0,56	0,82
AGFI	0,30	0,72

Note conclusive

Il processo di specificazione e costruzione di un modello statistico risulta spesso lungo e complesso, fondato sull'apprendimento continuo dell'analista, basato su prove ed errori. Questo procedimento, in genere, consente di pervenire, al termine, ad un buon modello rappresentativo del fenomeno oggetto di studio. Nel nostro caso, nella definizione di un modello causale per la dispersione scolastica nella scuola superiore, numerose difficoltà sono state incontrate nell'individuazione degli indicatori da inserire nel modello finale: difficoltà determinate a volte sia dalla carenza di informazioni utili per descrivere tale fenomeno, ma anche dall'esigenza di individuare un numero ridotto e allo stesso tempo significativo di variabili tra una vasta mole di informazioni; difficoltà determinate anche dalla mancanza di dati con un livello di disaggregazione comunale o provinciale, che ha ristretto il campo di indagine solo a talune basi di dati. Tuttavia, nonostante ulteriori elementi di criticità riscontrati nell'impossibilità di trovare una misura dell'abbandono scolastico, nel numero ridotto

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

di osservazioni a disposizione e nella valutazione della bontà di adattamento del modello finale ai dati, siamo pervenuti a dei risultati, a nostro avviso, soddisfacenti. Essi sembrano confermare alcune tendenze registrate in letteratura e i risultati emersi dall'indagine qualitativa sul fenomeno dispersione scolastica. Ovviamente, è bene ricordare che si tratta pur sempre di un modello; esso è, quindi, una versione semplificata della realtà che descrive. Tuttavia, nella sua semplificazione, il modello descritto in questo capitolo può essere utile per desumere alcune indicazioni circa possibili leve da utilizzare nell'ambito di politiche che tendano alla riduzione e al contenimento del fenomeno, politiche che non guardano tanto al singolo quanto al sistema nel suo insieme. In particolare, gli ambiti di intervento possono essere ricondotti ai fattori considerati nel modello.

In primo luogo, sembrerebbero utili strategie e politiche di incentivazione che tendano alla stabilizzazione del corpo docente e aumentino la permanenza degli insegnanti non solo nei licei, ma in tutti i tipi di scuola media inferiore e superiore. Solo se c'è un corpo docente stabile si riescono ad instaurare relazioni educative significative con gli studenti e relazioni collaborative con i genitori, a costruire un collegio docenti veramente collegiale, a capire il territorio e a progettare e realizzare interventi a medio e lungo termine. Sono questi gli elementi in grado di contrastare la dispersione e l'abbandono, prevedendo, laddove necessario, anche il reinserimento nel circuito formativo dei soggetti che abbandonano.

In secondo luogo, sembrerebbero necessarie migliori strategie di orientamento nella scelta della scuola superiore. È bene ricordare qui che le variabili di risposta inserite nel modello non riguardano l'abbandono *tout court* quanto, piuttosto, la dispersione e il ritardo. È interessante notare, quindi, che fra i vari indirizzi di studio sia risultato più caratterizzante, nella spiegazione del fenomeno, quello tecnico rispetto a quello professionale, nonostante sia noto che i tassi di abbandono siano più elevati in questi ultimi. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che, mentre negli istituti professionali, che spesso rappresentano la scelta di chi non ne aveva un'altra, dopo le prime difficoltà facilmente si esce fuori dal circuito formativo, negli istituti tecnici, dove in genere si arriva dopo una scelta più convinta, anche dopo una o due ripetenze, si permane cercando di conseguire comunque il diploma, abbassando il tasso di abbandono e alzando quello di dispersione e ritardo.

Per quel che riguarda il contesto economico, si può affermare che per contrastare la dispersione scolastica e l'abbandono nella scuola superiore, non basta un sistema economico che produca reddito e occupazione, ma occorre piuttosto un sistema economico che sia anche culturalmente avanzato e che per il suo funzionamento richieda qualifiche superiori. Politiche industriali, che sostengano un vero sviluppo economico basato sull'innovazione e la ricerca scientifica, dovrebbero innescare un circolo virtuoso in cui, da un lato, il mercato del lavoro e la struttura produttiva richiedono qualifiche e titoli di studio

CAPITOLO PRIMO

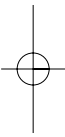
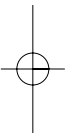
elevati, dall'altro, il contesto sociale così sollecitato innalza via via il suo livello culturale, producendo a sua volta una maggiore sensibilità e una spinta ad accrescere il patrimonio culturale e un sistema produttivo avanzato.

Altro aspetto rilevante attiene ai comportamenti devianti e alla criminalità: sembra chiaro che politiche di contrasto possano favorire la permanenza nel sistema formativo di giovani considerati alle soglie della devianza e potenzialmente attratti da ambienti legati alla criminalità.

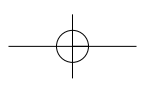
Per quanto concerne il contesto familiare, sembrerebbe necessario progettare interventi che forniscano aiuto ai ragazzi che sempre più si trovano nella condizione di figli di separati, spesso contesi e destabilizzati nelle loro abitudini proprio durante l'adolescenza. D'altro canto, il disagio familiare è anche legato alla presenza di famiglie mono-parentali in cui il genitore è una donna. È chiaro che, nel contesto generale dell'indebolimento dei rapporti familiari, diventino particolarmente svantaggiate le donne sole con figli. È, quindi, necessario anche ipotizzare politiche a sostegno di questa fascia della popolazione: politiche del lavoro, che consentano di avere un reddito sufficiente per il mantenimento, e politiche sociali, che consentano di meglio conciliare l'impegno lavorativo e la gestione familiare resa ancor più complicata dalla solitudine. Non va trascurato, inoltre, che se si considerasse il solo Sud d'Italia, il modello di disagio familiare sarebbe caratterizzato da famiglie numerose, con molti figli, spesso associate a situazioni di povertà e marginalità. Di conseguenza, nel caso delle province del Sud, le politiche sociali dovrebbero tener maggiormente in conto tale aspetto.

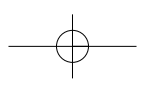
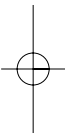
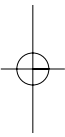
Inoltre, è risultato molto forte il ruolo della scuola dell'obbligo, ed in particolare della scuola media nella determinazione di percorsi irregolari che generano abbandono e dispersione nella scuola superiore. Questo legame è risultato essere il più forte fra quelli individuati. È come se il ritardo e la dispersione si accumulassero e si propagassero aggravandosi con il trascorrere del tempo. Questo suggerisce la necessità di un monitoraggio sulle carriere degli studenti, che non si limiti a registrare gli insuccessi e gli abbandoni quando si sono verificati, ma che agisca con un sistema di pre-allarme per poter intervenire in anticipo, un sistema che in base ad una serie di parametri sia individuali che di contesto, fornisca tassi di rischio e probabilità di insuccesso formativo, in modo da poter progettare interventi preventivi.

Vogliamo sottolineare, infine, che dal modello finale emergono due tipi di dispersione: il primo è quello tradizionale, legato al disagio sociale e alla marginalità economica tipica dei ceti popolari; il secondo, invece, sembra essere un elemento di novità e sembra maggiormente legato ad un certo tipo di disagio familiare (separazione, divorzio e ricostituzione) presente anche, se non di più, nei ceti sociali medio-alti.



APPENDICI





A. L'ANALISI CAUSALE E LA COSTRUZIONE DEI MODELLI CAUSALI

A.1. Condizioni per l'esistenza di una relazione causale

L'*analisi causale* è di importanza centrale nello studio dei fenomeni perché consente di condurre indagini il cui scopo è conoscere e dare una spiegazione al manifestarsi di determinati eventi, ipotizzando l'esistenza appunto di specifiche relazioni causali.

La rilevanza dei legami di causa ed effetto ha investito sia il campo più strettamente filosofico sia il più vasto ambito delle discipline scientifiche, anche se ha assunto connotazioni diverse. Da un lato la verifica dell'esistenza di relazioni causali nelle ricerche sperimentali viene svolta senza problemi grazie al controllo sperimentale, dall'altro lato è difficile individuare legami causali quando si trattano dati reali, sui quali intervengono fattori esterni difficilmente isolabili. Non solo, in relazione alla dimensione temporale, considerata come elemento essenziale per individuare una relazione asimmetrica tra due variabili, le relazioni di causalità vengono trattate diversamente. Nella teoria economica, l'utilizzo della dimensione temporale come istanti di rilevazione nelle serie storiche, consente di individuare facilmente la variabile causa che precede nel tempo la variabile effetto. Dall'altra parte, in studi in cui le unità di rilevazione sono individui e i fenomeni investigati si riferiscono allo stesso periodo di tempo, l'ordine temporale può essere stabilito solo da un punto di vista logico a partire da solide teorie e da un'analisi che muove direttamente dai dati.

Il dibattito sul significato e sulla possibilità di dimostrare logicamente ed empiricamente l'esistenza del concetto di causalità in campi non sperimentali ha portato, così, ad affermare alcune condizioni da soddisfare per individuare una relazione causale (Marini e Singer, 1988; McClendon, 1994; Bohrnstedt e Knoke, 1994; Kline, 1998):

- A) *ordine temporale e/o spaziale* tra la causa X che deve sempre precedere l'effetto Y;
- B) *covariazione o correlazione* tra X e Y;
- C) natura della *relazione non spuria* tra X e Y.

La *condizione A* richiede la presenza di una successione temporale e/o spaziale tra le variabili per stabilire l'essenziale *asimmetria* o priorità in una relazione causale. Il cambiamento nella variabile indipendente X deve precedere nel tempo e/o nello spazio il cambiamento nella variabile dipendente Y. La *condizione B* implica la presenza di covariazione tra X e Y: sistematici cambiamenti in una variabile devono essere accompagnati da sistematici cambiamenti nell'altra. Infine, la *condizione C* richiede l'eliminazione di tutte le possibili variabili esterne o confondenti, indicate come cause comuni, che influenzano la relazione osservata tra X e Y, nel senso che essa scompare se queste vengono mantenute costanti.

APPENDICE

A partire dalle tre condizioni individuate, diremo che un fenomeno o un evento è una causa di un altro fenomeno quando un cambiamento nella *variabile indipendente* X, legata al primo fenomeno, produce un cambiamento nella *variabile dipendente* Y, legata al secondo fenomeno.

A.2. La costruzione di un modello causale: elementi fondanti

Per descrivere in maniera semplificata la struttura causale che lega le variabili osservate, il ricercatore costruisce un modello causale riferito ad un sistema di variabili che contiene più di una variabile dipendente e in cui ogni variabile può essere sia dipendente che indipendente (McClendon, 1994). In tale sistema le variabili indipendenti vengono definite *esogene* perché non dipendono da altri fattori inclusi nel modello, e le variabili dipendenti vengono indicate come *endogene* perché sono influenzate da almeno un fattore causale. Data la presenza, però, di variabili diverse da quelle prese esplicitamente in considerazione nel modello che possono influenzare il legame tra la variabile esogena ed endogena, è necessario “*estendere la nozione di funzione matematica perfetta a quella di un’equazione di regressione che tiene conto delle variabili residue*” (Blalock, 1967).

Nella costruzione di modelli causali, la specificazione delle variabili da includere è fondamentale per evitare di trascurare variabili rilevanti o considerare variabili non interessanti che determinano una distorsione nella valutazione dell’importanza delle altre variabili presenti nel modello. Non solo, è in tale fase che viene stabilita la direzione dei percorsi che legano una variabile ad un’altra. Pertanto se non sono previste relazioni reciproche tra due variabili si parla di *modelli causali ricorsivi*, viceversa in presenza di effetti di ritorno i modelli si definiscono *non ricorsivi*.

La formalizzazione delle relazioni ipotizzate tra le variabili del modello si realizza sia attraverso la rappresentazione grafica con diagrammi che individuano i percorsi che vanno da una variabile esogena ad un’endogena e sia con la traduzione matematica delle relazioni attraverso un *sistema di equazioni strutturali*.

Prima di stimare le equazioni individuate per ciascuna variabile endogena, bisogna verificare se il modello è identificato, condizione che si realizza quando il numero di parametri da stimare nelle equazioni è minore o al massimo uguale alle covarianze o correlazioni tra le variabili osservate.

Mentre per i modelli ricorsivi non ci sono problemi legati all’identificazione, i modelli non ricorsivi spesso si presentano sotto-identificati. La ricorsività di un modello è condizione necessaria per stimarlo e consente di trattare le singole equazioni strutturali come indipendenti poiché una grandezza non può essere nello stesso tempo causa ed effetto di un’altra. Da qui la possibilità di utilizzare tecniche di stima più semplici, come il metodo dei minimi quadrati ordinari (*Ordinary Least Square - OLS*), rispettando le assunzioni tipiche dell’analisi di regressione.

A.3. Una Tipologia dei modelli causali

A partire dal tipo di variabili incluse nel modello, possiamo individuare tre specifiche tipologie di modelli causali per esprimere la relazione lineare che lega le variabili dipendenti o endogene con le variabili indipendenti o esogene. In particolare si tratta della *path analysis*, dell'analisi fattoriale confermativa e dei modelli di equazioni strutturali con componente latente.

• *Path analysis*

La tecnica della *path analysis*, introdotta nel campo della genetica da S. Wright agli inizi del secolo XX, rappresenta il primo tentativo di analizzare i percorsi causali che legano solo le variabili direttamente osservate. Tale tecnica è stata successivamente riscoperta negli anni '60 da numerosi studiosi (Blalock, 1967; Land, 1969; Heise, 1975; Asher, 1983; Holland, 1988) ed è stata oggetto di una serie di modifiche.

In primo luogo, la *path* si presenta come un'estensione del modello di regressione multipla nell'analisi delle relazioni causali ed è usata sia per stimare l'intensità dei legami tra le variabili osservate sia per favorire l'acquisizione di informazioni utili per la conoscenza del sistema causale specificato dal ricercatore.

La corretta specificazione di un modello *path* è di fondamentale importanza nella costruzione dello stesso perché è necessario soddisfare una serie di assunzioni. Innanzitutto la tecnica può essere applicata principalmente in presenza di variabili quantitative misurate su scale ad intervalli o di rapporti. Le variabili sono ciascuna misurata da un unico indicatore.

Per le variabili endogene viene definita la componente residuale ε_{0j} che include gli effetti dovuti all'errore di specificazione e all'errore di misura mentre per le variabili esogene si assume l'assenza di errore di misura. Sono posti ulteriori vincoli nel richiedere la *ricorsività* del modello analizzato, cioè l'assenza di *path* con effetti di ritorno tra due variabili, e l'*incorrelazione* dei termini di disturbo ε_{0j} tra di loro e con le variabili esogene X_j .

È inoltre richiesta un'assenza di *multicollinearità*, così come nel modello di regressione, tra le X_j per evitare di ottenere stime inefficienti dei parametri. Per ciascuna variabile endogena è definita un'equazione che esprime una *relazione* lineare, additiva tra questa e le variabili che la influenzano direttamente, più i residui ε .

Tutti questi elementi consentono di rappresentare le relazioni causali ipotizzate mediante modelli di regressione di tipo lineare e soprattutto di stimare i parametri del modello specificato regredendo ogni variabile endogena rispetto alle variabili che direttamente la influenzano attraverso il metodo dei minimi quadrati (OLS).

Il modello può essere espresso dalla seguente formula:

$$\mathbf{y} = \mathbf{B}\mathbf{y} + \mathbf{\Gamma}\mathbf{x} + \boldsymbol{\varepsilon}$$

dove $\mathbf{z} [\mathbf{y}, \mathbf{x}]$ è il vettore delle variabili osservate, diviso nelle variabili endogene ed esogene, i vettori \mathbf{y} e \mathbf{x} rispettivamente. \mathbf{B} e $\mathbf{\Gamma}$ rappresentano le matrici dei para-

APPENDICE

metri che legano una variabile endogena ad un'altra variabile endogena e i parametri che legano una variabile esogena ad una variabile endogena e ϵ il vettore dei residui o dei termini disturbo che rappresentano tutte le variabili omesse nella spiegazione delle variabili endogene e che possono essere considerate come variabili esogene non misurate (Figura A.1.).

A differenza dell'analisi di regressione classica, in cui è stimato solo l'effetto diretto che lega una variabile ad un'altra, la *path analysis* consente anche di misurare i legami indiretti che individuano l'effetto esercitato da una variabile su un'altra quando è mediato da una o più *variabili intervenienti* poste tra loro (Figura A.2.). Non solo, con tale tecnica è possibile individuare anche la componente non causale che può presentarsi nella relazione tra due variabili, rappresentata sia dalle covarianze spurie sia dalle associazioni non analizzate tra le variabili esogene.

Figura A.1. - Modello *path*

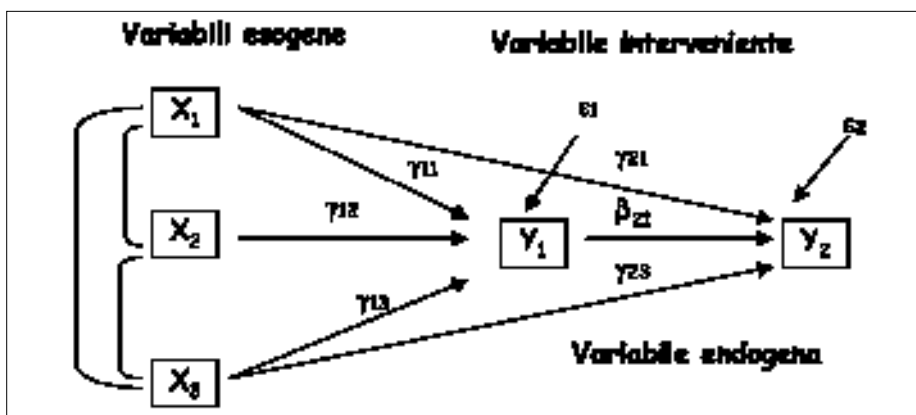
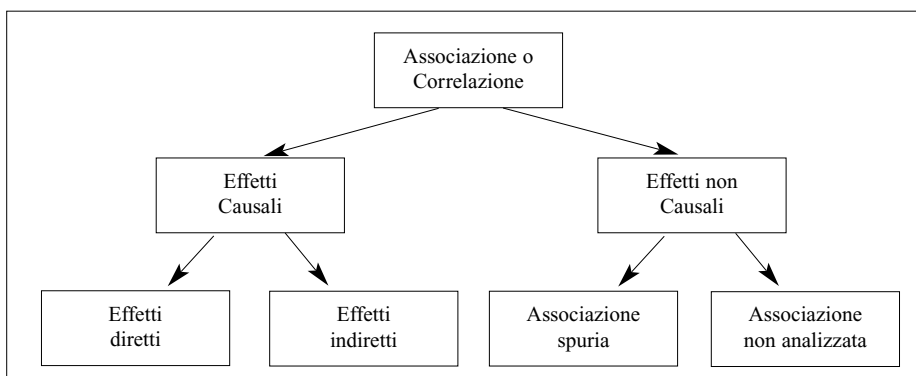


Figura A.2. - Analisi della componente causale e non causale in un modello *path*



Le assunzioni restrittive su cui si basa il modello *path*, tra cui l'esclusione di costrutti latenti, di legami reciproci tra le variabili, di associazioni tra i residui, sono state superate dai modelli di equazioni strutturali sviluppati dagli econometrici e dagli psicologi.

In particolare l'introduzione della componente latente nei modelli causali per sintetizzare i diversi indicatori di un fenomeno in un unico costrutto ipotetico non direttamente osservabile, si è realizzata a partire dall'analisi fattoriale classica e, più di recente, nei modelli di equazioni strutturali a componente latente proposto da Jöreskog e Sörbom negli anni '70.

• **Analisi fattoriale confermativa**

L'analisi fattoriale, sviluppata da Galton, Pearson e Spearman agli inizi del secolo XX, considera la struttura di dipendenza tra un set di variabili osservate e un piccolo numero di costrutti latenti. Diverse assunzioni sono necessarie per svolgere tale analisi:

- i) la *linearità* delle relazioni;
- ii) la *distribuzione multinormale* delle variabili per condurre test di significatività;
- iii) la misura dei dati su scala ad intervalli;
- iv) la corretta specificazione del modello in modo da evitare l'esclusione di variabili rilevanti e l'inclusione di variabili sbagliate nella matrice di correlazione;
- v) l'assenza di alta multicollinearità tra le variabili.

L'analisi fattoriale può essere distinta in **analisi esplorativa** e **analisi confermativa**. Nel primo caso l'obiettivo è cercare di scoprire una struttura sottostante ai dati attraverso la loro semplice esplorazione. Dai risultati ottenuti il ricercatore inizialmente seleziona un numero sufficiente di fattori per spiegare il fenomeno e poi trasforma tali costrutti latenti con diverse procedure (rotazioni) per migliorare l'interpretazione dei risultati.

L'analisi confermativa viene, invece, usata quando la struttura delle variabili latenti è in parte ipotizzata dal ricercatore. Vengono, così, fissate a priori le relazioni tra le variabili osservate e i fattori per poi verificare la validità della struttura predetta attraverso la stima dei parametri liberi del modello e la valutazione dell'adattamento del modello ai dati. Solo in questo caso si pone l'esigenza di costruire un modello ben specificato.

Il modello dell'analisi fattoriale può essere rappresentato nella notazione matriciale:

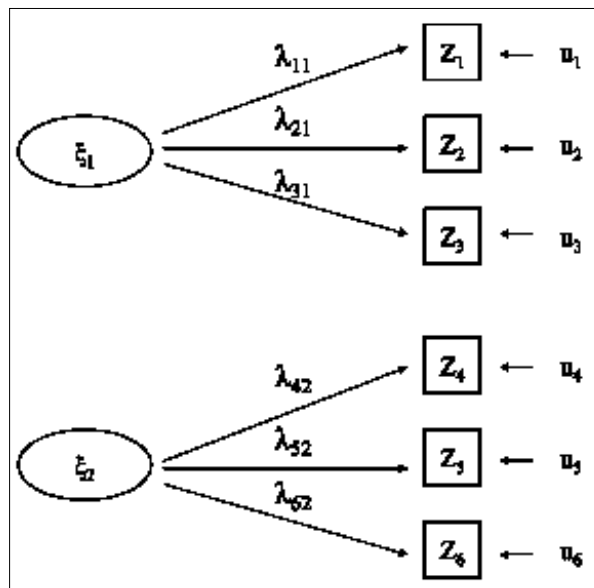
$$z = \Lambda \xi + u$$

dove $z = [z_1, \dots, z_p]$ è il vettore contenente le p variabili osservate, che hanno media zero e che sono funzione lineare delle variabili latenti ξ più un termine di errore u ; ξ è il vettore delle k variabili latenti o fattori comuni; Λ è la matrice $p \times k$ dei pesi fattoriali che misurano gli effetti causali diretti della variabile latente sulle misure osservate, e u è il vettore dei residui o fattori specifici che rappresenta gli

APPENDICE

effetti combinati dei fattori specifici e dell'errore casuale. Dal momento che i modelli fattoriali si concentrano solo sui legami esistenti tra i fattori e le variabili misurate e non sull'analisi delle relazioni tra i fattori stessi, vengono definiti modelli di misura (Figura A.3).

Figura A.3. - Modello fattoriale confermativo



• **Modelli di equazioni strutturali con componente latente**

Infine, possiamo esprimere i legami causali tra variabili mediante i recenti modelli di equazioni strutturali a componente latente.

Tali modelli incorporano e integrano le due tecniche precedenti della *path analysis* e dell'analisi fattoriale in quanto considerano al proprio interno sia la componente latente sia le relazioni che caratterizzano i costrutti teorici misurati a partire da una serie di indicatori. I costrutti possono essere sia esogeni che endogeni. Ma a differenza del modello fattoriale in cui la componente latente è sempre considerata esogena e tra i costrutti viene ipotizzata l'assenza di correlazione o covarianza, nei modelli di equazioni strutturali i costrutti sono causalmente legati. In questo senso questi ultimi rappresentano una combinazione della componente di misura (*measurement models*), che analizza il rapporto tra le misure osservate e i costrutti e della componente strutturale (*structural models*) che, invece, cerca di spiegare le relazioni di causalità tra i fattori.

I modelli vengono espressi con le seguenti formule:

$$\text{Modello di misura per le } x \quad \mathbf{x} = \Lambda_x \boldsymbol{\xi} + \boldsymbol{\delta}$$

$$\text{Modello di misura per le } y \quad \mathbf{y} = \Lambda_y \boldsymbol{\eta} + \boldsymbol{\varepsilon}$$

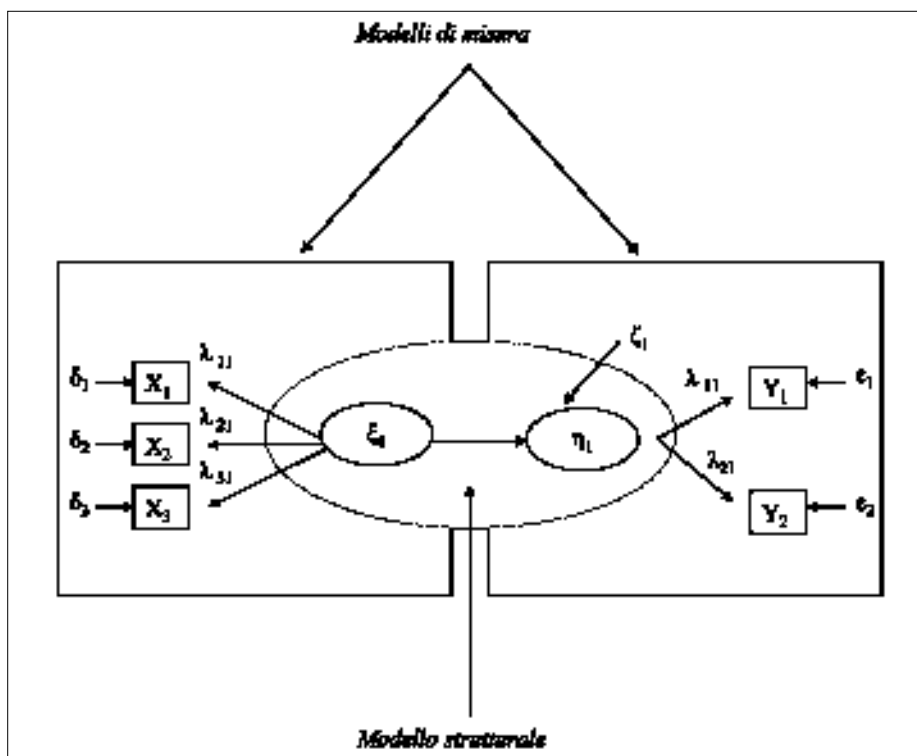
Modello strutturale

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta$$

Nei primi due modelli di misura troviamo i vettori x e y delle variabili osservate o indicatori, rispettivamente, per le variabili esogene latenti ξ e per le variabili endogene latenti η , ϵ è il vettore degli errori di misura per gli indicatori y delle variabili endogene, δ è il vettore degli errori di misura per gli indicatori x delle variabili esogene, Λ è la matrice con i legami tra le variabili esogene latenti ξ e i suoi indicatori x , Λ la matrice con i legami tra i fattori endogeni latenti η e i suoi indicatori y .

Nel modello strutturale, invece, troviamo la matrice Γ dei coefficienti che legano i fattori esogeni con i fattori endogeni, la matrice B dei coefficienti che legano le variabili endogene e il vettore ζ dei disturbi delle variabili endogene latenti η (Byrne, 1998) (Figura A.4.).

Figura A.4. - Modello (Fonte Byrne, 1998)



APPENDICE

B. LA MISURAZIONE DELLA DISPERSIONE: LE STATISTICHE UFFICIALI

La complessità e la molteplicità delle dimensioni in cui si articola la dispersione scolastica hanno richiesto una dettagliata analisi delle numerose pubblicazioni e basi di dati contenenti variabili interne al sistema scolastico che possono fornire una misura del fenomeno in esame.

In particolare, si è riscontrato che gli studi e le rilevazioni che permettono di quantificare l'entità di tale fenomeno comprendono, innanzitutto, i dati forniti dall'Istat (*Annuari, Banche dati, Statistiche sull'Istruzione*). Su tali dati vengono effettuate le principali elaborazioni del Censis¹, dell'Isfol² e del MIUR. In particolare, il MIUR presenta numerose pubblicazioni che hanno costituito la fonte principale per l'individuazione di alcuni indicatori della dispersione e dell'abbandono scolastico.

Nel seguito del lavoro, si presenteranno brevemente le pubblicazioni e le banche dati dell'Istat. Successivamente, si descriveranno nello specifico le pubblicazioni del MIUR che hanno consentito l'identificazione di una misura per la definizione operativa della dispersione scolastica.

B.1. L'Istat come fonte istituzionale principale per la raccolta dei dati sul sistema scolastico italiano

Nell'individuazione di una misura del fenomeno dispersione in generale e dell'abbandono scolastico, è necessario in primo luogo soffermarsi sulle Statistiche dell'Istruzione fornite dall'Istat (e consultabili sul sito www.istat.it).

L'Istat, per quanto concerne il reperimento dei dati sul sistema scolastico nazionale, esegue ogni anno, d'intesa con il MIUR ed in collaborazione con i Provveditorati agli Studi e le Università, due rilevazioni, in modo da analizzare i principali aspetti che caratterizzano il mondo della scuola. La prima indagine riporta dati sommari (o provvisori), riferendosi all'inizio dell'anno scolastico (1° Ottobre per le scuole materne, elementari e secondarie ed il 31 Dicembre per le Università).

¹ Il Censis pubblica dagli anni '60 un Rapporto annuale sulla situazione sociale del paese. In particolare nel 1990 è stata pubblicata la ricerca commissionata dal Ministero della P.I. al CENSIS su "Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo" come primo monitoraggio del Piano attivato nelle province più a rischio (MPI, La Documentazione Educativa 1990 n. 3, 4, 5). Dall'analisi dei dati emerge che, accanto alla conferma di una forte correlazione tra i dati di riuscita scolastica e gli indicatori tradizionali di classe sociale, reddito, professione, titolo di studio, disagio scolastico e rischio educativo, si evidenziano nuove sfumature del fenomeno della dispersione scolastica che riguardano soprattutto l'incidenza della deprivazione culturale.

² L'Isfol con le sue pubblicazioni affronta le problematiche relative alla dispersione scolastica nel quadro delle politiche occupazionali e della formazione continua.

APPENDICE

In primo luogo, è da segnalare tra le Statistiche sull'Istruzione, il capitolo dedicato all'Istruzione, sia nell'Annuario statistico italiano sia nell'Annuario statistico regionale, che consente di avere una visione complessiva del fenomeno istruzione a partire dalle tabelle sul numero di scuole per tipologia e per provincia, sul numero di alunni iscritti al I anno, sul numero di diplomati (maturi), sul numero di studenti iscritti all'università e laureati. Sono, infatti, descritti i principali dati e indicatori relativi alla scuola, all'università, all'inserimento professionale dei giovani e, inoltre, la distribuzione della popolazione per titolo di studio conseguito.

Una delle pubblicazioni più interessanti presentata dall'Istat è "Statistiche delle scuole superiori", in cui sono riportati i risultati dell'indagine condotta sulle scuole superiori statali e non statali nell'anno scolastico a.s. 1998/99. Le informazioni raccolte sono relative alle unità scolastiche, alle classi e agli alunni nell'anno scolastico a.s. 1998/99; ai risultati degli scrutini, degli esami di licenza, di qualifica e di maturità nell'anno scolastico precedente a.s. 1997/98; al personale docente e non docente che ha prestato la propria attività nell'anno scolastico a.s. 1997/98. Non risulta al momento una versione aggiornata ad anni più recenti.

Oltre agli Annuari sull'Istruzione e alla pubblicazione citata, l'Istat fornisce ulteriori informazioni sul sistema scolastico in generale e sul fenomeno dispersione e abbandono sia nella banca dati del Sistema di Indicatori Sociali per il territorio (DemoS) e sia nel Sistema di Indicatori regionali per politiche di sviluppo.

Nello specifico, il Sistema DemoS fornisce una descrizione dettagliata e aggiornata del sistema scolastico italiano, dal 1991 ai nostri giorni, grazie ad un insieme di indicatori presentati nell'Area informativa *Istruzione, scuola, formazione professionale*. In particolare, sono riportate le informazioni rilevate per le scuole elementari, medie e superiori relativamente agli iscritti, ai ripetenti, ai respinti, agli iscritti per tipologia di scuola superiore, aggiornate al 1998.

La banca dati degli Indicatori regionali per la valutazione delle politiche di sviluppo (aggiornati a novembre 2003) nasce, invece, nell'ambito del Progetto: *Informazione statistica territoriale e settoriale per le politiche strutturali 2001-2008*, in collaborazione con il *Ministero dell'Economia e delle Finanze - Unità di valutazione del Dipartimento per le Politiche di Sviluppo e Coesione*. Sulla base di tali indicatori è stata, infatti, condotta l'attività di programmazione e valutazione ex ante degli interventi da attuarsi nelle regioni Obiettivo 1 nell'ambito dei Fondi strutturali 2000-2006. La banca dati è costituita da 87 indicatori di "contesto chiave", e 14 variabili di "rottura" costruiti per le venti regioni italiane. Tra gli indicatori di "contesto chiave" troviamo l'*Asse III* delle Risorse umane, in cui rivestono particolare interesse gli indicatori riferiti al sistema scolastico. In Tabella B.1 sono riportati i principali indicatori individuati nella consultazione di tale banca dati, con particolare riferimento agli abbandoni al secondo anno del totale delle scuole superiori. Tali informazioni, a differenza del Sistema di indicatori DemoS, non sono presentate con un livello di dettaglio provinciale.

APPENDICE

Infine, è da segnalare la recente diffusione dei dati definitivi sull'istruzione rilevati in occasione del 14° Censimento generale della popolazione, che forniscono un quadro completo sulla formazione scolastica delle persone residenti in Italia al 21 ottobre 2001. In particolare, sono rese disponibili informazioni relative al titolo di studio più elevato, conseguito in Italia o all'estero, dalla popolazione italiana e straniera residente in famiglia o in convivenza, nonché notizie sui tassi di iscrizione ad un corso regolare di studi per tutte le persone dai 6 ai 14 anni e sui bambini di età compresa tra 0 e 5 anni che frequentano l'asilo nido, la scuola materna o la prima elementare. Vengono presentati, inoltre, alcuni confronti con i dati rilevati in occasione del Censimento della Popolazione 1991 al fine di analizzare i cambiamenti del fenomeno nei dieci anni trascorsi tra le due rilevazioni.

Il grande vantaggio di tutti i documenti e banche dati fino ad ora citati, è di essere raccolti in un *data warehouse*, cioè una banca dati accessibile via Internet dal sito dell'Istat (www.istat.it) che permette all'utente di effettuare elaborazioni personalizzate fino al dettaglio comunale.

Tabella B.1 - Indicatori regionali per la valutazione delle politiche di sviluppo, Asse III: Risorse umane- Istat

Tipologia Indicatori	Definizione
Livello di istruzione della popolazione 15-19 anni	<i>Popolazione in età 15-19 anni in possesso almeno della licenza media inferiore sul totale della popolazione in età 15-19 anni (%)</i> , Istat, Indagine sulle Forze di lavoro, 1995-2002.
Tasso di partecipazione nell'istruzione secondaria superiore	<i>Totale degli iscritti alle scuole secondarie superiori sulla popolazione residente nella classe di età 14-18 anni (%)</i> , Istat, Statistiche sull'istruzione e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 1994/95-2000/01.
Abbandoni al secondo anno del totale delle scuole secondarie superiori	<i>Abbandoni su iscritti al secondo anno del totale delle scuole secondarie superiori (%)</i> , Istat, Statistiche sull'istruzione e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 1994/95-2000/01.
Abbandoni al primo anno totale delle scuole secondarie superiori	<i>Abbandoni su iscritti al primo anno del totale delle scuole secondarie superiori (%)</i> , Istat, Statistiche sull'istruzione e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 1994/95-2000/01.

B.2. Le pubblicazioni del MIUR per una misura della Dispersione scolastica

Dall'interesse manifestato dal MIUR nei confronti del fenomeno della dispersione scolastica nascono numerose pubblicazioni (disponibili on-line) che permettono di accedere ai dati ed alle rilevazioni sulla scolarità e sulla dispersione. I numerosi documenti pubblicati dal Ministero consentono, infatti, di ricostruire uno scenario ricco ed interessante anche se, come vedremo di seguito, non riescono a fornirci una misura precisa e ben definita del fenomeno investigato a livello disaggregato.

Oltre ai dati forniti dall'Istat, il MIUR si avvale, da molti anni, di rilevazioni condotte al proprio interno dal servizio statistico dell'Ufficio Studi e Programmazione e del Sistema informativo. In particolare, il Sistema informativo raccoglie accanto ai dati provenienti dalle procedure gestionali (*consistenza degli alunni, delle classi, del personale, ecc...*) informazioni utili ad ampliare le conoscenze relative a fenomeni scolastici connessi a quello della dispersione, quali il numero di alunni ripetenti e il numero di alunni per anno di nascita e, relativamente all'anno scolastico precedente, il numero di alunni non valutati, il numero di alunni respinti ed altre informazioni relative agli esiti finali.

Le pubblicazioni prese in visione offrono una visione allargata del sistema dell'istruzione da prospettive differenti ed in particolare:

- **“l'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori”**, pubblicata dal 1998, con cadenza annuale, esamina il fenomeno degli alunni non valutati in sede di scrutinio finale fra i quali possono essere inclusi gran parte di coloro che abbandonano la scuola o che evadono l'obbligo scolastico;
- il Rapporto **“Conoscere la scuola. Indicatori del sistema informativo del MIUR”**, pubblicato a partire dal 1998, presenta numerosi indicatori, provenienti dal mondo della Scuola e non, che mettono in relazione i dati presenti sul sistema informativo con gli indicatori economici e sociali del Paese, per poter prevedere, con sufficiente approssimazione, tendenze e prospettive dell'intero sistema formativo;
- il Rapporto **“La dispersione scolastica: una lente sulla scuola”** del 2000 approfondisce la conoscenza del fenomeno attraverso una lettura del problema che, accanto ai dati tradizionali di ripetenze, ritardi, bocciature, abbandoni, mette in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne alla scuola, come la dimensione delle scuole, l'organizzazione scolastica, la stabilità del personale docente;
- il Rapporto **“Il chi è della scuola italiana. Gli studenti”** del 2001, offre un articolato quadro informativo sulla consistenza e le caratteristiche della popolazione scolastica delle scuole statali e non statali;
- il Rapporto **“La scuola statale: sintesi dei dati a.s. 2002-2003”**, nella Sezione 3 relativa agli alunni, riporta i dati degli iscritti frequentanti anche se non si fa riferimento a nessun dato circa la dispersione o l'abbandono.

APPENDICE

Dalla lettura dei rapporti citati nascono alcune interessanti riflessioni sulle fonti esistenti a livello nazionale che cercano di inquadrare il fenomeno della dispersione scolastica in generale ed, in particolare, l'abbandono come un'espressione di tale situazione di disagio³.

In primo luogo, l'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori condotta dal MIUR nell'a.s. 2001-02 sembra risultare quella più completa in quanto considera il caso degli:

- *alunni iscritti e mai frequentanti;*
- *alunni ritirati ufficialmente con la relativa motivazione;*
- *alunni ritirati non ufficialmente (caso di abbandono completo);*
- *alunni frequentanti ma non valutati per assenze o malattie;*
- *alunni che interrompono la frequenza perché fuori dall'obbligo.*

Da tale Indagine emerge che nelle scuole secondarie superiori la percentuale complessiva degli studenti non valutati è pari al 4,62% contro il 4,54% dell'anno precedente. L'aumento degli studenti non valutati si riscontra in tutti i tipi di istruzione eccetto che nei licei scientifici che, invece, hanno visto ridursi il loro numero (dal 2,15% all'1,84%). Come per il passato la dispersione scolastica colpisce maggiormente gli istituti professionali (8,93%) e gli istituti d'arte (6,49%). Gli indicatori riportati nell'Indagine campionaria presentano, però, un livello di disaggregazione dettagliato solo per le scuole elementari e per le scuole medie. Le informazioni relative alla scuola dell'obbligo sono, infatti, disarticolate per regione e sono fornite specifiche sui motivi della non valutazione agli scrutini finali. Per le scuole superiori, invece, vengono considerati i dati relativi agli studenti non valutati agli scrutini finali disarticolati per causa (ritirati o altro motivo), per anno di corso, per tipologia di istituto e per grandi ripartizioni geografiche (Nord, Centro, Sud e Isole). In Tabella B.2 sono riportate le variabili misurate nei diversi ordini di scuola nell'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori condotta dal MIUR nell'a.s. 2001-02.

³ "Il termine dispersione scolastica sta ad indicare un insieme di fenomeni relativi a ripetenze, bocciature, abbandoni (o evasioni dall'obbligo scolastico), frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età scolare" (*La dispersione scolastica. Coordinamento delle esperienze pilota*. Atti del seminario nazionale di Aggiornamento, Punta Ala (GR), in Biblioteca di aggiornamento per il personale della scuola, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, MPI, Roma, 1992).

Tabella B.2 - Informazioni contenute nell'Area Istruzione, scuola, formazione professionale - Sistema di Indicatori Sociali per il territorio dell'Istat (al 1998)

Scuole elementari: Ripetenti per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole medie: Ripetenti per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole medie: Pluriripetenti per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Primo anno
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Secondo anno
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Terzo anno
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Quarto anno
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Quinto anno
Scuole secondarie superiori: Maturi per 100 esaminati - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Respinti per 100 scrutinati - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Respinti per 100 scrutinati - Primo anno
Scuole secondarie superiori: Respinti per 100 scrutinati - Secondo anno
Scuole secondarie superiori: Respinti per 100 scrutinati - Terzo anno
Scuole secondarie superiori: Respinti per 100 scrutinati - Quarto anno
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Maschi
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Femmine
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Licei
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Istituti tecnici
Scuole secondarie superiori: Ripetenti per 100 iscritti - Istituti professionali
Scuole secondarie superiori: Iscritti per insegnante
Scuole secondarie superiori: Iscritti per insegnante nei licei
Scuole secondarie superiori: Iscritti per insegnante negli istituti tecnici
Scuole secondarie superiori: Iscritti per insegnante negli istituti professionali
Scuole secondarie superiori: Iscritti al liceo per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti - Maschi + Femmine
Scuole secondarie superiori: Iscritti al liceo per 100 iscritti - Maschi
Scuole secondarie superiori: Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti - Maschi
Scuole secondarie superiori: Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti - Maschi
Scuole secondarie superiori: Iscritti al liceo per 100 Iscritti - Femmine
Scuole secondarie superiori: Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti - Femmine
Scuole secondarie superiori: Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti - Femmine

A tal proposito, è da segnalare la mancata presentazione di dati aggiornati relativi alla scuola superiore nell'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica. Scuole statali elementari e medie, a.s. 2002-2003, presentata dal Miur nel 2004. La rilevazione riguarda, infatti, solo gli studenti delle scuole statali elementari e medie che si sono ritirati con atto formale entro i termini di legge (esclusi comunque quelli che si sono trasferiti ad altra scuola), gli alunni non valutati agli scrutini finali a seguito di un troppo elevato numero di assenze, e i ragazzi che sono usciti dal circuito dell'istruzione dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico senza aver però conseguito il titolo di licenza media.

APPENDICE

Il Rapporto “Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo del MIUR”⁴ ha, invece, costituito la fonte principale per l’individuazione dei principali indicatori del fenomeno cui fare riferimento per le successive fasi della ricerca. In particolare, se consideriamo l’ultimo rapporto riferito all’anno scolastico 2001-2002, le variabili di interesse per cercare di quantificare il fenomeno dispersione scolastica e tasso di abbandono nella scuola superiore statale sono:

- *Alunni ripetenti;*
- *Alunni respinti;*
- *Alunni in ritardo;*
- *Tasso di interruzione della frequenza;*
- *Tasso di passaggio al 2° anno di corso.*

Le prime tre variabili rappresentano in generale delle misure della dispersione scolastica ed in particolare delle situazioni di disagio che possono determinare l’abbandono scolastico. Inoltre, dal momento che non tutti i respinti si tradurranno in ripetenze (ovvero alcune si tradurranno in abbandoni) la differenza tra le due quantità può misurare un ulteriore aspetto dell’abbandono. In queste misure non sono, però, considerati gli alunni non scrutinati (dato che, invece, emerge in forma aggregata nell’Indagine campionaria del MIUR).

Come già detto, un’informazione interessante viene fornita dal *Tasso di interruzione della frequenza* calcolato come differenza fra gli iscritti nell’anno corrente e quelli iscritti all’anno successivo al netto delle ripetenze che non costituiscono una situazione di abbandono ma il sintomo di un percorso irregolare.

Tale indicatore è, però, calcolato solo per le scuole elementari e medie. Per le scuole superiori viene, invece, riportato il *Tasso di passaggio al II anno di corso* (riferito al I anno). Con una semplice trasformazione di tale indicatore, si può calcolare il complemento del *Tasso di passaggio al II anno* per individuare la proporzione di alunni che non si iscrive al II anno.

Questa misura, può essere considerata come un indicatore del fenomeno dispersione, anche se sovrastima l’effettivo valore dell’abbandono perché la non reinscrizione degli studenti in una scuola non significa necessariamente l’abbandono degli studi. Come viene sottolineato, infatti, in Liverta *et al.*⁵: “*L’abbandono scolastico viene solitamente considerato come l’atto di lasciare la scuola senza aver concluso il ciclo di studi iniziato. Questo atto è rilevato dalla non reinscrizione dello stesso studente alla stessa scuola nell’anno successivo... la delimitazione della reale ampiezza del fenomeno richiede di trattare questo dato assieme ad altri dati relativi all’effettivo percorso seguito dagli allievi che non risultano reinscritti in quella scuola, percorso che può comprendere un trasferimento, un cambio di indirizzo di studio, un’assenza di un anno o due dalla scuola seguita*

⁴ Si rimanda alla Tabella B.3 per l’elenco dettagliato degli indicatori considerati in tale Rapporto del MIUR presentato nel 2003.

⁵ Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G., (1999), *L’abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

APPENDICE

da un rientro. Queste informazioni però non sono ottenibili tramite analisi documentarie presso le scuole o i centri di raccolta statistica dei dati...”.

Nel Rapporto “La dispersione scolastica: una lente sulla scuola” i dati riportati provengono da rilevazioni condotte dal Sistema informativo del MIUR nell’anno scolastico 1998/99 (esiti finali 1997-98) e riguardano le scuole di ogni ordine e grado, sia statali che non statali, ad eccezione delle superiori non statali, per le quali la rilevazione viene effettuata a partire dall’a.s. 1999/2000. Numerosi indicatori vengono proposti relativamente a: 1) alunni respinti agli esami finali, 2) alunni interni non valutati per cause non formalizzate⁶, 3) alunni ripetenti, 4) alunni in ritardo rispetto all’età regolare (tali informazioni sono disponibili a livello regionale e provinciale). Inoltre, viene presentato un indicatore di “interruzione di frequenza” che sintetizza il fenomeno delle interruzioni di frequenza che si rilevano complessivamente nella scuola statale⁷. I valori proposti (disponibili per tipologia di scuola - elementare, media e superiore -, per classe e per regione) possono fornire, però, solo indicazioni di massima sulle percentuali di alunni che abbandonano la scuola nel passaggio da un anno scolastico al successivo, in quanto la formula utilizzata non tiene conto di aspetti, comunque secondari, quali il trasferimento interprovinciale degli alunni, il passaggio alla scuola non statale, ecc. L’indagine ripropone i valori di due dei tassi più significativi della dispersione, il ritardo e la ripetenza, calcolati in ambiti territoriali via via più circoscritti (*Comuni capoluogo e resto della provincia*) per cogliere l’incidenza dell’urbanizzazione sul fenomeno della dispersione nelle grandi città. Sono messi così a confronto i valori relativi all’insuccesso scolastico calcolati sul complesso dei comuni capoluogo di provincia e sul resto della provincia.

Dall’analisi degli altri Rapporti del Ministero non sono stati individuati ulteriori indicatori del fenomeno in esame da considerare nelle analisi successive. Per esempio in “Il chi è delle scuola italiana. Gli studenti”, le uniche variabili di interesse, quelle legate agli esiti del percorso formativo (promozioni, ripetenze, interruzioni di frequenza) non sono disponibili al livello di disaggregazione provinciale ma solo a quello regionale e quindi non sono utilizzabili per gli scopi della presente indagine.

In tale fase, va specificato che, nonostante i numerosi documenti pubblicati dal MIUR e le diverse banche dati consultate sul sito dell’Istat, abbiano permesso di ricostruire uno scenario variegato, non è stata individuata una misura precisa e

⁶ Vengono utilizzati per il calcolo dell’indicatore i soli alunni interni non valutati per cause non formalizzate: numero di assenze non giustificate troppo elevato, interruzioni di frequenza in corso d’anno non accompagnate da alcuna motivazione, alunni iscritti ma mai frequentanti. Non figurano tra gli alunni non valutati i trasferiti in corso d’anno ad altra scuola.

⁷ L’indicatore dell’interruzione di frequenza provinciale, per ogni anno di corso, equivale al rapporto:

$$\frac{\sum [\text{Respinti (a.s. 97/98)} - \text{Ripetenti (a.s. 98/99)} + \text{Non valutati per cause non formalizzate (a.s. 97/98)}]}{\sum \text{Alunni frequentanti (a.s. 98/99)}}$$

dove \sum rappresenta la somma dei valori assoluti rilevati per ogni provincia.

APPENDICE

ben definita dell'abbandono a livello disaggregato. In particolare, analizzando le fonti ufficiali del Ministero, è emerso che la dispersione scolastica è studiata approfonditamente soprattutto nella scuola dell'obbligo, probabilmente in virtù delle sanzioni penali previste per le evasioni, nonostante essa abbia oramai raggiunto livelli considerati "fisiologici". Per la scuola superiore si è riscontrata, invece, una carenza di informazioni, pur permanendo tassi di dispersione elevati. In particolare, i dati sono presentati spesso in forma aggregata (per ripartizioni geografiche). Non è stato, pertanto, possibile pervenire ad una misura che risponda pienamente all'obiettivo di quantificazione dell'abbandono scolastico da inserire in un modello che ne spieghi le dinamiche. Se, invece, consideriamo il fenomeno della dispersione nell'accezione più generale del termine, sono stati individuati sia nelle pubblicazioni del MIUR sia nelle banche dati dell'Istat una serie di indicatori relativi ai percorsi scolastici irregolari nella scuola media superiore, quali *alunni ripetenti*, *alunni respinti*, *alunni in ritardo*. Tali variabili possono rappresentare in generale delle misure della dispersione ed in particolare delle situazioni di insuccesso che possono determinare l'abbandono scolastico.

Per cercare di superare tali limiti, sono stati fatti numerosi tentativi per riuscire ad ottenere dati statistici regionali presso gli organi competenti, in particolare prendendo contatti con l'Ufficio Scolastico Regionale, che rappresenta il referente locale del Sistema Informativo del MIUR, e con i dirigenti del Settore Istruzione della Regione Campania. Tali contatti non hanno condotto agli esiti sperati; si è, infatti, riscontrata l'impossibilità di avere dati con un dettaglio comunale, probabilmente per la mancanza di un sistema di raccolta sistematica di informazioni relative al sistema scolastico campano.

Infine, in considerazione della grande offerta di materiali disponibili *on-line* relativamente al fenomeno Dispersione scolastica, comprese le indagini del Ministero a cui si è più volte fatto riferimento, il gruppo di ricerca ha condotto un'attenta analisi delle banche-dati e dei siti ufficiali più significativi sull'argomento, che si è conclusa con la predisposizione di un CD-ROM che raccoglie i *file* relativi a dati e ricerche tanto a livello regionale e nazionale, quanto a livello interregionale, a cui si può avere libero accesso via *Internet*. Il prodotto informatico realizzato dal gruppo di ricerca, anche ai fini di un suo agile utilizzo per ulteriori approfondimenti, è dotato di una "guida all'uso" in cui viene descritto sinteticamente il contenuto dei documenti selezionati e vengono indicati gli indirizzi *Web* dai quali si sono attinte le informazioni.

Tabella B.3. - Variabili misurate nei diversi ordini di scuola nell'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori, a.s. 2001-02, MIUR

Tipologia Scuole	Variabili considerate
<p>SCUOLE ELEMENTARI</p> <p>Table: Alunni della scuola elementare statale non valutati agli scrutini finali per causalità, ripartizione geografica ed anno di corso.</p>	<p>Dati disaggregati a livello regionale e per anno di corso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - R= Ritirati ufficialmente entro il 15 marzo 2002 perché trasferiti all'estero e ritirati in istruzione familiare (esclusi i trasferiti ad altra scuola). - A-B-C= ALUNNI NON VALUTATI, ma non ritirati ufficialmente, per i seguenti motivi: <ul style="list-style-type: none"> - A= per assenze dovute a motivi di salute. - B= per interruzione di frequenza in corso d'anno scolastico per motivi non conosciuti dalla scuola. - C= perché mai frequentanti sebbene iscritti. - PS= Rinviati alle prove suppletive.
<p>SCUOLE MEDIE</p> <p>Table: Alunni della scuola media statale non valutati agli scrutini finali per causalità, ripartizione geografica ed anno di corso.</p>	<p>Dati disaggregati a livello regionale e per anno di corso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - R= Ritirati ufficialmente entro il 15 marzo 2002 perché trasferiti all'estero, ritirati in istruzione familiare e ritirati per assolvimento dell'obbligo scolastico (esclusi i trasferiti ad altra scuola). - A-B-C-D= ALUNNI NON VALUTATI, ma non ritirati ufficialmente, per i seguenti motivi: <ul style="list-style-type: none"> - A= per assenze dovute a motivi di salute. - B= per interruzione di frequenza in corso d'anno scolastico per motivi non conosciuti dalla scuola. - C= perché mai frequentanti sebbene iscritti. - D= per interruzione di frequenza per assolvimento dell'obbligo in corso d'anno scolastico.
<p>SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI</p> <p>Table: Studenti della scuola superiore statale non valutati agli scrutini finali per causalità, tipo di scuola, ripartizione geografica ed anno di corso</p>	<p>Dati disaggregati per tipo di scuola, anno di corso e ripartizione geografica. (a.s. 2000-2001, 2001-02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studenti non valutati perché ritirati ufficialmente entro il 15 marzo. - Studenti non valutati per altro motivo.

APPENDICE

Tabella B.4 - Variabili misurate nel Rapporto “Conoscere la scuola. Indicatori del sistema informativo del MIUR”, a.s. 2001- 2002

INDICATORI SEMPLICI DEL CONTESTO	
<ul style="list-style-type: none"> · Nati vivi · Nuove iscrizioni anagrafiche · % giovani tra i 5 e 14 anni · Indice di vecchiaia · Ampiezza media della famiglia · Tasso di separazione · Tasso generico di mortalità · Suicidi e tentativi di suicidio · Stranieri iscritti all'anagrafe · Concentrazione territoriale popolazione 	ASPETTI DEMOGRAFICI
<ul style="list-style-type: none"> · Depositi bancari (€) · Importo medio mensile per pensioni (€) · Prezzo medio mq per appartamento (€) · Tasso di disoccupazione · Persone in cerca di occupazione 15 - 24 anni · Valore aggiunto a prezzi correnti (€) · Imprese registrate · Dotazione di infrastrutture per le imprese · % export sul valore aggiunto · Procedimenti civili pendenti · Ecosistema urbano · Incidenti stradali · Autovetture circolanti · Reddito procapite (migliaia di lire) 	ASPETTI SOCIO-ECONOMICI
<ul style="list-style-type: none"> · Numero associazioni · Spesa media per spettacoli sportivi (€) · Spesa media per spettacoli teatrali e musicali (€) · Numero di sale cinematografiche · Numero di palestre · Numero di librerie 	ASPETTI CULTURALI
<ul style="list-style-type: none"> · Numero furti auto · Numero furti in casa · Numero borseggi e scippi 	ASPETTI RELATIVI ALLA CRIMINALITÀ

segue

APPENDICE

*continua***INDICATORI SEMPLICI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO**

- Alunni / posti
- Alunni / classi
- Alunni ripetenti
- Alunni respinti
- Alunni in ritardo
- Tasso di passaggio dalla scuola di I grado
- Tasso di passaggio al 2° anno di corso
- % diplomati
- % diplomati con massima votazione
- Docenti non di ruolo sul totale personale di ruolo
- Docenti con anzianità servizio compresa tra i 35-40 anni
- Docenti con anzianità servizio inferiore a 5 anni
- % domande di passaggio insegnanti di ruolo
- Tasso di mobilità interprov.le personale docente (rispetto al personale)
- % scuole serali
- % alunni cittadinanza non italiana
- Studenti / pop. 14-18 anni
- % diplomati con minima votazione
- % persone con diploma di scuola superiore o universitario

INDICATORI TRASVERSALI AI VARI ORDINI DI SCUOLA

- Alunni / scuole
- Alunni / istituti principali
- Alunni situazione handicap / alunni
- Personale direttivo incaricato / personale titolare
- Personale ATA non di ruolo sul totale ruolo
- Organico collaboratori scolastici
- % istituti principali elementari e medie presenti su più di un comune
- % comuni con scuola materna, elementare o media

APPENDICE

B3. Descrizione delle variabili analizzate

Dalla ricognizione di tutte le banche dati consultate, con il vincolo di avere a disposizione un livello di disaggregazione provinciale, sono state selezionate un totale di 62 variabili su cui sono state condotte le analisi esplorative per i diversi ambiti concettuali attraverso l'analisi in componenti principali e l'analisi delle matrici di correlazione. Nella base dati così ricostruita, sono stati individuati i principali indicatori che descrivono il fenomeno della dispersione, dell'abbandono e i percorsi formativi irregolari dell'alunno nel precedente percorso di studi e nella scuola media superiore, il sistema scolastico ed, infine, il contesto demografico, socio-economico e culturale.

PERCORSI FORMATIVI IRREGOLARI NELLA SCUOLA SUPERIORE

Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
Al_rip	Alunni ripetenti per 100 alunni iscritti	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Al_resp	Alunni respinti per 100 scrutinati	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Al_rit	Incidenza degli Alunni in ritardo	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
T_NpasII	Tasso di non passaggio al 2° anno di corso	Nostra elab. su dati MIUR, 2002

PERCORSI FORMATIVI IRREGOLARI NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
Rip_SE	Scuola elementare: Alunni ripetenti per 100 alunni iscritti	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Resp_SE	Scuola elementare: Alunni respinti per 100 scrutinati	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Rit_SE	Scuola elementare: Incidenza degli Alunni in ritardo	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Rip_SM	Scuola media inferiore: Alunni ripetenti per 100 alunni iscritti	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Resp_SM	Scuola media inferiore: Alunni respinti per 100 scrutinati	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Rit_SM	Scuola media inferiore: Incidenza degli Alunni in ritardo	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
D_Pluri	Scuola media inferiore: Alunni pluriripetenti	Demos, Istat, 1998

SISTEMA SCOLASTICO NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
DNR_DRM	Percentuale docenti non di ruolo sul totale personale di ruolo	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
D_35anzM	Percentuale docenti con anzianità di servizio compresa tra i 35-40 anni	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
5anzM	Percentuale docenti con anzianità di servizio inferiore a 5 anni	MIUR, Conoscere la scuola, 2002

SISTEMA SCOLASTICO NELLA SCUOLA SUPERIORE

Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
Al_clas	Numero medio di alunni per classe	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
Al_posti	Rapporto Alunni/Posti	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
%scser	Percentuale di scuole serali sul totale scuole	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
ComSc	Percentuale di comuni con scuole dell'infanzia, elementare e media sul totale dei comuni della provincia	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
DNR_DRS	Percentuale docenti non di ruolo sul totale personale di ruolo	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
D_35anzS	Percentuale docenti con anzianità di servizio compresa tra i 35-40 anni	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
5anzS	Percentuale docenti con anzianità di servizio inferiore a 5 anni	MIUR, Conoscere la scuola, 2002
D_IscrT	Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti	DemoS, Istat, 1998
D_IsTM	Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti - Maschi	DemoS, Istat, 1998
D_IsTF	Iscritti agli istituti tecnici per 100 iscritti - Femmine	DemoS, Istat, 1998
D_IscrP	Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti	DemoS, Istat, 1998
D_IsPM	Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti - Maschi	DemoS, Istat, 1998
D_IsPF	Iscritti alle scuole professionali per 100 iscritti - Femmine	DemoS, Istat, 1998
D_IscrL	Iscritti al liceo per 100 iscritti	DemoS, Istat, 1998
D_IsLM	Iscritti al liceo per 100 iscritti - Maschi	DemoS, Istat, 1998
D_IsLF	Iscritti al liceo per 100 iscritti - Femmine	DemoS, Istat, 1998

APPENDICE

CONTESTO		
Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
<i>Ambito demografico</i>		
ConcPop	Indice di concentrazione territoriale della popolazione	DemoS, Istat, 1999
Densità	Densità di popolazione (abitanti/kmq)	DemoS, Istat, 2001
D_invecc	Indice di invecchiamento	DemoS, Istat, 2000
C_cresctot	Tasso di Crescita totale	DemoS, Istat, 2000
<i>Ambito socio-economico</i>		
Dep_Ban	Depositi bancari per abitante	Elab. Sole 24ore su dati Banca d'Italia e Istat, 2000
Val_ag	Ammontare del valore aggiunto pro-capite prezzi correnti	Elab. Sole 24ore su dati Prometeia, 2000
D_disocc	Tasso di disoccupazione	DemoS, Istat, 2000
Occup	Tasso di occupazione	DemoS, Istat, 2000
Imp_reg	Numero di imprese registrate su 100 abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Infocamere, 2000
<i>Ambito culturale</i>		
D_teatro	Spesa media per abitante per assistere a spettacoli teatrali e musicali	DemoS, Istat, 2000
D_rappteat	Biglietti venduti per rappresentazioni teatrali e musicali per 1.000 abitanti	DemoS, Istat, 2000
D_bigltea	Numero medio di biglietti venduti per rappresentazione teatrale o musicale	DemoS, Istat, 2000
N_cin	Sale cinematografiche aperte al pubblico per 100.000 abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Seat, 2001
N_ass	Numero associazioni artistiche, culturali e ricreative ogni 100 mila abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Seat, 2001
D_quotabitanti	Copie di quotidiani diffuse giornalmente per 1.000 abitanti	DemoS, Istat, 1998
D_quotfamiglie	Copie di quotidiani diffuse giornalmente per 1.000 famiglie	DemoS, Istat, 1998
Pop_Dip	Incidenza di laureati, diplomati e qualificati	Elab. MIUR du dati Istat, 2001
<i>Comportamenti Devianti</i>		
F_auto	Numero furti di auto denunciati ogni 100 mila abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Istat, 2000
F_casa	Numero furti in casa denunciati ogni 100 mila abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Istat, 2000

segue

APPENDICE

Comportamenti Devianti		
F_scip	Numero scippi e borseggi denunciati ogni 100 mila abitanti	Elab. Sole 24ore su dati Istat, 2000
Delitti	Indice di delittuosità	DemoS, Istat, 2000
D_minden	Minorenni denunciati per 100.000 abitanti in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000
D_minper	Minorenni denunciati per delitti contro la persona per 100.000 ab. in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000
D_minpatr	Minorenni denunciati per delitti contro la famiglia e la moralità per 100.000 abitanti in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000
D_minfam	Minorenni denunciati per delitti contro il patrimonio per 100.000 abitanti in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000
D_mineco	Minorenni denunciati per delitti contro l'economia e la fede pubblica per 100.000 abitanti in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000
D_minalt	Minorenni denunciati per altri tipi di delitto per 100.000 abitanti in età 14-17 anni	DemoS, Istat, 2000

RISORSE INDIVIDUALI

Etichette	Descrizione Variabili	Fonte
<i>Condizione giovanile</i>		
Suic	Tentativi di suicidi fra i giovani	DemoS, Istat, 1998
<i>Contesto familiare</i>		
Amp_fam	Ampiezza media della famiglia	Elab. MIUR su dati Istat, 1998
C_fam5comp	Percentuale di famiglie con 5 o più componenti	Ns. Elab. su Censimento 2001 - Famiglia
T_sep	Numero di divorzi e separazione ogni mila famiglie	Elab. Sole 24 ore su dati Istat, 1999
C_famric	Percentuale di nuclei familiari ricostituiti	Ns. Elab. su Censimento 2001 - Famiglia
MF_FF	Madri con figli su totale famiglie con figli	Ns. Elab. su Censimento 2001 - Famiglia
CSF_CC	Coppie senza figli su coppie con figli	Ns. Elab. su Censimento 2001 - Famiglia
CSF_FT	Coppie senza figli su totale famiglie con figli	Ns. Elab. su Censimento 2001 - Famiglia

APPENDICE

C. TEST PER LA VERIFICA DELLA NORMALITÀ PRIMA E DOPO LA TRASFORMAZIONE DELLE VARIABILI NEL MODELLO**Tabella C.1 - Test per la verifica della normalità per le variabili originarie**

Variable	Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
	Z-Score	P-Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
AL_RESP	3.293	0.001	2.128	0.033	15.374	0.000
AL_RIT	3.408	0.001	2.824	0.005	19.590	0.000
T_NPASII	0.917	0.359	-0.872	0.383	1.603	0.449
RIT_SM	2.986	0.003	1.456	0.145	11.038	0.004
5ANZM	2.648	0.008	1.301	0.193	8.703	0.013
5ANZS	3.944	0.000	2.245	0.025	20.596	0.000
D_ISCRT	0.453	0.650	0.584	0.559	0.546	0.761
VAL_AG	0.642	0.521	-1.886	0.059	3.971	0.137
POP_DIP	1.755	0.079	-0.039	0.969	3.081	0.214
D_OCCUP	-1.375	0.169	-3.502	0.000	14.150	0.001
D_DELITT	4.495	0.000	2.684	0.007	27.406	0.000
C_FAMRIC	3.840	0.000	2.407	0.016	20.537	0.000
T_SEP	-0.815	0.415	-2.031	0.042	4.788	0.091
MF_FF	2.366	0.018	0.675	0.500	6.055	0.048
C_FAM5CO	2.577	0.010	-0.599	0.549	7.002	0.030

Tabella C.2 - Test per la verifica della normalità per le variabili trasformate

Variable	Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
	Z-Score	P-Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
LNAL_RES	-0.176	0.860	1.573	0.116	2.507	0.286
LNAL_RIT	-0.218	0.827	2.073	0.038	4.345	0.114
T_NPASII	0.917	0.359	-0.872	0.383	1.603	0.449
LNRIIT_SM	-0.070	0.945	0.326	0.744	0.111	0.946
5ANZM	2.648	0.008	1.301	0.193	8.703	0.013
LN5ANZS	-0.151	0.880	0.082	0.935	0.029	0.985
D_ISCRT	0.453	0.650	0.584	0.559	0.546	0.761
LNDENSIT	2.895	0.004	2.454	0.014	14.402	0.001
LNCONCPO	4.238	0.000	3.305	0.001	28.887	0.000
POP_DIP	1.755	0.079	-0.039	0.969	3.081	0.214
VAL_AG	0.642	0.521	-1.886	0.059	3.971	0.137
D_OCC2	-0.474	0.636	-4.353	0.000	19.169	0.000
LND_DELI	1.227	0.220	0.911	0.362	2.336	0.311
T_SEP	-0.815	0.415	-2.031	0.042	4.788	0.091
LNFM RI	0.549	0.583	-1.682	0.093	3.129	0.209
LNMM_FF	0.773	0.439	-0.513	0.608	0.861	0.650

D. OUTPUT DEL MODELLO LISREL FINALE**LISREL Estimates (Generalized Least Squares)¹****LAMBDA-Y**

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	1.00	- -
LnAl_Res	- -	1.00
LnAl_Rit	- -	1.25
		(0.24)
		5.23
T_NpasII	- -	1.06
		(0.19)
		5.60

LAMBDA-X

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	1.00	- -	- -	- -	- -	- -
5anzM	- -	1.00	- -	- -	- -	- -
IscrT	- -	- -	1.00	- -	- -	- -
Pop_Dip	- -	- -	- -	0.63	- -	- -
				(0.08)		
				7.49		
Val_ag	- -	- -	- -	0.66	- -	- -
				(0.07)		
				9.67		
Occ^2	- -	- -	- -	0.58	- -	- -
				(0.07)		
				8.00		
LnDelitt	- -	- -	- -	- -	1.00	- -
T_sep	- -	- -	- -	- -	- -	0.47
						(0.09)
						5.47
LnFam_ri	- -	- -	- -	- -	- -	0.54
						(0.08)
						6.32
LnMM_FF	- -	- -	- -	- -	- -	0.88
						(0.07)
						11.74

BETA

	RitSM	DispSS
RitSM	- -	- -
DispSS	0.28	- -
	(0.09)	
	3.21	

¹ L'output riportato è restituito dal software LISREL 8.54.

APPENDICE

GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	0.66 (0.24)	- -	-0.34 (0.13)	0.16 (0.10)	0.24 (0.12)
		2.74		-2.64	1.55	2.07
DispSS	0.10 (0.07)	- -	0.18 (0.07)	-0.19 (0.08)	0.15 (0.07)	0.23 (0.08)
	1.51		2.55	-2.48	2.07	2.88

Covariance Matrix of ETA and KSI

	RitSM	DispSS	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco
RitSM	0.67					
DispSS	0.29	0.34				
ContScoS	0.25	0.15	0.73			
ContScoM	0.05	0.04	0.36	0.09		
ScuolaT	-0.05	0.08	- -	- -	0.70	
ContEco	-0.17	-0.07	-0.03	0.04	0.16	1.00
Criminal	0.15	0.20	- -	- -	- -	0.15
DisagioF	0.12	0.21	- -	- -	- -	0.53

Covariance Matrix of ETA and KSI

	Criminal	DisagioF
Criminal	0.71	
DisagioF	0.36	1.00

PHI

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
ContScoS	0.73 (0.12)					
	6.30					
ContScoM	0.36 (0.09)	0.09 (0.11)				
	4.02	0.83				
ScuolaT	- -	- -	0.70 (0.12)			
			6.09			
ContEco	-0.03 (0.09)	0.04 (0.08)	0.16 (0.09)	1.00		
	-0.36	0.47	1.79			
Criminal	- -	- -	- -	0.15 (0.10)	0.71 (0.11)	
				1.44	6.37	
DisagioF	- -	- -	- -	0.53 (0.10)	0.36 (0.09)	1.00
				5.41	3.79	

APPENDICE

PSI

Note: This matrix is diagonal

	RitSM	DispSS
	0.53	0.13
	(0.10)	(0.05)
	5.24	2.62

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

	RitSM	DispSS
	0.21	0.61

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

	RitSM	DispSS
	0.21	0.48

Reduced Form

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	0.66	- -	-0.34	0.16	0.24
		(0.24)		(0.13)	(0.10)	(0.12)
		2.74		-2.64	1.55	2.07
DispSS	0.10	0.19	0.18	-0.29	0.20	0.29
	(0.07)	(0.09)	(0.07)	(0.09)	(0.08)	(0.09)
	1.51	2.13	2.55	-3.30	2.45	3.32

THETA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
	- -	0.38	0.31	0.38
		(0.07)	(0.08)	(0.08)
		5.04	3.73	4.86

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
	1.00	0.47	0.63	0.50

THETA-DELTA

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
	- -	0.64	- -	0.26	0.05	0.15
		(0.14)		(0.06)	(0.03)	(0.04)
		4.73		4.20	1.46	3.82

THETA-DELTA

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
	- -	0.23	- -	- -
		(0.04)		
		6.06		

APPENDICE

Squared Multiple Correlations for X - Variables

Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
1.00	0.13	1.00	0.61	0.90	0.70

Squared Multiple Correlations for X - Variables

LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
1.00	0.50	1.00	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 66
 Minimum Fit Function Chi-Square = 121.96 (P = 0.00)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 121.96 (P = 0.00)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 55.96
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (28.77 ; 90.97)

Minimum Fit Function Value = 1.23
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.57
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.29 ; 0.92)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.093
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.066 ; 0.12)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.0058

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 2.02
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.75 ; 2.37)
 ECVI for Saturated Model = 2.12
 ECVI for Independence Model = 2.37

Chi-Square for Independence Model with 91 Degrees of Freedom = 206.72
 Independence AIC = 234.72
 Model AIC = 199.96
 Saturated AIC = 210.00
 CAIC = 285.20
 Model CAIC = 340.56
 Saturated CAIC = 588.54

Normed Fit Index (NFI) = 0.41
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.33
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.30
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.52
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.60
 Relative Fit Index (RFI) = 0.19

Critical N (CN) = 78.63

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.24
 Standardized RMR = 0.51
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.82
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.72
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.52

APPENDICE

Fitted Covariance Matrix

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII	Ln5anzS	5anzM
LnRit_sm	0.67					
LnAl_Res	0.29	0.71				
LnAl_Rit	0.36	0.42	0.84			
T_NpasII	0.30	0.36	0.45	0.76		
Ln5anzS	0.25	0.15	0.19	0.16	0.73	
5anzM	0.05	0.04	0.05	0.05	0.36	0.73
IscrT	-0.05	0.08	0.11	0.09	-	-
Pop_Dip	-0.11	-0.04	-0.05	-0.05	-0.02	0.02
Val_ag	-0.11	-0.05	-0.06	-0.05	-0.02	0.03
Occ^2	-0.10	-0.04	-0.05	-0.04	-0.02	0.02
LnDelitt	0.15	0.20	0.25	0.21	-	-
T_sep	0.06	0.10	0.13	0.11	-	-
LnFam_ri	0.06	0.11	0.14	0.12	-	-
LnMM_FF	0.10	0.19	0.23	0.20	-	-

Fitted Covariance Matrix

	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2	LnDelitt	T_sep
IscrT	0.70					
Pop_Dip	0.10	0.65				
Val_ag	0.10	0.42	0.48			
Occ^2	0.09	0.37	0.39	0.49		
LnDelitt	-	0.09	0.10	0.09	0.71	
T_sep	-	0.16	0.17	0.15	0.17	0.45
LnFam_ri	-	0.18	0.19	0.17	0.19	0.25
LnMM_FF	-	0.29	0.31	0.27	0.31	0.42

Fitted Covariance Matrix

	LnFam_ri	LnMM_FF
LnFam_ri	0.29	
LnMM_FF	0.47	0.77

Fitted Residuals

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII	Ln5anzS	5anzM
LnRit_sm	0.33					
LnAl_Res	0.16	0.29				
LnAl_Rit	0.21	0.10	0.16			
T_NpasII	0.15	0.23	0.03	0.24		
Ln5anzS	0.11	-0.01	0.01	0.11	0.27	
5anzM	0.06	0.01	0.00	0.12	0.17	0.27
IscrT	0.23	0.09	0.09	0.15	0.29	0.15
Pop_Dip	-0.13	-0.14	0.05	-0.14	-0.22	-0.01
Val_ag	0.17	0.00	0.12	0.13	0.02	0.24
Occ^2	0.03	-0.16	-0.03	0.07	0.14	0.34
LnDelitt	0.12	0.09	0.11	0.10	-0.10	0.06
T_sep	0.09	-0.05	0.08	0.10	-0.03	0.25
LnFam_ri	0.16	-0.02	0.14	0.10	-0.08	0.22
LnMM_FF	0.10	0.01	0.13	0.00	-0.11	0.03

APPENDICE

Fitted Residuals

	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2	LnDelitt	T_sep
IscrT	0.30					
Pop_Dip	-0.17	0.35				
Val_ag	0.07	0.22	0.52			
Occ^2	0.10	0.13	0.44	0.51		
LnDelitt	-0.10	0.20	0.28	0.09	0.29	
T_sep	-0.02	0.26	0.55	0.47	0.30	0.55
LnFam_ri	0.05	0.34	0.58	0.44	0.36	0.58
LnMM_FF	0.04	0.21	0.28	0.16	0.20	0.26

Fitted Residuals

	LnFam_ri	LnMM_FF
LnFam_ri	0.71	
LnMM_FF	0.37	0.23

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual=	-0.22
Median Fitted Residual=	0.13
Largest Fitted Residual=	0.71

Standardized Residuals

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII	Ln5anzS	5anzM
LnRit_sm	3.87					
LnAl_Res	2.00	3.88				
LnAl_Rit	2.98	1.59	2.66			
T_NpasII	1.94	3.37	0.45	3.32		
Ln5anzS	1.78	-0.16	0.13	1.41	3.29	
5anzM	1.01	0.10	-0.02	1.28	2.45	3.03
IscrT	2.41	1.03	1.16	1.76	2.76	1.52
Pop_Dip	-1.69	-1.55	0.63	-1.63	-2.48	-0.16
Val_ag	2.34	0.06	1.51	1.55	0.23	2.74
Occ^2	0.43	-1.76	-0.38	0.84	1.62	3.59
LnDelitt	1.64	1.14	1.60	1.32	-0.98	0.59
T_sep	1.02	-0.52	0.94	1.07	-0.28	2.37
LnFam_ri	1.75	-0.18	1.55	1.13	-0.79	2.10
LnMM_FF	1.56	0.10	1.97	0.05	-1.13	0.33

Standardized Residuals

	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2	LnDelitt	T_sep
IscrT	3.58					
Pop_Dip	-2.07	3.98				
Val_ag	0.88	2.53	4.51			
Occ^2	1.13	1.57	4.21	4.58		
LnDelitt	-1.03	2.55	3.45	1.04	3.30	
T_sep	-0.18	2.85	5.25	4.57	3.29	4.95
LnFam_ri	0.46	3.71	5.50	4.41	3.97	5.65
LnMM_FF	0.45	3.16	4.05	2.15	3.53	4.07

APPENDICE

Standardized Residuals

	LnFam_ri	LnMM_FF
LnFam_ri	6.52	
LnMM_FF	5.19	4.27

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual=	-2.48
Median Standardized Residual=	1.59
Largest Standardized Residual=	6.52

Modification Indices and Expected Change**Modification Indices for LAMBDA-Y**

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	- -	0.02
LnAl_Res	0.84	- -
LnAl_Rit	3.68	- -
T_NpasII	0.58	- -

Expected Change for LAMBDA-Y

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	- -	0.07
LnAl_Res	-0.12	- -
LnAl_Rit	0.35	- -
T_NpasII	-0.10	- -

Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	- -	0.04
LnAl_Res	-0.10	- -
LnAl_Rit	0.29	- -
T_NpasII	-0.08	- -

Modification Indices for LAMBDA-X

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	- -	0.15	1.22	0.05	0.11	0.33
5anzM	0.00	- -	0.02	0.00	0.09	0.00
IscrT	2.39	1.96	- -	0.70	0.43	0.67
Pop_Dip	0.36	0.00	0.97	- -	0.02	0.00
Val_ag	0.11	0.40	1.21	- -	2.21	0.24
Occ^2	0.78	0.61	0.25	- -	3.78	0.30
LnDelitt	0.87	0.68	1.23	1.03	- -	- -
T_sep	0.01	0.05	2.03	1.88	0.10	- -
LnFam_ri	0.03	0.06	0.23	0.76	0.13	- -
LnMM_FF	0.19	0.21	1.09	0.05	0.03	- -

APPENDICE

Expected Change for LAMBDA-X

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	- -	1.35	0.11	-0.03	0.03	-0.05
5anzM	-0.18	- -	0.01	0.00	0.03	0.00
IscrT	0.19	0.31	- -	0.15	-0.08	0.08
Pop_Dip	-0.05	0.00	-0.09	- -	0.01	0.00
Val_ag	-0.02	-0.07	0.07	- -	0.10	0.03
Occ^2	0.06	0.09	-0.03	- -	-0.14	-0.04
LnDelitt	0.09	0.16	-0.12	-0.42	- -	- -
T_sep	-0.01	0.03	-0.10	0.10	0.02	- -
LnFam_ri	-0.01	-0.02	0.02	-0.05	-0.02	- -
LnMM_FF	-0.03	-0.06	0.07	0.02	0.02	- -

Standardized Expected Change for LAMBDA-X

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	- -	0.41	0.09	-0.03	0.03	-0.05
5anzM	-0.15	- -	0.01	0.00	0.02	0.00
IscrT	0.16	0.09	- -	0.15	-0.06	0.08
Pop_Dip	-0.05	0.00	-0.07	- -	0.01	0.00
Val_ag	-0.02	-0.02	0.06	- -	0.08	0.03
Occ^2	0.05	0.03	-0.03	- -	-0.11	-0.04
LnDelitt	0.08	0.05	-0.10	-0.42	- -	- -
T_sep	-0.01	0.01	-0.08	0.10	0.02	- -
LnFam_ri	-0.01	-0.01	0.02	-0.05	-0.02	- -
LnMM_FF	-0.02	-0.02	0.06	0.02	0.02	- -

Modification Indices for BETA

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	0.02
DispSS	- -	- -

Expected Change for BETA

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	0.07
DispSS	- -	- -

Standardized Expected Change for BETA

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	0.16
DispSS	- -	- -

Modification Indices for GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	0.00	- -	0.00	- -	- -	- -
5anzM	- -	0.15	- -	- -	- -	- -

APPENDICE

Expected Change for GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	0.12	- -	0.00	- -	- -	- -
5anzM	- -	-0.14	- -	- -	- -	- -

Standardized Expected Change for GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	0.12	- -	0.00	- -	- -	- -
5anzM	- -	-0.07	- -	- -	- -	- -

Modification Indices for PHI

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
ContScoS	- -					
ContScoM	- -	- -				
ScuolaT	1.22	0.02	- -			
ContEco	- -	- -	- -	- -		
Criminal	0.39	0.11	1.24	- -	- -	
DisagioF	0.63	0.03	1.49	- -	- -	- -

Expected Change for PHI

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
ContScoS	- -					
ContScoM	- -	- -				
ScuolaT	0.07	0.01	- -			
ContEco	- -	- -	- -	- -		
Criminal	0.04	0.02	-0.08	- -	- -	
DisagioF	-0.06	-0.01	0.11	- -	- -	- -

Standardized Expected Change for PHI

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
ContScoS	- -					
ContScoM	- -	- -				
ScuolaT	0.10	0.03	- -			
ContEco	- -	- -	- -	- -		
Criminal	0.05	0.08	-0.12	- -	- -	
DisagioF	-0.07	-0.04	0.13	- -	- -	- -

Modification Indices for PSI

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	
DispSS	0.15	- -

Expected Change for PSI

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	
DispSS	0.11	- -

APPENDICE

Standardized Expected Change for PSI

	RitSM	DispSS
Rit_sm	- -	
DispSS	0.24	- -

Modification Indices for THETA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
LnRit_sm	0.15			
LnAl_Res	0.56	- -		
LnAl_Rit	4.12	0.20	- -	
T_NpasII	0.91	6.16	1.73	- -

Expected Change for THETA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
LnRit_sm	-0.40			
LnAl_Res	-0.04	- -		
LnAl_Rit	0.15	-0.03	- -	
T_NpasII	-0.05	0.19	-0.09	- -

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
LnRit_sm	-0.59			
LnAl_Res	-0.06	- -		
LnAl_Rit	0.20	-0.04	- -	
T_NpasII	-0.07	0.26	-0.11	- -

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
Ln5anzS	0.15	1.07	0.02	0.35
5anzM	0.15	1.66	0.01	0.67
IscrT	0.00	0.22	0.16	0.01
Pop_Dip	7.09	0.42	2.73	0.32
Val_ag	5.86	3.06	0.51	0.29
Occ^2	1.07	3.00	0.06	0.73
LnDelitt	0.12	0.14	0.19	0.60
T_sep	1.02	0.21	1.65	0.06
LnFam_ri	0.00	0.09	0.43	0.15
LnMM_FF	0.84	0.15	0.10	0.72

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
Ln5anzS	0.10	-0.05	0.01	0.03
5anzM	-0.05	0.07	0.01	-0.04
IscrT	0.00	-0.03	0.03	0.01
Pop_Dip	-0.14	-0.03	0.08	-0.03
Val_ag	0.08	0.05	-0.02	-0.02
Occ^2	-0.04	-0.06	-0.01	0.03
LnDelitt	-0.90	-0.02	-0.03	0.05
T_sep	-0.04	-0.02	0.05	0.01
LnFam_ri	0.00	-0.01	-0.02	0.01
LnMM_FF	0.06	0.01	0.01	-0.03

APPENDICE

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
Ln5anzS	0.15	-0.07	0.01	0.04
5anzM	-0.07	0.10	0.01	-0.06
IscrT	0.00	-0.04	0.04	0.01
Pop_Dip	-0.22	-0.04	0.11	-0.04
Val_ag	0.14	0.09	-0.04	-0.03
Occ^2	-0.07	-0.11	-0.01	0.05
LnDelitt	-1.30	-0.03	-0.04	0.06
T_sep	-0.07	-0.03	0.08	0.02
LnFam_ri	0.00	-0.02	-0.04	0.02
LnMM_FF	0.08	0.02	0.02	-0.04

Modification Indices for THETA-DELTA

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
Ln5anzS	0.15					
5anzM	0.15	- -				
IscrT	1.34	0.00	0.15			
Pop_Dip	0.07	0.01	1.35	- -		
Val_ag	0.59	0.54	1.21	0.70	- -	
Occ^2	0.49	1.30	0.09	1.42	0.39	- -
LnDelitt	0.45	0.05	1.23	0.18	0.57	1.66
T_sep	0.00	0.02	4.42	2.54	3.56	0.17
LnFam_ri	0.00	0.00	0.67	1.94	2.13	0.10
LnMM_FF	0.15	0.09	1.17	0.04	0.13	0.44

Modification Indices for THETA-DELTA

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
LnDelitt	0.14			
T_sep	0.08	- -		
LnFam_ri	0.05	2.42	17.32	
LnMM_FF	0.00	0.29	19.44	17.46

Expected Change for THETA-DELTA

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
Ln5anzS	0.25					
5anzM	-1.14	- -				
IscrT	0.08	0.00	-4.00			
Pop_Dip	0.01	-0.01	-0.07	- -		
Val_ag	-0.03	-0.03	0.05	0.04	- -	
Occ^2	0.03	0.04	-0.01	-0.05	0.04	- -
LnDelitt	0.04	0.01	-0.08	0.02	0.03	-0.05
T_sep	0.00	0.01	-0.10	-0.06	0.04	0.01
LnFam_ri	0.00	0.00	0.03	0.04	-0.02	-0.01
LnMM_FF	-0.02	-0.01	0.05	-0.01	-0.01	0.02

APPENDICE

Expected Change for THETA-DELTA

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
LnDelitt	3.34			
T_sep	0.01	- -		
LnFam_ri	-0.01	-0.03	0.08	
LnMM_FF	0.00	0.02	-0.11	0.35

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
Ln5anzS	0.35					
5anzM	-1.19	- -				
IscrT	0.11	0.00	-5.70			
Pop_Dip	0.02	-0.01	-0.10	- -		
Val_ag	-0.04	-0.04	0.08	0.08	- -	
Occ^2	0.04	0.07	-0.02	-0.09	0.08	- -
LnDelitt	0.06	0.02	-0.11	0.03	0.05	-0.09
T_sep	0.00	0.01	-0.18	-0.10	0.09	0.02
LnFam_ri	0.00	0.00	0.06	0.08	-0.06	-0.02
LnMM_FF	-0.02	-0.02	0.07	-0.01	-0.02	0.03

Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
LnDelitt	4.73			
T_sep	0.02	- -		
LnFam_ri	-0.02	-0.09	0.29	
LnMM_FF	0.00	0.04	-0.23	0.45

Covariances

Y - ETA

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
RitSM	0.67	0.29	0.36	0.30
DispSS	0.29	0.34	0.42	0.36

Y - KSI

	LnRit_sm	LnAl_Res	LnAl_Rit	T_NpasII
ContScoS	0.25	0.15	0.19	0.16
ContScoM	0.05	0.04	0.05	0.05
ScuolaT	-0.05	0.08	0.11	0.09
ContEco	-0.17	-0.07	-0.09	-0.07
Criminal	0.15	0.20	0.25	0.21
DisagioF	0.12	0.21	0.27	0.23

X - ETA

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
RitSM	0.25	0.05	-0.05	-0.11	-0.11	-0.10
DispSS	0.15	0.04	0.08	-0.04	-0.05	-0.04

APPENDICE

X - ETA

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
RitSM	0.15	0.06	0.06	0.10
DispSS	0.20	0.10	0.11	0.19

X - KSI

	Ln5anzS	5anzM	IscrT	Pop_Dip	Val_ag	Occ^2
ContScoS	0.73	0.36	- -	-0.02	-0.02	-0.02
ContScoM	0.36	0.09	- -	0.02	0.03	0.02
ScuolaT	- -	- -	0.70	0.10	0.10	0.09
ContEco	-0.03	0.04	0.16	0.63	0.66	0.58
Criminal	- -	- -	- -	0.09	0.10	0.09
DisagioF	- -	- -	- -	0.33	0.35	0.31

X - KSI

	LnDelitt	T_sep	LnFam_ri	LnMM_FF
ContScoS	- -	- -	- -	- -
ContScoM	- -	- -	- -	- -
ScuolaT	- -	- -	- -	- -
ContEco	0.15	0.25	0.28	0.47
Criminal	0.71	0.17	0.19	0.31
DisagioF	0.36	0.47	0.54	0.88

Standardized Solution**LAMBDA-Y**

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	0.82	- -
LnAl_Res	- -	0.58
LnAl_Rit	- -	0.73
T_NpasII	- -	0.62

LAMBDA-X

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
Ln5anzS	0.85	- -	- -	- -	- -	- -
5anzM	- -	0.30	- -	- -	- -	- -
IscrT	- -	- -	0.84	- -	- -	- -
Pop_Dip	- -	- -	- -	0.63	- -	- -
Val_ag	- -	- -	- -	0.66	- -	- -
Occ^2	- -	- -	- -	0.58	- -	- -
LnDelitt	- -	- -	- -	- -	0.84	- -
T_sep	- -	- -	- -	- -	- -	0.47
LnFam_ri	- -	- -	- -	- -	- -	0.54
LnMM_FF	- -	- -	- -	- -	- -	0.88

BETA

	RitSM	DispSS
RitSM	- -	- -
DispSS	0.40	- -

APPENDICE

GAMMA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	0.25	- -	-0.42	0.17	0.30
DispSS	0.15	- -	0.27	-0.33	0.22	0.39

Correlation Matrix of ETA and KSI

	RitSM	DispSS	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco
RitSM	1.00					
DispSS	0.60	1.00				
ContScoS	0.36	0.31	1.00			
ContScoM	0.19	0.25	1.40	1.00		
ScuolaT	-0.08	0.17	- -	- -	1.00	
ContEco	-0.20	-0.12	-0.04	0.13	0.19	1.00
Criminal	0.22	0.41	- -	- -	- -	0.18
DisagioF	0.14	0.37	- -	- -	- -	0.53

Correlation Matrix of ETA and KSI

	Criminal	DisagioF
Criminal	1.00	
DisagioF	0.42	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	RitSM	DispSS
	0.79	0.39

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	0.25	- -	-0.42	0.17	0.30
DispSS	0.15	0.10	0.27	-0.49	0.29	0.51

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	0.66	- -	-0.34	0.16	0.24
		(0.24)		(0.13)	(0.10)	(0.12)
		2.74		-2.64	1.55	2.07
DispSS	0.10	0.19	0.18	-0.29	0.20	0.29
	(0.07)	(0.09)	(0.07)	(0.09)	(0.08)	(0.09)
	1.51	2.13	2.55	-3.30	2.45	3.32

Indirect Effects of KSI on ETA

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
RitSM	- -	- -	- -	- -	- -	- -
DispSS	- -	0.19	- -	-0.10	0.05	0.07
		(0.09)		(0.05)	(0.03)	(0.04)
		2.13		-2.08	1.37	1.80

APPENDICE

Total Effects of ETA on ETA

	RitSM	DispSS
RitSM	- -	- -
DispSS	0.28	- -
	(0.09)	
	3.21	

Total Effects of ETA on Y

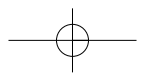
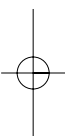
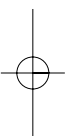
	RitSM	DispSS
LnRit_sm	1.00	- -
LnAl_Res	0.28	1.00
	(0.09)	
	3.21	
LnAl_Rit	0.35	1.25
	(0.10)	(0.24)
	3.45	5.23
T_NpasII	0.30	1.06
	(0.09)	(0.19)
	3.29	5.60

Indirect Effects of ETA on Y

	RitSM	DispSS
LnRit_sm	- -	- -
LnAl_Res	0.28	- -
	(0.09)	
	3.21	
LnAl_Rit	0.35	- -
	(0.10)	
	3.45	
T_NpasII	0.30	- -
	(0.09)	
	3.29	

Total Effects of KSI on Y

	ContScoS	ContScoM	ScuolaT	ContEco	Criminal	DisagioF
LnRit_sm	- -	0.66	- -	-0.34	0.16	0.24
		(0.24)		(0.13)	(0.10)	(0.12)
		2.74		-2.64	1.55	2.07
LnAl_Res	0.10	0.19	0.18	-0.29	0.20	0.29
	(0.07)	(0.09)	(0.07)	(0.09)	(0.08)	(0.09)
	1.51	2.13	2.55	-3.30	2.45	3.32
LnAl_Rit	0.13	0.23	0.23	-0.36	0.25	0.37
	(0.08)	(0.11)	(0.09)	(0.10)	(0.10)	(0.11)
	1.54	2.16	2.66	-3.55	2.59	3.44
T_NpasII	0.11	0.20	0.20	-0.30	0.21	0.31
	(0.07)	(0.09)	(0.07)	(0.09)	(0.08)	(0.09)
	1.50	2.13	2.56	-3.35	2.48	3.38



2. IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA: LE OPINIONI DEI TESTIMONI PRIVILEGIATI*

Premessa

Oggigiorno l'importanza del sistema di istruzione e di formazione è sottolineata nell'ambito delle politiche sociali sia a livello nazionale, sia a livello europeo. J. Delors nel Libro Bianco "Crescita, competitività, occupazione" (1994) sostiene che i paesi europei, per mantenere le loro posizioni economiche, non hanno altra scelta che quella di accrescere l'investimento nel sapere e nella competenza delle risorse umane. La Commissione Europea, dall'analisi del Libro Bianco di Delors, individua nell'istruzione e nella formazione gli elementi per un nuovo modello che sappia affrontare la creazione di posti di lavoro, la disoccupazione di lunga durata e l'esclusione sociale. Nel Rapporto elaborato da E. Cresson (1995) si sostiene che la società del futuro sarà la società che saprà investire nell'intelligenza, per cui l'azione politica dovrebbe rivolgere attenzione al cittadino giovane e adulto in un ciclo formativo che ne permetta il costante adattamento alle nuove condizioni di accesso ai sistemi e all'evoluzione dell'occupazione.

Fondamentale riferimento nel settore dell'educazione e della formazione diventa successivamente il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000. In pratica, l'educazione, la formazione e l'occupabilità sono riconosciute dal Consiglio Europeo di Lisbona come parte integrante delle politiche socio-economiche per conseguire l'obiettivo strategico di far sì che l'Europa diventi l'economia, basata sulla conoscenza, più dinamica del mondo entro il 2010. Questa rilevanza sociale dell'educazione trova poi una sua corrispondenza nel processo di sviluppo personale. Come afferma Bandura, "L'acquisizione delle competenze scolastiche continua ad essere la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che la persona si trova ad affrontare nel proprio processo di crescita" (cit. in Pombeni, 1997, p.271).

Appare dunque chiara la centralità attribuita all'educazione in un'ottica di sviluppo sociale e personale. Da questo punto di vista, si comprende la preoccupazione dei governi dei singoli paesi di contrastare con strumenti efficaci l'insuccesso formativo, inteso non solo come fallimento personale ma anche come inca-

* di Daniela Napoletano ed Enrico Tizzano.

CAPITOLO SECONDO

pacità del sistema delle politiche sociali di intervenire con strumenti adeguati. E ancor più si comprende, alla luce dell'obiettivo ambizioso proclamato a Lisbona, come la società europea fondata sulla conoscenza debba porsi come obiettivo principale il contrasto alla dispersione scolastica.

In tal senso, questo contributo di ricerca si propone di fare il punto sulle pratiche di contrasto alla dispersione scolastica, attraverso l'analisi di interviste effettuate a testimoni privilegiati, e cioè a persone che per il loro ruolo – sia interno al mondo scolastico (insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole medie superiori), sia esterno ad esso (operatori delle associazioni, cooperative e dei servizi sociali) – hanno una diretta esperienza del fenomeno della dispersione.

Come si vedrà, l'analisi delle interviste è stata orientata ad una duplice finalità e cioè da un lato quella di ricostruire le caratteristiche della dispersione grazie alle informazioni fornite dagli intervistati; dall'altro quella di valutare, sulla base delle opinioni espresse dagli intervistati, la sensibilità e la competenza mostrata dagli operatori – e quindi dalle istituzioni – nei confronti del fenomeno. Gli intervistati, in altre parole, oltre a fungere da "informatore", come apparirà chiaro in sede di conclusioni, hanno costituito al contempo un oggetto di analisi, o più precisamente di meta analisi.

Trattandosi di una sezione di un'indagine più ampia, che assume come contesto territoriale di ricerca la regione Campania, la selezione degli intervistati è stata effettuata tenendo conto delle cinque province della regione, anche se un maggior peso è stato attribuito alla provincia di Napoli, in considerazione del fatto che, in quest'area, il fenomeno della dispersione scolastica appare maggiormente articolato e complesso. Complessivamente sono state effettuate 29 interviste.

Qui di seguito verranno illustrati i risultati dell'indagine. Il report è organizzato in due parti. Nella prima verranno analizzate le opinioni degli intervistati in merito alla definizione della dispersione, anche alla luce dei recenti cambiamenti normativi in materia di obbligo scolastico e formativo, e alle cause della dispersione, con particolare attenzione al ruolo della famiglia, della scuola, del gruppo dei pari, infine dei modelli culturali – in particolare di quelli veicolati dai media – presenti nella società contemporanea. Inoltre, sempre a partire dalle impressioni rilasciate dagli intervistati, ci si soffermerà sull'andamento del fenomeno negli ultimi anni e sui luoghi – sia in termini territoriali che in termini di indirizzo di studi – in cui la dispersione appare maggiormente concentrata. Infine, ci si soffermerà sui diversi profili di *drop-out*, e sulle diverse traiettorie di abbandono, nonché sugli esiti e sulle conseguenze dell'interruzione precoce degli studi.

La seconda parte verrà invece dedicata ad effettuare un bilancio dello "stato dell'arte" in materia di lotta alla dispersione sia per ciò che riguarda gli interventi messi in atto dalla scuola, sia per ciò che riguarda l'azione del terzo settore. Particolare attenzione verrà prestata a cogliere l'eventuale sviluppo di una logica di rete, sia intra che interistituzionale, una delle strategie attualmente considerate tra le più efficaci per contrastare il fenomeno della dispersione. Inoltre, nel caso della scuola, ci si soffermerà sulle innovazioni nel campo della didattica e della

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

valutazione, mentre nel caso del terzo settore si cercherà di fare il punto sugli elementi di forza e di debolezza della sua azione. La descrizione fornita dagli intervistati del sistema ritenuto ideale nella lotta alla dispersione consentirà infine di riflettere sulla “filosofia” dell’intervento di cui operatori della scuola e del terzo settore sono portatori.

Il rapporto si chiude con alcune riflessioni conclusive finalizzate, in particolare, alla individuazione di qualche breve indicazione di *policy*.

2.1. La definizione della dispersione

La dispersione scolastica è un fenomeno pluridimensionale. Essa, infatti, comprende diversi fenomeni che impediscono il regolare svolgimento del percorso formativo istituzionalizzato: dal fenomeno dell’*evasione*, connesso al concetto di obbligo scolastico, che assume significati diversi nel tempo a seconda delle indicazioni normative di riferimento e delle aspettative sociali sull’istruzione e la formazione, a quello di *abbandono*, che riguarda l’interruzione prematura del percorso intrapreso senza conseguimento del titolo nella scuola secondaria post-obbligatoria; un fenomeno anch’esso storico “nel senso che non si può definire in assoluto ma è sempre relativo al concetto di scolarizzazione praticato da una certa società in un certo momento della sua storia” (O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, 1999).

A questi concetti di evasione e abbandono scolastico che possiamo chiamare “relativi”, in quanto variabili in relazione al contesto, si affiancano alcuni fenomeni “assoluti” che ne costituiscono il *core*: ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all’età regolare, basso rendimento, assolvimento formale dell’obbligo con qualità scadente degli esiti.

Oltre ad essere pluridimensionale, la dispersione è anche un fenomeno complesso, in quanto non è riducibile ad interpretazioni univoche di causa-effetto, ma analizzabile solo secondo un modello che rimandi a un approccio sistemico, alla realtà personale e sociale, ad una continua interazione tra condizioni interne ed esterne alla scuola, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, correlandosi anche a disuguaglianze nel più vasto contesto sociale, economico e culturale (CM 9 agosto 1994, n. 257).

Dal punto di vista della sociologia dell’educazione, il fenomeno della dispersione scolastica testimonia la trasformazione, a seguito dello sviluppo della scolarizzazione di massa avvenuto in Italia intorno agli anni '70 del secolo scorso, di alcuni problemi propri dell’istituzione scolastica e connessi agli esiti dei percorsi formativi (MIUR, 2003). Fino a questo periodo, infatti, avevano rilevanza i processi di selezione e differenziazione gerarchica tra i vari indirizzi della scuola superiore e fra le facoltà universitarie. Successivamente, a partire dalla metà degli anni '80, il termine dispersione si sostituisce a quello di selezione e mortalità scolastica, andando ad assumere, come si è detto, uno spettro molto più ampio di significati.

CAPITOLO SECONDO

Alcuni studiosi (Gattullo, 1989) attribuiscono questo passaggio lessicale alla particolare “morbidezza” del termine dispersione, che veicolerebbe significati meno “cattivi” del termine selezione: esso, infatti, non evoca conflitti e intenzioni di individui o gruppi sociali ma sembra implicitamente rinviare all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia da ascrivere agli alunni e alle loro famiglie e non ai meccanismi selettivi dell'istituzione scolastica e dei suoi rappresentanti. Diversamente, in tempi più recenti, la dispersione scolastica è stata intesa come *indicatore* dell'efficacia e della qualità dell'offerta formativa (Morgagni, 1998), poiché rappresenta l'indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell'offerta formativa tra loro strettamente intrecciati. Secondo questo punto di vista, la dispersione scolastica è l'esito delle carenze specifiche dell'istituzione scolastica, della qualità del suo contesto macrosistemico ma anche di quello micro-sistemico, territoriale e del singolo istituto.

Se ci si riferisce all'etimologia della parola, si può comprendere come, in effetti, il fenomeno della dispersione scolastica si riferisca tanto agli studenti quanto al sistema scolastico nel suo complesso. Il termine dispersione, infatti, deriva da “dispergère” – composto da “dis” e “spargère” – ma è sentito come derivato di “disperdère” – composto da “dis” e “perdère”-. “Se il primo verbo richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il dilapidare, il secondo richiama il dividere, separare, sperperare, mandare in perdizione. Entrambi, nell'uso intransitivo, significano anche sbandarsi, disperdersi, svanire (il “disperso” o la nebbia che si “disperde” al sole)” (MIUR, 2003, p.13). La combinazione tra etimologia e significato porta perciò ad evocare, nell'uso connesso alla riflessione sui sistemi educativi, la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità sia dei giovani che dell'istituzione scolastica nel suo complesso (*ibidem*).

Appare dunque chiaro come la questione della definizione sia tutt'altro che scontata. Per questa ragione, uno degli obiettivi della ricerca è stato proprio quello di indagare su come la dispersione scolastica viene concettualizzata dagli intervistati.

A tale riguardo, il primo aspetto da mettere in luce è che anche tra i nostri intervistati non è emersa una definizione univoca. Dall'analisi delle interviste raccolte, infatti, emerge un'interpretazione del termine dispersione scolastica che si presta ad una classificazione in quattro diverse categorie concettuali che potremmo definire come:

- *formale stretta*, dove la dispersione è intesa come abbandono/evasione scolastica eventualmente preceduto da un percorso di frequenza irregolare;
- *formale larga*, dove la dispersione è intesa come insuccesso scolastico;
- *sostanziale*, dove la dispersione è intesa come una presenza fisica dell'alunno a scuola contraddistinta da una mancanza di partecipazione mentale al processo formativo;
- *alternativa*, dove la dispersione è intesa come fallimento del sistema formativo.

Da questa classificazione si evince una duplicità di angolazione evidenziata dagli intervistati nella definizione della dispersione scolastica: l'attenzione, cioè,

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

si concentra alternativamente sul *soggetto* (in questo caso lo studente) o sul *sistema educativo* nel suo complesso. Le prime tre definizioni, infatti, anche se evidenziano aspetti diversi della dispersione scolastica, si riferiscono tutte ad una dimensione soggettiva, al vissuto esperienziale di una situazione scolastica contingente, mentre l'ultima definizione fa riferimento all'incapacità del sistema educativo di valorizzare le qualità dei ragazzi.

In effetti, rispetto a questa dicotomia concettuale, che rispecchia le recenti interpretazioni del fenomeno della dispersione scolastica, va sottolineato che la quasi totalità dei nostri intervistati focalizza l'attenzione sullo studente, evidenziandone dinamiche soggettive e relazionali, senza considerare le eventuali responsabilità dell'offerta scolastica e formativa nella produzione del fenomeno. Di conseguenza, non sembra sviluppata, tranne poche eccezioni, una interpretazione sistemica del fenomeno, che tenga conto sia di variabili interne al mondo della scuola, sia di variabili esterne, relative al più vasto contesto sociale, economico e culturale. In questo senso, la maggior parte degli intervistati, parla di abbandono scolastico eventualmente preceduto da un percorso di frequenza irregolare, quella che appunto abbiamo classificato sotto l'etichetta di definizione *formale stretta*.

Tuttavia, compare in alcuni casi la consapevolezza di una dispersione "qualitativa" oltre che "quantitativa", non basata cioè esclusivamente su indicatori misurabili di insuccesso scolastico (frequenza irregolare, ripetenze, bocciature, ritardi). In alcuni casi, infatti, si fa riferimento ad uno stato di disinteresse e di demotivazione dell'alunno nei confronti della scuola, e cioè a quella che abbiamo definito dispersione *mentale*: l'alunno, pur essendo fisicamente presente in aula, non mostra interesse e partecipazione attiva per ciò che accade in classe, sta in classe – come si suol dire – per "scaldare il banco". Questo duplice aspetto della dispersione viene ben messo in evidenza dalla dirigente scolastica del liceo di Scienze Sociali "Elena di Savoia" di Napoli che, a proposito della definizione del termine dispersione, sostiene che: "*in senso stretto, si fa riferimento all'abbandono, quindi al ritiro dei ragazzi dalla frequenza. Viceversa, abbiamo la dispersione strisciante, cioè la caduta di motivazione, e la dispersione scolastica va intesa appunto come questa mancanza generale di motivazione allo studio*". Sulla stessa scia interpretativa si pone la responsabile dell'Associazione "Figli in famiglia" di San Giovanni a Teduccio (Na) che afferma: "*abbiamo sperimentato nel tempo tanti modi, tanti stili di dispersione: la dispersione vera e propria, cioè quella del ragazzo che abbandona la scuola, materialmente e totalmente; ma c'è un'altra forma di dispersione, che è più pericolosa perché è allargata, ed è quella del ragazzo che è presente a scuola in alcuni giorni, mentre in altri giorni si assenta, e ce n'è poi un'altra, che è quella del ragazzo che comunque va a scuola, partecipa alle lezioni ma solo fisicamente, perché con la mente si assenta, praticamente si parcheggia nei corridoi, perde tempo senza prendere parte attiva alle lezioni*".

A queste interpretazioni che, per quanto ampie, restano confinate ad una visione che colloca il *focus* sul soggetto, seguono due interpretazioni che estendono il raggio di azione oltre il soggetto e l'ambiente scolastico, mostrando in que-

CAPITOLO SECONDO

sto modo una visione sistemica del fenomeno e quindi *alternativa* a quella soggettiva. In particolare, i coordinatori del “Progetto Chance”, un progetto sperimentale attivato dal Comune di Napoli che mira ad offrire una seconda opportunità a coloro che non hanno completato il percorso formativo, parlano di insuccesso formativo inteso non solo come fallimento soggettivo, ma come fallimento dell’intero sistema formativo. Come afferma uno dei coordinatori: *“addirittura oggi si utilizza un concetto che è ancora più largo di dispersione, che è quello di insuccesso scolastico o addirittura di un insuccesso formativo. Perché queste nozioni sono diverse? Perché l’insuccesso scolastico può anche essere semplicemente lo spreco di energie del soggetto che apprende, può essere semplicemente il cattivo rendimento in soggetti che non hanno nessuno motivo per avere un cattivo rendimento o comunque un rendimento appena sufficiente quando potrebbe essere diverso. Quindi, da questo punto di vista, è un insuccesso della scuola quello di non riuscire a coltivare i talenti che si trova a disposizione. Ma ancora di più il concetto di insuccesso formativo prende in considerazione non solo le variabili scolastiche e non soltanto le variabili formative e professionali, ma in qualche modo anche l’insuccesso rispetto alle scelte di vita e rispetto diciamo alla condizione esistenziale. Allora, per esempio, un ragazzo che abbia ottimi voti a scuola ma che sia anoressico, depresso, chiuso in casa, privo di iniziative è un caso di insuccesso formativo. Quindi per insuccesso formativo viene intesa la nozione di disorientamento, se per disorientamento intendiamo l’incapacità di utilizzare le proprie risorse intellettuali sia verso scelte di vita che verso scelte professionali”*.

Volendo sintetizzare i risultati fin qui emersi dalle testimonianze, tranne qualche eccezione sembra permanere nella maggior parte dei nostri intervistati una visione della dispersione scolastica riduttiva e parziale rispetto ad un’ottica sistemica, in grado di analizzare il fenomeno alla luce dei vari e complessi mutamenti sociali che si riflettono nei singoli contesti organizzativi fuori e dentro l’ambiente scolastico.

2.1.1. La definizione di dispersione in relazione alle nuove norme dell’obbligo scolastico e formativo

La questione della definizione della dispersione risulta ancor più rilevante, se si considerano i recenti cambiamenti intervenuti nella regolamentazione dell’obbligo scolastico e formativo.

Com’è noto, fino al 1999 l’obbligo scolastico durava otto anni¹. A partire dall’anno scolastico 1999-2000, l’obbligo scolastico viene invece elevato da otto a

¹ Secondo il Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (D.L.vo 16.4.1994, n. 297), si adempiva all’obbligo scolastico “frequentando le scuole elementari e medie statali o le scuole non statali abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato o anche privatamente, secondo le norme del presente Testo Unico” (art. 111). In tal modo, risultava adempiente all’obbligo scolastico l’alunno che avesse conseguito il diploma di licenza della scuola media; nel caso in cui non l’avesse conseguito era prosciolto dall’obbligo se, al conseguimento del quindicesimo anno di età, avesse dimostrato di avere osservato per almeno otto anni le norme sull’obbligo scolastico (art. 112).

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

dieci anni (legge n.9, 20 gennaio 1999), anche se “in sede di prima applicazione, fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, l'obbligo di istruzione ha durata novennale” (art.1 legge 9/1999)². La modifica delle disposizioni normative sull'obbligo scolastico si lega strettamente all'introduzione di un altro provvedimento che ha determinato dei fondamentali cambiamenti nel sistema formativo italiano: l'obbligo formativo. L'articolo 68 della legge n.144 del 17 maggio 1999 stabilisce, infatti, che i giovani hanno l'obbligo di proseguire la loro formazione fino al 18° anno di età³. Essi possono assolvere tale obbligo scegliendo di proseguire il loro percorso formativo sia nel sistema di istruzione, sia in quello della formazione professionale di competenza regionale, sia nell'esercizio dell'apprendistato, anche attraverso percorsi integrati di formazione e istruzione.

Vale la pena sottolineare che la modifica delle norme sull'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'introduzione dell'obbligo formativo implicano da un lato una modifica del significato dei concetti di *evasione* e *abbandono* scolastico e dall'altro una revisione del concetto di dispersione. Il termine *evasione* scolastica viene usato solitamente in riferimento alle inadempienze, da parte delle famiglie, relativamente al diritto/dovere di garantire un'istruzione ai minori in età di obbligo scolastico. Con riferimento all'art. 1 della Legge 20 gennaio 1999 n.9, possiamo distinguere due tipi di *evasione* scolastica: una primaria e l'altra secondaria. *L'evasione scolastica primaria* riguarda il mancato ingresso nel sistema scolastico ed interessa quei minori di 16 anni mai iscritti e/o mai frequentanti la scuola dell'obbligo. “*L'evasione scolastica secondaria* riguarda invece quei soggetti che, pur avendo intrapreso un percorso di studio all'interno della scuola dell'obbligo, finiscono per interromperlo prematuramente, cioè prima di aver compiuto il sedicesimo anno di età. *L'evasione secondaria* è in tal senso la conseguenza di un com-

² Il regolamento sull'elevazione dell'obbligo scolastico (Decreto Ministeriale n. 323 del 9 agosto 1999), recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 20 gennaio 1999 n. 9 contenente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione, esprime chiaramente la necessità dell'elevamento dell'obbligo scolastico “al fine di migliorare la qualità del livello di istruzione dei giovani, adeguandolo agli standard europei, e di prevenire e contrastare la dispersione scolastica potenziando le capacità di scelta degli alunni” (art. 1 DM 323/1999) e sancisce che “all'obbligo scolastico si adempie frequentando le scuole elementari, medie e il primo anno delle scuole secondarie superiori, statali o non statali, abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato o anche privatamente, secondo le norme di cui alla parte seconda, titolo secondo, capo primo del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.” (art. 2 DM 323/1999). Di conseguenza, “ha adempiuto all'obbligo scolastico l'alunno che abbia conseguito la promozione al secondo anno di scuola secondaria superiore; chi non l'abbia conseguita è prosciolto dall'obbligo se, al compimento del quindicesimo anno d'età, dimostri di aver osservato per almeno nove anni le norme sull'obbligo scolastico” (art. 3 DM 323/1999). La conferma della sostanziale modifica rispetto alle norme precedenti viene esplicitata nell'art. 4 del citato decreto ministeriale: “L'istruzione obbligatoria è gratuita anche nel primo anno di scuola secondaria superiore. Per l'iscrizione e la frequenza a tale anno non si possono imporre tasse o contributi di qualsiasi genere”.

³ Il regolamento per l'attuazione dell'articolo 68 della predetta legge sono contenute nel DPR 12 luglio 2000, n.257.

CAPITOLO SECONDO

portamento d'abbandono, in seno alla scuola dell'obbligo, che diventa definitivo. Il fenomeno dell'interruzione prematura del percorso intrapreso, senza conseguimento del titolo, prende il nome, nella scuola secondaria post obbligatoria di *abbandono scolastico*" (MIUR, 2003, p.16). L'*abbandono* scolastico è infatti "un fenomeno che fa riferimento all'interruzione degli studi e all'abbandono della scuola, senza ritiro formalizzato e senza aver conseguito il titolo da parte di giovani che hanno compiuto il sedicesimo anno d'età (art.1 Legge 20 gennaio 1999 n. 9 sull'innalzamento dell'obbligo), che l'anno scolastico successivo all'abbandono non si riscrivono in alcun istituto. Tale termine viene quindi riferito a soggetti non più in età dell'obbligo" (*ibidem*, p.5). D'altro canto, "l'obbligo formativo implica un ripensamento di tutto il sistema scolastico e formativo (sistema formativo integrato) nell'ottica della promozione di percorsi formativi individualizzati che consentano il rientro nella scuola, l'integrazione tra scuola e Corsi di Formazione Professionale e il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite in diversi ambiti formativi" (MIUR, 2003, p.22). Vale la pena notare che l'introduzione dell'obbligo formativo implica una nuova visione del fenomeno della dispersione scolastica, dal momento che la scuola, come abbiamo visto, non rappresenta più l'unico canale della formazione del giovane. Di conseguenza, la decisione dei ragazzi di proseguire la propria formazione in un sistema formativo diverso dalla scuola non rappresenta necessariamente una condizione di dispersione, ma può anche rappresentare un tentativo di valorizzazione delle risorse personali in vista di un inserimento efficace nel mondo del lavoro e nella società. Tra l'altro, lasciare il canale dell'istruzione scolastica quando si è ancora soggetti all'obbligo formativo, senza proseguire la propria formazione in nessuno degli altri due canali alternativi alla scuola, pone il minore di fronte ad una nuova situazione, non più definibile soltanto come abbandono scolastico, ma anche come evasione formativa.

Data la portata dei cambiamenti intervenuti, nel corso della nostra ricerca ci è parso opportuno rilevare le opinioni dei rappresentanti della scuola e del terzo settore in merito al rapporto esistente tra le norme che hanno modificato negli ultimi anni la regolamentazione dell'*obbligo scolastico e formativo* e la definizione della dispersione scolastica. Venendo appunto ai nostri intervistati, un primo dato da mettere in luce è che sembra esserci una certa consapevolezza della necessità di un cambiamento nella definizione del fenomeno della dispersione. Tale consapevolezza è espressa, in modo particolare, da un dirigente scolastico che invita gli esperti del settore ad estendere l'analisi della dispersione agli effetti provocati dall'istituzione dell'obbligo formativo. Facendo riferimento alla circolare ministeriale che introduce l'assolvimento dell'obbligo formativo, l'intervistato sottolinea come tale cambiamento presupponga un notevole contributo del sistema di orientamento già nella scuola media inferiore, dove il ragazzo matura la decisione di articolare il proprio percorso formativo, valutando le opportunità messe in campo dai diversi canali dell'istruzione e della formazione: infatti, "è la scuola media che in uscita orienterà le scelte dei ragaz-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

zi, se cioè proseguiranno la scuola o se si volgeranno verso il sistema formativo della Regione” (dirigente scolastico - IPSAR “Petronio”).

Da alcuni rappresentanti del terzo settore proviene poi un'altra importante osservazione sul rapporto tra elevamento dell'obbligo scolastico e dispersione scolastica. Secondo questi intervistati, la legge in questione avrebbe determinato un'influenza solo sulla percezione quantitativa del fenomeno e non sulla sua essenza, mentre quello che auspicava la legge era piuttosto un mutamento qualitativo della formazione degli studenti. Come sottolinea un'insegnante, appartenente ad un'associazione di volontariato, l'innalzamento dell'obbligo scolastico *“ha influito solo dal punto di vista formale, perché se prima si contavano i ragazzi che abbandonavano la scuola dell'obbligo, con riferimento alla terza media, oggi si contano quelli fino a 15 anni, ma in realtà il problema è rimasto sostanzialmente lo stesso”* (operatrice associazione di volontariato).

Un secondo elemento emerso dall'analisi riguarda le valutazioni effettuate dagli intervistati rispetto all'innalzamento dell'obbligo scolastico in sé. Bisogna sottolineare che tali valutazioni sono sostanzialmente negative. Soprattutto i rappresentanti del mondo della scuola mettono in luce gli aspetti negativi della riforma dell'obbligo scolastico, sottolineando la maggiore difficoltà nella gestione di classi che raccolgono alunni iscritti alle scuole medie superiori solo per evitare di essere etichettati come evasori, e quindi altamente demotivati, e pronti ad abbandonare la scuola da un momento all'altro. Come afferma un dirigente scolastico, l'innalzamento dell'obbligo scolastico *“ha creato problemi di ricaduta sulla qualità del gruppo classe perché per molti non c'è stata una scelta motivata; in altre parole è più probabile che all'interno del gruppo classe vi siano studenti che, anziché fare una scelta consapevole, hanno fatto una scelta obbligata”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

In conclusione, come suggerito da alcuni intervistati, i recenti cambiamenti intervenuti nel sistema educativo impongono nuove riflessioni sul termine dispersione. Alcuni intervistati sostengono che il concetto di dispersione si estende oltre la sfera di un singolo canale di formazione e deve perciò essere ampliato fino a comprendere le eventuali disfunzioni esistenti nei rapporti tra le singole parti del sistema formativo integrato. Quanto affermato da questi intervistati sembra essere in linea con quanto oggi si sostiene in letteratura in materia di orientamento e apprendimento permanente, e con l'introduzione stessa dell'obbligo formativo. Infatti, se facciamo riferimento alla scuola, allora il concetto di dispersione racchiude, come già ricordato, fenomeni che vanno dall'evasione dell'obbligo scolastico fino all'assolvimento formale dell'obbligo scolastico con qualità scadente degli esiti (MIUR, 2003); ma, se ci riferiamo al sistema formativo nel suo complesso, la dispersione viene a comprendere anche l'evasione dell'obbligo formativo, chiamando in causa la qualità e l'efficacia del percorso di crescita *tout court*, incluso l'inserimento del giovane nel mercato del lavoro e nella società in generale.

CAPITOLO SECONDO

2.2. Le cause della dispersione

L'analisi della letteratura sulle cause del disagio e dell'insuccesso scolastico evidenzia una evoluzione delle prospettive teoriche, che può essere riassunta come segue. In una prima fase, che può essere datata tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, la ricerca sociologica sull'insuccesso scolastico, sviluppatasi soprattutto nel contesto anglosassone, ha imputato il fenomeno quasi esclusivamente a disuguaglianze di carattere strutturale. Successivamente, verso la fine degli anni Settanta lo sviluppo di nuovi approcci teorici che hanno tratto la loro ispirazione dai movimenti giovanili, femminili ed etnici che, con una forte valenza di critica sociale, culturale e politica, rivendicavano la valorizzazione delle diversità, ha portato all'adozione di prospettive del tutto nuove nell'analisi dell'insuccesso, centrate – a differenza delle precedenti – prevalentemente sulla soggettività e sui fattori individuali. Infine, verso la fine degli anni Ottanta, sono emerse alcune teorizzazioni intermedie che, mediando tra queste polarizzazioni teoriche, hanno cercato di “combinare” cause strutturali e fattori personali dell'insuccesso.

Secondo gli studi della prima fase (anni Cinquanta-Sessanta), i giovani con debole rendimento scolastico e con tendenze all'abbandono precoce della scuola, soffrivano nella fase infantile e nella pre-adolescenza di forme di “deprivazione” principalmente causate dall'ambiente socio-economico e culturale di origine della famiglia (Morgagni, 1999). In pratica, classe sociale di appartenenza e contesto familiare erano le variabili decisive alla base dell'insuccesso scolastico. Di conseguenza, gli indicatori principali del rischio di dispersione risultavano gli atteggiamenti dei genitori nei confronti della scuola, il livello di istruzione e più in generale degli interessi culturali dei componenti della famiglia, la composizione numerica della famiglia stessa, il suo benessere materiale, la disorganizzazione sociale della comunità di residenza. In base a tale approccio si sono sviluppati interventi contro la dispersione che hanno puntato ad offrire agli alunni più svantaggiati misure di tipo “compensatorio” al fine di sostenerne le possibilità di riuscita. Tali interventi si sono ispirati a criteri di “eguaglianza di opportunità” nell'accesso all'istruzione, tesi a modificare positivamente il condizionamento delle variabili socio-ambientali.

La fase successiva (fine anni Settanta-inizio anni Ottanta), caratterizzata, come si è detto, da una enfaticizzazione della “soggettività, delle particolarità individuali, dell'identità soggettiva” (Giovannini, 1991, p. 5), ha portato alla nascita di un filone di studi psico-pedagogici che, pur senza annullare il peso delle variabili strutturali socio-economiche nella ricerca delle cause del disagio scolastico, hanno attribuito una notevole importanza alle caratteristiche della relazione pedagogica. La rivalutazione della soggettività e della diversità, infatti, non poteva facilmente convivere con un approccio che non riconosceva al soggetto alcun ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso scolastico.

Infine, in tempi più recenti, gli approcci di studio sulla dispersione hanno teso a superare la rigida antinomia sistema/attore, a favore di un modello di tipo “siste-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

mico”, all’interno del quale si dà spazio al soggetto, considerato però al centro di un insieme di influenze e di concause, “[...] dove diversi fattori svolgono, in rapporto a situazioni variabili, funzioni ora di causa ora di effetto, in un complesso gioco di retroazioni reciproche” (MPI, 1990, p.22). Un modello esemplificativo di quest’ultimo orientamento teorico, teso a ricostruire le relazioni fra le diverse variabili in gioco nel determinare il successo/insuccesso educativo, può essere quello illustrato da Benadusi (2001) nella sua revisione critica della ricerca e del pensiero sociologico in merito alla relazione tra l’equità e l’educazione.

L’autore sostiene che un buon modello per la descrizione delle disuguaglianze educative può essere descritto da un triangolo i cui tre lati rappresentano rispettivamente le *risorse personali*, le *attitudini* e le *opportunità*. Queste tre variabili, secondo Benadusi, concorrono infatti a delineare le azioni che conducono al successo o al fallimento scolastico. Nelle *risorse personali* rientrano sia le competenze, sia le relazioni. Entrambe sono influenzate dallo status socio-economico, culturale ed educativo della famiglia, ma anche dal processo educativo messo in pratica nella scuola. Per *attitudini*, invece, si intendono gli atteggiamenti verso la scuola e verso l’impegno nello studio. Orbene, se diversi studi hanno mostrato la presenza di una relazione tra classe sociale d’appartenenza e livello di aspirazione e aspettative verso la scuola, tuttavia – sostiene Benadusi – esiste anche una relazione circolare tra aspirazioni ed esperienze di successo nell’apprendimento, e pertanto la scuola potrebbe intervenire per influenzare positivamente le aspirazioni e le motivazioni degli studenti e delle loro famiglie. Infine, col termine *opportunità*, non ci si riferisce alle opportunità di apprendimento offerte dall’ambiente sociale a cui appartiene l’adolescente (che sono incluse indirettamente nelle risorse e nelle attitudini), quanto piuttosto alle opportunità specifiche offerte dal sistema scolastico, cosicché in questo caso opportunità è sinonimo di trattamento. Il *trattamento* rappresenta il lato dinamico del triangolo: più le scuole compensano la società nel fornire opportunità per gli studenti provenienti da diversi contesti sociali, più l’equità viene garantita.

Appare chiaro come in questo modello gli effetti dell’appartenenza socio-culturale possano essere mediati dal contesto scolastico al cui interno si giocano importanti dinamiche comunicative tra gli insegnanti e gli studenti. In questa prospettiva, al di là dei grandi condizionamenti macro-sociali, dei risultati scolastici individuali e al di là delle caratteristiche soggettive personali, diviene cruciale verificare come il sistema scolastico e come le singole diverse scuole si organizzino e si qualificano per rispondere alla sfida delle utenze “deboli” e/o “diverse”.

Si può dunque notare che la riflessione sul fenomeno della dispersione ha subito una significativa evoluzione, analizzando il fenomeno dapprima seguendo un approccio “deterministico”, poi un approccio “pluralista” ispirato alla valorizzazione della soggettività e delle diversità e infine, in tempi in più recenti, un approccio “sistemico”, che si pone come mediazione tra le prime due posizioni.

Più di recente, ulteriori teorizzazioni hanno messo in luce come, nell’analisi della dispersione, non possano essere ignorate le grandi trasformazioni che inve-

CAPITOLO SECONDO

stono la società contemporanea. Innanzitutto è stato messo in luce come nella società tardo moderna (Giddens, 1994), del rischio (Beck, 2000) e dell'incertezza (Baumann, 1999), dove il disancoramento dalla tradizione, l'allargamento dei margini di scelta, l'aumento di responsabilità che ne deriva, rendono più difficile il "tenere il timone della propria esistenza", la dispersione scolastica, oltre che da fattori inerenti al capitale economico e culturale della famiglia e da fattori che attengono alla qualità della scuola, possa originare anche da un profondo senso di disorientamento e dalla incapacità di progettare il futuro (Spanò, 2003). In secondo luogo, è stato evidenziato come queste difficoltà, tipiche della condizione giovanile odierna, "attraversino in maniera diversificata ma molto simile i diversi ceti sociali" (Genovese, 1998, p.106), talché la dispersione – lungi dall'essere monopolio esclusivo delle classi svantaggiate – può colpire anche studenti che nel passato potevano considerarsi immuni da questo rischio.

Venendo ai nostri intervistati, vale la pena di sottolineare come almeno alcuni di loro si rivelino capaci di cogliere l'importanza di questi mutamenti in base ai quali tutti, indifferentemente dall'appartenenza di classe, sono potenzialmente a rischio di dispersione nella misura in cui non sviluppano adeguate meta capacità (capacità di direzionare la propria vita, di orientarsi, di progettarsi nel futuro). A tal proposito, ad esempio, un rappresentante del terzo settore sostiene che *"siamo passati da una situazione in cui il problema base è la condizione socio-economica, a una di tipo socio-culturale, infine a un'altra di tipo socio-psicologico, in quanto oggi vi è un fattore di base della dispersione, ossia la struttura psichica delle persone, anche se questa, naturalmente, è connessa al fattore sociale"* (coordinatore "Progetto Chance"). Sembra insomma farsi strada l'idea che la dispersione sia oggi connessa a fattori psico-sociali più che economici e culturali, il che attesterebbe un evidente cambiamento nella percezione delle cause del fenomeno.

Va sottolineato, però, che questa interpretazione del cambiamento delle cause non è pienamente acquisita da tutto il gruppo degli intervistati: sebbene in quasi tutti ci sia la consapevolezza della minore influenza esercitata dalla deprivazione socio-economica e culturale della famiglia sul processo di dispersione, solo pochi riescono a concettualizzare con chiarezza questo nuovo scenario sociale.

Passiamo pertanto ad illustrare in dettaglio le principali cause alle quali gli intervistati hanno fatto risalire il fenomeno, a cominciare proprio dalla famiglia che, come vedremo, viene tematizzata da molti ancora prevalentemente attraverso l'uso di un impianto analitico basato sulle cause socio-economiche.

2.2.1 Il ruolo della famiglia

Dallo studio delle opinioni degli intervistati sul ruolo giocato dalla famiglia nel processo di dispersione, emerge l'uso di differenti quadri interpretativi nell'analisi delle possibili cause familiari del fenomeno. Un primo gruppo di intervistati si sofferma, infatti, sul disagio economico della famiglia, ritenendolo la causa

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

principale dell'abbandono precoce della scuola. Un secondo gruppo di intervistati pone l'accento congiuntamente sugli aspetti economici e culturali, mettendo in luce come dietro l'abbandono vi sia un atteggiamento di diffidenza da parte di alcune famiglie nei confronti del valore dell'investimento educativo. Un terzo gruppo, invece, collega l'insuccesso scolastico al disagio relazionale, alla disgregazione della famiglia ed alla confusione dei ruoli parentali che spesso ne deriva. Un quarto gruppo, infine, evidenzia un aspetto più squisitamente culturale, e cioè la perdita delle funzioni di orientamento da parte di alcune famiglie, che – in quanto incapaci di direzionare il percorso educativo dei propri figli – rischiano di farsi travolgere dal generale processo di svalutazione dell'istruzione.

Venendo con maggiore dettaglio a quanto affermato dagli intervistati, come già anticipato, il primo gruppo attribuisce un notevole peso alla necessità economica, poiché alla base della decisione dei ragazzi di abbandonare la scuola vi sarebbe l'esigenza di "dare una mano in casa". A tale proposito è emblematica la testimonianza di un nostro intervistato, le cui parole evocano condizioni di vita pre-industriali, ben diverse da quelle che dovrebbero contraddistinguere una economia "avanzata" qual è la nostra: *"Il fattore dell'estrazione sociale delle famiglie, le famiglie che devono combattere quotidianamente con il pranzo da conquistare, continua ad avere un peso notevole. Nelle aree metropolitane, in particolare Napoli, Salerno, Agro Sarnese Nocerino, permane questa condizione, che è all'origine della dispersione scolastica: il figlio deve diventare percettore di reddito perché deve contribuire anche lui alla formazione del pranzo quotidiano"* (dirigente scolastico - I.T.C. "Amendola").

Passando al secondo gruppo di intervistati, troviamo poi quanti affermano che la dispersione si annida nelle famiglie deprivate, sia dal punto di vista economico che culturale, famiglie che non riconoscono nella scuola un contesto di sviluppo della persona, né tanto meno vedono la scuola come canale di inserimento nel mondo del lavoro. Secondo questi intervistati, all'origine della dispersione vi sarebbe la trasmissione intergenerazionale di una cultura che assegna scarso o nullo valore all'istruzione.

In effetti, la riflessione sociologica ha sostenuto con forza la tesi secondo cui i vantaggi e gli svantaggi di classe contribuiscono non poco a determinare le concezioni del mondo e delle proprie possibilità. Il sociologo francese Pierre Bourdieu (1979; tr.it.1983), ad esempio, ha usato il termine *habitus* per designare questi modelli ricorrenti di concezione di classe che sono inculcati dalle famiglie e riprodotti nel corso del tempo. "Per Bourdieu, l'*habitus* è una costellazione di punti di vista che si esprime sotto forma di credenze, valori, comportamenti, stili linguistici, forme di abbigliamento e maniere. Si tratta di un prodotto della situazione di classe che riproduce una situazione di classe per mezzo della sua influenza sulle interazioni sociali. L'*habitus* delle diverse classi sociali – secondo l'autore – incide significativamente sul successo scolastico. La maggior parte delle famiglie molto povere, infatti, non gode né delle risorse né della stabilità richieste per affrontare l'istruzione scolastica in maniera disciplinata. Spesso le loro condi-

CAPITOLO SECONDO

zioni di vita sono disorganizzate e caratterizzate da forti tensioni, e può essere difficile per loro dedicare attenzione alla scuola” (Brint, 2002, p.200). È stato anche sottolineato, da alcuni autori, come questo *habitus* di classe possa oscillare tra conformità, e rifiuto dell'autorità. Alcuni imboccano il percorso della conformità ma spesso non si trovano sufficientemente a loro agio con i materiali intellettuali, tanto da apparire come studenti promettenti agli occhi dei docenti; altri preferiscono il percorso della ribellione e deridono la scuola; altri ancora, con un senso di risentimento, si nascondono dietro a un muro di silenzio (Willis, 1979; Mac Leod, 1987). In ogni caso, esito della trasmissione dell'*habitus* sarebbe la riproduzione culturale della diseguaglianza sociale.

In linea con il pensiero di Bourdieu ci appaiono alcuni brani di intervista degli operatori del terzo settore che, fra i nostri intervistati, sono risultati i più sensibili rispetto al tema del disinvestimento delle famiglie nell'istruzione: *“In determinati contesti le famiglie sono realtà dove l'investimento nello studio, nella formazione, già prima non è stato fatto, per cui ci sono genitori, se non del tutto analfabeti, che praticamente a stento hanno conseguito una licenza elementare, ed è naturale che non vedono nello studio, nella formazione scolastica dei loro figli, una cosa sulla quale investire, sulla quale puntare per lo sviluppo positivo della persona”* (educatore territoriale dell'associazione “Quartieri Spagnoli”). *“Allora, nel nostro territorio, noi abbiamo a che fare con una tipologia di famiglie sicuramente problematica, con un elevato tasso di disoccupazione, quindi anche con difficoltà economiche, e con un livello di scolarizzazione che è piuttosto basso. Queste situazioni problematiche portano chiaramente ad un rapporto di diffidenza nei confronti della scuola, che naturalmente si riflette sui figli”* (educatrice dell'associazione “Giochi, Immagini e Parole”).

Il terzo gruppo di intervistati evidenzia invece come siano diversi i fattori di disagio familiare che possono influire sul comportamento dell'adolescente a scuola. In particolare, un'insegnante mette in rilievo quanto l'instabilità dei modelli educativi trasmessi dalla famiglia possa incidere sul comportamento sociale, sostenendo che nelle *“famiglie disgregate, in cui i ragazzi non hanno modelli, ci sono seri problemi di tipo educativo, nel senso che mancano delle regole fondamentali, anche quelle più semplici, tipo stare seduti, alzarsi quando entra una persona estranea, chiedere il permesso di uscire, bussare prima di entrare. Queste sono caratteristiche tipiche di un'assenza di regole già nella famiglia. Sono cose molto semplici che però a volte, alla fine, portano al disagio, e quindi alla condizione di non sentirsi bene nella scuola”* (insegnante di economia aziendale - I.P.C.T. “Marco Polo”).

Quest'assenza di regole sembra essere propria di quei contesti familiari in cui, a situazioni di disagio socio-economico e culturale, si aggiungono fattori di “sfascio del focolare domestico” (genitori in carcere, abbandoni, separazioni, maternità precoce) producendo una sorta di confusione relazionale e di disorganizzazione dei ritmi di vita. *“Spesso i ragazzi vanno a stare dai nonni, non sono affidati al padre e alla madre, oppure la madre si è fatta una nuova famiglia, il padre*

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

è andato via, ci sono insomma enormi problemi e i ragazzi che sono deboli risentono di tutto questo” (dirigente scolastico I.T.C. “Galvani”). E ci sono situazioni familiari in cui *“per esempio, i bambini sono allevati dalle sorelle che vengono chiamate mamme, oppure vengono sballottati tra la nonna, gli zii. O ancora situazioni in cui le madri sono così giovani che entrano quasi in concorrenza con le giovani figlie. Quest’ultimo aspetto, la maternità precoce, risulta assolutamente determinante, nel senso che la maternità a 13 anni ha un’altissima probabilità di produrre un modello educativo sbagliato*” (coordinatore “Progetto Chance”).

Inoltre, come sottolinea un’insegnante, *“un clima familiare poco sereno, caratterizzato da poco dialogo in famiglia, dove i genitori sono molto concentrati sul creare benessere economico ai propri figli senza curare la parte emotiva, affettiva, cognitiva che è alla base di tutto l’impegno nel processo di apprendimento crea, infatti, una notevole demotivazione”* (insegnante di scienze sociali - liceo socio-psico-pedagogico “Istituto Fermi”). In altre parole, la mancata “presa in carico” della relazione educativa da parte dei genitori può tradursi facilmente in un disimpegno da parte del ragazzo sul piano dell’apprendimento. E ciò, ritiene un altro intervistato, può accadere *“non soltanto in un ambiente disagiato economicamente e culturalmente, ma anche in ambienti che apparentemente sembrerebbero non essere portatori di questo problema. Ad esempio, il fatto che entrambi i genitori lavorino può costituire un problema che può causare la dispersione scolastica perché non c’è, accanto al bambino, un punto di riferimento”* (responsabile associazione “Mentoring Italia”).

Un’ulteriore responsabilità che gli intervistati attribuiscono alla famiglia è poi quella di non saper contrastare il generale processo di svalutazione dell’istruzione che caratterizza la cultura giovanile contemporanea. Questo aspetto viene messo in evidenza dall’ultimo gruppo di intervistati prima menzionati, il quarto. Secondo questi intervistati spesso le famiglie si mostrerebbero incapaci di trasmettere ai propri figli il valore dell’istruzione e di arginare quelle tendenze che oggi spesso inducono i giovani a svaloriare il percorso educativo, non riconoscendo, anche a causa dei media, una relazione diretta tra livello d’istruzione e reddito percepito. Come sottolineato da un dirigente scolastico, spesso il ragazzo *“si trova di fronte a persone che apparentemente o sostanzialmente dispongono di un reddito elevato, pur facendo lavori meno qualificati, ed è un po’ questa la molla che li allontana dalla scuola, il non identificare la cultura come valore. Di conseguenza cercano il valore alternativo che, se è il danaro, viene chiaramente inseguito nel modo più rapido”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

In sintesi, secondo i nostri intervistati, l’assenza di punti di riferimento nel nucleo familiare si associa a scarse dotazioni di capitale economico e/o culturale, ma può verificarsi anche in condizioni di “vuoti relazionali” dovuti non solo a uno sconvolgimento degli equilibri familiari (assenza fisica di figure genitoriali per motivi di criminalità, per abbandono della casa o per separazione/divorzio), ma anche a fattori di disimpegno (mancanza di cura, mancanza di dialogo) nel processo di educazio-

CAPITOLO SECONDO

ne/orientamento da parte delle figure di riferimento. È proprio in quest'ultimo caso, evidenziato per la verità da pochi intervistati, che possiamo riscontrare quella difficoltà di cui parla invece la letteratura più recente su questi temi, che mette in luce appunto l'incapacità delle famiglie ad esercitare la loro funzione orientativa nel "guidare" i propri figli nelle difficili fasi di transizione, a causa di fenomeni di ordine generale come la crisi della relazione educativa e una condizione di "incertezza diffusa" nella società.

Vale la pena sottolineare come il peso assegnato alla perdita della funzione orientativa ed alla rottura del nucleo familiare, fenomeni che – nell'opinione degli intervistati – colpiscono trasversalmente tutte le classi sociali, sembra confermare l'idea – di cui gli intervistati sono portatori anche se spesso inconsapevolmente – che la dispersione possa oggi riguardare anche famiglie un tempo ritenute al riparo dal fenomeno, o, in altre parole, che la dispersione si configuri oggi come un fenomeno meno connotato socialmente rispetto al passato.

2.2.2. Il ruolo della scuola

Nell'ambito del sistema di cause che determina la dispersione è opportuno soffermarsi adesso sul ruolo della scuola. È noto a tutti che, in questi ultimi anni, la scuola è stata attraversata da una serie di riforme. "L'elemento cardine di queste riforme scolastiche è costituito dalla nozione di "autonomia", un concetto che riceve una sua precisazione nel contesto di una politica di *entificazione*, ovvero all'interno di un programma di azione che intende produrre una pluralizzazione dell'offerta formativa attraverso la *creazione di organizzazioni*, laddove invece, come nel modello di *government* ministeriale dominante nell'architettura istituzionale, la centralizzazione burocratica tendeva a considerare gli istituti scolastici dei terminali di esecuzione di programmi uniformi sul piano nazionale" (Landri, 2004 p. 329).

La riforma dell'autonomia, inscrivendosi all'interno del più generale cambiamento del rapporto tra amministrazioni pubbliche e cittadini, tende dunque a ribaltare il vecchio assetto, riportando al centro della scena l'istituto scolastico. "Sul piano istituzionale questi mutamenti possono essere letti da un lato come il *declino della burocrazia classica* quale modalità di organizzazione del sistema dell'istruzione, e dall'altro come l'emergenza di un nuovo sistema dell'istruzione e della formazione, nel quale tende a consumarsi il passaggio dal *government* (stile di governo prevalentemente normativo, gerarchico e con una forte accentuazione della differenza tra centro e periferia) alla *governance* (nuovo stile di governo che si misura, invece, con un sistema tendenzialmente orizzontale tra attori che tendono ad autoregolarsi seguendo logiche non gerarchiche nelle quali si configurano le differenze centro/periferia)" (*ibidem*, p. 323).

D'altronde, com'è noto, uno degli obiettivi della riforma scolastica è proprio quello di ridurre la dispersione. Nelle intenzioni del legislatore, il più stretto legame con le esigenze del territorio e dunque col mercato del lavoro locale, e la fles-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

sibilizzazione dei curricula, resi possibili dall'autonomia, dovrebbero consentire non solo una maggiore spendibilità del titolo (e dunque una maggiore "appetibilità" dell'investimento della famiglia nella formazione dei figli) ma anche una maggiore personalizzazione degli itinerari formativi, tesa a ridurre quelle disuguaglianze di partenza alla base di gran parte dei fenomeni di insuccesso scolastico.

Considerata questa "nuova agenda", grande è stato l'interesse maturato nel corso della nostra indagine nel rilevare nelle opinioni degli intervistati la percezione che essi hanno attualmente dello "stato dell'arte" della scuola dell'autonomia, con particolare riferimento al tema della dispersione scolastica. E riflettere sul rapporto scuola-dispersione (e cioè sul ruolo giocato dalla scuola nel produrre la dispersione), implica naturalmente il riconoscimento di una responsabilità da parte degli operatori della scuola. Tale riconoscimento non è affatto scontato (per lungo tempo, infatti, la dispersione è stata attribuita alla famiglia e agli allievi) e pertanto anche su questo aspetto la ricerca ha cercato di far luce.

2.2.2.1 La responsabilità della scuola nella genesi della dispersione

Sia gli operatori "interni" al mondo della scuola, sia quelli "esterni" ad esso sembrano essere concordi nell'attribuire una certa responsabilità alla scuola nella produzione del fenomeno della dispersione scolastica. Infatti, tranne un caso isolato in cui si tende a negare "nel modo più assoluto" il ruolo della scuola nel determinare il fenomeno della dispersione scolastica, tutti gli intervistati mettono in luce alcuni aspetti critici del sistema scolastico.

Vale la pena sottolineare che, se questa visione critica del sistema scolastico ci appare quasi scontata nei rappresentanti del terzo settore, risulta abbastanza sorprendente nel caso dei rappresentanti della scuola soprattutto se si considera che, nella definizione della dispersione, nessuno di loro si è orientato verso una concettualizzazione del fenomeno in termini di fallimento del sistema scolastico piuttosto che dell'allievo (cfr. par. 1), o, in altre parole, che nessun abbia fornito una definizione della dispersione che chiami in causa la responsabilità della scuola. Non è però difficile comprendere che dietro questa apparente contraddizione vi sia solo una diversa prospettiva dalla quale gli operatori della scuola hanno fornito le loro risposte. Se, infatti, nel definire la dispersione, gli intervistati hanno risposto in quanto docenti, implicati in prima persona nella relazione educativa, e dunque comprensibilmente interessati a vedere nel discente le ragioni del fallimento, nel ragionare sulle responsabilità complessive della scuola essi hanno risposto in quanto membri di una istituzione il cui malfunzionamento non li chiama direttamente in causa. Non bisogna perciò stupirsi dell'apertura mostrata dagli insegnanti e dai dirigenti nel riconoscere gli aspetti negativi e disfunzionali connessi all'insuccesso scolastico.

Venendo appunto a questi aspetti, il primo dato che emerge dalla lettura delle interviste è il bilancio sostanzialmente negativo che viene fatto della riforma, e in particolare della supposta capacità della scuola dell'autonomia di rispondere con maggiore aderenza ai bisogni dell'utenza. Infatti, quella che viene messa in luce è

CAPITOLO SECONDO

in primo luogo una persistente mancanza di adattamento del piano dell'offerta formativa ai bisogni del ragazzo ed alla sua realtà sociale e familiare. Come affermato da un'insegnante, infatti, se andiamo a vedere bene: *“quelli che sono i progetti d'istituto che dovrebbero in qualche misura favorire il successo scolastico, non sempre contemplano quelle che sono le condizioni che il discente porta con sé. Molte volte questi piani dell'offerta formativa sono dei progetti esclusivamente della scuola, che spesso sono radicati dal contesto socio-familiare oppure socio-economico-familiare”* (insegnante di scienze sociali - liceo socio-psico-pedagogico “Istituto Fermi”), mentre quello di cui si avrebbe bisogno, come affermato da un dirigente scolastico, è *“una scuola diversa, una scuola che cambia e che diventi più concretamente adatta ai bisogni del ragazzo, anche alla sostenibilità del carico di lavoro per un ragazzo che è cresciuto affidato alla strada più che alla famiglia”* (dirigente scolastico - ITC “Galiani”); una scuola che *“sappia cogliere quelle che sono le problematiche effettive di questi alunni”* (insegnante di economia aziendale - IPCT “Sandro Pertini”). Un secondo limite viene individuato nella perdurante incapacità della scuola di leggere i mutamenti sociali e di tradurli in altrettante trasformazioni dell'approccio pedagogico: così facendo – afferma un insegnante – *“i ragazzi più sensibili non riescono ad adattarsi a questi cambiamenti e quindi andiamo verso la dispersione scolastica”* (insegnante di disegno e storia dell'arte - istituto polispecialistico “Manzoni”). Infine, viene rilevato da alcuni intervistati come anche rispetto alla capacità della scuola di intervenire in maniera tempestiva sui ragazzi a rischio di dispersione, anche ad autonomia avvenuta, non siano stati fatti molti passi in avanti.

Se l'incapacità di adeguarsi alla singolarità dell'allievo, di leggere i cambiamenti sociali e di intervenire tempestivamente sono i limiti individuati dagli operatori della scuola, una sostanziale incapacità della scuola di integrare i più deboli viene segnalata dagli operatori del terzo settore. Alcuni operatori, infatti, sembrano evidenziare un concetto diverso dalla mancanza di adattamento dell'offerta formativa alle esigenze dei singoli studenti.

Essi sottolineano come, in alcuni casi, ci si trovi di fronte a vere e proprie forme di esclusione se non addirittura di “ghettizzazione”, in quanto nel tentativo di “recuperare” allo studio i ragazzi in difficoltà vengono create *“classi differenziate all'interno della scuola, composte da ragazzi che provengono da famiglie che rientrano nei canoni di una famiglia normale, invece i ragazzi che abbandonano frequentano classi dove ci sono soltanto minori a rischio, che chiaramente diventano una sorta di ghetto all'interno della scuola”* (responsabile della cooperativa sociale “Il Millepiedi”).

La maggiore criticità del giudizio dato dagli operatori esterni al mondo della scuola, porta qualcuno di essi perfino a vedere nella scuola – ed in particolare nell'organizzazione scolastica – la causa principale della dispersione. Secondo un intervistato, infatti, il fenomeno della dispersione si può far risalire proprio *“all'impostazione che la scuola dà ai percorsi scolastici, soprattutto in determinati contesti, in determinati ambienti, con determinati target di ragazzi, per cui è come*

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

se essa stessa creasse le basi per la determinazione del fenomeno della dispersione” (educatore dell’associazione “Quartieri spagnoli”).

Emerge insomma tra gli operatori del terzo settore la tendenza ad evidenziare l’esistenza di una “cultura della scuola” del tutto incapace di dialogare con la cultura familiare ed ambientale di chi proviene da una condizione di povertà materiale e relazionale, poiché, secondo i nostri intervistati, se è vero che tali condizioni familiari non favoriscono l’adattamento dei ragazzi nel mondo della scuola, è altrettanto vero che la scuola non mostra alcun impegno particolare per l’inserimento di questi ragazzi, favorendone, al contrario l’esclusione.

Si può dunque osservare che, sebbene la percezione di un ruolo determinante della scuola nell’origine della dispersione sia presente in quasi tutti gli intervistati, senza distinzione tra operatori interni ed esterni alla scuola, vi è tuttavia una differenza significativa nella loro analisi della situazione. Mentre, infatti, i rappresentanti della scuola sembrano riconoscere una disfunzione all’interno di un’organizzazione della didattica che comunque viene ritenuta accettabile, e soprattutto suscettibile di miglioramenti, gli operatori del terzo settore appaiono assumere una posizione più radicale, tesa a mostrare la necessità di una revisione complessiva del sistema scolastico, considerato il fattore primario dell’esclusione, se non addirittura della “ghettizzazione” di alcune categorie di studenti.

2.2.3. Il ruolo del gruppo dei pari

Anche il gruppo dei pari, importante agente di socializzazione soprattutto nell’adolescenza, può svolgere un ruolo fondamentale nella dispersione scolastica, così come la famiglia e la scuola. Nel processo di costruzione dell’identità adulta il gruppo dei pari rappresenta, infatti, un punto di riferimento decisamente importante.

Lo spostamento da una centratura sulle relazioni familiari ad una centratura sulle relazioni amicali è, infatti, alla base del processo di modificazione del sistema di sé vissuto dall’adolescente (Pombeni, 1997), in quanto le relazioni amicali offrono all’adolescente molteplici opportunità per conoscere le strategie che gli altri usano per affrontare problemi simili a quelli in cui il soggetto si sente impegnato, e per osservare quali effetti esse sono in grado di produrre (*ibidem*). Inoltre, il gruppo dei pari costituisce anche il luogo in cui esprimere nuove scelte, ed un punto di riferimento normativo e comparativo (Engel, Hurrelman, 1989); esso costituisce il contesto più appropriato per elaborare le strategie necessarie ad affrontare i problemi quotidiani e a tradurre le idee in progetti (Bosma, Jackson, 1990).

Il rapporto e il confronto con i pari, quindi, consente all’adolescente di esplorare nuovi spazi e di valutare in modo autonomo, al di là del controllo degli adulti, il proprio comportamento e le proprie scelte (Youniss, Smollar, 1990). Il gruppo amicale, perciò, “viene vissuto come sostegno strumentale ed emotivo in grado di incidere nella costruzione della propria reputazione e della propria visibilità sociale” (Pombeni, 1997, p.251).

CAPITOLO SECONDO

Sulla base di queste considerazioni risulta chiaro che il gruppo dei pari tende ad esercitare un suo ruolo in qualunque contesto i ragazzi si trovino, compreso quello scolastico. Ciò che, invece, va discusso è se l'influenza esercitata dai coetanei possa costituire una potenziale causa della dispersione scolastica o viceversa una risorsa per prevenirla.

Su questo tema i nostri intervistati hanno espresso opinioni piuttosto pessimistiche. La maggior parte di essi, infatti, individua nel gruppo dei pari un possibile modello di devianza. Tuttavia vi è anche la diffusa consapevolezza del fatto che esso potrebbe costituire un'importantissima risorsa per l'inserimento scolastico. In altre parole, tutti concordano sul fatto che il gruppo dei pari esercita una grande influenza e svolge una importante funzione di socializzazione e integrazione, e che l'effetto trainante degli amici acquista una valenza negativa o positiva a seconda del contesto sociale di riferimento. In accordo con tale opinione, una psicologa appartenente ad una cooperativa sociale mette in luce la "relatività" del contesto in cui si verifica l'influenza del gruppo dei pari, affermando che la direzione di tale influenza cambia a seconda del *"contesto di crescita del singolo, del contesto sociale e culturale in cui il ragazzo si trova a crescere. Se ha contatto con coetanei che magari possono favorire l'inserimento del singolo all'interno della scuola, è molto più probabile che i fenomeni dell'evasione e della dispersione risultino arginati"*. Diversamente, se *"si trova a vivere in un contesto degradato non soltanto da un punto di vista socio-economico ma anche culturale, è molto più probabile che il ragazzo tenda comunque a vivere più la strada come luogo di crescita che non la scuola"* (psicologa della cooperativa sociale "Antigone").

Molto più propensa a sottolineare l'influenza negativa degli amici è un'altra operatrice del terzo settore, la quale si sofferma sulla connotazione "gruppale" dell'abbandono scolastico, sottolineando l'importanza dell'approvazione da parte dei pari. Il ragazzo che decide di non andare a scuola – afferma l'intervistata – *"ha bisogno di sentirsi approvato in quello che fa, quindi ha bisogno di condividere, perché in cuor suo sa che non andare a scuola è una cosa grave, è una mancanza grave, allora coinvolgere gli altri significa in qualche modo mitigare il pasticcio che sta combinando"*, fermo restando che *"la scuola è vista dai ragazzi come un obbligo, quindi non andare a scuola, stare con gli amici, andare in giro senza avere obblighi è chiaro che è più coinvolgente, più bello"* (responsabile dell'associazione "Figli in famiglia").

La relatività dell'influenza del gruppo dei pari viene ripresa invece da un educatore ("maestro di strada") del terzo settore, anche se in questo caso essa assume una accezione squisitamente territoriale, che fa riferimento ai differenti *set* di vincoli e di opportunità dei contesti locali. L'intervistato sostiene infatti che seppure il tasso di abbandono della scuola media superiore *"nelle stesse fasce di età tra i 15-16 anni"* sia più o meno lo stesso nel Nord-Est e nel Sud Italia, tuttavia nei due contesti il gruppo dei pari svolge una funzione sostanzialmente diversa. Infatti, mentre nel Nord-Est, dove molti giovani lasciano la scuola attratti dalle opportunità offerte dal mondo del lavoro, il gruppo dei pari diventa il gruppo di riferi-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

mento per molti ragazzi che desiderano fare le prime esperienze di lavoro, *“nella situazione napoletana, con il 50% di giovani disoccupati, non è il gruppo dei giovani resisi economicamente indipendenti che esercita il fascino sul ragazzo che invece stupidamente va a scuola; viceversa, può accadere che sia proprio il gruppo che si costituisce nella scuola e che in qualche modo trova occasione di colloquiare, di discutere, di parlare, quello che diventa attraente”*. In altre parole, in alcuni contesti il gruppo dei pari può rappresentare un motivo determinante della presenza dei ragazzi a scuola (*tutta la nostra esperienza ci dimostra che i ragazzi vengono a scuola soprattutto per incontrarsi con i pari*). Ma se esso va dunque considerato come una importantissima risorsa – il desiderio di stare insieme, di non essere bocciati per non perdere i compagni può costituire infatti, secondo l’intervistato, uno stimolo allo studio – è comprensibile anche il monito di alcuni operatori del terzo settore affinché la scuola riconosca spazi fisici e simbolici al gruppo dei pari: *“la scuola deve dare dignità al gruppo dei pari, i luoghi della scuola devono essere un posto dove il gruppo dei pari possa costruirsi, avere momenti suoi propri dove non c’è ingerenza adulta”* (coordinatore “Progetto Chance”).

Al di là della ambivalenza dell’influenza del gruppo dei pari, da molti sottolineata, c’è anche chi mette in luce un fenomeno di ordine più generale che riguarda le giovani generazioni odierne. Come affermato da un insegnante, molti giovani sono oggi portatori di una cultura della “svalutazione” del processo di istruzione che naturalmente passa anche attraverso il gruppo dei pari. Infatti, *“trovandosi tra loro e discutendo del valore che la scuola oggi ha, i ragazzi si convincono a vicenda che quello scolastico è un percorso inutile”* tanto che *“chi va a scuola e chi studia, oggi in un certo senso, in determinati ambienti, è visto un po’ come lo scemo del villaggio”* (insegnante di italiano e storia - IPSIA “Federico Enriques”).

In conclusione, non sembra emergere nei nostri intervistati un aprioristico etichettamento negativo del gruppo dei pari, al quale vengono invece riconosciute le importantissime funzioni di socializzazione e di supporto alla costruzione dell’identità. In particolare, da alcuni rappresentanti del terzo settore proviene la sollecitazione nei confronti della scuola a dare un maggior riconoscimento ai luoghi della socializzazione dei ragazzi, mettendo in evidenza come la presenza di relazioni significative tra pari possa rappresentare anche un antidoto alla dispersione scolastica. Ciò non esclude, naturalmente, la possibilità che il gruppo dei pari possa assumere una funzione negativa, soprattutto in relazione al contesto socio-culturale e territoriale. In tal caso, le cause dell’abbandono sarebbero da ricercarsi nelle relazioni che caratterizzano il tessuto familiare e l’ambiente sociale di riferimento, o negli indici macro-strutturali di degrado e povertà territoriale. Ciò che gli intervistati intendono mettere in luce, in definitiva, è che il gruppo dei pari non contiene di per sé caratteristiche che spingono a “deviare” dal percorso scolastico, ma rappresenta piuttosto un “amplificatore” di fattori ambientali, che possono più o meno facilitare l’allontanamento dalla scuola.

CAPITOLO SECONDO

2.2.4. *Il ruolo dei nuovi modelli culturali*

Se c'è un punto sul quale gli intervistati sembrano essere tutti d'accordo, è quello dell'influenza esercitata dai modelli culturali contemporanei sulla diffusione della dispersione scolastica. È quasi un coro unanime quello che si è sollevato quando si è chiesto di esprimersi sull'eventuale ruolo giocato da tali modelli sul fenomeno da noi analizzato. Non vi è dubbio, infatti, per gli intervistati, appartenenti indistintamente alla scuola e al terzo settore, che la società contemporanea trasmetta norme e valori non perfettamente in sintonia con il mondo della scuola o più precisamente che vi sia un'accentuata contrapposizione tra i valori (che qualcuno chiama disvalori) che connotano la società contemporanea e la realtà scolastica. Come si vedrà, la responsabilità della svalutazione del processo di istruzione viene attribuita principalmente al sistema dei media. Tuttavia, alcuni intervistati intravedono una responsabilità dell'allontanamento dei giovani dal mondo della scuola anche nell'azione dei *policy makers* e della stessa scuola.

Quanto al ruolo dei media, secondo gli intervistati il processo di svalutazione della scuola da parte dei ragazzi non rappresenta altro che l'effetto dell'assenza della cultura dell'impegno che li caratterizza. Come evidenzia un'insegnante *“se un ragazzo guarda un calciatore che stenta a dire quattro parole in italiano, pensa che non sia indispensabile andare a scuola, o se la ragazza guarda la velina che ha preso a stento una terza media, allora ritiene la bellezza molto più importante della scuola, perciò la scuola viene vista come una perdita di tempo”* (insegnante di italiano e storia - IPSIA “Federico Enriques”). È insomma opinione diffusa che i media enfatizzino una *“cultura legata più alla rappresentazione che all'essere”*, una cultura che valorizza l'edonismo, inteso come enfasi sul risultato piuttosto che sullo sforzo, una cultura che dà importanza al successo piuttosto che al come e al perché si arrivi ad ottenerlo. Particolarmente accesi, a tale riguardo, i toni di un insegnante di Benevento, quando afferma: *“Sicuramente i media hanno un'incidenza maggiore rispetto al passato, poiché oggi tutti vogliono fare le veline, i calciatori, il che non ci sorprende se pensiamo ad esempio al grande fratello, che è una vera e propria aberrazione!”* (insegnante di italiano - Provveditorato degli studi). Mentre un altro testimone privilegiato mette efficacemente in evidenza la distanza tra questi modelli e la cultura scolastica basata sullo sforzo e sull'impegno *“la formazione è qualcosa che si costruisce pian piano, ma loro non capiscono, insomma pensano che siano delle cose inutili”* (insegnante di inglese - liceo classico “Vittorio Emanuele II”).

Un ulteriore elemento di preoccupazione, ben messo in evidenza soprattutto dai dirigenti scolastici, è rappresentato dal fatto che la scarsa cultura dell'impegno, riscontrata dagli intervistati soprattutto nei modelli mediatici dominanti, si associa ad un più generale processo di svalutazione dell'istruzione e della formazione di cui sarebbero in parte responsabili gli stessi *policy makers*, che non investono sufficienti risorse nell'elaborazione di efficaci politiche scolastiche e formative.

In particolare, due dirigenti scolastici mettono in evidenza la necessità di attribuire un maggiore valore all'istruzione, soprattutto nelle sedi competenti. Ciò

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

si potrebbe realizzare – sottolinea il primo – *“facendo convergere maggiore attenzione e quindi maggiori finanziamenti verso tutto ciò che riguarda i vari settori e i vari gradi dell’istruzione, della formazione e della ricerca, cioè verso tutto quello che riguarda la formazione di una società che aspiri ad essere colta”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”). La mancanza di una serie di politiche *“giovani, per il lavoro, per la famiglia”* – sottolinea il secondo – *“danneggia proprio quei nuclei familiari che più avrebbero bisogno del sostegno istituzionale, determinando “una grave discrasia che poi sarà pagata socialmente perché si avrà un serbatoio di persone che sono adatte solo a un lavoro di bassa manovalanza, lavoro nero, lavoro sfruttato e quindi chiaramente una sacca di persone che si sentono cittadini di serie B, perché non si sentono autorevoli, non si sentono efficaci, non si sentono protetti”* (dirigente scolastico - ITC “Galiani”).

Alcuni rappresentanti del terzo settore, pur condividendo con gli altri intervistati la presenza nella nostra società di una cultura del materialismo, del consumismo, della gratificazione immediata, che non facilita l’assunzione di impegni a lunga scadenza come quello scolastico, si soffermano invece ancora una volta sull’organizzazione della scuola. Quest’ultima, a loro parere, non sarebbe in grado di trasmettere ai ragazzi un’idea di continuità tra scuola e mondo del lavoro, facilitando negli studenti l’idea di una netta separazione tra impegno scolastico e impegno lavorativo. Quello che manca nei ragazzi, secondo i nostri interlocutori, è, in altre parole, la consapevolezza di un legame tra istruzione e lavoro. Sollecitato dall’enfasi che la nostra cultura pone sulla produttività, il ragazzo tende a cercare esperienze di lavoro sin dalla terza media *“perché vede nella professione e nel lavoro un qualche cosa di più gratificante e produttivo, pensa troppo alla produttività e si lascia indietro quella che è la formazione, e cioè proprio l’elemento che permette la produttività e quindi il lavoro”* (responsabile dell’associazione “Mentoring Italia”). Mentre non vi è alcuna fiducia nel fatto che la scuola serva a trovare lavoro, come sembra emergere dalle parole di un altro operatore del terzo settore, secondo il quale: *“ci sono quote di persone che immaginano che dopo il conseguimento della scuola dell’obbligo e dopo pochi anni delle scuole superiori, sia preferibile entrare subito nel mondo del lavoro con apprendistati”* (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”).

All’origine di questa mancanza di legame tra formazione e lavoro non vi sono, naturalmente, solo aspetti culturali ma anche – come sottolinea un operatore del terzo settore – elementi strutturali, primo fra tutti l’assenza di un reale sistema formativo integrato che ponga al centro la continuità educativa del ragazzo. Sembra, infatti, di assistere ad *“uno zapping continuo dei consumi formativi, nel senso che praticamente questi ragazzi passano tra la parrocchia, il doposcuola, l’associazione volontariato, l’ente che gli fa la formazione, a volte senza concludere veramente nessuna traiettoria, nessun percorso, ma saltando semplicemente dall’uno all’altro, perché il modello che in qualche modo si restituisce è quello che sembra affermare: prova tutto, vedi, fai, prova, poi magari lascia se non ti piace, insomma non c’è un lavoro sulla continuità”* (educatore dell’associazione “Quartieri spagnoli”).

CAPITOLO SECONDO

L'accento sulla necessità di una rete educativa di sostegno per l'apprendimento del ragazzo viene posto da un altro educatore, il quale evidenzia come nella società contemporanea sia sparita "la scommessa educativa" della famiglia all'interno di una comunità. A suo parere, il ragazzo non rappresenta più "*la proiezione della famiglia verso un futuro migliore e diverso*" né, tanto meno, rappresenta "*un momento di crescita per l'intera comunità*". Viene a cadere così quel sostegno all'impegno proveniente dalla "comunità educante" che sarebbe invece fondamentale per sostenere la motivazione dei giovani. Di conseguenza, il compito degli educatori, così come di tutti gli attori che si occupano della formazione della persona, secondo l'intervistato diventa proprio "*quello di ricostruire questa rete e far sentire ai ragazzi che loro non stanno giocando e perdendo tempo, che loro sono la nostra proiezione verso il futuro, che noi scommettiamo su di loro e puntiamo su di loro*" (coordinatore "Progetto Chance").

In conclusione, gli intervistati sembrano tutti concordi nell'attribuire una certa responsabilità ai nuovi modelli culturali trasmessi dai media per ciò che riguarda la genesi della dispersione scolastica. Tuttavia, nella percezione degli intervistati, non sono i media gli unici responsabili, ma anche le istituzioni pubbliche: i *policy makers*, che troppa scarsa attenzione dedicano ai problemi della formazione; e la scuola che – incapace di creare autentici collegamenti col mondo del lavoro – favorisce l'idea che formazione e lavoro siano posti in alternativa piuttosto che in continuità, rinforzando quella cultura del "tempo corto" e del disimpegno veicolata dai media. L'azione combinata dei media, della "politica" e della scuola sembra configurare, in altre parole, un processo perverso, il cui esito è quello della svalorizzazione dell'istruzione non solo da parte dei giovani ma talvolta anche da parte delle loro famiglie.

2.2.5. Il ruolo dell'allievo

Un altro aspetto sul quale sono stati sollecitati i nostri intervistati riguarda l'individuazione dei fattori di ordine personale che più frequentemente caratterizzano le storie di dispersione scolastica. Come si è detto, l'attenzione verso la soggettività, e quindi verso gli aspetti della personalità individuale che potrebbero essere all'origine della dispersione scolastica, è stata pienamente messa in luce da alcuni approcci teorici sviluppatasi in contrapposizione agli studi degli anni Cinquanta e Sessanta, che attribuivano invece un'importanza fondamentale alle dimensioni socio-economiche (Morgagni, 1998), portando al superamento di un'ottica deterministica, "a favore di un modello di tipo sistemico all'interno del quale il soggetto è al centro di un insieme di influenze e di concause" (*ibidem*, p.17).

In riferimento a questo tema, i nostri intervistati sembrano avvicinarsi alla visione sistemica ora richiamata, nella quale le caratteristiche soggettive sono inserite nell'ambito di un sistema più ampio, caratterizzato in maniera preponderante dalla presenza della scuola e della famiglia. A tal proposito, è emerso infatti che la gran parte degli intervistati non mostra di avere una concezione passiva o

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

deterministica dell'allievo, attribuendo il disagio scolastico a una condizione sociale svantaggiata di partenza, né una visione atomistica dell'allievo che, completamente slegato dal contesto sociale di appartenenza, sarebbe portatore di deficit mentali e comportamentali. Quasi tutti sembrano invece portatori della concezione di un allievo "situato" in un sistema di interazioni tra specifici contesti familiari e scolastici, da cui egli trae elementi emozionali e cognitivi per elaborare un personale stile di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica.

Venendo con maggiore precisione ai risultati dell'indagine, la maggioranza degli intervistati tende a vedere una stretta relazione tra il contesto familiare e lo sviluppo di determinate caratteristiche personali. Ciò che gli intervistati mettono in evidenza, come del resto è già emerso in altri punti di questo lavoro, è soprattutto la mancanza di un ruolo di sostegno da parte di alcuni genitori, che determinerebbe un forte senso di disorientamento nelle scelte dei ragazzi. Come sottolinea un dirigente scolastico, *"un ragazzo nato in una famiglia non ha saputo riconoscere i suoi problemi e i suoi limiti"* troverà maggiori difficoltà nella costruzione del percorso di studi (dirigente scolastico – ITC "Galvani") mentre, parallelamente, un altro testimone privilegiato mette in risalto le differenze esistenti tra le famiglie degli alunni nel sostenere le scelte di vita: *"ci sono famiglie che hanno progetti precisi per il futuro dei loro figli, e famiglie che invece non hanno un'idea di progetto e di futuro per i loro ragazzi"* (insegnante di italiano - Provveditorato degli studi). Ovviamente, sottolinea l'insegnante, quest'assenza di una chiara progettualità educativa all'interno di una famiglia non determina necessariamente il fallimento scolastico dei ragazzi, ma sicuramente accentua le difficoltà riscontrate dagli adolescenti nel corso della loro carriera scolastica. Così come negativamente possono influire fattori di tipo culturale (ad esempio lo scarso livello di istruzione dei genitori), di tipo relazionale (scarsa attenzione nella relazione educativa, se non addirittura assenza delle figure genitoriali) e di tipo economico (nei casi in cui si richiede addirittura il contributo del minore all'economia familiare, distogliendo l'attenzione dagli obiettivi formativi).

Nel delineare i fattori personali della dispersione scolastica, alcuni intervistati si soffermano più che altro sul rapporto tra i ragazzi e la scuola. Anche in questo caso, dunque, come già osservato in precedenza (quando piuttosto che esprimersi su aspetti caratteriali o psicologici dei ragazzi si è preferito concentrarsi sulla relazione del giovane con la famiglia), emerge una tendenza ad evitare valutazioni inerenti esclusivamente alla personalità degli studenti. Una tendenza particolarmente presente soprattutto nel gruppo degli operatori del terzo settore, mentre un solo insegnante si mostra in linea con quest'opinione, mostrando una certa sensibilità nel riconoscere anch'egli la necessità di curare la relazione pedagogica nell'ambito delle strategie di prevenzione dell'insuccesso. Secondo un'educatrice è ad esempio soprattutto la mancata accoglienza o l'esplicito rifiuto da parte di alcuni insegnanti nei confronti del ragazzo a determinare una scarsa motivazione a continuare il percorso scolastico, infatti, *"il sentirsi rifiutati in un modo più o meno aggressivo, oppure il non essere seguiti dall'insegnante che deve andare"*

CAPITOLO SECONDO

avanti con il programma, crea nel ragazzo uno stato di demotivazione, per cui decide di abbandonare” (responsabile dell’associazione “Figli in famiglia”). Anche altri rappresentanti del terzo settore sottolineano la mancanza di una reale corrispondenza tra le caratteristiche della scuola e le esigenze del ragazzo, come un possibile fattore alla base del processo di allontanamento dalla scuola. Non sembra avere dubbi un educatore nel sostenere che *“il fattore di mancato incontro, di mancata accoglienza, di mancato ascolto dei bisogni e delle esigenze degli adolescenti, sia il fattore principale del processo di abbandono”* (coordinatore del progetto “Chance”). Secondo un’insegnante, infine, è proprio la scarsa attitudine dei docenti a *“mettersi in discussione”* che li induce ad attribuire l’insuccesso scolastico alle caratteristiche degli studenti, piuttosto che a cercare *“di capire come questo insuccesso possa essere eliminato, in quanto non è soltanto un problema del ragazzo, ma anche dei docenti”* (Insegnante di inglese - liceo classico “Vittorio Emanuele II”).

Bisogna sottolineare, inoltre, che l’influenza del contesto scolastico sulla personalità degli adolescenti, così come di quello familiare, viene vista con sfumature decisamente dissimili dagli operatori del terzo settore rispetto ai rappresentanti del mondo della scuola, divergenze che trovano naturalmente la loro spiegazione nelle diverse esperienze formative e lavorative dei due gruppi di soggetti. Secondo i primi, infatti, gli effetti sarebbero da leggersi soprattutto in termini di scarsi livelli di autostima e motivazione, mentre per i secondi le conseguenze possono essere ravvisate essenzialmente nella mancata elaborazione di un metodo di studio autonomo ed efficace. A testimonianza di quanto appena detto, un educatore mette in relazione la scarsa motivazione per le attività scolastiche e il basso livello di autostima con il *background* familiare, sostenendo che per cause personali del processo di dispersione egli intende *“una scarsa motivazione, una coscienza e una consapevolezza di non avere mezzi adeguati, il basso quoziente di autostima, una scarsa capacità di proiettarsi positivamente verso il futuro”* (educatore dell’associazione “Quartieri spagnoli”). Alcuni rappresentanti della scuola, invece, tendono a soffermarsi maggiormente sulle difficoltà riscontrate da alcuni ragazzi nello sviluppo di una piena autonomia. Un dirigente scolastico, in particolare, sottolinea come *“questa mancanza di autonomia che i ragazzi hanno, viene determinata dall’atteggiamento delle famiglie”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali - “Elena di Savoia”).

Contrariamente alla gran parte degli intervistati, viene messo in luce, in alcuni casi, la specifica condizione adolescenziale come la causa che porterebbe i ragazzi a chiudersi nei confronti degli altri gruppi, soprattutto nei confronti degli adulti. Un insegnante sembra quasi immedesimarsi negli studenti quando sostiene che i fattori personali della dispersione scolastica sono *“legati all’età, poiché è la differenza di età rispetto agli altri gruppi sociali che li porta a chiudersi”* (insegnante di economia aziendale - I.P.C.T. “Marco Polo”).

In definitiva, solo pochi intervistati attribuiscono un’importanza fondamentale alla specificità della condizione adolescenziale o a presunte caratteristiche caratteria-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

li nella formazione di atteggiamenti oppositivi nei confronti del sistema scolastico, mentre sono molti quelli che, in un'ottica relazionale e processuale, sottolineano piuttosto gli effetti negativi sullo sviluppo delle personalità dei giovani provocati dal contesto scolastico e familiare. Effetti che, ancora una volta, vengono concettualizzati diversamente dai nostri due gruppi di interlocutori. Se infatti gli operatori del terzo settore tendono a vederne i segni nella scarsa motivazione allo studio e nel basso livello di autostima, i rappresentanti del mondo della scuola, pur non sottovalutando questi elementi, si concentrano maggiormente sullo scarso sviluppo del senso di responsabilità e di autonomia osservati in alcuni studenti. Ciò dipende probabilmente dal fatto che, poiché uno degli obiettivi formativi è proprio quello di stimolare negli studenti la costruzione di un metodo di studio autonomo, i docenti e i dirigenti scolastici, abituati a valutare i ragazzi sostanzialmente in base al profitto, sono più portati a rilevare questi aspetti piuttosto che altri.

2.3. I numeri della dispersione

Una delle questioni sottoposte agli intervistati ha riguardato l'entità del fenomeno dispersione. È stato chiesto perciò agli intervistati se a loro avviso la dispersione fosse aumentata o diminuita rispetto al passato.

Appare piuttosto sorprendente – se si considerano i notevoli sforzi fatti per migliorare i livelli di scolarizzazione nel nostro Paese – che, secondo la maggior parte degli intervistati, la dispersione sia in aumento. Tra i motivi più ricorrenti nelle opinioni dei nostri interlocutori rientrano la crescente perdita di fiducia nella scuola e la progressiva perdita della funzione di orientamento esercitata dalla famiglia. Insomma, si citano fattori di ordine generale che chiamano in causa quel senso di disorientamento collettivo, già citato in precedenza a proposito delle cause della dispersione.

Tuttavia, alcuni rappresentanti della scuola rilevano che questo aumento della dispersione riguarda i valori assoluti più che quelli relativi, attribuendolo all'avvento dell'istruzione di massa. In pratica, dato il maggior numero di studenti che oggi frequentano le scuole medie superiori, anche la dispersione assumerebbe una maggiore consistenza e visibilità. Questi intervistati sembrano richiamare il cambiamento di significato dei termini abbandono e dispersione verificatosi nel tempo. È proprio questo cambiamento che evidenzia un'insegnante, quando sostiene che: *“prima si parlava di dispersione soltanto nella scuola dell'obbligo, mentre invece adesso si parla di dispersione anche nelle scuole che non sono obbligatorie fino all'ultimo anno, perché adesso c'è quasi l'obbligo, anche se non in senso legale, di conseguire almeno un diploma di scuola superiore o comunque una qualifica”* (insegnante di informatica industriale - ITIS “Focaccia”). Sulla stessa linea, un dirigente scolastico sostiene che: *“in precedenza era previsto che accedessero a scuola un minor numero di persone rispetto a quanto è previsto oggi e quindi rispetto a questo possiamo dire che è maggiore il fenomeno della dispersione”*.

CAPITOLO SECONDO

In definitiva, la situazione che la gran parte degli intervistati vuole evidenziare si potrebbe riassumere nella massima: “meno evasione, più dispersione”. Sempre più studenti, nel corso degli anni, hanno avuto accesso ai livelli dell’istruzione post-obbligo, e si è ridotta la quota di studenti che non assolvono all’obbligo scolastico. Tuttavia, l’avvento dell’istruzione di massa ha determinato anche un aumento dei fenomeni di abbandono e di dispersione.

Ad un aumento di quantità della dispersione corrisponde – come acutamente sottolinea un educatore – un mutamento di qualità, poiché, data la minore selettività seguita all’istruzione di massa, “*ci sta molto insuccesso scolastico e formativo velato dal successo*” (coordinatore “Progetto Chance”). Inoltre, lo stesso educatore, riferendosi ad una definizione ampia di dispersione, intendendola come dispersione di risorse e non meramente come interruzione degli studi, sostiene che “*il fatto che una persona globalmente faccia 15 anni di scuola, 5 anni di università, 2 anni di specializzazione, 7 anni di qualche altra cosa, determina una forma di spreco sociale poiché si impiegano le persone per la prima volta a 32 anni, spreco così il loro momento più creativo*”.

In conclusione, sembra indubbio che gli intervistati percepiscano la dispersione come un fenomeno in crescita, attribuibile, nella loro opinione, all’incremento del numero di iscrizioni alla scuola media superiore che si è registrato negli ultimi anni. Tale incremento porterebbe, inoltre, ad un inevitabile aumento del numero dei soggetti che abbandonano, non soltanto perché entrano nella scuola soggetti meno motivati e meno dotati di un capitale di base (cfr. par.1.1), ma anche a causa di una maggiore difficoltà riscontrata dai docenti nella gestione di classi così numerose.

2.4. I luoghi della dispersione

In questa sezione vengono analizzate le opinioni degli intervistati in merito ai luoghi in cui più facilmente si può sviluppare il fenomeno della dispersione scolastica. Si comincerà dall’analisi delle risposte date in merito all’incidenza degli aspetti territoriali e successivamente si passerà ad analizzare il contributo degli intervistati in merito alla concentrazione della dispersione in particolari indirizzi di studio.

2.4.1. La dispersione nei diversi contesti territoriali

Gli studi sulla dispersione scolastica hanno mostrato con evidenza che il fenomeno può originarsi in modi e forme diverse, anche a seconda del luogo in cui vive il ragazzo. Per questo motivo abbiamo ritenuto opportuno chiedere agli intervistati quale fosse la loro opinione in merito all’incidenza degli aspetti territoriali sul fenomeno della dispersione. Dall’analisi delle loro risposte emergono quattro principali tendenze:

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

- nella prima, sostenuta da molti intervistati, si evidenzia una contrapposizione tra piccolo e grande centro, attribuendo al piccolo centro fattori come il controllo e la protezione sociale che inciderebbero positivamente sulla dispersione, limitandone la diffusione;

- nella seconda, sostenuta da un minor numero di intervistati, è il grande centro ad essere visto in maniera positiva rispetto al piccolo centro, in virtù della presenza di un maggior numero di modelli sociali che favorirebbero il “distacco culturale” da una famiglia non particolarmente predisposta ad investire nel canale dell’istruzione;

- nella terza, sostenuta da alcuni rappresentanti del terzo settore, si sottolinea la trasversalità del rischio di dispersione, che può presentarsi in qualsiasi contesto territoriale qualora la scuola non “accolga” adeguatamente i ragazzi;

- nella quarta, infine, si evidenzia un superamento delle differenze “quantitative” tra piccolo e grande centro per ciò che concerne l’incidenza sulla dispersione scolastica, mentre si sottolinea la differenza “qualitativa” tra l’influenza del contesto territoriale del Nord e quello del Sud Italia sull’origine del fenomeno.

Per quanto riguarda l’influenza positiva del piccolo centro, i tratti caratteristici evidenziati dagli intervistati riguardano perlopiù la qualità delle relazioni umane, l’appartenenza ad una comunità che svolge funzioni di controllo sociale e la conseguente maggiore visibilità della dispersione, infine la composizione “a misura d’uomo” delle classi scolastiche. Tutti questi elementi porterebbero ad una minore diffusione della dispersione, o perlomeno ad un più efficace controllo del fenomeno, dal momento che tutte le istituzioni principali sembrano convergere verso una struttura comunitaria. Al contrario, nel grande centro è proprio l’assenza degli elementi caratteristici del piccolo paese che determina, secondo i nostri intervistati, una maggiore concentrazione della dispersione. Il ragazzo, in questo tipo di contesto, *“vive più solo, la vita è più frenetica, le distanze sono maggiori, quindi è meno seguito”* (operatrice di un’associazione di volontariato).

Quello che sembra emergere dalle parole dei nostri intervistati è dunque che la dispersione scolastica trova una sua collocazione ben precisa proprio in quei contesti geografici dove si sono “dispersi” i legami comunitari, e dove più diffusi sono i segni di relazioni anonime e anomiche. In tal senso, anche all’interno di una grande città possono esservi differenze tra quartiere e quartiere. Gli intervistati hanno, infatti, sottolineato come il fenomeno della dispersione sia più frequente proprio nei quartieri dove si riscontra un forte disagio sociale rappresentato da un’elevata concentrazione di illegalità, criminalità, povertà e disoccupazione, e come tale disagio sia maggiore proprio in quei quartieri dove *“è stato rotto il rapporto identitario tra il territorio e la popolazione, le famiglie e la comunità”*, in altre parole in quei contesti che presentano elementi di sradicamento. Ad esempio, un nostro intervistato cita un episodio successivo al terremoto del 1980 a Napoli, *“quando alcuni nuclei familiari sono stati spostati rapidamente alle nuove case popolari in periferia; allora lì all’improvviso è aumentata anche la dispersione scolastica insieme all’uso di droghe, alla violenza e ad altri fattori di disagio e rischio* (coordinatore “Progetto

CAPITOLO SECONDO

Chance”). Come sottolinea un sociologo responsabile di una cooperativa sociale, in casi di questo genere, e più in generale nelle aree di recente insediamento, spesso non si riesce a ricostruire un sistema di relazioni basato su “*valori e tradizioni comuni*”, e questo porterebbe alla creazione di “*tanti piccoli ghetti*” (responsabile della cooperativa sociale “Il millepiedi”). Dunque, ciò che appare importante – secondo gli intervistati – non è tanto la posizione centrale o periferica del quartiere, quanto, come sottolinea un dirigente scolastico, la presenza di “*un quartiere che ponga sollecitazioni da un punto di vista culturale e che offra elementi di aggregazione*” (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

In definitiva, l’assenza di un coordinamento tra i diversi ambiti di socializzazione dell’adolescente, nonché di una rete di protezione che eserciti una funzione di controllo sociale viene vista da questi intervistati come una delle potenziali cause della dispersione. Di conseguenza, è proprio nei piccoli centri e nei quartieri con una forte e consolidata identità culturale che gli intervistati vedono la presenza di determinati legami comunitari che potrebbero prevenire o affrontare in maniera più efficace l’emergenza del fenomeno. Se si considera che sono soprattutto gli intervistati appartenenti ad un contesto territoriale fortemente urbanizzato (ad esempio Napoli e il suo *hinterland*) quelli che manifestano questa opinione, si può facilmente comprendere come tale visione trovi origine in una esperienza professionale che porta necessariamente a riflettere sulla mancanza di quegli aspetti “valoriali” che caratterizzano, invece, i piccoli centri non ancora influenzati dal processo di urbanizzazione e di dissoluzione dei legami comunitari.

Emerge, infatti, soprattutto tra gli intervistati che appartengono ad un contesto urbanizzato, ma con un *hinterland* composto da piccoli centri solo parzialmente interessati dal processo di urbanizzazione (ad esempio il Beneventano), un’opinione sostanzialmente opposta. Diversamente dai precedenti, alcuni intervistati hanno individuato, infatti, proprio nelle caratteristiche tipiche della grande città gli elementi che determinerebbero una minore diffusione della dispersione. Tali caratteristiche vengono individuate sostanzialmente nella disponibilità di un maggior numero di contesti di socializzazione che, ampliando il ventaglio dei modelli culturali di riferimento, possono rappresentare delle opportunità aggiuntive per la crescita degli adolescenti rispetto a quelle offerte dal contesto familiare. Secondo questa minoranza di intervistati, ciò che caratterizza il piccolo centro è proprio l’assenza di modelli alternativi a quelli veicolati dal contesto familiare e dalla ristretta cerchia in cui vive il ragazzo, con la conseguenza che in questi contesti non vi sarebbero molte possibilità per lo studente di intraprendere un percorso scolastico di successo se il valore dell’educazione e dell’istruzione non è radicato all’interno della famiglia. Come ci riferisce un’insegnante: “*mentre il piccolo centro risente della struttura familiare e del piccolo contesto sociale che vi ruota intorno, perché non ci sono altri parametri di riferimento, il grande centro invece garantisce maggiori possibilità di confronto*” (insegnante di scienze sociali - liceo socio-psico-pedagogico “Istituto Fermi”), e questo allargamento dei confini può essere molto positivo per i ragazzi.

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

In altre parole, la grande città è vista come un contesto dalle molteplici opportunità, come la sede di un possibile riscatto sociale, in cui si può recuperare quello che non si possiede per origine familiare. Ma, come già anticipato, fra gli intervistati vi è anche chi ha sottolineato come la dispersione sia un fenomeno trasversale a tutti i contesti territoriali. Secondo un educatore, ad esempio, la dispersione scolastica è un fenomeno che possiamo ritrovare *“in qualsiasi posto, vuoi una grande città, vuoi una piccola città”*, poiché le cause non sono da ricercare nella dimensione del luogo geografico, quanto nella singola realtà scolastica, che prescinde dalle caratteristiche territoriali, dal momento che *“una scuola che non accoglie adeguatamente questi ragazzi, è un qualcosa che possiamo trovare tanto in periferia, tanto al centro, tanto in un piccolo paese, tanto in una grande città”* (responsabile dell’associazione “Giochi, immagini e parole”).

Infine, vi è stato anche chi ha sottolineato come le differenze territoriali non abbiano tanta influenza sull’entità del fenomeno, quanto sulle sue caratteristiche. In particolare, è stata messa in luce l’esistenza di una differente tipologia di dispersione nelle aree settentrionali e meridionali del Paese. Nella realtà settentrionale (in particolare nel Nord-Est), la dispersione scolastica troverebbe origine nell’attrazione esercitata dalle opportunità offerte dal mondo del lavoro, mentre nel Mezzogiorno sarebbe proprio l’assenza di prospettive lavorative concrete a svuotare di significato la frequenza della scuola, favorendo l’abbandono. Riprendendo l’efficace tipologia proposta da un intervistato, troveremmo da una parte *“la dispersione da ricchezza di occasione”* e dall’altra *“la dispersione da povertà di occasione”*. Del resto, agli occhi di un’insegnante, diversa è anche la gravità del fenomeno e l’allarme sociale che ne deriva, laddove la dispersione scolastica che si realizza nel Nord-Est *“non è anche una dispersione sociale, nel senso che lì i ragazzi comunque trovano uno sbocco lavorativo, quindi non sono a scuola ma sono in altri istituti di formazione”* (insegnante di economia aziendale - I.P.C.T. “Marco Polo”).

In definitiva, ciò che sembra emergere dagli intervistati di quest’ultimo gruppo è l’idea di una dispersione che si origina in base alla diversa influenza esercitata dal mercato del lavoro nelle diverse aree del Paese. Un mercato del lavoro strutturato e ricco di opportunità non può che esercitare un certo fascino sui ragazzi del Nord Italia, desiderosi di raggiungere rapidamente un’indipendenza economica anche a costo di rinunciare a una solida formazione culturale. D’altro canto, è proprio la percezione della cronica mancanza di lavoro, delle difficoltà di impiego anche in caso di un elevato investimento nella formazione personale, che spingerebbe i ragazzi dell’area meridionale del Paese ad abbandonare la scuola, non più considerata come un efficace canale di inserimento nel mondo del lavoro. Vale comunque la pena sottolineare che questi intervistati mettono in luce un punto importante, e cioè che la dispersione – per ragioni diverse – può colpire chiunque, e dovunque.

2.4.2. La dispersione nei diversi indirizzi di studio

Come già anticipato, la ricerca è stata anche rivolta a rilevare le opinioni degli intervistati sulla possibile relazione tra il fenomeno della dispersione e i diversi

CAPITOLO SECONDO

indirizzi di studio delle scuole medie superiori. Dall'analisi di questo tema emergono tre diverse posizioni. La prima, condivisa dalla gran parte dei nostri intervistati, vede una stretta relazione tra l'estrazione sociale e la scelta dell'indirizzo di studio, e sostiene che la dispersione si concentra nell'indirizzo che accoglie gli studenti provenienti dai ceti più bassi, e cioè quello tecnico-professionale. La seconda, emersa tra alcuni intervistati del terzo settore, pone maggiore enfasi sulle caratteristiche dell'indirizzo di studio piuttosto che sulle caratteristiche sociali familiari e vede il rischio di dispersione più elevato nei licei. Infine, la terza, anch'essa rilevata fra gli intervistati del terzo settore, sottolinea come il rischio di dispersione possa essere presente in maniera trasversale in tutti gli indirizzi di studio.

Venendo più specificamente alla prima delle posizioni menzionate, secondo la gran parte degli intervistati si può verificare spesso una sorta di selezione sociale nel passaggio dalle scuole medie inferiori alle scuole medie superiori che porterebbe i ragazzi di "basso ceto sociale" a frequentare l'indirizzo di studio tecnico-professionale. In tal caso, la scelta dell'indirizzo professionale dipenderebbe da una "falsa credenza" di alcune famiglie sul relativo percorso di studi. Secondo un dirigente scolastico, infatti, molti genitori non hanno ancora chiara la trasformazione degli istituti professionali originatasi in seguito alle recenti riforme del sistema scolastico. L'attuale ordinamento, infatti, prevede nel primo biennio materie come: *"italiano, storia, inglese, diritto, matematica, scienza della terra, biologia, due lingue straniere, e non solo materie ritenute facili"*. Questo tipo di offerta formativa, secondo l'intervistato, smentirebbe insomma la convinzione diffusa che negli istituti professionali *"ci sia solo una consistente attività pratica"* (dirigente scolastico - IPSAR "Petronio"). Ma la scarsa conoscenza delle trasformazioni dell'ordinamento scolastico non può non leggersi come sintomo di una generale disaffezione di alcune famiglie nei confronti dell'istruzione, un dato che anche gli altri intervistati hanno messo in luce. Scarso livello culturale e poca assistenza dei genitori sarebbero, in questo caso, i fattori determinanti dell'atteggiamento dei ragazzi a scuola: estrema noia, scarsa fiducia nella scuola come canale di formazione e inserimento nel mondo del lavoro, scarsa motivazione allo studio, atteggiamento che si combina con un percorso formativo ben più difficile di quanto ci si attendeva.

Un secondo aspetto su cui si soffermano alcuni intervistati appartenenti al terzo settore riguarda – come già anticipato – l'idea, del tutto opposta alla precedente, che la dispersione sia un fenomeno che interessa in misura maggiore i licei. In questo caso, l'attenzione degli intervistati è rivolta verso le caratteristiche peculiari dell'indirizzo di studio piuttosto che verso l'estrazione sociale degli studenti. Tra le possibili cause della dispersione scolastica nei licei vengono menzionate l'eccessiva lunghezza del percorso di studi e la scarsità di elementi pratici presenti nei percorsi formativi. Rispetto al primo fattore, un'educatrice dell'associazione "Giochi, immagini e parole" sottolinea che in un percorso formativo più lungo, come quello liceale, c'è il rischio che i ragazzi possano demotivarsi più facilmen-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

te rispetto a quelli che frequentano un percorso formativo più breve, ma anche più specifico e più spendibile nel mercato del lavoro. Rispetto al secondo fattore, invece, un educatore evidenzia come *“il tipo di formazione che riceve il ragazzo all'interno dell'istituto professionale-tecnico sia di natura più pratica e tecnica rispetto a un percorso di liceo scientifico, classico o scuole similari”* (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”).

Infine, venendo al terzo aspetto messo in luce da alcuni intervistati del terzo settore, vi è la convinzione di chi ritiene che il rischio di dispersione sia presente in tutti gli indirizzi di studio, soprattutto nel primo biennio. In particolare, un'educatrice mette in evidenza le difficoltà incontrate dai ragazzi nel passaggio dalle medie alle superiori, quando sono costretti a cimentarsi con un nuovo metodo di studio: *“i ragazzi arrivano nelle scuole superiori con la convinzione che possono continuare a fare quello che facevano nelle scuole medie e invece poi si rendono conto che non è così perché la scuola media è più facile rispetto all'impegno che richiede l'istituto superiore, quindi nel primo biennio è facile l'abbandono”* (responsabile dell'associazione “Figli in famiglia”).

In conclusione, nell'analisi del rapporto tra indirizzi di studio e rischio dispersione, sembra che la gran parte dei nostri intervistati attribuisca un peso maggiore all'ambiente socio-familiare di provenienza dello studente. Al contrario, alcuni rappresentanti del terzo settore evidenziano la mancanza di percorsi specialistici basati sull'implementazione di elementi didattici di natura pratica, soprattutto nel percorso formativo liceale. Infine, alcuni altri intervistati del terzo settore si soffermano su particolari criticità dell'attuale sistema d'istruzione, mettendo in rilievo in particolare la delicata fase di passaggio dalle scuole medie inferiori alle superiori, il che chiama in causa la ben nota questione della continuità del percorso formativo.

2.5. Tipi e traiettorie dell'abbandono scolastico

La maggiore attenzione alla soggettività, che come si è visto ha caratterizzato la riflessione sociologica sulla scuola a partire dagli anni Ottanta, ha dato vita a numerosi sforzi di ricerca che, rifiutando una generica categorizzazione, hanno cercato di far luce sulle diverse tipologie di soggetti che abbandonano la scuola, consentendo di scoprire come nell'universo dei *drop-out* siano presenti varie figure, che lasciano la scuola per ragioni differenti e seguendo diversi percorsi, e come a tali figure corrispondano anche diversi destini post-abbandono.

L'individuazione dei diversi profili costituisce un tema di grande rilievo, dal momento che essa – come è facilmente intuibile – rappresenta una condizione essenziale per la messa a punto di interventi efficaci. Pertanto, anche nell'ambito della nostra indagine, uno dei temi su cui sono stati sollecitati gli intervistati ha riguardato i profili ed i percorsi dell'abbandono scolastico.

Prima di illustrare i risultati dell'analisi occorre premettere che molti intervistati hanno teso a sovrapporre i due aspetti in questione (profili e percorsi), hanno

CAPITOLO SECONDO

mostrato una certa incapacità di distinguere tra i diversi tipi di *drop-out* (gli aspetti principali che, secondo gli intervistati, caratterizzano il/i profilo/i dei soggetti che abbandonano la scuola) e le diverse traiettorie dell'abbandono (e cioè il succedersi delle tappe che, secondo gli intervistati, conducono ad abbandonare la scuola). Non tutti gli intervistati, in altre parole, sono apparsi in grado di scindere le caratteristiche dei soggetti da quelle del processo. In ogni caso, in merito all'individuazione dei possibili tipi di soggetti che abbandonano la scuola, dall'analisi effettuata emergono due principali gruppi di intervistati: quelli che individuano un unico tipo di *drop-out* e quelli che, al contrario, ne individuano differenti tipi.

Coloro che indicano un unico tipo di *drop-out* si soffermano perlopiù sulle caratteristiche dell'ambiente socio-familiare in cui vive il ragazzo. Si tratta, secondo questi intervistati, di un ambiente che presenta elementi di disagio socio-economico e relazionale, di *"famiglie che perlopiù vivono ai margini, dove soltanto un genitore lavora e magari fa anche un lavoro che comunque non permette alla famiglia di sostenersi"* (psicologa della cooperativa sociale "Antigone"), di *"situazioni familiari particolari, economicamente disagiate"* (operatrice della cooperativa sociale "Invento").

Vale la pena sottolineare che sono soprattutto gli operatori del terzo settore a soffermarsi sul disagio socio-economico della famiglia, ritenendolo un fattore di emarginazione sociale, probabilmente a causa del fatto che nell'ambito del loro lavoro (esterno alle mura scolastiche) sono portati ad avere un contatto maggiore con ambienti sociali che presentano tracce evidenti di degrado. Al contrario, nella definizione del soggetto-tipo che abbandona la scuola, gli operatori interni al mondo della scuola mettono l'accento soprattutto sul disagio di natura relazionale che deriva dalla mancanza di cura e di attenzione da parte dei genitori nei confronti del ragazzo.

Questa mancanza di attenzione nella relazione educativa, a detta degli intervistati, potrebbe coinvolgere anche le famiglie economicamente più agiate: *"alle volte ci sono famiglie che pur essendo in condizioni economicamente agiate, non hanno attenzione nei confronti dei figli"* (dirigente scolastico - ITC "Galiani").

In ogni caso, sembra emergere dalle parole degli intervistati una tendenza a sottolineare maggiormente le caratteristiche familiari piuttosto che i tratti individuali, a conferma di un'analisi della dispersione che – come precedentemente discusso – chiama in causa prioritariamente l'origine familiare del fenomeno. Un solo intervistato, infatti, mette in luce degli aspetti psicologici nella definizione del soggetto-tipo che abbandona la scuola, sottolineando una configurazione del soggetto caratterizzata da depressione e da forme di *"disistima, paura, ansia che portano il ragazzo a non avere un atteggiamento attivo verso la vita e di conseguenza verso lo studio"*. In tal caso, secondo l'intervistato, ci troveremmo di fronte a ragazzi incapaci di agire secondo propri schemi di pensiero e di gestire le proprie emozioni: *"sono ragazzi agiti da, non ragazzi che agiscono"* (coordinatore "Progetto Chance").

Come segnalato in precedenza, un secondo gruppo di intervistati individua invece diversi tipi fra i ragazzi che lasciano precocemente la scuola. Anche in que-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

sto caso possiamo cogliere delle differenze. Infatti, mentre gli operatori esterni tendono a mettere in luce le caratteristiche ambientali che concorrono a definire i diversi tipi individuati, gli operatori interni al mondo della scuola tendono a soffermarsi sulle caratteristiche individuali dei vari profili descritti.

Cominciando dagli operatori del terzo settore, emerge che, nella classificazione dei diversi tipi di soggetti che lasciano la scuola, essi evidenziano differenti aspetti dell'ambiente familiare e scolastico. In particolare, secondo gli intervistati, un primo tipo di soggetto a rischio di abbandono è quello che vive in un contesto povero e quindi è indotto a lasciare precocemente la scuola per soddisfare delle necessità economiche familiari (*il ragazzo che lascia alla terza media perché è costretto ad andare a lavorare*). Un secondo tipo corrisponde al ragazzo iperprotetto dai genitori. In questo caso, come sostiene un'educatrice, la famiglia non acquisisce una reale consapevolezza del problema, ma "si stringe" intorno al ragazzo, attribuendo l'insuccesso scolastico a fattori esterni che sfuggono al controllo della famiglia e del ragazzo stesso, come ad esempio il fatto che un insegnante possa prendere di mira lo studente (*l'insegnante l'ha pigliat'n'copp'a l'uocchie*). Un terzo tipo corrisponde poi al ragazzo troppo "viziato" in famiglia, e abituato ad essere soddisfatto in ogni sua richiesta. Questo tipo di modello educativo, secondo alcuni intervistati, porterebbe alla formazione di un carattere arrogante e prepotente, che si scontrerebbe con i principi e le norme dell'educazione scolastica basata sull'impegno nello studio e sul rispetto dei docenti e dei compagni (*il ragazzo viziato e prepotente che se ne sta in giro per i corridoi, che semmai sta anche bene economicamente ma non vuole sapere niente della scuola*). Un quarto tipo, infine, corrisponde al ragazzo che, pur avendo interesse e motivazione per l'istruzione, non ha gli strumenti cognitivi, culturali ed economici necessari per affrontare il percorso scolastico. In tal caso, secondo un nostro intervistato, la scuola non sarebbe in grado di intervenire in modo adeguato per sostenere il giovane nel suo percorso scolastico, e non gli consentirebbe di cancellare quella sorta di stigma negativo familiare che deriva dal suo insuccesso. Ci sarebbe bisogno allora, secondo l'intervistato, di "*un accompagnamento individualizzato da parte della scuola, che la famiglia non è assolutamente in grado di offrire*" (educatore dell'associazione "Quartieri spagnoli").

I rappresentanti del mondo della scuola, invece, come anticipato in precedenza, nel delineare la tipologia dei soggetti che abbandonano la scuola si soffermano maggiormente sulle caratteristiche comportamentali. Secondo alcuni intervistati, un primo tipo corrisponde al ragazzo "rinunciario", cioè a un tipo di soggetto che non mostra alcun interesse per le attività svolte nell'ambito del contesto scolastico. A tal proposito, un dirigente scolastico parla di un soggetto "abulico", sottolineandone le difficoltà psicologiche. Riprendendo le sue parole, "*c'è l'abulico, cioè quello che, qualunque discorso si faccia, non ha energie per riuscire ad interessarsi*" (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali "Elena di Savoia"). Lo stesso dirigente scolastico appena citato individua un secondo tipo di soggetto che può lasciare precocemente la scuola: "il refrattario". Quest'ultimo vive un tale disagio relazionale nell'ambito della scuola da essere indotto ad assumere un

CAPITOLO SECONDO

atteggiamento di ostilità nei confronti dei docenti e del sistema scolastico nel suo complesso. In questa situazione, se la scuola non interviene per individuare le cause profonde di questo atteggiamento, il ragazzo può maturare nel tempo la convinzione di abbandonare gli studi.

In aggiunta all'“abulico” e al “refrattario”, alcuni intervistati mettono in evidenza un terzo tipo di soggetto. Si tratta, in questo caso, di un giovane che, non essendo soddisfatto delle opportunità offerte dal contesto scolastico, decide di intraprendere la strada del lavoro. Per alcuni intervistati questa scelta appare motivata dal momentaneo desiderio di guadagno e dalla volontà di seguire le tendenze materialistiche e consumistiche della società prima richiamate; per altri, invece, la scelta di lavorare può rappresentare il frutto di una riflessione personale sulla necessità di trovare una strada più corrispondente alle proprie attitudini.

Vale la pena aggiungere come dalle interviste emerge anche una differenza di genere nella definizione dei diversi profili. Mentre i maschi tenderebbero ad assumere un comportamento contraddistinto da segnali espliciti di abbandono (*cioè sono assenti fisicamente dalla scuola, non vengono a scuola*), le femmine tenderebbero a mascherare lo stato di disagio che può portare all'abbandono (*fisicamente vengono a scuola, però non fanno nulla, pensano ad altre cose*).

Per evidenziare in modo sintetico i diversi aspetti su cui si concentrano gli intervistati nelle loro risposte in merito alla definizione di uno o più tipi di soggetti che lasciano precocemente la scuola, è sembrato utile costruire uno schema risultante dall'incrocio tra il tipo di operatore intervistato (interno/esterno alla scuola) e il numero dei tipi individuati (unico tipo di soggetto che abbandona/più tipi di soggetti che abbandonano).

	OPERATORE INTERNO	OPERATORE ESTERNO
Unico tipo	<i>Sottolinea il disagio relazionale familiare</i>	<i>Sottolinea il disagio socio-economico familiare</i>
Più tipi	<i>Sottolinea le caratteristiche individuali</i>	<i>Sottolinea le caratteristiche ambientali</i>

Osservando tale schema si può dedurre che gli operatori interni ed esterni al mondo della scuola tendono a considerare in maniera diversa il contesto familiare nella definizione del profilo tipico del *drop-out*. In realtà, questa differenza tra interni ed esterni richiama una diversa visione delle cause familiari della dispersione, già emersa in precedenza. Sono soprattutto gli operatori del terzo settore, infatti, che individuano la causa principale della dispersione scolastica nel disinvestimento nell'istruzione da parte delle famiglie dotate di scarse risorse economiche e culturali. Al contrario, i rappresentanti della scuola, nell'identificare le cause familiari della dispersione, mettono in evidenza le difficoltà relazionali che i ragazzi possono vivere in famiglia.

Questa differente visione dell'influenza del contesto familiare sul processo di dispersione si riflette anche nella definizione del profilo tipico del *drop-out*, pro-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

tabilmente a causa dello specifico ambiente di lavoro in cui sono inseriti i nostri intervistati. Ciò va spiegato, come in altri passaggi di questo rapporto, con le differenti esperienze professionali e, di conseguenza, con le diverse realtà con le quali si trovano a confrontarsi ogni giorno i due gruppi di soggetti. Gli operatori interni, infatti, nell'ambito del loro ruolo di insegnanti e/o dirigenti scolastici, trovandosi a contatto con soggetti provenienti da ambienti differenziati dal punto di vista socio-economico e culturale, tendono a focalizzare la loro attenzione su un fattore trasversale a tutti i ceti sociali, e cioè il disagio relazionale. Gli operatori esterni, invece, trovandosi a lavorare con ragazzi appartenenti ad ambienti caratterizzati da un elevato livello di povertà, quando sono sollecitati ad analizzare il fenomeno della dispersione scolastica, risultano più inclini a sottolineare il disagio socio-economico. D'altra parte, anche nella definizione di una diversità di profili tra i *drop-out* i rappresentanti della scuola e del terzo settore si soffermano su aspetti diversi. Considerato il loro ruolo di docenti e/o dirigenti scolastici, gli operatori interni al mondo della scuola evidenziano principalmente le caratteristiche comportamentali individuali nell'ambito del contesto della classe. Viceversa, gli operatori del terzo settore, per la loro condizione "esterna" al mondo della scuola, nel definire i diversi tipi di soggetti che abbandonano la scuola tendono a soffermarsi prevalentemente sulle caratteristiche dell'ambiente familiare e scolastico.

Venendo adesso alle risposte degli intervistati in merito all'indicazione di una o più traiettorie possibili del processo che conduce all'abbandono scolastico, va messo in luce che anche l'analisi di questo aspetto specifico è risultata, per certi versi, problematica. Rispetto alla sollecitazione dell'intervistatore, infatti, relativa ai percorsi che conducono all'abbandono della scuola, alcuni intervistati, in particolare modo i testimoni privilegiati interni al mondo della scuola, hanno trovato difficoltà a concettualizzare la dinamica processuale, tendendo a soffermarsi esclusivamente sulle cause e sulle motivazioni che, in modi diversi, incidono sul processo di abbandono. Ad esempio, parlano di aspetti inerenti al *contesto* scolastico, al contesto familiare, alle caratteristiche personali e alle spinte consumistiche della società, ma non riescono ad evidenziare il processo concreto che si origina da questi elementi. In effetti, risulta abbastanza sorprendente che siano proprio gli insegnanti e i dirigenti scolastici a mostrarsi incapaci di descrivere l'evolversi del percorso di abbandono, visto che è proprio sotto i loro occhi che tale percorso si compie. Questa incapacità di individuare un processo di abbandono scolastico potrebbe segnalare, del resto, una scarsa attenzione ai possibili segnali di un disagio avvertito dai ragazzi durante la loro permanenza a scuola.

Inoltre, è importante sottolineare che anche gli intervistati che hanno compreso il senso della domanda, e tentano di delineare la dinamica processuale del fenomeno, non sfuggono a una visione appiattita e stereotipizzata, individuando un'unica traiettoria di abbandono. Solitamente, il *trend* identificato dai nostri intervistati consiste in una iniziale mancanza di integrazione all'interno del contesto scolastico, seguita da uno scarso interesse alla lezione, scarso profitto, assenze prolungate, una o più bocciature, fino al definitivo abbandono scolastico; un

CAPITOLO SECONDO

percorso, dunque, oltre che unico, lento e pieno di segnali, che chiama in causa da un lato la scuola, dall'altro la famiglia.

Particolarmente acuta risulta invece la descrizione del processo di abbandono fatta da un operatore del terzo settore, che considera, oltre alla scuola e alla famiglia, anche altre componenti nella definizione della traiettoria di abbandono. Egli parla di una sorta di circolo vizioso che coinvolgerebbe tutti gli attori responsabili del processo educativo del ragazzo, paragonando tale processo allo sciame delle formiche. Con le sue parole: *“le formiche riescono a fare un'impresa complessa anche se sono prive di cervello, perché ogni formica va per conto suo senza nessun piano, dopodiché non appena ha trovato il cibo emette un segnale odoroso che attrae una seconda formica, la seconda formica emette un segnale odoroso, quindi nel giro di pochissimo tempo tutto lo sciame si dirige verso la traccia perché ci sta un rinforzo continuo”*. Allo stesso modo succede per l'abbandono scolastico: *“c'è infatti uno sciame senza pensiero costituito da genitori, parenti, amici, bidelli, insegnanti, dirigenti scolastici, tutte persone una più distratta dell'altra nei confronti del ragazzo. Se tutto va liscio, senza che nessuno se ne accorga tutto lo sciame raggiunge l'obiettivo”*. Ma se le dinamiche iniziano a complicarsi ci sono *“i rinforzi negativi”*, per cui succede *“che un ragazzo è nervoso perché la madre ha scoperto una tresca del papà, va a scuola e va in escandescenza, l'insegnante gli va addosso, lui ritorna a casa e si arrabbia sempre di più, la madre gli urla addosso, lui ritorna a scuola e fa ancora peggio, l'insegnante si rivolge al dirigente scolastico, il dirigente scolastico che sta preso dai turchi dice: È meglio buttare fuori il ragazzo che litigare con l'insegnante! Poi segnalano il tutto all'assistente sociale, l'assistente sociale, che ha altre 50 mila cose per la testa, dopo 7 mesi va lì, distrattamente usa metodi poco simpatici, minaccia, eccetera, e alla fine ci ritroviamo il nostro pargolo disperso!”* (coordinatore “Progetto Chance”). Questa visione mette in evidenza il carattere relazionale, di responsabilità collettiva del percorso di abbandono (*“il meccanismo del linciaggio: nessuno ha ucciso ma tutti hanno ucciso!”*): l'abbandono scolastico, in altre parole, costituirebbe l'effetto aggregato dell'azione di diversi attori che, in modo del tutto non intenzionale, contribuiscono a determinare il processo di abbandono.

In conclusione, come già più volte osservato, i nostri intervistati manifestano una certa difficoltà nell'individuare i possibili itinerari che conducono all'abbandono scolastico. Prevalgono inoltre visioni stereotipate, dove il percorso di abbandono viene descritto come un susseguirsi di eventi (le assenze, i ritardi, la bocciatura) piuttosto che come una teoria di stati d'animo e di vissuti che conducono i ragazzi alla resa, e dove non compare in alcun modo la scuola, con le sue azioni e/o omissioni. È raro il caso di chi, soprattutto da una prospettiva esterna alla scuola, mostra di avere una visione allargata del fenomeno, segnalando la responsabilità, collettiva, di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo e non dei soli allievi.

2.6. Esiti e conseguenze dell'abbandono scolastico

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Un tema molto rilevante nell'analisi della dispersione riguarda il destino dei ragazzi "dispersi". Non tutti i *drop-out*, ci dicono gli studi sul fenomeno, abbandonano definitivamente la scuola, non tutti diventano degli emarginati. Morrow ne individua ad esempio ben cinque tipi: i "cacciati", studenti indesiderati che la scuola cerca di allontanare; i "disaffiliati", studenti che non provano più alcun attaccamento verso la scuola; le "mortalità educative", che riguardano allievi che non sono in grado di completare il corso di studio; i "*drop-out*" capaci, che sono invece in grado di seguire il programma di studi ma non sono socializzati alle richieste della scuola; gli "stop-out", studenti che abbandonano la scuola temporaneamente per poi farvi ritorno (Morrow, 1986, cit. in Sempio, 1999, p. 4). È insomma possibile ipotizzare che i soggetti intraprendano strade diverse dopo l'abbandono scolastico. Di conseguenza, uno degli obiettivi della ricerca è stato proprio quello di rilevare l'opinione degli intervistati in merito ai possibili esiti della scelta dell'abbandono. Inoltre, si è anche inteso raccogliere le loro impressioni riguardo alle conseguenze che l'abbandono produce sul piano personale. Come si vedrà, secondo gli intervistati, il quadro dei possibili esiti post-abbandono risulta variegato, mentre le conseguenze, numerose, sono tutte di segno negativo. Tra le possibili strade che possono intraprendere i ragazzi una volta che hanno abbandonato la scuola, la maggior parte degli intervistati, sia interni che esterni al mondo della scuola, individua infatti come alternative la depressione, il lavoro nero e sottopagato, la devianza, mentre solo in alcuni casi viene segnalata anche la possibilità di un ritorno nel sistema educativo-formativo. Ci soffermiamo, adesso, su ciascuna delle possibili alternative segnalate dagli intervistati, mettendo in evidenza i fattori che – nella loro opinione – possono condurre i ragazzi verso esiti più o meno negativi.

Secondo la percezione degli intervistati, una buona fetta dei *drop-out* sceglie la via meno difficile, quella del "*pariamento*"⁴ (divertimento). Tale scelta viene effettuata soprattutto dai maschi. Questi ultimi sarebbero portati ad assumere impegni solo di tipo ludico o sportivo, disinteressandosi completamente della propria formazione, e passando gran parte della giornata a casa senza far niente, pervasi spesso da uno stato di apatia, che consisterebbe più specificamente nel ripetere quotidianamente una serie di azioni che alterano completamente il ritmo di vita: "*stare a casa e fondamentalmente non fare niente, dormire fino a mezzogiorno o l'una della mattina, fare colazione e doccia intorno all'una, quella che normalmente è ora di pranzo, vivere molto la sera e la notte*" (educatore dell'associazione "Quartieri spagnoli"). Diverso sarebbe il discorso per le ragazze. Quest'ultime, infatti, tenderebbero ad assumere dei ruoli più strutturati all'interno del contesto familiare, ma senza elaborare un reale processo decisionale che le porti a scegliere con consapevolezza il lavoro della casalinga. Questo spieghereb-

⁴ Vale la pena sottolineare come ad usare questo termine, tipico dell'espressione gergale giovanile, sia un rappresentante del terzo settore. Ciò potrebbe attestare l'esistenza di una maggiore capacità di "entrare" nel mondo adolescenziale da parte degli operatori del terzo settore.

CAPITOLO SECONDO

be, secondo l'intervistato, anche la condizione di infelicità in cui si trovano alcune ragazze che *"stanno a casa, badando alla casa e ai fratelli più piccoli"*.

In secondo luogo, gli intervistati focalizzano la loro attenzione sulla strada del lavoro, vista il più delle volte dai ragazzi come un rimedio alla demotivazione per l'istruzione, o come ricerca di una via migliore rispetto alla scuola. La scelta del lavoro da parte dei ragazzi si configurerebbe, in questo caso, come un tentativo quasi disperato di recuperare in un altro luogo quell'impegno e quella motivazione che essi non sono riusciti a trovare nella precedente esperienza scolastica, pur avendo alle spalle un bagaglio minimo di competenze cognitive, relazionali e professionali. In altre parole, questi intervistati sembrano condividere la tesi secondo cui la condizione di abbandono si caratterizza come distacco da una situazione sociale conosciuta e come ingresso in un'altra condizione di vita, carica di attese psicologiche e sociali alle quali, sebbene incerte e talvolta illusorie, si attribuisce un valore, se non altro quello di ridurre le insoddisfazioni dell'esperienza precedente (Sarchielli, Zappalà, 1998).

I nostri interlocutori sottolineano inoltre come questo passaggio si presenti, in genere, come un'alternativa non valutata in termini progettuali ma percepita come una "fuga" rispetto a una condizione scolastica ritenuta insopportabile. L'assenza di progettualità nella scelta del lavoro da parte di alcuni ragazzi che abbandonano la scuola viene messa in luce soprattutto da un educatore quando sostiene che sembra di assistere ad una sorta di *zapping* nel vedere i ragazzi che: *"una settimana fanno i garzoni al bar uno, una settimana al bar due, la terza settimana nella fabbrica di borse A, poi comincia un altro mese e lavorano presso la fabbrica di borse B, in seguito diventano i ragazzi del meccanico, poi vanno a fare i benzinai per altri pochi mesi, ecc."* (educatore dell'associazione "Quartieri spagnoli"). Insomma, si tratta sempre di lavoretti al nero, saltuari, oppure di forme di apprendistato che non riescono a configurare quasi mai una vera e propria carriera professionale, né tanto meno a fornire un ancoraggio solido per la costruzione dell'identità.

In terzo luogo, gli intervistati mettono in evidenza la possibilità, per alcuni ragazzi, di intraprendere un percorso deviante e tra le diverse cause di questo possibile esito successivo all'abbandono scolastico, alcuni di essi individuano le caratteristiche del contesto territoriale, che offre ai ragazzi scarse possibilità di lavoro e di guadagno. In questo tipo di contesto cioè per i ragazzi diventerebbe più facile che altrove intraprendere la strada della devianza, poiché l'assenza di concrete opportunità di lavoro li porterebbe a *"restare per la strada, alla mercé dei delinquenti"*. Altri intervistati, invece, sottolineano come la strada dell'illegalità, in alcuni casi, sia già stata sperimentata dai ragazzi negli anni in cui andavano a scuola. In particolare, un operatore del terzo settore parla di *"pratiche messe in atto nel tempo libero con i compagni, con il gruppo dei pari"* che, in seguito all'abbandono totale della scuola, alla caduta di qualunque tipo di progettazione, si trasformano *"dalla cosa fatta per gioco, per divertimento"* in una vera e propria dimensione delinquenziale che alimenta *"la voglia di guadagno, la voglia di pro-*

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

curarsi dei beni rubandoli” (educatore dell’associazione “Quartieri spagnoli”). Altri intervistati, infine, sottolineano come la devianza possa nascere proprio laddove non ci sono delle strutture formative in grado di accogliere le diverse richieste dei ragazzi e di orientarle verso determinati percorsi formativi e/o lavorativi. A tal proposito un’educatrice auspica la presenza di un dialogo diretto tra i rappresentanti delle istituzioni formative e i ragazzi, in cui i primi si rivolgano ai secondi, dicendo: *“Va bene, ok, non ti interessa questo, probabilmente ti interessa fare il falegname, oppure sappi che c’è, in alternativa, questa struttura che ti può consentire di avviare questo percorso e garantirti in qualche modo la professionalità”* (responsabile dell’associazione “Giochi, immagini e parole”). Ma, dalle parole della nostra intervistata, traspare anche la volontà di evidenziare la mancanza di risorse umane in grado di raggiungere questi ragazzi, di leggere le loro esigenze e in qualche modo di offrire loro una risposta.

Per quanto riguarda il più auspicabile e meno negativo dei possibili esiti post-abbandono, il rientro nel sistema educativo-formativo, gli intervistati sostengono che si tratta di un’eventualità piuttosto remota.

Le difficoltà, come appare chiaro dalla testimonianza di un intervistato, si manifesterebbero in modo diverso a seconda del genere: le femmine non riuscirebbero facilmente a staccarsi dal ruolo di “casalinga” che hanno acquisito nel tempo (*la ragazzina che è stata in casa e ha fatto certe cose, ormai già è proiettata verso il matrimonio*), i maschi farebbero molta fatica ad assumersi un impegno dopo aver trascorso *“la maggior parte del loro tempo davanti a una Play Station o a una televisione”* (educatore dell’associazione “Quartieri spagnoli”). Un ulteriore aspetto evidenziato è che la possibilità di un rientro nel sistema formativo sia strettamente connessa alla tempestività con cui si riesce ad intervenire sul comportamento deviante. Secondo alcuni intervistati, infatti, intervenendo nella fase in cui la devianza ha ancora il carattere di un’esperienza occasionale, quando cioè viene fatta *“per gioco”*, con efficaci programmi formativi come corsi di formazione, piccole esperienze formative, tirocini, ecc., può succedere che il ragazzo, sentendosi messo alla prova, seguito, coinvolto in attività pratiche, possa nuovamente acquisire fiducia e stima in se stesso e dunque considerare l’ipotesi di riprendere gli studi.

Inoltre, sembra che il rientro nel sistema educativo e formativo sia strettamente legato all’età. Per alcuni intervistati, è più probabile che il rientro avvenga dopo i 18 anni, perché è a questa età che i ragazzi, dopo avere avuto un primo impatto con il mondo lavorativo, possono rendersi veramente conto dell’importanza del diploma, *“perché in molti trovano un lavoro che richiede loro il titolo di studio che non hanno preso in precedenza”*. Per altri intervistati, una situazione di possibile ritorno si può avere solo successivamente, intorno ai 30 anni, tanto è vero che *“diversi istituti hanno attivato corsi serali, tramite una serie di progetti comunitari, di progetti di educazione degli adulti che prevedono un rinforzo di competenze, una conclusione di un itinerario di studi che non era stato portato a termine, una riqualificazione proprio rispetto a titoli conseguiti che non corri-*

CAPITOLO SECONDO

spondono più a quelle che sono le richieste del mercato attuali” (dirigente scolastico – liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

Un aspetto abbastanza singolare relativo al possibile rientro nel sistema formativo viene sottolineato in particolare da un insegnante. Quest’ultimo sostiene infatti che i ragazzi pentiti della scelta di abbandono possano essere da esempio per le nuove leve, cioè per i ragazzini che ancora frequentano la scuola, dando loro la possibilità di riflettere sull’importanza del valore dell’istruzione e dell’educazione. La scuola, dunque, potrebbe utilizzare, favorendolo, l’incontro tra i *drop-out* pentiti e i ragazzi a rischio di dispersione come strategia di contrasto al fenomeno della dispersione.

Inoltre, da un operatore del terzo settore, viene messa in luce la necessità di adottare metodi educativi meno tradizionali per agevolare questi possibili ritorni sui banchi di scuola. A tal proposito, il nostro intervistato cita il caso di un progetto promosso nell’ambito della città di Napoli, dove *“si propongono percorsi formativi per il conseguimento della scuola media con proposte che vanno dal laboratorio di manualità a proposte di itinerari culturali vissuti direttamente sul posto con i docenti, con un atteggiamento di fondo che non è quello del rimprovero immediato o di non accogliere la vivacità dei ragazzini che possono provenire da nuclei familiari o nuclei ambientali un po’ disagiati”* (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”). Questo aspetto della didattica alternativa a quella tradizionale viene messo in luce anche da un’operatrice del terzo settore, che sottolinea l’esigenza di creare corsi *ad hoc* finalizzati alla formazione tecnica, perché *“a molti ragazzi piace fare le cose, disegnano bene, sanno usare la telecamera, sulle cose pratiche si appassionano e le sanno fare bene, quindi è importante fornire loro dei contesti in cui possono fare quello che a loro piace, imparare un mestiere per guadagnare onestamente i soldi, mentre sicuramente non è positivo far stare i ragazzi in aula con i professori di prima ad ascoltare le solite lezioni teoriche”* (responsabile dell’associazione “Arcimovie”). La realizzazione di questi interventi formativi meno tradizionali d’altronde è più facile nella misura in cui, come mette in risalto un dirigente scolastico, la società attua *“delle sinergie interistituzionali, coinvolgendo il ragazzo e facendo intervenire i servizi sociali”* (dirigente scolastico - ITC “Galvani”). In questi casi il ragazzo, sentendosi oggetto di interesse, in genere ritorna a scuola.

In ogni caso, la questione dei rientri – a parere degli intervistati – non va certo sottovalutata. Anzi, favorire il ritorno a scuola dopo un abbandono dovrebbe essere un obiettivo da perseguire con ogni mezzo, dal momento che i ragazzi che lasciano la scuola, con la loro povertà culturale, vanno incontro a una sorta di esclusione/marginalità sociale che si manifesta in vari modi. Venendo appunto al tema delle conseguenze personali dell’abbandono, in primo luogo viene messo in evidenza come i *drop-out* siano destinati a vivere una serie di svantaggi in termini di quella che viene definita cittadinanza attiva. In particolare, un operatore del terzo settore approfondisce questo aspetto sostenendo che essere cittadini attivi significa aver consapevolezza dei propri diritti *“senza entrare in un circuito della*

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

mercificazione”, cioè senza *“andare a comprare”* un qualcosa che appartiene a tutti i cittadini per diritto. Allo stesso modo, un altro operatore del terzo settore sostiene che nel recupero formativo di questi ragazzi bisogna *“puntare a curare la loro coscienza di cittadini attivi”*, sottolineando che il più grande rischio a cui vanno incontro i giovani *drop-out* è quello di non sviluppare una piena autonomia, rischiando così *“di essere sempre schiavi, magari di coloro che detengono il potere o addirittura di quelli che magari si sanno esprimere meglio di loro* (responsabile della cooperativa sociale “Il Millepiedi”). Inoltre, quest’incapacità di affermarsi, secondo un altro educatore, rischia di rendere questi ragazzi delle facili vittime di sopraffazioni *“perché una persona che non ha una buona base culturale in qualche modo ha una lettura parziale della società, diventa una pedina facilmente manovrabile, facilmente utilizzabile per i comodi di chi poi governa per i propri fini produttivi ed economici”* (operatrice di un’associazione di volontariato). La perdita della cittadinanza attiva si manifesta, poi, anche sotto forma di incapacità di accesso a determinate prestazioni e/o servizi per cui, *“se devono fare delle richieste di aiuti economici, di sostegno sociale, hanno proprio difficoltà anche a compilare una domanda, o a sottoscrivere delle dichiarazioni”* (assistente sociale del comune di Melito).

In secondo luogo viene messo in luce come l’interruzione degli studi possa creare notevoli difficoltà relazionali. A parere degli intervistati, i *drop-out* hanno difficoltà a stringere amicizie, ad intrattenere un dialogo, a comunicare, e provano una profonda disistima di se stessi, il che sicuramente non facilita il loro inserimento in qualsiasi tipo di contesto sociale. Mentre stare nel gruppo classe, come rileva un’operatrice del terzo settore, significa conoscere le regole di un gruppo, adattarsi ad esse ed operare delle scelte anche insieme agli altri *“perché a scuola c’è anche un ambiente di discussione politico- culturale, necessario per sostenere lo sviluppo della personalità”* (responsabile dell’associazione “Arcimovie”). Al contrario, come sottolineato da un dirigente scolastico, nella misura in cui non hanno avuto la possibilità di interiorizzare le regole della vita di gruppo, i ragazzi che lasciano precocemente la scuola potranno trovare una grande difficoltà nel conformarsi a qualsiasi tipo di norma sociale, ad esempio, *“non sapranno esprimere attraverso un curriculum una domanda di lavoro, non sono strutturalmente adeguati per capire come ci si deve muovere in certi contesti lavorativi, nella comunicazione personale, anche all’interno di un nucleo familiare, di un gruppo associativo”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

In conclusione, i nostri intervistati sembrano indicare l’esistenza di diverse possibili strade per i ragazzi che abbandonano la scuola, da quella più negativa, rappresentata dalla strada della devianza, a quella più positiva, e più rara, costituita dal rientro nel sistema educativo-formativo. Viceversa, essi appaiono molto più pessimisti quando considerano le conseguenze personali che l’evento abbandono può determinare. La partecipazione alle attività del gruppo classe è vista, il più delle volte, come un importante momento di socializzazione alle norme di convivenza sociale. Ecco perché – nell’opinione di molti – l’interruzione prematura

CAPITOLO SECONDO

della frequenza scolastica può fortemente condizionare la formazione di una coscienza di cittadino attivo.

2.7. Il contributo della scuola nella lotta alla dispersione

Un ulteriore aspetto toccato dall'indagine ha riguardato il ruolo della scuola non già come potenziale fattore della dispersione, quanto come soggetto attivo nella lotta al fenomeno. Vale la pena anticipare che le opinioni raccolte su questo tema sono decisamente più ottimistiche. È emersa, infatti, una diffusa convinzione che la maggiore sensibilità e la maggiore attenzione mostrate verso il problema a livello istituzionale, si siano tradotte in un maggiore impegno nell'azione di contrasto alla dispersione. Ciò nonostante, altrettanto diffusa appare la consapevolezza che alcuni problemi legati all'integrazione degli strumenti di lotta e alla cronica mancanza di fondi restino tuttora insoluti, minacciando l'efficacia degli interventi.

Inoltre, è anche emerso che la presenza di un maggior numero di strumenti non garantisce di per sé una migliore qualità dell'azione della scuola. Questo aspetto sembra, infatti, abbastanza chiaro a diversi esponenti del mondo della scuola e del terzo settore che hanno evidenziato come un pre-requisito essenziale dell'efficacia di ogni intervento sia un radicale cambiamento della relazione pedagogica docente-alunno.

Per comprendere il mutamento di cui parlano i nostri intervistati, appare utile richiamare lo studio di Rogoff, Matusov e White (1996). Le autrici distinguono i modelli di istruzione secondo la nozione di apprendimento su cui essi si basano. I modelli di istruzione tradizionalmente praticati si basano sul concetto di "apprendimento", inteso come trasmissione di conoscenza dall'esperto all'allievo (modello della trasmissione), e sul concetto di apprendimento come "acquisizione" di conoscenza da parte dell'allievo mediante sua attiva esplorazione (modello dell'acquisizione). Le autrici osservano che i due modelli di istruzione sono versioni diverse di un'unica prospettiva teorica, quella secondo cui l'apprendimento dipende da un'azione unilaterale (Liverta Sempio, 1999). Nel modello della trasmissione, l'apprendimento è controllato dall'adulto, che appare il dispensatore delle informazioni, colui che deve "colmare" di conoscenza la mente vuota dell'allievo (*ibidem*). In particolare, spetta all'insegnante definire obiettivi e abilità da raggiungere e l'allievo ha il compito di percorrere il cammino da lui stabilito. In pratica, egli viene condotto alla conoscenza senza poter prendere decisioni autonome circa il suo cammino formativo. Nel modello dell'acquisizione, invece, l'apprendimento è sotto il controllo del ragazzo, poiché si assume che sia l'allievo a costruire la conoscenza, esplorando la realtà attraverso l'interazione con i compagni, mentre all'insegnante spetta il compito di fungere da fonte di informazioni facendo attenzione a non intralciare il percorso del ragazzo. In entrambi i modelli, pertanto, la responsabilità dell'apprendimento è assegnata ad un solo "lato"

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

della relazione pedagogica, o all'adulto o al ragazzo, con l'esclusione dell'altro.

Diverso è il presupposto su cui si basa il modello di istruzione sperimentato dalle autrici, frutto di una visione socio culturale dell'educazione (Rogoff, Matusov e White, 1996). Si tratta del modello della "partecipazione a una comunità di persone che apprendono". Questo modello si fonda sul presupposto che l'apprendimento è un processo di elaborazione della partecipazione a una comunità di persone che apprendono, in cui sia insegnanti che allievi sostengono e dirigono energie condivise. Nella comunità di apprendimento tutti i partecipanti hanno le loro responsabilità: i ragazzi svolgono un ruolo attivo nella scelta e nella gestione degli obiettivi e attività in coordinamento con gli adulti, i quali contribuiscono alla direzione delle attività fornendo aiuti e orientamento. Gli adulti supportano l'apprendimento dei ragazzi, ponendo attenzione a che cosa essi sono pronti ad apprendere e ai loro interessi e motivazioni. In pratica, gli aspetti centrali di questo modello di istruzione sono: l'enfasi sul processo piuttosto che sui prodotti dell'apprendimento; la trasformazione del ruolo dell'insegnante da diretto istruttore o figura di autorità a facilitatore e guida dei processi di apprendimento; l'accento sulla motivazione intrinseca, accompagnata dalla responsabilità nella scelta delle attività; la valutazione degli allievi attraverso una osservazione costante del loro comportamento, nella quale non si confronta l'allievo con gli altri, ma, con la sua collaborazione, si esamina il progresso fatto e il cammino da fare; e infine, la collaborazione che si sviluppa attraverso l'intero programma tra tutti i membri della comunità.

Tornando ora ad illustrare i risultati dell'indagine, ci pare che la necessità di superare il modello finora dominante di apprendimento unilaterale, basato sul concetto di docente come dispensatore di sapere, sia ben evidente nelle testimonianze degli intervistati, come appare chiaro dalle parole di un insegnante che sottolinea come *"i docenti siano ancora abituati al discorso della lezione frontale e nozionistica, quindi a dare, a inculcare a questi alunni un insieme di nozioni, un sapere senza calarsi in quelle che sono le problematiche effettive di questi alunni, per cui l'alunno vede spesso le cose dette dai docenti, le nozioni, così distanti dalla sua realtà, dal proprio vivere quotidiano, da percepire la scuola come un elemento estraneo"* (insegnante di economia aziendale - IPCT "Sandro Pertini"). E di un'altra insegnante, che mette in rilievo la centralità di una nuova dimensione del rapporto pedagogico, evidenziando come non siano tanto importanti gli strumenti tecnici quanto piuttosto la presenza di *"insegnanti capaci, sensibili e competenti rispetto al problema, che abbiano la capacità di mettersi in qualche modo anche al posto dell'altro, di capire come il ragazzo possa sentirsi"* (insegnante di inglese - liceo classico "Vittorio Emanuele II").

Le osservazioni dei due insegnanti di cui si sono riportati gli stralci d'intervista appena citati appaiono perfettamente in linea con il pensiero di alcuni operatori del terzo settore che si soffermano, in particolare, sul ruolo del docente.

Quest'ultimo dovrebbe curare l'aspetto della comunicazione con l'alunno,

CAPITOLO SECONDO

cercando di comprenderne la personalità, in modo da facilitare il processo di apprendimento, piuttosto che limitarsi ad una didattica puramente nozionistica, poiché *“la figura dell'insegnante dovrebbe essere una figura che si, impartisce delle lezioni, ma nello stesso tempo deve essere un punto di riferimento per quanto riguarda l'aspetto psicologico e morale, perciò occorre innescare quel meccanismo di comunicazione empatica che deve andare al di là del nozionismo o della didattica”* (responsabile dell'associazione “Mentoring Italia”).

La ricetta indicata *“per fare bene lezione”*, sembra consistere dunque nella capacità di curare la relazione educativa e allo stesso tempo di avere a disposizione *“un patrimonio di conoscenze tecniche e proposte didattiche di primo ordine”* (coordinatore “Progetto Chance”).

Passando alla sollecitazione dell'intervistatore sull'uso degli strumenti didattici necessari per operare in classi eterogenee, che presentano cioè forti differenze nei livelli di apprendimento, la maggior parte degli intervistati ha sottolineato l'importanza del lavoro di gruppo in quanto esso *“costituisce un fattore di accelerazione di apprendimento nel quale nessuno perde ma tutti guadagnano”*. *“L'importante – afferma un intervistato – è far sì che la diversità si tramuti in un fattore di crescita: ogni ragazzo ha qualcosa di sé da dare all'altro, ed è in quest'ottica di reciproco scambio che bisogna insegnare”* (insegnante di italiano - Provveditorato degli studi). Infatti, come sottolinea un altro insegnante *“una volta riscontrate differenze nel livello di apprendimento, si cerca di motivare gli alunni con livello superiore a fare da traino per gli alunni meno dotati e, con l'utilizzo dei lavori di gruppo in classe e a casa, le differenze vengono molto attenuate e il rallentamento iniziale viene colmato, procedendo a passo spedito con una certa uniformità”* (insegnante di economia aziendale IPCT “Sandro Pertini”). Come ci riferisce poi un'altra insegnante, il lavoro di gruppo è alla base del cosiddetto *“metodo delle classi aperte”*, la cui utilità consiste nella formazione di diversi gruppi, eventualmente appartenenti a classi diverse, per scopi diversi. In tal modo *“si possono raggruppare con un docente i ragazzi che non hanno bisogno di recupero, i quali possono svolgere contemporaneamente un progetto, qualcosa di simpatico che non li annoi, mentre l'altro gruppo unito delle due classi fa il recupero.”* (insegnante di italiano e storia - IPSCT “Nitti”). Queste ore di recupero, come evidenzia un'altra intervistata, prevedono *“gruppi di lavoro, quindi non basati su una lezione necessariamente frontale, ma articolati intorno a momenti di laboratorio”* (insegnante di informatica industriale - ITIS “Focaccia”). Quest'ultima affermazione, unita anche alle precedenti notazioni degli insegnanti sulla necessità di una didattica differenziata in base agli obiettivi formativi dei singoli alunni, ci fa comprendere come i rappresentanti del mondo della scuola riconoscano le enormi potenzialità di quella che possiamo definire una *“didattica laboratoriale”*, soprattutto nell'ottica della prevenzione del disagio e nel recupero dei soggetti a rischio dispersione. Riprendendo la definizione di didattica laboratoriale proposta da una pubblicazione del MIUR (2003), ritroviamo infatti proprio alcuni elementi proposti dagli intervistati della nostra ricerca. Per didattica laboratoriale possia-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

mo intendere, infatti, “un’articolazione flessibile dei gruppi classe (in verticale e in orizzontale), come anche la realizzazione di programmazioni disciplinari per moduli o unità formative che pongono al centro degli interventi didattici la significatività dei contenuti e l’autentico coinvolgimento degli allievi nelle attività” (MIUR, 2003, p.11).

Vale la pena sottolineare, a questo punto, la sostanziale differenza che esiste tra didattica laboratoriale e uso dei laboratori nell’ambito delle attività extra-curricolari. Queste ultime riguardano “tutta quell’ampia gamma di progetti complementari all’insegnamento ufficiale che molte scuole portano avanti in orario pomeridiano” (Benadusi, Consoli, 2004, p. 89)⁵, al di là dunque della lezione ordinaria. A tal proposito alcuni intervistati, appartenenti sia al mondo della scuola sia al terzo settore, alla richiesta dell’intervistatore di indicare degli strumenti per migliorare l’azione della scuola per contrastare la dispersione scolastica, hanno indicato alcuni vantaggi derivanti proprio dall’utilizzo dei laboratori. Tali vantaggi possono essere individuati nella capacità di recupero della motivazione, dell’interesse, della creatività, nell’avvicinarsi al mondo del lavoro tramite attività pratiche, nella promozione del senso di responsabilità, nella valorizzazione delle attitudini del ragazzo. In particolare, un educatore elenca tutta una serie di laboratori “quali fotografia digitale, internet, laboratori di cinematografia, ma anche laboratori un po’ più tradizionali che hanno sempre un certo fascino nei confronti di ragazzi di varie età che possono essere quelli teatrali, musicali, o anche laboratori di manualità tradizionale”, che hanno il merito di attirare i ragazzi, creando un “contatto più forte” con la scuola. La creazione di questo “contatto” può essere utile, secondo quest’intervistato, anche per il passaggio “verso la forma tradizionale della formazione” (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”). La funzione principale dei laboratori che emerge da queste testimonianze sarebbe dunque quella di rappresentare un ponte di accesso alla didattica curricolare, se non addirittura l’unico motivo che induce alcuni ragazzi a frequentare la scuola. Come afferma un’insegnante, “sono soprattutto questi laboratori di vela, teatro, sport, che spesso hanno bloccato la dispersione, perché per non perdere quest’opportunità i ragazzi hanno continuato a frequentare. Questo lo dimostra il fatto che spesso alcuni alunni sono assenti la mattina ma vengono il pomeriggio, proprio per fare queste attività” (insegnante di italiano e storia - IPSCT “Nitti”).

Nella concezione di numerosi intervistati, dunque, le attività laboratoriali hanno indubbi vantaggi, riconducibili tutti al fatto che, costituendo un modo di fare scuola più attraente, possono riuscire meglio della didattica tradizionale a far recuperare ai ragazzi più “distanti” dalla scuola la motivazione allo studio. Pochi docenti appaiono invece consapevoli dei rischi derivanti dall’uso delle attività

⁵ Tra l’altro, nell’ambito di un discorso sulla governance, l’extra-curricolo è divenuto in Italia uno dei canali attraverso i quali stanno penetrando nelle scuole elementi tipici del modello del “quasi-mercato”, in quanto esso viene venduto agli utenti/clienti come un di più che l’istituto è in grado di offrire, a differenza di altri istituti con i quali è in un rapporto di concorrenza (Benadusi, Consoli, 2004).

CAPITOLO SECONDO

laboratoriali, quando queste ultime vengono intese come “stratagemmi” per evitare che i ragazzi abbandonino la scuola. A tal proposito, come osservato da Spanò, “il relegare l’innovazione nella scuola alla sfera extra-curricolare può rilevarsi un’operazione pericolosa per varie ragioni. La prima è che le attività laboratoriali non rispondono all’esigenza di personalizzazione che da più parti viene ritenuta cruciale; la seconda, è che piuttosto che risolvere negli allievi la discrasia tra lo studio e l’apprendimento (gli studenti vogliono apprendere ma non vogliono studiare), contribuiscono a crearla; la terza, strettamente legata alla precedente, è che piuttosto che perseguire l’obiettivo di suscitare la percezione dell’utilità di ciò che apprendono – condizione essenziale della motivazione – contribuiscono ad accentuare la frattura tra utile e dilettevole percepita dagli allievi”⁶ (Spanò, 2003, p.108). Una frattura rischiosa in quanto, come osservato da Regoliosi, “la convivenza prolungata di ambiti e momenti caratterizzati da contratti comunicativi così contrastanti costituisce un elemento di contraddizione che col tempo può divenire insostenibile” (Regoliosi, 1999, p. 252). Grande sensibilità hanno mostrato invece gli operatori della scuola rispetto ad un altro tema oggetto della ricerca: gli strumenti della valutazione, rispetto al quale hanno evidenziato una notevole apertura all’innovazione⁷. La valutazione del processo di insegnamento/apprendimento ha infatti due facce, una più tradizionale ed una più innovativa. Da un lato vi è una valutazione “fiscale”, istituzionalmente utile ad attestare i livelli di apprendimento acquisiti. Si tratta di una valutazione praticata esclusivamente a posteriori, quando i giochi sono, per così dire, tutti fatti, che rimanda al soggetto un’immagine di sé in termini di profitto scolastico⁸. Dall’altro, vi è un secondo tipo di valutazione, che si è diffuso a partire dagli anni Settanta, grazie al diffondersi di una nuova cultura pedagogica e alla promozione di alcune riforme della scuola dell’obbligo (la legge

⁶ Il rischio è che i ragazzi frequentino la scuola con l’unica finalità di dedicarsi ad aspetti apparentemente ludici, perdendo di vista il senso della *mission* educativo-formativa, il che significherebbe il fallimento stesso della scuola. Secondo l’opinione di un’insegnante, l’extra-curricolare tende in certi casi a sostituirsi alla didattica tradizionale al punto che alcuni studenti: “sono attratti da queste cose pratiche, piuttosto che sentire l’insegnante di italiano che per tre ore parla di grammatica oppure di storia” (insegnante di italiano e storia - IPSIA “Federico Enriques”).

⁷ Anche in questo caso, come nel caso del tema della didattica differenziata, i nostri interlocutori sono stati soltanto i rappresentanti della scuola, trattandosi di un argomento strettamente legato alle loro attività di docenti e/o dirigenti scolastici.

⁸ “Questa faccia della valutazione è stata, per lungo tempo, l’unica modalità praticata nella scuola e ha alcune peculiarità. Oggetto di valutazione erano le prestazioni degli studenti rilevate tramite prove scritte e orali e considerate in termini di conoscenze e capacità acquisite ed impegno profuso. Unico responsabile degli esiti registrati era ritenuto lo studente. I fattori di sistema (metodi e tempi di insegnamento, modalità di verifica, ecc.) erano considerati variabili indipendenti, costanti lungo l’intero percorso” (Scandella, 2002, p.83). Si trattava di una valutazione sommativa, in quanto a fine anno scolastico, a metà o al massimo ogni trimestre, i risultati conseguiti nelle singole discipline venivano misurati perlopiù in termini di media aritmetica. In questo modo gli esiti della valutazione assumevano una funzione sociale selettiva e orientativa poiché i discenti, classificati sulla base dei livelli di rendimento, venivano indirizzati verso percorsi formativi o lavorativi ritenuti pertinenti al rendimento rilevato (ibidem).

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

517/1977, che introduceva la scheda di valutazione in sostituzione dei voti, e i nuovi programmi della scuola media del 1979). In questo caso, oggetto di valutazione non è più solo la prestazione dello studente in un determinato momento del percorso, ma tutto il processo di apprendimento⁹.

Bene, tra i due modelli di valutazione, l'uno basato sulla registrazione del profitto (*valutazione sommativa*), l'altro basato sulla considerazione del percorso di apprendimento nel suo complesso (*valutazione formativa*), gli intervistati sembrano accogliere maggiormente il secondo. Come afferma un dirigente scolastico *“concretamente si va a verificare se ci sono progressioni nell'apprendimento. Cioè, al di là del fatto di avere raggiunto la famosa sufficienza, anche a chi non la ha raggiunta ma ha migliorato il ritmo dell'apprendimento si dà comunque l'ammissione all'anno successivo, perché si è notato che c'è questa progressione in positivo, per cui ci sono le premesse per poter frequentare adeguatamente l'anno successivo”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

Va anche osservato come i nostri intervistati sembrano condividere un importante corollario pedagogico del modello della *valutazione formativa*, e cioè l'idea di “apprendimento come cambiamento, come crescita del soggetto grazie all'interazione tra sviluppo del pensiero e del comportamento e ambiente socio-culturale in cui egli vive le proprie esperienze, non solo formative” (Scandella, 2002, p.84)¹⁰, attribuendo così alla valutazione una funzione significativa nel processo di rappresentazione e costruzione della identità del ragazzo¹¹.

Infatti, da quanto riportato nelle interviste, sembra ormai acquisita da parte

⁹ “La valutazione formativa amplia il proprio raggio d'azione. Diventano oggetto di valutazione i progressi che si verificano lungo il processo, con particolare riferimento ai punti di forza e alle criticità, ma anche ai fattori affettivi e psico-sociali che lo facilitano: dai livelli di coinvolgimento, alla motivazione, alle competenze sociali del soggetto” (Scandella, 2002, p.84).

¹⁰ Di fatto vi è un ampliamento delle responsabilità valutative: non è più solo lo studente a essere consapevole e protagonista del proprio grado di apprendimento ma anche i docenti e tutto il sistema educativo è chiamato a garantire l'evoluzione del processo di apprendimento e quindi ad adeguare l'insegnamento alle caratteristiche di chi apprende. In quest'ottica, la valutazione formativa comporta un aumento degli strumenti e dei metodi valutativi: alle prove scritte e orali si aggiungono l'osservazione sistematica, i colloqui, l'uso di questionari, griglie per l'osservazione e per l'autovalutazione (Scandella, 2002). “La valutazione formativa è dinamica e processuale perché rileva i livelli di partenza e i progressi verificatisi in corso d'opera. È diagnostica, in quanto consente di prevedere le possibili cause di successi e insuccessi. È trasparente, perché esplica i criteri adottati, motiva le valutazioni attribuite” (ibidem, p.85).

¹¹ In quest'ottica, la valutazione è tanto più efficace se si verificano alcuni accorgimenti: il primo è che essa avvenga all'interno di una relazione di stima, in modo tale che lo studente sia più “facilitato” nel processo di elaborazione del giudizio valutativo, in quanto emesso da un adulto che stima perché riconosciuto competente nella sua disciplina; il secondo è che essa sia non un giudizio sulla personalità, mettendo in evidenza gli aspetti negativi, ma una mera verifica delle conoscenze e delle capacità; il terzo consiste nel coinvolgere lo studente a riflettere sui suoi errori per verificarne la causa, in modo tale da facilitare il processo di elaborazione di una valutazione negativa, stringendo un'alleanza valutativa (Scandella, 2002) con il docente. La relazione con l'insegnante diventa così un'opportunità di crescita, di investimento emotivo per riconoscere le proprie reali capacità e potenzialità, per riflettere sui propri limiti, per sviluppare autostima a vantaggio del processo di costruzione di un'identità

CAPITOLO SECONDO

dei rappresentanti del mondo della scuola l'adozione di un metodo di valutazione che vada al di là della semplice registrazione del profitto e comprenda, invece, una considerazione dell'intera personalità. Come ci riferisce un insegnante: *“Sicuramente nei criteri di valutazione abbiamo il profitto, però, siccome in una scuola superiore si valuta la formazione della persona nel suo complesso, indipendentemente dal profitto, i criteri di valutazione sono anche il comportamento, la maturità, il lavoro, l'autonomia, la partecipazione, la motivazione, la costanza dell'impegno, la capacità critica”* (insegnante di disegno e storia dell'arte - istituto polispecialistico “Manzoni”).

Sembra, quindi, confermata la centralità assegnata alla relazione pedagogica anche nel processo di valutazione. Tale relazione si rivela ancor più cruciale – secondo i nostri insegnanti – quando si decide di respingere l'alunno. Di fronte a tale eventualità, infatti, gli operatori della scuola hanno innanzitutto manifestato la difficoltà nel prendere una simile decisione, dichiarando che è necessario fare *“tutti i tentativi per l'inserimento dell'alunno nel contesto della classe”* (insegnante di economia aziendale - IPCT “Sandro Pertini”) e che solo in caso di insuccesso di tali tentativi è utile prendere la decisione di respingere l'alunno, *“non senza la consapevolezza di un fallimento per i docenti”*. E, in secondo luogo, hanno ribadito l'importanza del comportamento e della maturità (oltre che del mero rendimento) ai fini della decisione di respingere o meno l'allievo. Infatti, come afferma un intervistato, la valutazione dell'alunno assume esito negativo *“quando non s'inserisce bene nella scuola. Quando non c'è la volontà, quando c'è un comportamento che disturba la classe, poiché anche questo è molto importante”* (insegnante di italiano e storia - IPSCT “Nitti”). Dunque, oltre ai consueti parametri di profitto e alla valutazione del numero di insufficienze, che richiamerebbero un metodo di valutazione *sommativa*, gli insegnanti intervistati valutano i fattori comportamentali, come l'impegno, la motivazione, la partecipazione, l'inserimento nel gruppo classe, prima di decretare una bocciatura. Infatti, anche nel caso in cui lo studente abbia acquisito un certo numero di insufficienze, è utile valutare le progressioni nell'apprendimento e le potenziali capacità di recupero del ragazzo perché, se ha fatto dei progressi, l'allievo *“può essere comunque ammesso alla classe superiore, certo sempre nei limiti di un certo numero di insufficienze gravi”* (insegnante di informatica industriale - ITIS “Focaccia”). Inoltre, una notevole attenzione all'allievo emerge anche dal modo in cui il personale docente gestisce la bocciatura. È, infatti, opinione diffusa che sia assolutamente fondamentale facilitare un processo di elaborazione di questo evento. A tale proposito, secondo un dirigente scolastico, gli insegnanti hanno il compito di far maturare nel ragazzo la consapevolezza che ripetere l'anno *“è positivo per la sua crescita, sia personale sia culturale”* e che una simile decisione è stata presa soprattutto per-

adulta e del processo di orientamento. In questo senso, l'insegnante può divenire un “iniziatore” in quella grande transizione sociale che è l'entrata nella vita adulta (Speltini, 1998). L'inziatore è, appunto, colui che mette a disposizione occasioni che provocano e facilitano il passaggio e che permettono all’“iniziando” di diventare il protagonista responsabile del proprio processo di crescita.

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

ché “il ragazzo che non ha voluto impegnare il suo tempo per la scuola”. Anche laddove si noti che “il ragazzo si è sforzato ma non ha raggiunto quel minimo necessario come pre-requisito per accedere all’anno successivo, gli si spiega che ripetere l’anno significa rinforzare le sue abilità e quindi la sua preparazione, perché altrimenti può ottenere scarsi risultati anche negli anni successivi. E che quindi è meglio che ripeta l’anno per arrivare al diploma con una reale preparazione” (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”).

In definitiva, tutti i rappresentanti del mondo della scuola hanno mostrato di preferire un tipo di valutazione che ponga al centro dell’attenzione la relazione dello studente con il docente e con i compagni di classe. In tal senso, insegnanti e dirigenti scolastici hanno manifestato la possibilità di promuovere l’alunno nel caso in cui la presenza di insufficienze nel profitto possa essere compensata dalla partecipazione e dall’interesse per il “progetto formativo”, così come hanno ipotizzato di utilizzare la bocciatura come uno strumento di sollecitazione della presa di coscienza dei limiti che hanno portato all’insuccesso, in vista del pieno raggiungimento degli obiettivi formativi negli anni successivi. Ciò sembra segnalare l’esistenza di una concezione attiva dell’allievo, visto come soggetto da corresponsabilizzare nel processo formativo.

Sembra inoltre evidente che gli intervistati attribuiscano un’importanza fondamentale alla relazione docente-alunno nella descrizione degli strumenti della didattica e della valutazione messi in campo dalla scuola per contrastare la dispersione scolastica. Questa necessità di curare l’aspetto relazionale nell’ambito del percorso scolastico del ragazzo pare tra l’altro richiamare una visione della dispersione centrata sulla possibile interruzione del rapporto pedagogico, piuttosto che una immagine della dispersione centrata sul “deficit” socio-economico e culturale che caratterizza il contesto familiare di alcuni studenti; una concezione del fenomeno, dunque, che chiama in causa entrambi i poli della relazione educativa: docenti e discenti. E da questa visione della dispersione deriva una tendenza a promuovere azioni di contrasto della dispersione basate sulla valorizzazione delle caratteristiche personali dello studente, piuttosto che su una logica “compensatoria” di una mancanza di risorse socio-economiche e culturali.

2.8. L’azione del terzo settore

“Tutti i principali sistemi di welfare dell’Europa occidentale, come è noto, prevedono un ruolo assai significativo per le organizzazioni senza finalità di lucro (terzo settore) nell’ambito dei servizi alla persona” (Pavolini, 2003, p.9). Negli ultimi anni, infatti, sta crescendo l’importanza dell’azione del vasto mondo di interventi sociali che va sotto il nome di terzo settore, nel quale possiamo far rientrare fenomeni quali quelli del volontariato organizzato, della cooperazione sociale e dell’associazionismo sociale (*ibidem*). Tra i diversi servizi alla persona garantiti dalle organizzazioni del terzo settore sicuramente rientrano l’educazione e la

CAPITOLO SECONDO

formazione degli adolescenti; pertanto, ci è parso utile raccogliere le opinioni dei rappresentanti di associazioni di volontariato e di cooperative sociali sul ruolo che il terzo settore può svolgere nel contrasto alla dispersione scolastica. Prima ci soffermeremo sulla percezione degli intervistati dei possibili punti di forza e di debolezza della loro azione educativa, poi analizzeremo le loro opinioni sul rapporto esistente con i ragazzi, con le famiglie e con la scuola. Infine, rileveremo le loro valutazioni rispetto agli strumenti attualmente a disposizione e a quello che viene ritenuto il sistema “ideale” di intervento.

2.8.1. Punti di forza e punti di debolezza dell'azione del terzo settore

Dall'analisi delle risposte ottenute in merito all'identificazione dei vantaggi e dei limiti di un intervento educativo svolto all'esterno delle mura scolastiche, emerge un orientamento comune da parte dei rappresentanti del terzo settore. Gran parte di essi, infatti, individua soprattutto nella relazione educatore-ragazzo, che si instaura all'interno di un *setting* non istituzionalizzato, un punto di forza cruciale dell'azione educativa extra-scolastica, anche se alcuni intervistati si soffermano sui vantaggi di un approccio formativo integrato, strutturato sulla base di esperienze di apprendimento in contesti sia formali (scuola) che informali (terzo settore). Rispetto ai punti di debolezza, invece, la gran parte degli intervistati si concentra sul carattere temporaneo e instabile delle attività educative promosse dal terzo settore. In alcuni casi, inoltre, viene sottolineato il possibile limite dell'azione del terzo settore che si determina qualora essa resti isolata rispetto a quella svolta dalle altre istituzioni educative.

Dunque, gran parte degli operatori del terzo settore riconosce grande importanza ai progetti educativi promossi dalle associazioni presenti sul territorio, soprattutto perché nel corso di queste esperienze la relazione pedagogica si struttura come un rapporto tra pari, come *“un incontro tra due persone che si vogliono conoscere”*, mentre nell'ambito scolastico viene dato rilievo al ruolo dell'insegnante, che *“in genere non ha tempo per poter conoscere il ragazzo perché deve portare avanti il programma, perché ha degli obblighi nei confronti della preside e della classe”* (responsabile dell'associazione “Figli in famiglia”). L'intervistata appena citata sottolinea come anche il ruolo dell'educatore comporti degli obblighi, ma il vantaggio rispetto al docente consiste nella capacità di entrare più facilmente in sintonia con i ragazzi perché educatore ed allievo *“parlano la stessa lingua, hanno delle modalità di approccio diverso e questo è sicuramente un punto di forza”*. Secondo la gran parte dei rappresentanti del terzo settore, questa sintonia relazionale facilita infatti il processo di accoglienza e di ascolto della “domanda”, e cioè dei bisogni espressi e inespressi dei ragazzi.

Anche altri intervistati sembrano essere in linea con questo punto di vista, mettendo in evidenza ulteriori punti di forza dell'azione educativa del terzo settore. In particolare, un educatore sottolinea la capacità delle organizzazioni afferenti a questo settore di andare oltre una didattica di tipo tradizionale e di promuove-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

re interventi formativi basati sull'apprendimento sia all'interno di contesti formali (scuola, centro di formazione, ecc.) che informali (esperienza di lavoro, gita scolastica, visita guidata, ecc.). Egli, infatti, sostiene che l'azione educativa di un intervento extra scolastico può servire a stimolare negli adolescenti *“una narrazione del proprio campo esperienziale dell'apprendimento, sia quello all'esterno della scuola che quello all'interno di essa, dal compito di matematica fatto in classe all'esperienza di lavoro in una bottega artigiana”* (coordinatore progetto Chance).

Per ciò che concerne invece i punti di debolezza di un intervento svolto all'esterno dell'istituzione scolastica, quasi tutti gli intervistati sembrano essere concordi nel sostenere che un forte limite della loro azione è rappresentato dalla mancanza di continuità e di stabilità del progetto educativo. E, per rimarcare questa circostanza, di cui si vuole chiaramente mostrare il peso, gli intervistati tendono a sottolineare il disagio avvertito dai ragazzi e dagli stessi operatori, quando il progetto educativo volge al termine. Come sostiene un educatore, *“uno svantaggio è sicuramente la discontinuità nelle attività, poiché, lavorando su progetti, certe azioni formative hanno una durata in genere di un solo anno”* (educatore associazione “Quartieri spagnoli”). Lo stesso educatore, sempre allo scopo di mettere in risalto la situazione di difficoltà con cui devono confrontarsi le organizzazioni in quest'ambito, confronta la durata limitata di un progetto affidato ad un ente del terzo settore con l'azione educativa della scuola, prolungata nel tempo, e non può fare a meno di constatare che all'interno di un'associazione o di una cooperativa sociale si può fare *“molto meno che in un percorso scolastico di tre anni o cinque anni”*. Naturalmente, affermano gli operatori, quello della episodicità non è un limite insito nell'azione del privato sociale, ma deriva piuttosto dalle modalità (progetti e/o convenzioni a termine) con cui alle associazioni è dato operare.

Un aspetto diverso viene poi sottolineato da un assistente sociale, il quale si sofferma sulla necessità di un intervento globale, basato sulla sinergia delle principali istituzioni educative, nel rispetto delle disposizioni sull'integrazione dei servizi socio-sanitari prevista dalla L. 328/2000. Secondo l'intervistato, se l'azione del terzo settore rimane un intervento isolato, senza punti di collegamento con altre agenzie, essa può rivelarsi del tutto inefficace per il recupero educativo dei ragazzi. Ciò che in definitiva sostiene il nostro intervistato è soprattutto la necessità di trovare modalità adatte al trasferimento delle “buone pratiche” da un contesto all'altro *“perché poi alla fine il minore si trova comunque a contatto con la scuola e con la famiglia”* (assistente sociale del comune di Melito).

In conclusione, sembra esserci un accordo tra i rappresentanti del terzo settore nell'identificare vantaggi e criticità della formazione extra-scolastica. La peculiarità del rapporto tra educatore e minore viene vista in molti casi come un vero e proprio “pilastro” dell'azione del terzo settore, mentre la scarsa continuità delle attività dei progetti, a causa dell'acquisizione di risorse limitate nel tempo, è vista da quasi tutti gli intervistati come un forte limite alla programmazione di un intervento educativo efficace. Oltre a questi due aspetti caratteristici dell'azione edu-

CAPITOLO SECONDO

cativa del terzo settore, viene sottolineata da un lato la sua capacità di promuovere un'offerta formativa maggiormente finalizzata all'acquisizione di conoscenze insieme teoriche e pratiche, attraverso l'integrazione dei contesti di apprendimento formale ed informale, e dall'altro la necessità di costruire una "rete" tra le diverse istituzioni educative per superare la parzialità dell'intervento del terzo settore.

2.8.2. Il rapporto con i ragazzi

Un altro punto su cui sono stati sollecitati i rappresentanti del privato sociale riguarda le modalità attraverso le quali essi entrano in contatto con i ragazzi e il tipo di rapporto che si instaura tra gli educatori e i ragazzi dopo la conclusione dell'intervento. Dall'analisi delle risposte degli intervistati emerge che ad una procedura abbastanza formalizzata della "presa in carico" del minore, che avviene di solito attraverso le segnalazioni dei Servizi sociali, della scuola, del Tribunale dei minori, della parrocchia e dei centri sportivi, si contrappone una mancanza di monitoraggio del percorso educativo e formativo del minore al termine dell'intervento. In particolare, un'educatrice mette in rilievo l'importanza del contatto con la scuola, non solo nella fase di segnalazione dei ragazzi "a rischio", ma anche nella fase di costruzione del piano di offerta formativa. Spesso, infatti, l'associazione propone *"il proprio progetto alle scuole, nell'intento di farlo rientrare nel piano di offerta formativa scolastica e di sollecitare un insegnante a svolgere la funzione di coordinatore del progetto, perché è una persona che conosce l'ambiente, conosce le dinamiche all'interno della scuola e conosce i ragazzi, quindi sa quali sono i soggetti a rischio di dispersione, con i quali bisogna lavorare"* (responsabile dell'associazione "Mentoring Italia").

Rispetto alla possibilità di restare in contatto con i minori alla conclusione dell'intervento, la gran parte degli intervistati enfatizza l'impegno del proprio centro educativo (associazione o cooperativa sociale) a porsi come *"un luogo di ritorno, un posto di accoglienza, un posto dove poter essere ascoltati e guidati"* (coordinatore Progetto Chance), anche quando il progetto si ritiene "ufficialmente" concluso. A conferma di questa apertura nei confronti del ragazzo, un'educatrice sostiene la necessità di creare un rapporto che vada *"oltre la comunicazione utente-istituzione o utente-associazione"*, al fine di realizzare *"un tipo di comunicazione che rimanga nel tempo"*. È proprio quest'ultimo tipo di relazione che l'educatrice ritiene utile perseguire, dal momento che definisce l'associazione come *"una grossa famiglia, una famiglia che accoglie e che aiuta a crescere"*, e come accade che *"i figli anche dopo il matrimonio continuano e restare legati ai genitori"*, così i ragazzi continuano ad avere un legame affettivo con gli operatori (responsabile dell'associazione "Figli in famiglia"). Altri intervistati, invece, sostengono che la continuità del contatto con i ragazzi dipende dalle singole situazioni. A tal proposito, un'educatrice dichiara che è più facile restare in contatto con *"quei ragazzi che frequentano un centro di aggregazione"* nei pressi dell'associazione, in questo modo, infatti, è possibile verificare come i ragazzi impiega-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

no il loro tempo dopo la fine del progetto. In altri casi, invece, secondo l'intervistata, gli operatori possono reperire delle informazioni sul "destino" dei ragazzi attraverso un contatto indiretto, *"tramite le scuole, tramite i professori"* (operatrice della cooperativa sociale "INVENTO").

Sembra dunque abbastanza evidente che gli operatori del privato sociale, pur curando la dimensione affettiva della relazione con i ragazzi, non si avvalgano di un processo formale di monitoraggio delle attività educative e formative, successivamente alla scadenza del progetto. Questa mancanza di un legame strutturato tra le attività del progetto curato dall'ente e il successivo percorso educativo e formativo del ragazzo viene evidenziata da un'operatrice di un'associazione di volontariato che sottolinea come la capacità dell'associazione di seguire il percorso del ragazzo duri solo fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico, dopodiché *"se alle superiori comincia ad accumulare bocciature, diventa difficile recuperarlo"*. Ecco perché, secondo l'operatrice, diventa essenziale *"collaborare con la scuola e con quelle strutture che si occupano del tempo libero del ragazzo"* (operatrice di un'associazione di volontariato). La rete istituzionale attraverso la quale gli operatori del terzo settore vengono a conoscenza delle situazioni dei ragazzi a rischio sembra dunque venir meno quando si conclude l'intervento promosso dall'associazione o dalla cooperativa sociale. In tal senso, l'azione del terzo settore rischia di restare isolata, e perciò di vedere annullati gli effetti positivi derivanti dalle attività messe in campo.

2.8.3. Il rapporto con le altre istituzioni educative: la famiglia e la scuola

Un ulteriore punto approfondito dall'indagine ha riguardato il tipo di interazione esistente tra il terzo settore e le altre istituzioni educative, la famiglia e la scuola. Inoltre, è stato chiesto agli intervistati di esprimere un giudizio sull'azione della scuola nel contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico. In effetti, la maggior parte dei rappresentanti del terzo settore dichiara di aver instaurato un rapporto per lo più positivo con le famiglie dei ragazzi "a rischio", mentre solo in pochissimi casi gli educatori dichiarano che tale rapporto risulta difficile da avviare. Il rapporto con la scuola di provenienza dei ragazzi "a rischio", invece, appare in alcuni casi efficace, in altri sembra essere limitato a contatti sporadici oppure risulta completamente assente. Infine, in merito alla valutazione dell'operato della scuola, quasi tutti i rappresentanti del terzo settore esprimono un giudizio negativo.

Per quanto concerne il rapporto con la famiglia, in molti casi esso è considerato buono, tanto da costituire uno dei punti di forza per la "riuscita" delle attività educative realizzate dalle varie organizzazioni del terzo settore. Come sottolinea uno dei coordinatori del progetto "Chance", in accordo con gli altri intervistati, la famiglia è la "prima" istituzione responsabile dell'educazione dei ragazzi, per cui non solo è importante promuovere azioni di confronto con essa, ma occorre anche monitorare il suo comportamento nei confronti dei ragazzi. A tal fine, sostiene

CAPITOLO SECONDO

l'intervistato, il progetto "Chance" prevede espressamente il coinvolgimento della famiglia nel "patto educativo", perché la famiglia "è responsabile di ciò che accade fuori la scuola, quindi ha una grossa responsabilità rispetto alla frequenza scolastica dei ragazzi e, in generale, rispetto ai messaggi educativi positivi che vengono trasmessi a questi ragazzi, ragion per cui è necessario promuovere anche un'azione di controllo sulla famiglia". In accordo con questi principi educativi, una educatrice ci tiene particolarmente a mostrare la sua soddisfazione per il rapporto instaurato con le famiglie, affermando che, in alcuni casi, sono proprio le famiglie a chiedere agli educatori di essere coinvolte nell'organizzazione di attività formative e ludiche. A tal proposito, l'educatrice sostiene che si è ritenuto opportuno organizzare "corsi di formazione per i genitori oppure una settimana di vacanza tutti insieme". In queste occasioni le famiglie hanno mostrato un reale interesse verso le attività dei figli, poiché la loro partecipazione "non è stato un fatto solo emotivo, ma veramente sentito, dal momento che i genitori quando hanno dei problemi con i figli chiedono aiuto" (responsabile dell'associazione "Figli in famiglia"). In aggiunta a questi casi positivi, rappresentativi del quadro generale, c'è comunque anche chi sottolinea quanto difficile sia talvolta "l'impresa" di avviare una comunicazione con la famiglia dei ragazzi a "rischio". Questa difficoltà, come sostiene un assistente sociale, dipende *in primis* dal retaggio culturale delle famiglie, per cui se esse non sono dotate di adeguate basi culturali e sociali, tendono a considerare l'intervento educativo promosso da una qualsiasi associazione come privo di senso, essendo convinte che "qualunque intervento formativo non serve a niente, ma è solo una perdita di tempo" (assistente sociale del comune di Melito).

In merito al rapporto con la scuola, emergono invece due orientamenti contrapposti. Da un lato, infatti, si sottolineano le forti e creative sinergie che s'instaurano con il sistema scolastico grazie alle sollecitazioni delle associazioni del terzo settore; dall'altro si evidenziano invece le difficoltà comunicative che s'incontrano quando si cerca di avviare un dialogo con la scuola.

Per quanto riguarda le opinioni più ottimistiche, un educatore sostiene che, il più delle volte, gli operatori del terzo settore riescono a coinvolgere la scuola nelle loro attività educative. Questa compartecipazione, afferma un educatore, si realizza periodicamente tramite momenti di confronto, inseriti nelle specifiche attività educative, al fine di "modellare il progetto educativo sulla base di alcune esigenze della scuola", così come, per esempio, accade per le attività di doposcuola, dove "si prevede l'incontro tra gli operatori dell'associazione e gli insegnanti, in modo tale da concertare insieme determinati obiettivi formativi" (educatore dell'associazione "Quartieri spagnoli"). In questo modo il ragazzo, continua l'educatore, pur stando fuori dal contesto scolastico dal quale è "scappato", riceve una formazione che è in linea con quella scolastica, e allo stesso tempo si sente maggiormente stimolato ad apprendere, tanto da riuscire a conseguire il diploma. In riferimento a quest'ultimo punto, un'altra educatrice sottolinea quanto sia importante conquistare la fiducia e il riconoscimento della scuola nel progetto educati-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

vo-formativo anche per un motivo tecnico, perché alla fine *“è sempre la scuola che ha il compito di rilasciare il titolo”* (responsabile dell’associazione “Arcimovie”).

Venendo invece alle opinioni più pessimistiche, c’è chi sottolinea come, nonostante l’importanza del coinvolgimento della scuola nelle attività educative-formative del terzo settore, la relazione con la scuola si presenti talvolta episodica o addirittura assente. Come osserva un’educatrice, spesso – malgrado il continuo tentativo di instaurare un confronto più solido e duraturo con la scuola –, ci si limita a contatti sporadici legati all’urgenza, come quando ad esempio *“si chiede al ragazzo di portare la pagella a fine quadrimestre e ci si accorge che il ragazzo ha una nota disciplinare o una nota didattica, e allora in qualche modo si preme per un contatto con il coordinatore di classe”* (educatrice associazione di volontariato). A questi rapporti limitati, si aggiungono casi in cui il rapporto con la scuola sembra essere totalmente assente perché il fatto stesso che le organizzazioni del terzo settore decidano di prendere in carico dei ragazzi “a rischio” significa che, in qualche modo, la scuola si è dimostrata poco interessata al loro sviluppo educativo-formativo, e cioè che la scuola *“non ha mai costruito un buon rapporto con questi ragazzi, non si è presa realmente cura di loro, per cui non c’è nessun legame da recuperare con la scuola di partenza”* (coordinatore progetto “Chance”). In effetti, come sostiene un educatore, la possibilità di poter instaurare una buona dinamica relazionale con la scuola dipende dalla volontà e dalla sensibilità dei professori che si incontrano, per cui è facile che si passi da una certa disponibilità, come nei casi in cui *“la scuola addirittura ha messo a disposizione delle aule per fare il laboratorio teatrale”*, a una totale chiusura, che si riscontra quando *“non si trovano persone predisposte ad accogliere i progetti formativi perché alcuni docenti non concepiscono queste diverse forme educative e allo stesso tempo si sentono un po’ invasi nel loro lavoro”* (responsabile della cooperativa sociale “Il Millepiedi”).

Quanto all’opinione degli intervistati in merito all’azione della scuola nel combattere la dispersione scolastica, è emerso un giudizio in generale piuttosto negativo. La maggior parte degli intervistati, infatti, non esprime alcuna fiducia nei confronti delle azioni messe in campo dalla scuola, perché il più delle volte mancano, secondo loro, persone competenti e motivate, per cui i progetti che vengono promossi non riescono a coinvolgere il minore, ma sono solo interventi frammentati e formali. Rispetto a questo tema, non mancano espressioni di scetticismo dai toni fortemente polemici, come quando un’educatrice afferma senza mezzi termini che la scuola non fa nulla rispetto alla dispersione *“latente”*, non si preoccupa cioè di quei ragazzi che vanno a scuola senza frequentare le lezioni. Così *“molti ragazzi passano ore nei corridoi, però nessuno interviene con decisione per risolvere il problema, e per prevenire l’eventuale abbandono”* (responsabile dell’associazione “Figli in famiglia”). Questo è il sintomo del fatto, come sostiene un educatore, che non ci può essere un’azione consapevole contro la dispersione scolastica se manca *“l’ossatura”* fondamentale per la realizzazione di un sistema scolastico forte e aperto, e cioè

CAPITOLO SECONDO

“una cultura dell’accoglienza e dell’integrazione dei ragazzi a rischio” (coordinatore progetto “Chance”).

Sono insomma pochi gli intervistati che, pur riconoscendo alcuni aspetti negativi nell’operato della scuola, sottolineano la necessità di considerare ogni caso nella sua specificità, e di non fare “di tutta l’erba un fascio”, come sembra ad esempio suggerire una psicologa quando afferma che nella sua esperienza lavorativa ha anche incontrato casi in cui le scuole si sono dimostrate realmente motivate, riferendosi ad *“alcune scuole che attuano progetti o stage formativi che favoriscono proprio la crescita e la formazione del singolo”* (psicologa cooperativa “Antigone”). Così come poco numerosi sono coloro che, con un “pizzico” di solidarietà, evidenziano le effettive difficoltà operative che le scuole a loro volta devono affrontare. Tra questi, va menzionato un educatore che, ponendo l’attenzione sulle difficoltà finanziarie e strutturali della scuola, afferma non solo che *“gli insegnanti sono mal sostenuti e mal finanziati perché per seguire i ragazzi a rischio c’è bisogno di avere più spazio, più aule, più soldi”*, ma anche che i docenti avrebbero bisogno di maggiore aiuto nell’ambito del loro operato, e inoltre che *“è necessario più sostegno per la riflessione sia psicologica che pedagogica dei docenti”* (coordinatore progetto “Chance”), mentre in realtà una normale scuola il più delle volte dispone a stento di una semplice aula e soprattutto si caratterizza per i suoi tempi burocratici e di solito “stretti”, che non facilitano l’implementazione di una didattica diversa.

In sintesi, mentre la relazione con le famiglie dei ragazzi a rischio di dispersione sembra in molti casi buona, sia grazie alla sollecitazione continua degli operatori che grazie all’apertura e all’interesse delle famiglie verso il recupero formativo dei figli, il rapporto con la scuola risulta più critico, poiché mentre in alcuni casi le pressioni degli educatori per ottenere collaborazione dal corpo docente raggiungono buoni risultati, in altri casi risultano del tutto vane, lasciando gli educatori completamente soli nella definizione del progetto formativo. Ciò che emerge dalle interviste è che, in uno scenario in cui i docenti hanno poche risorse da utilizzare, sono sottoremunerati e sottovalutati, la collaborazione – lungi dall’essere una *routine* abituale – resta ancora legata alla “buona volontà” dei singoli insegnanti.

2.8.4. *Le opinioni sugli strumenti di contrasto alla dispersione e i caratteri del sistema d’intervento ideale*

Non sorprende, alla luce di quanto si è appena detto, che nella valutazione degli strumenti abitualmente utilizzati per contrastare la dispersione scolastica gli intervistati abbiano sostenuto che c’è ancora molto da fare, e che l’area prioritaria sulla quale bisognerebbe intervenire è proprio quella della formazione di un personale altamente motivato e dotato di elevate competenze specialistiche, sia all’esterno che all’interno della scuola. Ovviamente, secondo i nostri intervistati, anche le risorse finanziarie e gli strumenti legislativi rappresentano dei mezzi

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

indispensabili per ottenere dei risultati efficaci nella lotta alla dispersione, ma è importante rilevare come essi sostengano che la qualità dell'impiego di determinati finanziamenti o l'implementazione degli strumenti di concertazione tra diversi enti passi inevitabilmente per un sistema di risorse umane altamente qualificato. Ad esempio, un'educatrice suggerisce la necessità di una maggiore attenzione agli obiettivi delle azioni educative quando si utilizzano le risorse economiche, e a tal proposito sostiene che spesso *“c'è un uso del denaro improvvisato e molto approssimativo, poiché in molti progetti finalizzati al recupero scolastico si ottengono pochissimi risultati o quanto meno si ottengono dei risultati solo apparenti, per esempio, ci sono ragazzi che vengono recuperati, che raggiungono pure la terza media ma che poi te li trovi nei clan o a vendere le sigarette per la strada”*. La testimonianza di questa educatrice si è rivelata particolarmente interessante anche perché ha fornito un'interpretazione allargata del concetto di “recupero del minore” quando ha affermato: *“secondo me, recupero significa recuperare la persona nella sua interezza, quindi l'evasione scolastica va recuperata, ma va recuperata la persona, e non solo l'evasione”* (responsabile dell'associazione “Figli in famiglia”). Del resto, anche gli strumenti legislativi possono rivelarsi insufficienti se non si realizza preventivamente un cambiamento di atteggiamento nei confronti dell'istruzione da parte di tutti i protagonisti del processo educativo. Secondo un'educatrice, infatti, è proprio su questo atteggiamento che bisognerebbe agire, anche se ammette che, *“poiché bisognerebbe cambiare la società, non è facile”*. L'unica strada per raggiungere questo obiettivo, conclude la nostra intervistata, è un'azione integrata: gli strumenti legislativi sono sicuramente necessari, *“però sempre utilizzati nell'ambito di una rete educativa ben strutturata”* (operatore cooperativa sociale “INVENTO”).

Da quanto fin qui riportato, sembra dunque chiaro che gli operatori del terzo settore insistano molto sullo sviluppo delle risorse umane nel sistema di lotta alla dispersione scolastica, ma questo aspetto emerge ancor più chiaramente nelle parole degli intervistati quando si chiede loro di esprimere un giudizio sulle competenze degli operatori impegnati a vario titolo nelle attività educative, un altro stimolo previsto dalla traccia d'intervista utilizzata nell'indagine. In particolare, un educatore sembra effettuare un vero e proprio “bilancio delle competenze” della figura di docente, senza distinguere tra scuola e terzo settore, tracciando un *set* di competenze di base, specialistiche e trasversali necessarie, a suo avviso, per realizzare nel migliore dei modi il processo educativo e formativo. Infatti, oltre ad individuare la necessità di far acquisire agli operatori alcune competenze di base (*l'uso delle nuove tecnologie didattiche, la conoscenza dell'inglese almeno a livello scolastico*) e alcune competenze specialistiche (*competenze disciplinari forti, uso di determinati strumenti di laboratorio e dell'insegnamento in situazioni specifiche*), il nostro intervistato suggerisce di curare anche la formazione di determinate competenze trasversali (*le competenze relazionali, la capacità d'interazione con altri professionisti per la creazione di un'architettura interistituzionale, le competenze di progettazione e gestione*

CAPITOLO SECONDO

del bilancio) (coordinatore “Progetto Chance”). Altri intervistati, invece, riferendosi soprattutto ai docenti della scuola, sottolineano quanto sia indispensabile accrescere la loro motivazione all’insegnamento per favorire l’orientamento all’ascolto della “domanda” formativa espressa dai ragazzi. In particolare, un educatore (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”) mette però in evidenza anche la necessità di prestare maggiore attenzione alla valutazione economica (*gli aspetti salariali*) e al percorso professionale (*le opportunità di carriera*) del lavoro dell’insegnante per poter ottenere un loro maggiore coinvolgimento nelle attività scolastiche.

In sintesi, l’orientamento dei rappresentanti del terzo settore risulta abbastanza chiaro: prima di ogni altra risorsa è necessario intervenire sulle competenze professionali. Solo in questo modo sarà possibile utilizzare al meglio le risorse economiche e gli strumenti legislativi a disposizione e richiedere legittimamente un aumento dei finanziamenti e delle agevolazioni per poter lavorare efficacemente. L’altra priorità è rappresentata invece dalla creazione di una maggiore sinergia tra enti e istituzioni che ruotano intorno al ragazzo.

Interrogati su quale fosse la loro idea di sistema “ideale” per la lotta alla dispersione e all’abbandono scolastico i rappresentanti del terzo settore hanno infatti chiaramente manifestato una netta preferenza per un sistema di relazioni efficace tra le organizzazioni che a vario titolo si occupano dell’educazione dei minori: la scuola, i Servizi sociali, le organizzazioni del terzo settore, gli enti locali e la famiglia. Al centro di questa organizzazione reticolare non può che esserci, secondo la gran parte degli intervistati, il ragazzo, visto il più delle volte come soggetto attivo, da coinvolgere sin dalla fase della progettazione dell’intervento formativo. Ad esempio, un’educatrice sostiene che *“ci vorrebbe una rete che funzionasse concretamente, con le scuole, con i comuni, con gli assistenti sociali, con gli psicologi, con i centri di aggregazione, con gli istituti sportivi, con i centri di formazione professionale”* anche se ammette che *“dovrebbe cambiare prima la società per riuscire ad ottenere una situazione del genere”* (operatrice della cooperativa sociale “INVENTO”).

L’idea della collaborazione tra le singole parti, “tutte attorno al tavolo” di progettazione, monitoraggio e valutazione delle attività educative, viene meglio specificata da alcuni intervistati, che si soffermano sulla diversificazione delle funzioni dei servizi educativi nel contesto territoriale. Secondo una psicologa, ad esempio, la scuola *“deve favorire non soltanto il processo di apprendimento, ma anche quello di formazione”*, la famiglia *“dovrebbe lavorare in sinergia con la scuola perché l’incontro con la scuola potrebbe comunque permettere di contenere maggiormente quelle che sono le aspettative, le motivazioni e i bisogni del singolo”*, il terzo settore, infine, *“potrebbe intervenire supportando il ragazzo sia da un punto di vista sociale, attraverso degli interventi educativi extra-scolastici, sia da un punto di vista psicologico, attraverso il supporto di figure professionali che potrebbero comunque favorire il ragazzo a riflettere maggiormente su se stesso”* (psicologa della cooperativa sociale “Antigone”). Mentre

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

un'educatrice, soffermandosi sulle funzioni delle diverse istituzioni educative coinvolte, sottolinea un aspetto diverso: l'esigenza di una maggiore informazione sul fenomeno della dispersione all'interno dei singoli contesti educativi. A suo avviso gli operatori della scuola *“dovrebbero avere una maggiore conoscenza del fenomeno, dovrebbero sapere quale incidenza ha, e quali conseguenze può avere questo tipo di fenomeno sui ragazzi, soprattutto dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico”*, ogni singola famiglia *“dovrebbe essere informata sui problemi che i propri figli vivono a scuola”* e le altre organizzazioni educative *“dovrebbero essere più vicine al ragazzo, garantendo elevate competenze”* (responsabile dell'associazione di volontariato “Mentoring Italia”).

Oltre alla diversificazione delle competenze, nel delineare le caratteristiche dell'intervento ritenuto più efficace, gli intervistati mettono in luce un altro aspetto molto importante: l'analisi delle caratteristiche del territorio. Secondo un educatore, infatti, è necessario tenere presenti tutte le diverse sfaccettature di un contesto territoriale in un programma formativo che rispecchi effettivamente la realtà storico-sociale in cui è inserito il ragazzo: *“la dimensione laica, la dimensione religiosa, la dimensione sportiva, la dimensione lavorativa, la dimensione ricreativa e così via”*, poiché ogni dimensione del quartiere rappresenta un contributo importante *“per una crescita totale e completa del ragazzo, futuro cittadino metropolitano e del mondo”* (presidente della cooperativa sociale “Terra e libertà”). Più in generale, come sottolinea un'altra educatrice, non si può prescindere da *“una mappatura dei soggetti e dei bisogni esistenti sul territorio”* per poter effettuare un intervento educativo davvero efficace, che risponda alle caratteristiche dei ragazzi, cosa che può essere facilmente realizzata coinvolgendo gli stessi ragazzi nella *“strutturazione dei progetti”* (responsabile dell'associazione “Giochi, immagini e parole”).

In conclusione, sembra emergere dalle opinioni degli intervistati una visione del contrasto alla dispersione scolastica come l'azione di una grande rete che connette la scuola, la famiglia, il terzo settore e le altre organizzazioni coinvolte a vario titolo nella formazione dei ragazzi. Oltre a sottolineare l'esigenza di una migliore conoscenza del fenomeno della dispersione, di una più stretta aderenza al contesto territoriale ed infine di un maggior coinvolgimento dei ragazzi, tutti gli intervistati concordano sulla necessità di una maggiore integrazione, nella consapevolezza che un intervento efficace non può che scaturire dall'azione congiunta di tutte le istituzioni *“che costituiscono il mondo che ruota attorno al ragazzo”*.

2.9. La percezione dello “stato dell'arte” dell'azione di rete

Il richiamo alla necessità di una maggiore integrazione, a cui si è accennato nella sezione precedente, evidenzia come l'idea dell'azione di rete si sia fatta ormai strada nel mondo della formazione, e del resto *“la creazione di reti di scuole”*¹²

CAPITOLO SECONDO

e fra scuole e altri soggetti istituzionali e sociali presenti sul territorio rappresenta una delle più significative innovazioni dell'autonomia scolastica¹³. Un aspetto, questo, che data la sua portata innovativa e la centralità che ha oggi assunto nel dibattito sulla scuola, non poteva essere trascurato dalla nostra indagine, nell'ambito della quale si è cercato dunque di approfondire, con apposite domande, il tema dei vantaggi derivanti da una possibile azione di rete, oltre a tentare di valutare "lo stato dell'arte" dell'azione di rete esistente tra scuole, tra scuole ed enti locali, tra scuola e mercato del lavoro.

Quanto ai vantaggi, tutti gli intervistati sono ben consapevoli dell'enorme beneficio derivante dall'azione di rete. In particolare, gli intervistati danno innanzitutto risalto alla formazione di una vera e propria comunità¹⁴, caratterizzata da una condivisione di esperienze comuni, da uno scambio di pratiche e di stili di intervento, tale da consentire la trasferibilità delle "best practices" tra le diverse organizzazioni educative. Come sottolinea un dirigente scolastico, il lavoro in rete consente un vivo scambio di esperienze comuni così da "permettere alle varie scuole di risolvere più velocemente i problemi" (dirigente scolastico - IPCT "Salvatore Scoca"). Il lavoro in rete consente infatti di acquisire informazioni utili per potenziare l'operato della scuola poiché grazie alla rete "c'è la possibilità di sperimentare degli elementi già sperimentati in altre scuole, e così facendo si potrebbe migliorare sia la qualità della scuola, sia la qualità del processo di istruzione e formazione" (insegnante di scienze sociali - liceo socio psico-pedagogico "Istituto Fermi"). Inoltre, come sostiene un dirigente scolastico, l'azione di rete consente anche un uso più razionale delle risorse, giacché "con la rete non si disperdono gli interventi" (dirigente scolastico - ITC "Galiani").

Per quanto concerne la valutazione dell'azione di rete attualmente presente

¹² La rete è un modello di governance che tende a privilegiare il coordinamento, la cooperazione e l'integrazione tra i diversi attori di offerta e di domanda piuttosto che la competizione. Data la varietà delle forme organizzative e delle funzioni e il loro essere comunque figure di confine, le reti possono dare spazio a dinamiche diverse (Benadusi, Consoli, 2004). Per tali motivi vi è chi ha proposto di distinguere tipologicamente tra "reti orientate al mercato" e "reti orientate alla comunità" assumendoli come due diversi modelli di governance nella pubblica amministrazione (D'Albergo, 2002). Nella governance delle "reti orientate al mercato", il consenso è dato dalla coincidenza fra gli interessi di attori utilitaristi: la regolazione dovrebbe far coincidere le responsabilità con gli interessi; nel modello di governance delle "reti orientate alla comunità" il consenso è dato dalla fiducia ottenuta attraverso la costruzione comune del senso dell'azione e la condivisione di valori da parte degli attori delle reti di azione. In questo caso, la cooperazione è facilitata dal "capitale sociale" annidato nei sistemi di azione e proposto attraverso le politiche. Coleman (1988), infatti, col termine "capitale sociale" intende un substrato di fiducia, normatività e informazione che aggiunge valore sia alle collettività sia alle istituzioni.

¹³ Da questo punto di vista il riferimento legislativo è, come è noto, l'art. 7 del regolamento del 22 febbraio 1999 che disciplina in modo generale le "reti di scuole" e prevede che le istituzioni scolastiche possano promuovere accordi di rete o aderire a reti di istituti scolastici per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali" (Landri, Napoletano, 2004, p.46).

¹⁴ A tal proposito Wenger (1988) e Tommasini (2000) parlano di "comunità di pratiche".

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

sul territorio, la maggior parte degli intervistati sostiene che il tipo di rete maggiormente sviluppata risulta essere quella “interistituzionale” cioè quella che vede connessi scuole ed enti locali. Come osserva un dirigente scolastico oggi “*si tende verso una grande unità con il territorio, un grande collegamento con i servizi sociali, con le Asl e le associazioni di volontariato*” (dirigente scolastico - ITC “Galiani”). Il merito di ciò è da attribuire da un lato agli enti locali, che sono divenuti “*più presenti nell’azione di rete, probabilmente per le nuove esigenze poste dalla società*” (insegnante di disegno e storia dell’arte – liceo “Manzoni”), dall’altro alla scuola, che si sta attivando in diversi modi per costruire un rapporto con gli enti locali; ed infatti “*c’è l’osservatorio, si fanno incontri con le Asl, con lo psicologo, con il sociologo, con le figure professionali che funzionano da consultorio per problematiche giovanili,*” (insegnante di economia aziendale – I.P.C.T. “Sandro Pertini”).

Al contrario, in merito ai rapporti tra le scuole, gli intervistati sostengono che attualmente non ci sono ancora dei collegamenti efficaci. Come dichiara un insegnante, mentre si tende ad un’apertura verso il territorio al fine di migliorare l’offerta formativa delle scuole, non si cerca di costruire un rapporto altrettanto produttivo con le scuole, in altre parole, “*non c’è molto confronto con le altre scuole*” (insegnante di economia aziendale – I.P.C.T. “Sandro Pertini”). In particolare, gli intervistati sottolineano l’importanza delle reti “verticali”, cioè la necessità di un maggior raccordo tra scuole del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione (per usare i termini previsti dalla cosiddetta “riforma Moratti”) poiché queste relazioni faciliterebbero, secondo loro, il passaggio tra i diversi cicli di studi¹⁵. È infatti necessario, secondo gli intervistati, offrire agli studenti degli strumenti di orientamento, da un lato per prepararli all’impatto con le scuole del secondo ciclo di istruzione, dall’altro per coadiuvarli nella difficile scelta dell’indirizzo di studio più corrispondente alle loro attitudini. Come sostiene un insegnante, è molto importante insistere sulla necessaria preparazione dello studente da parte della scuola del ciclo precedente per una riformulazione degli obiettivi e del metodo di studio richiesti nel ciclo successivo. Spesso, infatti, i ragazzi sono molto spaventati dal nuovo carico di lavoro, perché “*c’è uno sbalzo eccessivo di richieste tra i due cicli di istruzione, e gli obiettivi sono effettivamente troppo diversi*” (insegnante di italiano e storia - IPSIA “Federico Enriques”).

Alcuni intervistati si soffermano però anche sui limiti riscontrati nella attuazione di una logica di rete, facendo riferimento in primo luogo al fatto che si tratta di reti temporanee, basate su progetti a termine e non formalizzate stabilmente e, in secondo luogo, al fatto che non si è ancora sviluppata una autentica cultura

¹⁵ Questo passaggio tra i diversi cicli di studio è stato oggetto del recente dibattito sulla necessità di una continuità verticale da realizzare attraverso azioni di orientamento all’inizio, durante e al termine di ciascun percorso formativo. Inoltre, per la prima volta nella normativa italiana la responsabilità del cambio di indirizzi di studi non viene più demandata agli studenti e alle loro famiglie ma diventa istituzionale: è la scuola, infatti, che si fa carico di organizzare i necessari interventi didattici integrativi per favorire le cosiddette “passerelle” tra un indirizzo di studio e l’altro.

CAPITOLO SECONDO

di rete. Per quanto riguarda il primo aspetto, secondo la gran parte degli intervistati, il vero problema è che le reti non sono stabili, né tantomeno durature, perché basate su progetti, cioè su “organizzazioni temporanee” destinate in un tempo più o meno breve a concludersi. Come ritiene un dirigente scolastico, *“la rete funziona, ma funziona su singoli progetti molto limitati nel tempo e nei contenuti”* (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”). Questa mancanza di stabilità, come alcuni intervistati mettono in luce, si riflette anche nel fatto che spesso le reti si costruiscono sulla base di un legame informale, cioè di un rapporto tra specifiche persone, piuttosto che tra istituzioni. In pratica, non vi è un’azione di rete strutturata prima ancora di “scendere sul campo”, ma un’azione che si attiva sulla base di preesistenti legami di natura personale. Non ha dubbi in proposito un operatore del terzo settore, quando afferma che si è creata una piccola rete tra le persone che operano nei servizi sociali, mediante l’attivazione di progetti specifici, ma che *“si tratta di una rete interprofessionale e non interistituzionale”* (coordinatore progetto “Chance”). In questo modo, continua l’intervistato, invece di tendere verso un allargamento, si facilita la creazione di gruppi chiusi ed auto-referenziali: *“paradossalmente - egli afferma - questa piccola rete va nel senso di una chiusura, cioè si provvede a una serie di bisogni in modo autarchico, senza la collaborazione delle istituzioni del territorio, per cui l’attività di rete intesa come una reale collaborazione formalizzata da accordi è in fase di regressione”*. Tra l’altro, come sostiene un’educatrice, in alcuni casi l’esistenza di legami precostituiti non facilita l’equa distribuzione delle risorse economiche, ma accade che *“i fondi non vengono dati a chi veramente lavora con competenza, professionalità e motivazione, ma vengono dati in base ad amicizie e conoscenze”* (educatrice di un’associazione di volontariato).

Per quanto riguarda poi il secondo aspetto, ciò che manca, secondo alcuni intervistati, è proprio una cultura della rete. Infatti, anche se tutti sono ben consapevoli dei vantaggi derivanti dall’azione di rete, con fatica le persone si adattano a questa nuova forma organizzativa, *“tutti hanno chiara l’idea che sarebbe bene comunicare e mettere insieme le risorse, le idee, ma le persone della scuola sono scarsamente abituate a lavorare in gruppo”* (dirigente scolastico- liceo delle scienze sociali “Elena di Savoia”). Sulla stessa linea, un’educatrice sostiene che a suo avviso non si sono ancora sviluppate adeguate capacità da parte degli attori che compongono la rete, in altre parole *“il lavoro in rete comincia a svilupparsi ma in maniera non ancora competente”* (educatrice dell’associazione “Figli in famiglia”).

Infine, per quasi tutti gli intervistati, sebbene la scuola stia tentando di creare un ponte con il mercato del lavoro, c’è ancora molto lavoro da fare in questa direzione. Ad ogni modo, secondo gli intervistati, quest’interazione può costituire un efficace antidoto alla dispersione scolastica, in quanto il ragazzo da un lato studia con maggiore motivazione se trova un riscontro concreto e pratico alle sue acquisizioni teoriche; dall’altro lato è più portato a riflettere su quelle che sono le sue capacità e attitudini, e tende ad acquistare una visione più precisa delle com-

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

petenze richieste dal mercato del lavoro. Tra gli strumenti più utilizzati per garantire questo collegamento con il mondo del lavoro, gli intervistati citano lo *stage* in azienda, che favorisce l'incremento delle possibilità di apprendimento in contesti di lavoro reali. Permangono, tuttavia, numerosi ostacoli alla realizzazione di questo "ponte" formativo. Una delle difficoltà riscontrate, come mette in luce un dirigente scolastico, dipende dal fatto che gli scenari economici cambiano continuamente e in modo repentino, per cui "non è preparato nessuno e nemmeno la scuola è in grado di definire questo passaggio dal mondo dell'istruzione a quello della formazione" (dirigente scolastico - liceo delle scienze sociali "Elena di Savoia"). Inoltre è necessario, come afferma un insegnante, che anche il mercato del lavoro mostri un certo interesse a collaborare, altrimenti c'è il rischio che "scuola e lavoro restino due blocchi separati, poiché una scuola aperta ma sola non basta" (insegnante disegno e storia dell'arte – liceo "Manzoni").

In conclusione, tutti gli intervistati hanno una visione altamente positiva della funzionalità della rete, nell'ottica della costruzione di un sistema formativo integrato che ponga al centro la continuità educativa del ragazzo. Tuttavia, in merito allo "stato dell'arte" dell'azione di rete, le opinioni non sono del tutto positive. Innanzitutto, sembrano essersi sviluppate solo le reti "interistituzionali", mentre le reti tra le scuole stentano a prendere forma. In secondo luogo, si è ancora lontani dall'aver raggiunto un'azione di rete strutturata, permanente e allargata a tutto il territorio. Infatti, quando sono presenti, le reti appaiono piuttosto occasionali, in quanto legate a singoli progetti, e soprattutto risultano basate più su un legame tra persone che su un accordo programmato tra istituzioni. Infine, non sembra ancora sviluppata una "cultura pragmatica della rete" che consenta di tradurre in azioni concrete un "sapere" che al momento sembrerebbe solo teorico. Importanti eccezioni sono comunque ritenuti i tentativi di connessione tra scuole e mercato del lavoro, in particolare gli *stage* e i tirocini presso le aziende.

Note conclusive

L'analisi delle 29 interviste effettuate a testimoni privilegiati del mondo della scuola e del terzo settore consente da un lato di sviluppare alcune riflessioni sulle caratteristiche del fenomeno dispersione e sulle azioni di contrasto messe in campo dentro e fuori la scuola, dall'altro di formulare alcune prime indicazioni sulle priorità di intervento in materia di disagio scolastico.

Per quanto riguarda le caratteristiche del fenomeno, l'indagine ha messo in luce alcuni aspetti interessanti che, malgrado non siano stati evidenziati dalla maggioranza degli intervistati, testimoniano la presenza di una certa sensibilità – come si è visto nel corso del rapporto, soprattutto tra gli operatori del terzo settore – nel cogliere l'esistenza di processi che sembrano poter influenzare la diffusione della dispersione. Tra questi, l'elemento più rilevante è quello rappresentato dalla nascita di nuove forme di dispersione, che per certi versi potremmo definire latenti, che

CAPITOLO SECONDO

consistono cioè in una presenza scolastica esclusivamente “fisica” e non partecipata. Tali forme di dispersione, e anche questo ci pare un elemento meritevole di nota, appaiono diffuse anche in contesti socioculturali medio alti. Ciò segnala che, come del resto è avvenuto in altri ambiti, come ad esempio quello della povertà, si può ipotizzare l’esistenza di una dispersione “materialistica”, tradizionalmente legata a condizioni di deficit socioeconomico, e di una dispersione “post-materialistica”, connessa invece a situazioni di deficit motivazionale e/o relazionale. Sarebbe in altre parole in atto un processo di “democratizzazione” del rischio di dispersione che, non a caso, nell’opinione degli intervistati oggi sembra essere più equamente distribuito fra tutti gli indirizzi di studio, piuttosto che confinato negli indirizzi tradizionalmente appannaggio delle classi medio basse.

All’origine della generalizzazione del rischio sembrerebbe esserci un processo di svalorizzazione dell’istruzione che coinvolgerebbe diversi attori. In *primis*, i media. Quasi la totalità degli intervistati ha imputato al sistema mediatico la diffusione di modelli alternativi, se non addirittura contrapposti, alle norme e ai valori veicolati dalla scuola. In particolare, l’enfasi posta sul successo piuttosto che sull’impegno, sull’apparire piuttosto che sull’essere, sull’informazione piuttosto che sulla formazione, favorirebbe un progressivo allontanamento dei ragazzi dallo studio.

Ma la responsabilità dello scarso valore assegnato all’istruzione coinvolgerebbe paradossalmente quegli stessi attori che dovrebbero sostenere il processo educativo dei ragazzi, ossia la famiglia, la scuola e i *policy makers*. Quanto alla famiglia, l’indagine ha messo in luce come essa possa talvolta svolgere una funzione “disorientante”, in particolare per ciò che riguarda l’incapacità di contrastare le tendenze alla svalutazione del processo di istruzione/educazione. Ciò accadrebbe da un lato per la difficoltà dei genitori, nella cosiddetta società del rischio e dell’incertezza, di compiere scelte e assumersi responsabilità riguardo al destino educativo dei figli, dall’altro per la loro stessa adesione alla concezione che vede, in un contesto caratterizzato da dilagante disoccupazione, l’inutilità dell’impegno scolastico. Quanto alla scuola, essa non sarebbe in grado di trasmettere ai ragazzi un’idea di continuità tra formazione e mondo del lavoro, né riuscirebbe a porsi come una parte fondamentale di un sistema formativo integrato che ponga al centro la continuità educativa del ragazzo. Al contrario, sembrerebbe di assistere spesso a una sorta di *zapping* formativo, che porterebbe il ragazzo a “disperdersi” tra le svariate esperienze di apprendimento, inficiando la costruzione di una traiettoria educativa coerente. A tal proposito, sarebbe probabilmente utile strutturare una programmazione dell’offerta formativa più “mirata”, che tenga conto sia delle competenze richieste dal mercato del lavoro sia delle attitudini dei ragazzi. Infine, per ciò che riguarda i *policy makers*, essi stessi non mostrerebbero una sufficiente attenzione ai problemi della formazione: investendo risorse insufficienti nelle politiche educative, si rischia infatti di danneggiare proprio quelle famiglie che più avrebbero bisogno del sostegno istituzionale.

In altri termini, dalle opinioni degli intervistati sembra emergere l’esistenza

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

di un effetto perverso di svalutazione dell'istruzione, cui inintenzionalmente partecipano a vario titolo il sistema mediatico, la famiglia, la scuola e la politica, legato soprattutto all'incapacità di rendere evidente all'opinione pubblica la sua centralità per l'accesso al mercato del lavoro.

Venendo poi al tema del contrasto alla dispersione scolastica, l'indagine – come già anticipato – ha permesso di fare il punto sullo “stato dell'arte” per ciò che riguarda sia l'azione della scuola che del terzo settore. Cominciando dalla scuola, vale la pena osservare subito che è stata riscontrata una certa apertura all'innovazione nel campo della didattica e della valutazione. Nel campo della didattica sono stati indicati come strumenti innovativi, ad esempio, il lavoro di gruppo, il “metodo delle classi aperte”, che consiste in un'articolazione flessibile dei gruppi classe, la didattica differenziata in base ai tempi di apprendimento dei singoli allievi, la didattica laboratoriale, consistente nella programmazione disciplinare di moduli o di unità formative che pongono al centro degli interventi didattici il reale coinvolgimento degli allievi nelle attività, e l'uso dei laboratori nelle attività extra-curricolari. Rispetto a quest'ultimo punto, va sottolineato che gli intervistati hanno indicato alcuni vantaggi derivanti dall'utilizzo dei laboratori, riconducibili complessivamente al recupero della motivazione allo studio, mentre pochi docenti sono apparsi consapevoli del rischio che il ricorso alle attività laboratoriali accentuino la discrasia tra lo studio e l'apprendimento, qualora esse vengano proposte all'allievo come attività ludiche, gradevoli e gratificanti in opposizione alle attività curriculari tradizionali. Nel campo della valutazione, gli intervistati hanno sostenuto di praticare un tipo di valutazione *formativa*, attribuendo una particolare importanza ai progressi che si verificano lungo il processo di apprendimento, ma anche ai fattori comportamentali oltre che a quelli disciplinari. Inoltre, è anche emerso che la presenza di un maggior numero di strumenti nel campo della didattica e della valutazione non garantisce di per sé necessariamente una migliore qualità dell'azione della scuola. Questo aspetto sembra, infatti, abbastanza chiaro a diversi esponenti del mondo della scuola e del terzo settore, che hanno evidenziato come pre-requisito essenziale dell'efficacia di ogni intervento preventivo della dispersione sia il radicale cambiamento della relazione pedagogica docente-alunno, mettendo in luce la necessità di un superamento del modello di apprendimento unilaterale. Al contrario, secondo gli intervistati, occorrerebbe adottare una nuova concezione di apprendimento inteso come un processo partecipato e condiviso in cui sia gli insegnanti che gli allievi prendono decisioni e si assumono responsabilità.

Per quanto riguarda l'azione del terzo settore, l'indagine ha messo in luce i punti di forza e di debolezza degli interventi svolti all'esterno delle mura scolastiche. In merito ai primi, sono emerse innanzitutto la relazione educativa che si instaura tra gli educatori e i ragazzi e la capacità del terzo settore di creare un collegamento tra educazione formale e informale, alternando momenti di formazione in aula a esperienze di apprendimento sul luogo di lavoro o presso altri contesti formativi. Come punti di debolezza della propria azione, invece, gli operatori delle

CAPITOLO SECONDO

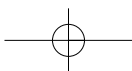
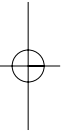
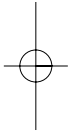
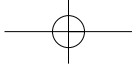
associazioni e delle cooperative sociali hanno indicato la durata temporanea e limitata del proprio intervento, e l'assenza di un sistema di monitoraggio del percorso del minore al termine del progetto formativo. È stato inoltre messo in luce che, mentre il rapporto con le famiglie d'origine dei ragazzi a rischio risulta essere abbastanza frequente ed efficace, il rapporto con la scuola appare più critico e basato sulla sensibilità e sulla volontà di singoli insegnanti. Questi ultimi sono stati giudicati il più delle volte poco competenti e poco motivati nella gestione del proprio lavoro a causa della mancanza di una più generale cultura dell'accoglienza e dell'integrazione. Alla luce di questa opinione molto critica nei confronti del personale docente, gli operatori del terzo settore hanno espresso la necessità di formare delle risorse umane con elevate competenze di base, specialistiche e trasversali per affrontare adeguatamente il problema della dispersione, prima ancora di puntare sull'aumento degli strumenti economici e legislativi. In definitiva, nel corso dell'indagine si è riscontrato che ad un riconoscimento da parte degli attori del maggiore impegno oggi esistente nell'azione di contrasto alla dispersione, si accompagna una consapevolezza dei limiti presenti a tutt'oggi nella costruzione di un efficiente sistema di rete. Mancherebbero, in altre parole, dei solidi legami interistituzionali, soprattutto tra scuole di diverso grado, così come mancherebbe un'autentica "cultura di rete" che consenta un dialogo continuo tra le istituzioni piuttosto che contatti sporadici tra singoli docenti. Aspetti, questi, che vengono ritenuti cruciali per la realizzazione di un sistema di contrasto alla dispersione che si basi su una stretta aderenza al territorio e che ponga il ragazzo come attore principale della propria storia formativa.

In conclusione, venendo così alla formulazione di qualche sintetica linea di intervento, due sono le questioni che appaiono centrali. La prima è quella relativa al problema della progressiva svalorizzazione dell'istruzione nella società contemporanea. Si è oggi, infatti, in presenza di un paradosso: proprio quando il discorso pubblico, sia a livello nazionale che sopranazionale, sembra individuare nell'istruzione il prerequisito essenziale per lo sviluppo della "società della conoscenza", la società (i giovani, le loro famiglie, gli insegnanti, per certi versi gli stessi *policy makers* come si è visto) sembra perdere di vista il valore della formazione, preda di volta in volta di un eccessivo pessimismo (il lavoro non si trova comunque) o di un eccessivo ottimismo (il successo si raggiunge comunque). Da questo punto di vista è evidente come fra le priorità dell'agenda politica debba includersi un'attenzione specifica ad una ri-valutazione del percorso educativo oltre che formativo. È altrettanto evidente che la trasformazione di quello che è un modello culturale che, come si è visto, attiene alla società nel suo complesso, non può "competere a" né "dipendere da" l'azione di un'unica sfera sociale, quella politica. Purtroppo, molto può essere fatto almeno in direzione di un consolidamento del nesso tra scuola e lavoro. Tale consolidamento va declinato in due diverse direzioni e cioè da un lato, sul piano della comunicazione, enfatizzando l'evidenza che in assenza di un adeguato livello di istruzione le *chances* di inserimento nel mondo del lavoro sono sempre più ridotte; dall'altro, sul piano dell'azione, intervenendo concretamente perché i curricula

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

risultino autenticamente rispondenti alle esigenze del mercato del lavoro. Ciò, come è facilmente comprensibile, porta direttamente ad un'ulteriore priorità, che è quella dello sviluppo di una cultura della rete non solo in senso generale, ma anche nello specifico per quel che riguarda le relazioni tra scuola e mondo del lavoro.

La seconda questione riguarda poi l'intervento rivolto a quella parte della dispersione che non deriva da deficit motivazionali e da fattori che attengono al valore attribuito alla scuola, ma da forme tradizionali di diseguaglianza e dunque dall'esistenza di deficit nella dotazione di capitale economico e/o culturale. Per questa quota, purtroppo ancora consistente, della popolazione dispersa, più che interventi di politica culturale si rendono necessari investimenti aggiuntivi volti da un lato a recuperare lo svantaggio di partenza, dall'altro a consolidare le capacità degli allievi secondo la logica del *self empowerment* attraverso una relazione pedagogica motivante e supportante. È superfluo sottolineare quanto la realizzazione di questo obiettivo passi per un consolidamento del sistema di orientamento, sistema che oggi continua a mostrare gravi lacune, per un investimento sulla formazione e sulla valorizzazione – anche retributiva – degli insegnanti, oltre che per un ampliamento della quantità di risorse destinate alla messa a punto di progetti mirati al contrasto alla dispersione.



3. LA SURVEY SULLE FAMIGLIE*

Premessa

In questo capitolo vengono presentati i risultati della *survey* condotta su circa 400 famiglie residenti nelle 5 province della Campania¹.

L'esposizione sarà articolata nel modo seguente: dopo una dettagliata descrizione della metodologia della ricerca e dell'estrazione del campione, si passerà ad indagare la concentrazione della dispersione tra i diversi indirizzi di studio e tra i diversi modelli familiari. Successivamente si analizzerà la relazione tra le risorse materiali e culturali e gli esiti scolastici dei ragazzi. Particolare attenzione sarà poi dedicata al percorso scolastico dell'allievo, al tema dell'abbandono e alla fase del post-abbandono. Infine, si analizzeranno le opinioni degli intervistati sui fattori che influenzano la riuscita o il fallimento scolastico.

3.1. La metodologia della ricerca

Per la realizzazione della *survey* lo *staff* di ricerca ha predisposto un questionario strutturato e un opportuno piano di campionamento.

3.1.1 Lo strumento di rilevazione

Il questionario è stato somministrato al principale responsabile dell'educazione dell'allievo². Nella formulazione delle domande del questionario, una parti-

* di G. Ragozini (par. 3.1), E. Tizzano (parr. 3.2 e 3.3), P. Clarizia (par. 3.4), P. Musella (par. 3.5), E. Perone (parr. 3.6 e 3.8), A. Spanò (par. 3.7).

¹ Le interviste effettuate sono 478, di cui 412 sono state somministrate ad un genitore. Ulteriori 66 interviste sono state effettuate al 2° genitore dell'allievo per verificare il grado di accordo o disaccordo dei genitori circa le scelte educative e la carriera scolastica del figlio (cfr. PREMESSA).

² In effetti, in considerazione della grande instabilità della famiglia che caratterizza la società contemporanea, e quindi del possibile verificarsi di condizioni in cui l'allevamento e l'educazione dell'alunno non siano affidati ai genitori naturali, è stato stabilito che la scelta della persona a cui somministrare il questionario doveva essere fatta, nel corso di un primo contatto telefonico, sulla base di due condizioni:

- l'intervistato doveva essere in ogni caso il responsabile dell'educazione dell'alunno;
- il ragazzo e l'intervistato dovevano convivere stabilmente da almeno dieci anni.

CAPITOLO TERZO

colare attenzione è stata rivolta agli indicatori relativi al capitale economico e culturale della famiglia, le cui implicazioni sui percorsi scolastici, lavorativi e biografici *tout court* dei giovani sono ampiamente indagate in letteratura. Domande specifiche hanno riguardato pertanto il possesso di beni di consumo, lo stile di vita della famiglia, le relazioni sociali prevalenti, l'*ethos* familiare, il senso di appartenenza e di partecipazione attiva alla comunità e le aspettative per il futuro. Il questionario, del quale sono state previste tre versioni differenti a seconda dello specifico percorso scolastico del ragazzo (diplomato negli anni di corso regolarmente previsti, diplomato ripetente e *drop-out*³) presenta una prima pagina in cui si chiedono informazioni sull'indirizzo di studio frequentato dal tipo di studente a cui si riferisce l'intervista e sull'area di residenza del genitore intervistato.

Il questionario risulta in linea generale strutturato in sei sezioni:

- *l'intervistato e il coniuge*. Questa sezione rappresenta l'*incipit* del questionario ed è costituita da alcune domande sul percorso scolastico e professionale dell'intervistato e dell'eventuale coniuge, e da una domanda sul titolo di studio dei nonni del ragazzo.

- *la famiglia*. La seconda sezione è composta da una scheda che rileva le caratteristiche principali dei componenti del nucleo familiare dell'intervistato e da alcune domande sulla situazione economica familiare.

- *l'abitazione e le abitudini familiari*. La terza sezione inizia con alcune domande che mirano a descrivere l'abitazione dell'intervistato, prosegue con altre domande che mirano a rilevare i consumi culturali e termina con alcune domande che tendono a rilevare la qualità delle relazioni familiari.

- *l'esperienza scolastica dell'alunno*. La quarta sezione è costruita intorno alla storia formativa del ragazzo, a partire dalla scuola elementare. Ci si concentra poi sulla frequenza della scuola media superiore, indagando sui motivi della scelta, sul rendimento scolastico, sui rapporti con gli insegnanti e con i compagni e sull'esito finale del percorso scolastico.

- La quinta sezione presenta due diversi percorsi:

A. *l'orientamento post-scolastico* (per i profili del diplomato in regola e del diplomato ripetente). Tale sezione è costituita inizialmente da una domanda sui fattori della riuscita scolastica e da una domanda aperta che mira a descrivere le attività svolte dal ragazzo in seguito al conseguimento del diploma. Successivamente la sezione si articola in una domanda sul tipo di azioni di orientamento seguite dal ragazzo per effettuare le scelte post-diploma e termina con una scala che rileva le aspettative degli intervistati in merito al futuro dei propri figli.

B. *esperienza dell'abbandono e il post-abbandono* (per il profilo del *drop-out*). Tale sezione è costruita in modo da distinguere l'allievo che ha abbandonato definitivamente gli studi da quello che ha lasciato la scuola richiedendo il nulla osta per continuare gli studi presso un altro istituto. Per i *drop-out* le domande di que-

³ Per una descrizione dei diversi profili di allievo confronta la PREMessa.

sta sezione mirano a indagare le cause dell'abbandono, il ruolo assunto dalla famiglia in merito all'intenzione del ragazzo di lasciare la scuola e le scelte post-abbandono. Per i ragazzi che hanno ripreso gli studi le domande si concentrano invece sui motivi del passaggio ad un altro istituto e sull'esito di questa scelta.

· *le opinioni e gli atteggiamenti sull'istruzione e sul fenomeno dell'abbandono.* La sesta ed ultima sezione è caratterizzata da domande che mirano a rilevare le opinioni degli intervistati sull'istruzione, sul lavoro e sulle cause dell'abbandono scolastico. Alcune domande sono costruite in modo tale da rilevare il grado di accordo dell'intervistato su una serie di affermazioni relative all'istruzione, al mondo del lavoro e al fenomeno dell'abbandono. La sezione si chiude con una domanda che rileva le proposte degli intervistati per ridurre tale fenomeno.

I dati raccolti sono stati elaborati tramite un programma informatico di statistica per le scienze sociali⁴.

3.1.2. Il piano di campionamento

Sulla base degli obiettivi fissati nel progetto di ricerca e dei risultati preliminari delle analisi svolte sui dati di contesto, il piano di campionamento prescelto è stato un **campionamento a due stadi**. In un *primo stadio* sono state campionate *le scuole*, mentre nel *secondo stadio* sono stati campionati *gli studenti* nelle scuole selezionate al primo stadio e, dagli studenti, si è risaliti alla famiglia.

I STADIO: Campionamento delle scuole. Dopo aver predisposto la lista delle scuole, sono stati estratti **78⁵ istituti** (ovvero il 21% del totale delle scuole superiori campane) secondo un **campionamento casuale stratificato autoponderante**. Come **variabili di stratificazione** sono state considerate:

- la **provincia** (5 Strati);
- il **tipo di istituto** (3+1 Strati - A partire dai risultati emersi dall'Indagine campionaria del Miur ci è sembrato interessante considerare la distinzione fra licei, istituti tecnici e istituti professionali, dato che si caratterizzano per tassi di abbandono abbastanza diversi fra loro. Un quarto strato è quello che contiene gli istituti polispecialistici che, almeno per la provincia di Napoli, rappresentano una realtà consistente).

Pertanto le scuole superiori sono state divise in **20 strati** (anche se alcuni sono risultati praticamente vuoti) e da ciascuno strato è stato estratto un numero di scuole proporzionale al peso dello strato nella popolazione. Non si è ritenuto opportuno *sovra-campionare* o *sotto-campionare* in alcuni strati piuttosto che in altri; tale scelta avrebbe comportato un'eccessiva distorsione delle stime o, in alternativa, formule di riproporzionamento troppo complesse.

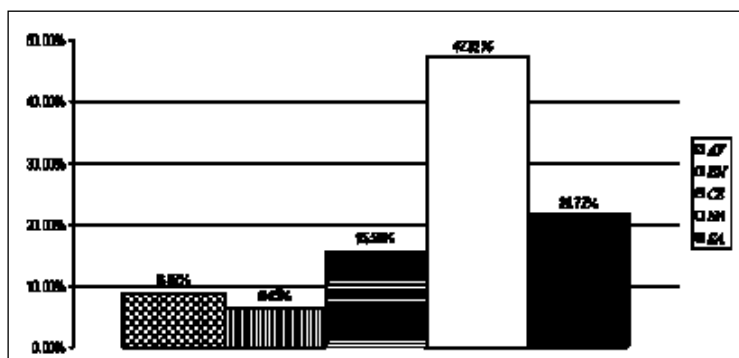
⁴ Il software utilizzato è SPSS – *Statistical Package for Social Science*.

⁵ Per gli scopi della ricerca sarebbero state in realtà necessarie circa 35 scuole. Tuttavia, per prevenire un possibile tasso di caduta, si è preferito partire con una numerosità pari a 70. Si è giunti poi ad un totale di 78 a causa degli arrotondamenti che si sono resi necessari nei vari strati.

CAPITOLO TERZO

Fase 1. Analisi della popolazione delle scuole. Gli istituti superiori sono stati censiti attraverso gli elenchi messi a disposizione dai Centri di Servizi Amministrativi provinciali. Tali istituti, che ammontano a 372, presentano una distribuzione territoriale ineguale, dovuta anche alla diversa densità di popolazione delle cinque province campane.

Grafico 1 – Distribuzione delle scuole superiori nella regione Campania



Quasi la metà degli istituti è concentrata nella provincia di Napoli, circa il 22% nella provincia di Salerno, seguita dalla provincia di Caserta con circa il 16%. Le province di Avellino e di Benevento raccolgono rispettivamente il 9% e il 6,5% degli istituti campani (cfr. grafico 1). I licei, incluse le scuole magistrali, ora licei psico-pedagogici, rappresentano il 38,7% del totale, mentre gli istituti tecnici (34,7%) e quelli professionali (19,6%) rappresentano la tipologia d'istituto più diffusa (54,3%). Gli istituti polispecialistici infine rappresentano il 5,7% del totale e sono quasi tutti localizzati a Napoli e provincia (cfr. Tab. 1).

Tab. 1 - Composizione percentuale delle tipologie di scuola per provincia

	AV	BN	CE	NA	SA	Totale
Liceo	3,49	2,42	5,91	17,20	9,68	38,71
Professionale	1,88	0,54	3,23	10,48	3,49	19,62
Tecnico	3,49	2,42	6,18	14,52	8,06	34,68
Polispecialistico	-	0,54	0,27	4,57	0,27	5,65
Altro	-	0,54	-	0,54	0,27	1,34
Totale	8,87	6,45	15,59	47,31	21,77	100,00

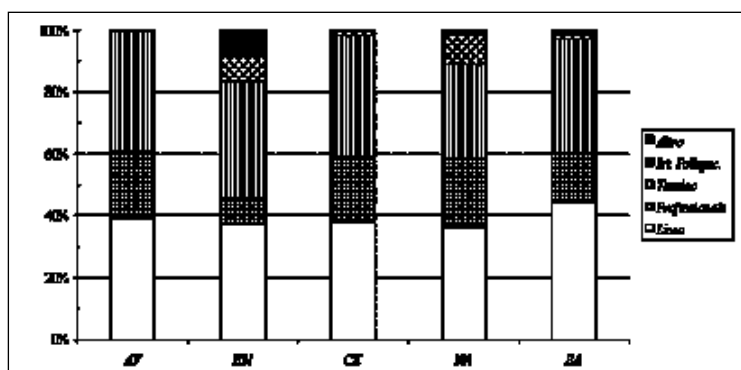
(n=372)

Vanno tuttavia notate delle disparità nella distribuzione delle tipologie di istituto nelle varie province (cfr. Grafico 2). Si nota infatti una maggiore concentrazione relativa dei licei in provincia di Salerno (44%) rispetto alla provincia di Napoli (36%), mentre le altre tre province sono in media col dato regionale. Nella

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

provincia di Benevento, così come nella provincia di Salerno, gli istituti professionali appaiono poco presenti (rispettivamente 9% e 16% contro 20% circa del livello regionale). Inoltre, si nota un maggior peso degli istituti tecnici nelle province di Avellino, Benevento, Caserta e Salerno (intorno al 38%) rispetto alla provincia di Napoli (30%) e al livello regionale (34%).

Grafico 2 – Composizione percentuale della tipologia d’istituto per provincia



Fase 2. La composizione del campione. Date le considerazioni fin qui svolte, si è proceduto alla determinazione delle numerosità campionarie per ciascuno strato secondo un metodo autoponderante, dopo che dalla popolazione era stata eliminata la tipologia “altro” (Convitti nazionali, Educandati, ecc., la cui popolazione rappresenta appena l’1,34%). La numerosità delle scuole nella popolazione è divenuta, quindi, di 367 unità. Nella tabella 2 è riportata la composizione percentuale definitiva dei vari strati nella popolazione.

Tab. 2 - Composizione percentuale degli strati nella popolazione per tipologia di scuola e per provincia

	AV	BN	CE	NA	SA	Totale
Liceo	3,54	2,45	5,99	17,44	9,81	39,24
Professionale	1,91	0,54	3,27	10,63	3,54	19,89
Tecnico	3,54	2,45	6,27	14,71	8,17	35,15
Polispécialistico	-	0,54	0,27	4,63	0,27	5,72
Totale	8,99	5,99	15,80	47,41	21,80	100,00

(n=367)

Nella tabella 3 è riportata la composizione degli strati calcolati in modo proporzionale alla popolazione, ottenuta, a sua volta, moltiplicando le quote contenute nella tabella 2 per la numerosità campionaria prescelta pari a 78 unità.

CAPITOLO TERZO

Tab. 3 - Composizione degli strati del campione (n=78) per tipologia d'istituto e per provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	3	2	5	13	7	30
<i>Professionale</i>	2	1	3	8	3	17
<i>Tecnico</i>	3	2	5	11	6	27
<i>Polispecialistico</i>	0	1	0	3	0	4
<i>Totale</i>	8	6	13	35	16	78

Successivamente si è proceduto alla divisione delle unità statistiche negli strati e all'estrazione casuale all'interno di ciascuno strato. L'elenco delle unità campionate (senza sostituti in quanto già previsti in una maggiore numerosità campionaria) è disponibile su file formato *excel*.

Fase 3. Il contatto con le scuole. Alle scuole selezionate come elementi del campione è stata inviata per posta una lettera indirizzata al dirigente scolastico⁶ con accluso un modulo di raccolta dati, in cui si chiedeva di fornire le seguenti indicazioni:

- il numero di studenti iscritti nell'anno scolastico 1997/98 (ipotizzando un ciclo di studi quinquennale e un anno di ritardo dello studente);
- l'elenco nominale di quanti, iscritti nell'anno scolastico 1997/98, hanno regolarmente conseguito il diploma;
- l'elenco nominale di quanti, iscritti nell'anno scolastico 1997/98, hanno conseguito il diploma con un solo anno di ripetenza;
- l'elenco nominale di quanti, iscritti nell'anno scolastico 1997/98, hanno abbandonato l'istituto scolastico considerato, sia per ragioni note che per ragioni non note;
- l'elenco nominale di quanti, iscritti nell'a.s.1997/98, non hanno ancora conseguito il diploma in quanto pluriripetenti.

Dopo circa un mese, effettuate le prime analisi sui dati pervenuti, le scuole che non avevano ancora inviato i dati sono state sollecitate telefonicamente, al fine di acquisire i dati in particolare da scuole appartenenti a strati del campione in cui non si era raggiunta la numerosità minima. Al termine di questa procedura ben 44 scuole sulle 78 contattate (pari al 56,4%) hanno inviato gli elenchi completi dei loro studenti (cfr. Tab. 4). Di queste, 17 sono licei (6 Classici, 6 Scientifici e 5 Psico-pedagogici), 15 sono istituti tecnici, 11 istituti professionali e 1 è un polispecialistico che nell'anno scolastico 1997/98 aveva solo il tecnico commerciale e quindi è stato ricatalogato nei tecnici. Per quel che riguarda la distribuzione per provincia 7 scuole sono della provincia di Avellino, 3 di Benevento, 7 di Caserta, 17 della provincia di Napoli e 10 del salernitano, distribuite su 34 comuni della regione.

⁶ È stato messo a disposizione delle scuole un numero di telefono e un indirizzo di posta elettronica per poter contattare il gruppo di ricerca e chiedere informazioni circa la ricerca, le informative sulla *privacy* e le modalità di restituzione dei dati.

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

Confrontando i dati della tabella 4 con quelli teorici, riportati in tabella 3⁷, si può notare che alcuni strati risultano sovrarappresentati (in particolare nella provincia di Avellino). Per tale motivo, tra le scuole che hanno risposto, nel successivo stadio di campionamento, ne sono state eliminate in modo casuale⁷, in modo da riproporzionare il campione di scuole. La composizione definitiva delle scuole del campione è riportata nella tabella 5.

Tab. 4 - Distribuzione delle scuole che hanno effettivamente risposto per tipologia d'istituto e per provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	3	2	3	6	3	17
<i>Professionale</i>	2	0	2	4	3	11
<i>Tecnico</i>	2	1	2	6	4	15
<i>Polispecialistico</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Totale</i>	7	3	7	17	10	44

Tab. 5 - Composizione degli strati del campione (n=37) per tipologia d'istituto e per provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	2	2	2	6	3	15
<i>Professionale</i>	1	0	1	4	2	8
<i>Tecnico</i>	1	1	2	6	3	13
<i>Polispecialistico</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Totale</i>	4	3	5	17	8	37

In questa fase preliminare, sono stati raccolti 8018 nominativi di studenti con i rispettivi stati di carriera; per 2 di essi non è stato possibile desumere informazioni, mentre 2 risultano deceduti.

Senza alcuna pretesa di fornire una stima del fenomeno della dispersione, sia per i problemi che si sono verificati in fase di risposta da parte delle scuole (in realtà è come se le scuole si fossero autoselezionate, giacché non tutte hanno risposto), sia perché non sempre quanto dichiarato dalla segreteria si è rivelato corretto, vale comunque la pena analizzare i dati relativi a questa platea di studenti.

Guardando la tabella 6, si può notare che la quota di quanti si diplomano regolarmente è pari al 54,7%, con una punta massima pari al 70% nei licei e una punta minima pari al 42,8% nei professionali, che d'altro canto presentano elevatissimi tassi di abbandono, pari alla quota dei diplomati regolari. Questo dato può anche essere letto alla luce del fatto che molti alunni degli istituti professionali,

⁷ Per operare tale confronto è necessario riportare il totale della tabella 3 a 44 scuole, moltiplicando le quote in tabella 2 per 44.

CAPITOLO TERZO

una volta raggiunto il diploma di qualifica triennale, lasciano gli studi e spesso le scuole considerano questa eventualità come abbandono. Ciò accade anche perché molti alunni, raggiunta la qualifica, proseguono per un pò e poi lasciano la scuola, configurando perciò un abbandono, sebbene abbiano conseguito in realtà un titolo di studio superiore. È interessante notare l'alta presenza di nulla osta nei licei che, pur non configurandosi come veri e propri abbandoni, rientrano nel fenomeno più generale dei percorsi irregolari. La percentuale di alunni che si diploma con una ripetenza, invece, risulta pressappoco la stessa nei vari tipi d'istituto (7,6%), così come quella dei pluriripetenti (2,5%)⁸.

Tab. 6 – Distribuzione percentuale dell'esito scolastico per tipologia di istituto

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Pluri- ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
						2845
<i>Liceo</i>	5,8	5,6	1,1	17,5	70,0	100,0
						2483
<i>Professionale</i>	41,2	8,6	1,7	5,6	42,8	100,0
						2545
<i>Tecnico</i>	24,9	8,8	4,6	12,2	49,6	100,0
						141
<i>Polispecialistico</i>	18,4	7,8	5,0	17,7	51,1	100,0
						8014
<i>Totale</i>	23,2	7,6	2,5	12,1	54,7	100,0

Per quel che riguarda il livello provinciale non sembra possibile effettuare confronti dettagliati: considerando, infatti, le scuole che hanno inviato i dati divise per provincia e per tipologia di istituto, all'interno di alcune celle talvolta esse risultano troppo poco numerose (cfr. Tab. 4). Se si volesse, ad esempio, fare qualche considerazione sugli istituti tecnici della provincia di Benevento, si commetterebbe l'errore di generalizzare i dati relativi ad un unico istituto a tutti gli altri della stessa provincia. Ciò premesso, i dati contenuti nella tabella 7 confermano che il fenomeno dell'abbandono si concentra maggiormente nelle province in cui sono presenti le grandi aree urbane. Si può notare, infatti, che il tasso di abbandono nelle province di Napoli (26,5%) e di Salerno (26,2%), è triplo rispetto a quello rilevato nella provincia di Benevento (7,3%) e che, al contrario, la percentuale di diplomati regolari è massima in questa provincia (71,6%) e minima nella provincia di Napoli (45,9%). Tali dati vanno letti insomma in relazione alle diverse distribuzioni della tipologia d'istituto per le province (cfr. sempre Tab. 4): si pensi, ad esempio, che, per la provincia di

⁸ Quest'ultima percentuale è molto bassa probabilmente perché dopo un paio di ripetenze o si cambia indirizzo di studi o si esce dal percorso scolastico.

Benevento, non risultano inclusi istituti professionali, mentre nella provincia di Salerno e Avellino la loro concentrazione relativa è maggiore.

Tab. 7 – Distribuzione percentuale dell'esito scolastico per provincia

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Pluri- ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>AV</i>	18,3	3,8	0,9	8,3	68,7	1053 100,0
<i>BN</i>	7,3	6,0	2,0	13,1	71,6	452 100,0
<i>CE</i>	17,4	6,6	1,8	13,0	61,2	945 100,0
<i>NA</i>	26,5	9,7	3,3	14,6	45,9	3283 100,0
<i>SA</i>	26,2	7,0	2,4	9,4	55,0	2281 100,0
<i>Totale</i>	23,2	7,6	2,5	12,1	54,6	8014 100,0

II STADIO: Il campionamento degli studenti. Sulla base delle informazioni raccolte, all'interno di ciascun elenco di studenti, è stato estratto un **campione casuale stratificato**, considerando come variabili di stratificazione:

- la **provincia**;
- la **tipologia di istituto**.

Per l'estrazione da ogni elenco si è seguito un criterio di stratificazione auto-ponderante (come nel primo stadio). Per quanto riguarda invece i diversi profili di studenti, avendo la ricerca come obiettivo l'analisi dell'abbandono e della dispersione, si è deciso di sovracampionare nello strato della dispersione e delle ripetenze e di sottocampionare nello strato delle carriere regolari.

Sono state previste **500⁹ interviste** ripartite come segue:

300 per i dispersi (60% del campione)

100 per i ripetenti (20% del campione)

100 per i regolari (20% del campione).

Fase 4. Il campionamento degli studenti. La lista di studenti costruita nello stadio precedente è stata quindi ripulita e riproporzionata per i motivi già discussi

⁹ Una numerosità campionaria pari a 500 garantisce, nel caso di massima variabilità e di popolazione infinita, con un livello di confidenza del 95%, un errore sulle stime pari al 4%. Nel nostro caso, dato che la popolazione non è infinita e che per molte delle variabili sottoposte a stima non siamo nel caso di massima variabilità, con un livello di confidenza del 95% avremo un errore delle stime sicuramente inferiore al 4%.

CAPITOLO TERZO

in precedenza, riducendo l'elenco a disposizione a 5633 soggetti, di cui 1139 (20,22%) studenti *drop-out*, 772 (13,71%) studenti usciti dalla scuola campionata con nulla osta, 492 (8,73%) diplomati con una ripetenza e 3230 (57,34%) diplomati regolari. La loro distribuzione per tipo di istituto e per provincia è riportata nella tabella 8.

Tab. 8 – Distribuzione percentuale degli studenti per tipologia d'istituto e per provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	3,39	3,34	5,84	17,35	9,33	39,26
<i>Professionale</i>	2,82	-	2,75	15,15	8,02	28,74
<i>Tecnico</i>	1,77	3,71	3,46	13,32	7,31	29,56
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	2,44	-	2,44
<i>Totale</i>	7,98	7,05	12,05	48,26	24,66	100,00

(n=5633)

È facile notare che la distribuzione degli studenti delle scuole campionate riportata nella tabella 8 rispecchia la graduatoria di incidenza della popolazione delle scuole riportata nella tabella 2.

Gli studenti sono stati divisi in tre gruppi:

- i ragazzi che hanno abbandonato definitivamente la scuola, uniti a quelli che ne sono usciti con richiesta di nulla osta;
- i ragazzi che hanno conseguito un diploma o una qualifica in tempi regolari;
- i ragazzi che si sono diplomati o hanno conseguito una qualifica professionale con una ripetenza¹⁰.

Le tre sottopopolazioni presentano diverse distribuzioni per tipologia di scuola e provincia (riportate di seguito nelle tabelle 9, 10 e 11).

Tab. 9 – Distribuzione percentuale degli studenti *drop-out* e usciti con nulla osta per tipo di scuola e provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	1,99	2,20	3,82	16,17	4,08	28,26
<i>Professionale</i>	3,61	-	3,92	22,34	9,58	39,46
<i>Tecnico</i>	0,78	2,15	3,77	15,75	7,17	29,62
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	2,67	-	2,67
<i>Totale</i>	6,38	4,34	11,51	56,93	20,83	100,00

(n=1911)

¹⁰ Dato l'esiguo numero dei pluriripetenti, tale tipologia è stata eliminata.

Tab. 10 – Distribuzione percentuale degli studenti diplomati regolari per tipo di scuola e provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	4,83	4,49	8,02	17,99	13,10	48,42
<i>Professionale</i>	2,63	-	2,11	10,50	6,87	22,11
<i>Tecnico</i>	2,45	4,40	3,10	9,91	7,40	27,24
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	2,23	-	2,23
<i>Totale</i>	9,91	8,89	13,22	40,62	27,37	100,00

(n=3230)

Tab. 11 – Distribuzione percentuale degli studenti diplomati con una ripetenza per tipo di scuola e provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	0,41	1,02	1,02	20,12	4,47	27,03
<i>Professionale</i>	1,83	-	2,85	18,50	9,15	32,32
<i>Tecnico</i>	1,42	4,47	3,25	21,95	7,32	38,41
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	2,24	-	2,24
<i>Totale</i>	3,66	5,49	7,11	62,80	20,93	100,00

(n=492)

Secondo lo schema descritto sono stati estratti quindi 750¹¹ nominativi (500 + 250 sostituti) e all'interno dei tre gruppi sono state mantenute le quote proporzionali per provincia e istituto. La distribuzione per provincia e per tipo di scuola degli studenti selezionati nel campione è riportata nella tabella 12.

Tab. 12 – Distribuzione percentuale degli studenti selezionati nel campione per tipo di scuola e provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	2,31	2,70	3,98	17,20	5,91	32,09
<i>Professionale</i>	3,08	-	3,34	19,26	8,86	34,53
<i>Tecnico</i>	1,16	2,95	3,72	15,79	7,32	30,94
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	2,44	-	2,44
<i>Totale</i>	6,55	5,65	11,04	40,62	22,08	100,00

(n=779)

Fase 5. Il secondo contatto con le scuole. In questa fase l'elenco completo è stato nuovamente diviso per scuola. Sono state predisposte delle nuove schede di raccolta dei dati per la richiesta, per ciascun studente, dell'anagrafica completa compreso l'indirizzo e il numero di telefono¹².

¹¹ In realtà per il processo di campionamento sono stati selezionati in tutto 779 studenti.

¹² Dopo due settimane le scuole che non avevano restituito i dati sono state ricontattate, e attraverso questa strategia il numero di cadute si è ridotto a due.

CAPITOLO TERZO

Fase 6. Nuovi elenchi e sostituzioni. Gli elenchi così ottenuti sono stati affidati alla società di rilevazione, che ben presto ha segnalato purtroppo la presenza di numerosi rifiuti e indicazioni anagrafiche errate. Si è reso allora necessario attingere alle scuole che in un primo momento erano state eliminate. Per alcune scuole della provincia di Napoli, inoltre, è stato necessario richiedere l'anagrafica completa per tutti gli alunni per riuscire ad approssimarsi alle quote previste.

Complessivamente si è riusciti ad effettuare 412 interviste, oltre a 66 interviste fatte al coniuge dell'intervistato. La distribuzione per tipo di scuola e provincia delle 412 interviste eseguite è riportata nella tabella 13. Si può notare, confrontandola con le tabelle 8 e 12, che per quel che riguarda le province di Salerno e Caserta sono state raggiunte le quote previste, mentre per la provincia di Napoli la quota è stata superata. Per quel che riguarda le province di Avellino e Benevento, invece, si è riusciti ad effettuare solo il 4% circa delle interviste: in questo caso, oltre alle difficoltà incontrate legate al rifiuto e agli indirizzi errati, hanno giocato un ruolo particolare la conformazione territoriale di molte zone di residenza (zone montane e contrade rurali) e le enormi distanze fra i vari comuni. Inoltre, avendo sovracampionato il fenomeno dell'abbandono, si è determinato uno sbilanciamento delle quote anche fra i vari tipi di istituto, ottenendo ovviamente un sottocampionamento nei licei e un sovracampionamento nei professionali e nei tecnici. Per tali motivi, nel seguito, non sarà possibile fare confronti a livello territoriale fra le varie province e particolare cautela sarà posta nei confronti fra le tipologie di istituti, considerando solo le differenze fra le diverse tipologie di studenti.

Tab. 13 - Distribuzione percentuale degli studenti effettivamente intervistati per tipo di scuola e provincia

	<i>AV</i>	<i>BN</i>	<i>CE</i>	<i>NA</i>	<i>SA</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo</i>	-	-	1,9	12,4	3,9	18,2
<i>Professionale</i>	1,7	-	3,4	17,0	17,5	39,6
<i>Tecnico</i>	-	1,2	1,0	27,4	3,4	33,0
<i>Polispecialistico</i>	-	-	-	9,2	-	9,2
<i>Totale</i>	1,7	1,2	6,3	66,0	24,8	100,0

(n=412)

3.2. Le caratteristiche degli intervistati e delle famiglie

Come già anticipato nel paragrafo precedente, il nostro campione è composto da un totale di 412 casi sull'intero territorio regionale, anche se non sempre è stato possibile raggiungere gli intervistati delle province di Avellino e Benevento a causa della configurazione territoriale particolare di queste aree, mentre per le altre province è stata più o meno rispettata la quota campionaria prevista. Più specificamen-

te, la maggioranza degli intervistati risiede nella provincia di Napoli (66%) e Salerno (25%). Meno del 10% del campione proviene dalle province di Caserta (6%), Avellino (2%) e Benevento (1%). Quanto poi alla tipologia del comune di residenza dei genitori intervistati, si ha che l'89% di essi vive in un comune urbano, mentre il restante 11% risiede in un comune rurale.

Inoltre, nella scelta dei nostri intervistati la ricerca ha inteso privilegiare i genitori degli studenti che presentavano una certa irregolarità nel loro percorso di studi per poter analizzare in maniera più approfondita l'abbandono e la dispersione scolastica.

Questa scelta strategica si riflette pienamente nella distribuzione della tipologia di studente, dal momento che solo nel 34% dei casi ci troviamo di fronte ad un diplomato regolare, mentre il restante 66% del campione è equamente suddiviso tra i tre tipi di studente irregolare: uscito con nulla osta, *drop-out* e diplomato ripetente (cfr. Tab. 14). Più del 70% degli allievi a cui si riferisce il questionario proviene dall'area di studi tecnico-professionale (73%), il 18% da un liceo e solo il 9% da un istituto polispecialistico.

Tab. 14 – Tipologia dei percorsi scolastici

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Drop-out</i>	92	22,3
<i>Diplomato ripetente</i>	91	22,1
<i>Diplomato regolare</i>	140	34,0
<i>Uscito con nulla osta</i>	89	21,6
<i>Totale</i>	412	100,0

Venendo poi alle caratteristiche degli intervistati, dal momento che la scelta, come già detto, è ricaduta sul principale responsabile dell'educazione dell'allievo, si ha che nella stragrande maggioranza dei casi (82%) è stata intervistata la madre e solo nel 18% dei casi il padre. L'età media dei genitori intervistati è 50 anni.

Per quel che riguarda invece il livello di istruzione dei genitori, si rileva che esso in generale non è molto alto, se pensiamo che nel 63% dei casi il padre del ragazzo ha un titolo di studio pari o inferiore alla licenza media, e che tra le madri tale valore raggiunge addirittura il 70%. Il maggiore livello di istruzione dei padri rispetto alle madri viene confermato anche dal fatto che mentre tra i padri il 28% è in possesso del diploma e circa il 5% della laurea, tra le madri le quote delle diplomate e delle laureate sono rispettivamente il 21,5% e circa il 3%. Complessivamente il livello d'istruzione interno alla coppia genitoriale sembra essere abbastanza simile. Come si può notare dalla lettura della tabella 15, nel 70% dei casi c'è una certa congruenza tra i titoli di studio in possesso dei coniugi, soprattutto ad un livello elementare o basso (55%). Quest'ultimo dato attesta che in più della metà del campione ci troviamo in presenza di famiglie con uno scarso livello di istruzione di partenza (nessuno dei due coniugi ha un titolo di stu-

CAPITOLO TERZO

dio superiore alla licenza media). Per ciò che concerne l'incongruenza dei livelli di istruzione interna alla coppia genitoriale, essa si verifica quasi in un caso su 3 (30%) e soprattutto ad un livello basso (24%), cioè quando uno dei due coniugi è in possesso di un diploma e l'altro, invece, ha interrotto gli studi dopo il conseguimento della licenza media.

Tab. 15 - Congruenza/incongruenza tra i titoli di studio dei coniugi/conviventi

	v.a.	%
<i>Congruenti a livello elementare (i coniugi sono in possesso della licenza elementare)</i>	41	11,6
<i>Congruenti a livello basso (i coniugi sono in possesso della licenza media inferiore)</i>	154	43,5
<i>Congruenti a livello medio (i coniugi sono in possesso del diploma superiore)</i>	52	14,7
<i>Congruenti a livello alto (i coniugi sono in possesso della laurea)</i>	4	1,1
<i>Incongruenti a livello basso (un coniuge è in possesso del diploma superiore e l'altro è in possesso della licenza media inferiore)</i>	86	24,3
<i>Incongruenti a livello medio (un coniuge è in possesso della laurea e l'altro è in possesso del diploma superiore)</i>	15	4,2
<i>Incongruenti a livello alto (un coniuge è in possesso della laurea e l'altro della licenza media inferiore)</i>	2	0,6
Totale	354¹³	100,0

Per quanto riguarda la condizione professionale, bisogna sottolineare che il padre risulta essere perlopiù "occupato" (circa il 74%, mentre nel 26% dei casi non lavora o perché è pensionato, 16%, o perché è disoccupato, 10%). Quanto alle occupazioni svolte dai padri, si tratta prevalentemente di lavoro operaio (42%) o impiegatizio (29,3%). La madre, invece, risulta essere perlopiù casalinga (circa il 66%), anche se il 27,7% svolge un lavoro retribuito. Come per i padri, anche tra le madri lavoratrici spiccano le impiegate (46,7%) e le operaie (37%). Nell'11,4% delle famiglie, invece, non lavora nessun genitore.

Il modello familiare in cui vivono i nostri intervistati è perlopiù una famiglia nucleare (83%). Nell'11% dei casi si tratta invece di nuclei familiari monoparentali. Scarsamente rappresentati sono gli altri modelli familiari. Solo il 4% del campione

¹³ In 58 casi non è stato possibile rilevare la congruenza/incongruenza tra i due titoli di studio perché l'intervistato non era coniugato né risposato, oppure perché uno dei due coniugi non era in possesso di alcun titolo di studio.

infatti vive in una famiglia allargata, ed appena il 2% dei casi in una famiglia multipla. Mediamente la famiglia dei nostri intervistati è composta da 4 persone.

Per quel che riguarda infine la situazione economica della famiglia, 2 intervistati su 3 (66%) dichiarano di percepire uno o più redditi fissi e garantiti, manifestando così una certa stabilità economica, mentre una quota molto più bassa del campione (14%) dichiara di percepire solo redditi saltuari. Alla relativa stabilità economica familiare rilevata nel campione, non corrisponde però una piena agiatezza. Infatti, stando alle dichiarazioni degli intervistati, il 67% non dispone di entrate familiari superiori ai 2000 € mensili. Addirittura in un caso su 4 (25%) tale entrata non supererebbe i 1000 € al mese. Se si considera che un altro 24% del campione si mostra reticente, non rispondendo alla domanda, resta solo un 5% degli intervistati che dichiara di percepire un reddito mensile dai 2001 ai 3000 €, manifestando una situazione economica relativamente agiata, e appena un 2% del campione che dichiara di percepire un reddito mensile familiare superiore ai 3000 €.

Possiamo così ricostruire il profilo tipico della famiglia dell'intervistato: si tratta perlopiù di una famiglia nucleare composta mediamente da 4 persone, appartenente grosso modo ad un ceto sociale medio-basso, in virtù del fatto che il padre dell'allievo svolge generalmente il lavoro di operaio o di impiegato e la mamma fa la casalinga, e in virtù del fatto che entrambi i coniugi (soprattutto le donne) hanno un titolo di studio il più delle volte non superiore alla licenza media.

3.3. La concentrazione della dispersione

Uno dei temi indagati dalla ricerca è stato quello della concentrazione della dispersione nei diversi indirizzi di studio¹⁴. A tale riguardo va subito detto che la relazione tra l'esito scolastico e l'indirizzo di studio frequentato dall'allievo è molto significativa.

In altri termini, il fatto stesso di frequentare un istituto professionale, un istituto tecnico o un liceo non sembra essere indipendente dagli esiti scolastici conseguiti.

Come si nota dalla tabella 16, circa il 40% degli studenti del campione proviene da un istituto professionale, ma tale percentuale sale al 62% tra i *drop-out* e scende al 20,7% tra i diplomati regolari.

Questo dato indica che la dispersione scolastica è più frequente proprio nell'area di studi professionale rispetto agli altri indirizzi, anche se probabilmente questa relazione non è dovuta tanto alle caratteristiche dell'indirizzo, quanto piuttosto all'influenza del capitale sociale e culturale della famiglia sulla scelta scolastica, poiché si sa che quanto più basso è il ceto sociale della famiglia, tanto più alta è la probabilità che un ragazzo si iscriva ad un istituto professionale.

¹⁴ Per le ragioni prima esposte (cfr. par. 3.1), non è stato possibile analizzare un'altra dimensione rilevante della concentrazione del fenomeno e cioè quella territoriale.

CAPITOLO TERZO

In effetti, questa tendenza trova riscontro anche nel nostro campione, dove si rileva che la scelta di un indirizzo di studio professionale è molto più frequente nelle famiglie di operai e disoccupati (53%) che non nelle famiglie di impiegati (23%) o di ceto superiore (9%, cfr. Tab. 17).

Tab. 16 – Indirizzo di studio e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
					75
<i>Liceo</i>	6,5	19,8	27,0	19,3	18,2
					163
<i>Professionale</i>	62,0	38,5	47,2	20,7	39,6
					136
<i>Tecnico</i>	23,9	35,2	22,5	44,3	33,0
					38
<i>Polispecialistico</i>	7,6	6,6	3,4	15,7	9,2
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 17 – Indirizzo di studio e status occupazionale dei genitori

	<i>Operaio</i>	<i>Autonomo</i>	<i>Impiegatizio</i>	<i>Superiore</i>	<i>Senza occupazione</i>	<i>Casalinga single mother</i>	<i>Totale</i>
							75
<i>Liceo</i>	10,7	29,3	24,4	39,4	6,3	7,1	18,7
							158
<i>Professionale</i>	52,8	46,3	22,8	9,1	53,1	50,0	39,3
							131
<i>Tecnico</i>	28,9	17,1	37,4	42,4	37,5	42,9	32,6
							38
<i>Polispecialistico</i>	7,6	7,3	15,4	9,1	3,1	-	9,5
<i>Totale</i>	159	41	123	33	32	14	402
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Per quanto concerne gli istituti tecnici e i licei, si osserva che gli studenti che scelgono di frequentare un indirizzo tecnico si concentrano maggiormente tra i diplomati regolari (44,3% contro il 33% registrato nel campione), mentre i ragazzi che scelgono di frequentare un liceo sono tendenzialmente più presenti tra coloro che lasciano la scuola per passare ad un altro istituto (27% contro 18,2%). Alla luce di questi dati si possono ipotizzare complessivamente tre tendenze:

- una maggiore probabilità di “abbandono” negli istituti professionali rispetto agli altri indirizzi di studio;
- una maggiore probabilità di “passare” ad altro istituto se ci si iscrive ad un liceo;

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

· una maggiore probabilità di “successo” scolastico negli istituti tecnici rispetto agli altri indirizzi di studio.

Mentre la prima tendenza non presenta elementi di sorpresa (infatti tra i liceali quelli che decidono di proseguire gli studi sono in proporzione circa il doppio di coloro che provengono dal professionale, 80,0% contro 42,4%, cfr. Tab. 18), la seconda e la terza, per certi versi inattese, meritano alcune osservazioni.

Tab. 18 - Percorso successivo all'abbandono e indirizzo di studio

	Liceo	Professionale	Tecnico	Polispecialistico	Totale
					92
<i>Ha abbandonato definitivamente</i>	20,0	7,6	52,4	70,0	50,8
					89
<i>Ha continuato gli studi in un altro istituto¹⁵</i>	80,0	42,4	47,6	30,0	49,2
<i>Totale</i>	30 100,0	99 100,0	42 100,0	10 100,0	181 100,0

Per quel che riguarda la più diffusa tendenza ai cambi di istituto fra gli studenti liceali, intuitivamente si potrebbe pensare che essa risulti facilmente spiegabile in termini di una scarsa corrispondenza tra la scelta effettuata in prima istanza e le attitudini dello studente, poiché come è noto gli indirizzi liceali sono quelli che presentano le maggiori difficoltà. Tuttavia, come si osserva nella tabella 19, chi abbandona temporaneamente il liceo tende a proseguire nello stesso indirizzo di studio. Limitando la nostra analisi a coloro che hanno avuto esperienze di abbandono temporaneo (usciti con nulla osta), notiamo infatti che chi ha scelto inizialmente il liceo tende a proseguire sulla stessa direzione, scegliendo in 2 casi su 3 lo stesso indirizzo di studi (66,7%)¹⁶, mentre la stragrande maggioranza degli studenti provenienti dal professionale che decide di proseguire gli studi sceglie un nuovo indirizzo (76,2%).

Tab. 19 – Conferma precedente indirizzo e indirizzo di studio

	Liceo	Professionale	Tecnico	Polispecialistico	Totale
<i>Non ha confermato il precedente indirizzo</i>	33,3	76,2	45,0	66,7	51 57,3
<i>Ha confermato il precedente indirizzo</i>	66,7	23,8	55,0	33,3	38 42,7
<i>Totale</i>	24 100,0	42 100,0	20 100,0	3 100,0	89 100,0

¹⁵ Sono stati aggiunti in questa classe anche i casi che hanno sospeso temporaneamente gli studi e poi hanno ripreso.

¹⁶ Quest'ultima relazione, sia pure molto interessante, dovrebbe comunque essere corroborata da un numero più elevato di casi, dato che gli studenti liceali con nulla osta nel campione sono appena 24.

CAPITOLO TERZO

Questi dati segnalano che mentre chi decide di lasciare il liceo non lo fa perché si sente inadeguato (tant'è che tendenzialmente riefettua la stessa scelta di indirizzo), chi proviene invece perlopiù dall'area di studi professionale decide di cambiare istituto soprattutto perché scopre con ritardo di frequentare un indirizzo non adatto alle proprie caratteristiche. Non a caso mentre tra i genitori dei liceali uno su tre ha motivato il cambio di istituto con un problema relazionale sorto tra il ragazzo e i docenti, fra i genitori degli iscritti ai professionali quasi uno su due ha dichiarato che l'inadeguatezza dell'indirizzo di studi ha rappresentato il motivo principale per cui il figlio ha cambiato istituto.

Se assumiamo che la stabilità della scelta del percorso formativo è un valido indicatore di efficacia dell'azione di orientamento in uscita dalle scuole medie inferiori, possiamo ipotizzare che l'orientamento alla scelta del tipo di scuola media superiore risulti più efficace fra i liceali rispetto agli iscritti ai professionali. Dal momento che, come abbiamo già osservato precedentemente, la scelta dell'indirizzo di studio è fortemente condizionata dallo status socio-economico e culturale della famiglia, è molto probabile che la maggiore capacità di orientamento da parte delle famiglie dipenda dalle risorse socio-economiche e culturali su cui esse possono contare. Come si vedrà in seguito (si vedano i paragrafi 3.6 e 3.7), nelle famiglie che non dispongono di un elevato capitale sociale e culturale, i ragazzi tendono a scegliere l'indirizzo di studio delle scuole medie superiori con molta superficialità, senza compiere un'attenta valutazione delle attitudini e dell'impegno che richiede la scuola.

Nel capitolo 2 del volume relativo alle interviste a testimoni privilegiati è stato rilevato proprio da un dirigente scolastico di un istituto professionale quanto sia necessario il sistema di orientamento nel passaggio dalle scuole medie inferiori alle superiori, soprattutto nella scelta dell'indirizzo professionale.

Spesso i ragazzi che si rivolgono a questo tipo di studi ritengono, proprio perché scarsamente "orientati" dalle famiglie di appartenenza, che si tratti di un indirizzo più agevole degli altri, scontrandosi invece con una scuola che richiede impegno e motivazione al pari degli altri indirizzi, trovandosi così costretti ad abbandonare gli studi. Ci sembra quindi di dover ribadire la necessità di fornire una più adeguata azione di orientamento nel passaggio da un ciclo formativo all'altro, soprattutto in quei casi dove è carente l'azione di supporto della famiglia d'appartenenza, realizzando in tal modo una politica di contrasto delle disuguaglianze del capitale sociale e culturale di partenza.

Venendo infine alla terza delle tendenze rilevate nell'analisi, la maggiore probabilità di successo scolastico negli istituti tecnici, si tratta di un dato decisamente inatteso dal momento che la letteratura segnala da tempo questi ultimi come area formativa ad elevato rischio di dispersione. La ricerca ha evidenziato invece una nuova realtà degli istituti tecnici, che risultano attrarre molto più che in passato studenti provenienti dalle classi più elevate. Infatti, come riportato dalla Tab. 17, tra gli studenti appartenenti alle classi medio-alte il tecnico rappresenta la scelta più frequente, superiore addirittura a quella del liceo (42,4% per gli studenti di ceto superiore, 37,4% per quelli di ceto impiegatizio).

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

Ciò segnala una significativa trasformazione della composizione sociale della platea che si rivolge agli studi di tipo tecnico, che può essere probabilmente connessa alle significative innovazioni intervenute in questo settore di studi che, soprattutto a seguito dell'autonomia, è stato protagonista di numerose sperimentazioni curriculari (soprattutto nell'area linguistica ed informatica).

Inoltre, a contribuire al tasso di riuscita scolastica negli istituti tecnici può esservi il fatto che gli studenti di classe inferiore che vi accedono sono già l'esito di un'auto-selezione legata alle capacità scolastiche (in altri termini per i ceti inferiori è possibile ipotizzare che laddove lo studente non mostri particolari attitudini agli studi si propenda per gli istituti professionali).

In sintesi, se consideriamo congiuntamente le tendenze qui menzionate ci pare di poter affermare che la *survey* confermi pienamente la relazione tra esiti scolastici e dotazione di risorse familiari.

Vale però la pena sottolineare che non sono solo le risorse economiche e culturali a rivelarsi influenti, ma anche quelle di tipo affettivo-relazionali. Si è registrata infatti una certa relazione tra esito scolastico e modello familiare. Come emerge dalla tabella 20, la percentuale di *drop-out* è del 21,6% nelle famiglie nucleari e del 26,1% negli altri modelli familiari (famiglie monoparentali o ricostituite); mentre la percentuale di diplomati ripetenti (e dunque di ragazzi che, pur avendo incontrato difficoltà, "resistono" e non abbandonano la scuola) è del 23,3% nelle famiglie nucleari e solo del 15,9% nelle altre (non si rilevano invece differenze degne di nota per i diplomati in regola e per gli usciti con nulla osta). Sembra insomma che nell'ambito di una famiglia nucleare possa esserci una maggiore possibilità di intervenire efficacemente sulla carriera scolastica di un ragazzo, qualora quest'ultimo presenti qualche "incidente di percorso".

Tab. 20 – Modello familiare e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Famiglia nucleare</i>	21,6	23,3	21,3	33,8	100,0
<i>Altro modello familiare</i>	26,1	15,9	23,2	34,8	100,0
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	22,3	22,1	21,6	34,0	100,0

Nella stessa direzione va la relazione tra esiti scolastici e numero di figli (cfr. Tab. 21). La quota di *drop-out* sale infatti dal 19% rilevato nelle famiglie con un sol figlio al 29,1% delle famiglie con 4 e più figli, mentre la quota di usciti con nulla osta scende dal 38,7% al 14,5%, a conferma del fatto che laddove vi sono percorsi problematici (ad esempio difficoltà che suggeriscono di cambiare scuola o indirizzo di studi) le famiglie con un numero di figli inferiore sono maggiormente in grado di intervenire tempestivamente.

CAPITOLO TERZO

Tab. 21 – Numero di figli e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Figlio unico</i>	19,3	6,4	38,7	35,6	100,0
<i>Due e tre</i>	21,3	22,9	21,3	34,5	100,0
<i>Quattro e più</i>	29,1	25,8	14,5	30,6	100,0
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	22,3	22,1	21,6	34,0	100,0

Infine appare altrettanto interessante la relazione tra l'ordine di filiazione e la probabilità di ottenere dei successi o dei fallimenti nel percorso scolastico. Come emerge dalla lettura della tabella 22, la condizione di privilegio rispetto al rischio di dispersione sembra essere quella di primogenito, dal momento che il tasso di abbandono è del 17,5% tra i primi nati e ben del 29% tra quanti occupano una posizione intermedia rispetto ai fratelli, e del 24% tra gli ultimogeniti che, come è noto, sono spesso oggetto di maggiori attenzioni. Le stesse differenze, sia pur meno evidenti, si riscontrano se il confronto tra le diverse posizioni viene fatto in base alla probabilità di intraprendere una carriera regolare.

Tab. 22 – Ordine di filiazione e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Figlio unico</i>	19,4	6,5	38,7	35,5	100,0
<i>Primogenito</i>	17,5	26,6	18,2	37,8	100,0
<i>Intermedio</i>	29,3	20,0	21,3	29,3	100,0
<i>Ultimogenito</i>	24,1	22,2	21,0	32,7	100,0
<i>Totale</i>	92	91	88	140	411
	22,3	22,1	21,6	34,0	100,0

3.4. Risorse materiali ed esiti scolastici: una relazione ancora dotata di senso

Come già più volte sottolineato nel corso di questo lavoro, le cause dell'abbandono scolastico vanno rintracciate in una molteplicità di fattori fra i quali sembrano tuttavia emergere, soprattutto negli anni più recenti, quelli legati alle carenze di capitale culturale della famiglia, alla perdita di valore dell'istruzione nella società contemporanea e alla conseguente demotivazione dei ragazzi nei confronti dello studio. Il processo di "democratizzazione" del rischio, che sta investendo l'intera società, trova un preciso ruolo anche nel caso del fenomeno che stiamo indagando, mettendo in luce come non basti appartenere alle classi sociali più agiate per essere al riparo dal "rischio" dell'abbandono scolastico. Ma ciò non vuol dire, d'altro canto, che i fattori di natura più

squisitamente economica abbiano smesso di esercitare il loro peso, essendo tra l'altro, almeno in corrispondenza degli strati estremi della gerarchia sociale, sicuramente correlati con la dotazione di capitale culturale. Pertanto, le osservazioni che seguono intendono mettere in luce proprio questi aspetti, considerando innanzitutto lo status occupazionale dei genitori, per indagare poi la composizione e il livello dei redditi familiari, la condizione abitativa ed, infine, lo stile di vita definito in relazione al possesso di un *set* di beni.

Prima però di esaminare se e in che misura questi aspetti possono ritenersi correlati al fenomeno dell'abbandono scolastico, sarà utile fornire qualche dato sintetico sulle caratteristiche delle famiglie raggiunte dalla *survey* in relazione alle singole variabili prima richiamate.

Come si diceva, il primo elemento indagato è lo status professionale dei genitori. Al riguardo va detto che per costruire questo indicatore si è tenuto conto non solo dell'attività lavorativa attualmente svolta sia dall'uno che dall'altro genitore, ma anche di quella passata, qualora si tratti di pensionati, per valutare anche in questi casi lo strato sociale di appartenenza¹⁷. Successivamente, le singole attività lavorative dichiarate dagli intervistati sono state raggruppate in quattro strati e precisamente un primo, formato dalle attività operaie in senso stretto e da quelle ad esse assimilabili; un secondo, intermedio, in cui sono state raggruppate le attività autonome quali quelle artigianali, commerciali e del settore agricolo; un terzo, sempre intermedio, con le attività dipendenti impiegatizie, compresi gli insegnanti; e infine un quarto, definibile superiore, che raggruppa gli imprenditori, i dirigenti e i liberi professionisti¹⁸. La distribuzione così ottenuta mostra che nella prima classe ricade il 39,6% delle famiglie; nella seconda il 10,2%; nella terza il 30,6%, nella quarta l'8,2%; infine vi è una quota, non irrilevante, dell'8% di famiglie con genitori disoccupati e del 3,4% di casalinghe *single mother*¹⁹.

¹⁷ L'indicatore costruito in questa occasione è il prodotto di una serie di combinazioni multiple. In particolare, qualora vi è uno solo dei genitori a lavorare (sia esso il padre o la madre e viva-no in coppia o separati) è stata considerata ovviamente quest'unica occupazione, anche nel caso in cui si siano dichiarati pensionati, come si diceva, facendo riferimento all'occupazione svolta in precedenza. Nel caso in cui entrambi i genitori lavorano, sono state esaminate singolarmente le coppie di attività: per le occupazioni simmetriche, alla luce della ricodifica proposta, l'attribuzione non ha creato evidentemente problemi. Per quelle, invece, asimmetriche si è scelto di attribuire alla famiglia la classe dell'occupazione ritenuta superiore. Infine sono stati lasciati a parte il/i genitori disoccupati, se tale condizione è comune ad entrambi o si accompagna ad una condizione di inattività per l'altro coniuge, e le casalinghe, quando si tratta di *single mother*.

¹⁸ Come è facilmente intuibile, è possibile ipotizzare aggregazioni diverse da quella qui proposta. Il motivo della scelta, come si chiarirà meglio più avanti, risiede nel fatto che la stessa classificazione è stata utilizzata dall'unica ricerca più recente, quella dello IARD, che mette in relazione lo status occupazionale dei genitori con gli esiti dei percorsi scolastici dei figli.

¹⁹ Può essere interessante aggiungere al riguardo che la quota maggiore di madri anch'esse impegnate in attività lavorative la si riscontra in corrispondenza delle famiglie di strato superiore, mentre quella minore in corrispondenza delle famiglie appartenenti allo strato operaio.

CAPITOLO TERZO

Il secondo fattore preso in considerazione riguarda, invece, la tipologia dei redditi percepiti da tutti i membri della famiglia. In altre parole si è indagato sia sul numero che sulla natura, più o meno garantita, dei redditi di cui si dispone. Questa variabile ha messo in luce che circa il 40% delle famiglie intervistate può contare su di un unico reddito prodotto da un'attività fissa e garantita; una quota non irrilevante, il 26% circa, dichiara di poter disporre di più di un reddito garantito; vi è poi un 20% di famiglie che dichiara più redditi, ma misti e cioè provenienti sia da occupazione fisse che saltuarie; mentre infine il 14,3% dichiara di poter contare solo su redditi di natura saltuaria. Rispetto al livello di tali redditi, va notato innanzitutto che ben il 26% degli intervistati non ha voluto o saputo rispondere a tale domanda. Degli altri la gran parte, il 55% delle famiglie, dichiara un reddito non superiore ai 1500 € mensili, il 17% un reddito tra i 1501 e i 3000 €, mentre solo il 2% può disporre di un reddito tra i 3001 e i 5000 € mensili (si veda anche il paragrafo precedente).

Per quanto riguarda poi la condizione abitativa, indagata non solo in quanto indicatore della situazione economica ma anche per valutare se i ragazzi possono usufruire di uno spazio ad essi dedicato per lo studio, va osservato che la stragrande maggioranza delle famiglie vive in una casa di proprietà, mentre circa il 30% in una casa in affitto e che in ogni caso l'81% degli intervistati dichiara che i figli non hanno problemi in tal senso e possono, a loro giudizio, studiare in un ambiente adeguato.

Venendo infine agli stili di vita, almeno per quanto se ne può dedurre dal possesso di un determinato paniere di beni²⁰ - l'ultimo degli aspetti sottoposti ad analisi - va subito detto che quelli che risultano generalmente più diffusi possono essere ricondotti tutti alla centralità sociale che la comunicazione (declinata soprattutto come espressione della cultura giovanile) riveste nel mondo contemporaneo. L'impianto stereo, il video registratore, il lettore DVD, i personal computer, i videogiochi e le apparecchiature computerizzate, come lo stesso collegamento ad internet risultano, infatti, molto più diffusi di quanto non lo siano, ad esempio, la lavastoviglie o il forno a microonde.

E ciò risulta ancor più evidente nei confronti di beni come il telefono cellulare e il televisore, per i quali è stato chiesto anche quanti ve ne sono in ciascuna famiglia. Ebbene, il dato relativo al numero di telefoni cellulari - in parte atteso visto il primato di diffusione nel nostro Paese - è emblematico, con una quota del 60% delle famiglie che ne possiede da tre fino a sei. Meno scontato forse il dato relativo, invece, al numero di televisori, con il 29% delle famiglie che ne possiede addirittura da tre fino a cinque. Al contrario molto poco diffusi tutti i tipi di imbarcazioni, non solo i motoscafi e le barche a vela ovviamente appannaggio di una *élite* ristretta, ma anche quelle più comuni come i gommoni.

²⁰ La lista utilizzata non prevede beni come ad esempio il frigorifero o la lavatrice (il cui grado di diffusione, essendo alquanto generalizzato, può fornire indicazioni interessanti solo in relazione alla presenza di livelli estremi di povertà), quanto piuttosto beni che indicano anche scelte inerenti appunto a differenti stili di vita. Per l'elenco completo si rimanda al questionario allegato nell'Appendice B del *Report finale* della ricerca.

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

Descritte brevemente le caratteristiche delle famiglie intervistate in relazione alle variabili di natura economica, va ora verificato se esiste o meno un nesso con il fenomeno dell'abbandono scolastico. Al riguardo va detto che purtroppo non vi sono studi recenti che indagano sulle cause della dispersione, e in particolare dell'abbandono scolastico, legate in modo specifico alle condizioni economiche e sociali della famiglia d'origine. Un utile riferimento può tuttavia essere rintracciato nell'indagine dello IARD sulla condizione giovanile²¹, che esplora molteplici ambiti di vita tra i quali quello dei processi formativi. Secondo tale indagine, il percorso d'istruzione dei giovani italiani dipende ancora in misura considerevole dalla loro estrazione sociale, e in particolare dalle risorse materiali e culturali della famiglia di origine. Da una parte, infatti, vi si afferma che: *“i figli di genitori con uno status occupazionale elevato hanno maggiori probabilità di raggiungere i più avanzati livelli del sistema formativo”* (pag. 75), mentre l'opposto avviene tra quanti provengono da famiglie di operai; dall'altra che *“fra i giovani che provengono da una famiglia con un alto livello culturale quasi il 60% giunge agli studi universitari, e solo un'esigua quota (2,4%) si ferma alla scuola media inferiore”*(pag. 77), e naturalmente viceversa. Né va dimenticato che *“la presenza di una minore o maggiore dotazione di risorse materiali non è indipendente dalla consistenza delle risorse culturali: i genitori che hanno occupazioni più ambite tendono anche ad essere più istruiti dei genitori con lavori meno vantaggiosi, e viceversa”* (ibidem).

Soffermandoci soprattutto sul primo degli aspetti considerati, quello dell'estrazione sociale, sintetizzata dallo status occupazionale dei genitori (il secondo aspetto verrà infatti indagato specificamente nel paragrafo 3.5 di questo capitolo), si può notare che anche nel caso della relazione con l'abbandono scolastico, è possibile riscontrare dei dati alquanto interessanti. Infatti, come mostra la tabella 23, i casi di abbandono scolastico definitivo si concentrano essenzialmente in corrispondenza delle famiglie con genitori disoccupati e nei primi due strati della classificazione adottata, mentre si riducono drasticamente nel terzo strato, quello impiegatizio, e soprattutto nel quarto, definito superiore²². Decisamente meno netta la relazione in corrispondenza degli altri tipi di percorso scolastico. In altre parole, potremmo dire che se è vero che lo status occupazionale dei genitori ha un'influenza sul fenomeno dell'abbandono, all'inverso pare averla poco sia in relazione ai percorsi segnati da bocciature e cambi di indirizzo e/o di istituto, sia in relazione a quelli regolari conclusi con l'acquisizione del titolo negli anni previsti. Al riguardo vanno fatte tuttavia alcune brevi considerazioni. Le tipologie dei percorsi scolastici sono, come è noto e come anche questa *survey* ha dimostrato, molto legate ai diversi indirizzi di studio. Non solo, ma la scelta di questi ultimi è a sua volta notevolmente influenzata dalla

²¹ Il riferimento è al quinto rapporto dello IARD sulla condizione giovanile in Italia: C. Buzzi, A. Cavalli e A. de Lillo (a cura di) *Giovani del nuovo secolo*, il Mulino, Bologna, 2002. In particolare si veda il capitolo I della Parte seconda di Giancarlo Gasperoni dal titolo *I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, pagg. 73-96.

²² È opportuno ricordare che il confronto tra le percentuali va fatto con quella media di presenza di *drop-out* nel nostro campione che è pari al 21,4%.

CAPITOLO TERZO

classe sociale della famiglia. Se si tiene conto di questa doppia relazione alcuni dati della tabella risultano sicuramente più chiari. Ad esempio, l'elevata quota di diplomati ripetenti che si riscontra tra i figli di genitori appartenenti alla classe superiore è in parte giustificata dal fatto che la stragrande maggioranza di questi ragazzi ha frequentato un liceo o un istituto tecnico, entrambi considerati, al giorno d'oggi, tra i percorsi più difficili. Per quanto riguarda, invece, la quota elevata di ragazzi che si è diplomata regolarmente in corrispondenza delle famiglie con genitori disoccupati, proviene soprattutto dagli istituti professionali e da quelli tecnici. Quest'ultimo dato potrebbe risultare inatteso ma, a ben vedere, lo è meno di quanto possa apparire ad una prima riflessione. In effetti ciò che fa realmente la differenza sono le risorse che possono essere utilizzate dalle due tipologie di famiglie nei casi in cui i ragazzi mostrino una minore o maggiore predisposizione allo studio. Come si vedrà meglio in seguito, per i ragazzi appartenenti ai ceti superiori anche quando le *performance* scolastiche non sono particolarmente brillanti l'obiettivo di far loro completare gli studi viene perseguito con tutti i mezzi possibili dal cambiamento di istituto e/o di indirizzo all'affiancamento di insegnanti di sostegno privati. Tali strategie non possono evidentemente essere utilizzate facilmente nelle famiglie con scarse risorse economiche per cui si produce una netta polarizzazione degli esiti: da un lato i meno "capaci" che, il più delle volte, abbandonano definitivamente e dall'altro i più "capaci" che riescono invece a diplomarsi regolarmente, seppure presso un istituto tecnico o professionale.

Tab. 23 – Status occupazionale dei genitori e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>	<i>% di colonna</i>
					159	
<i>Operaio</i>	28,3	23,3	23,3	25,1	100,0	39,6
					41	
<i>Autonomo</i>	31,7	17,1	9,8	41,4	100,0	10,2
					123	
<i>Impiegatizio</i>	10,6	22,0	26,0	41,4	100,0	30,6
					33	
<i>Superiore</i>	3,0	42,4	15,2	39,4	100,0	8,2
					32	
<i>Senza occupazione</i>	34,4	9,4	15,6	40,6	100,0	8,0
					14	
<i>Casalinga single mother</i>	21,4	14,3	35,7	28,6	100,0	3,4
<i>Totale</i>	86	90	88	138	402	100,0
	21,4	22,4	21,9	34,3	100,0	

Se invece si analizza il fenomeno dell'abbandono scolastico in rapporto alla tipologia di redditi di cui dispone la famiglia, si può notare che si tratta di una relazione alquanto debole. Sebbene tra coloro che hanno abbandonato gli studi definitivamente troviamo una percentuale maggiore, rispetto a quella relativa ai diplomati regolari o con percorsi segnati da ripetenze, di famiglie che possono disporre unicamente di redditi saltuari, gli scarti in termini di punti percentuali sono tuttavia esigui. Più netta sembrerebbe invece la relazione con il livello del reddito familiare. Come si ricorderà, però, le risposte a questa domanda sono in parte condizionate dall'alto grado di reticenza (circa un quarto degli intervistati, infatti, non ha voluto o saputo rispondere a questa domanda)²³. In ogni caso la gran parte degli abbandoni si concentra nella classe di reddito più bassa, quella fino a 1500 € mensili, mentre risultano del tutto assenti in corrispondenza delle classi di reddito più elevate (sia quella dai 2001 ai 3000 € che quella dai 3001 ai 5000 € mensili, cfr. Tab. 24).

Tab. 24 – Redditi familiari e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
					227
<i>fino a 1500 €</i>	65,2	51,6	58,4	48,6	55,1
					49
<i>da 1501 a 2000 €</i>	9,8	13,2	10,2	13,6	11,9
					21
<i>da 2001 a 3000 €</i>	0,0	4,4	7,9	7,1	5,1
					8
<i>da 3001 a 5000 €</i>	0,0	3,3	2,2	2,1	1,9
					107
<i>non sa, non risponde</i>	25,0	27,5	21,3	28,6	26,0
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	21,6	22,1	34,0	100,0

Gli altri indicatori considerati per valutare il livello di risorse materiali di cui dispongono le famiglie, si comportano in maniera congruente rispetto a quanto detto in precedenza. Ad eccezione delle variabili relative alla condizione abitativa²⁴, che sembrerebbero non aver alcun rapporto con i percorsi scolastici, il pos-

²³ Per verificare chi fosse stato più reticente o incapace di rispondere al quesito è stato effettuato un incrocio tra la variabile *reddito familiare* e quella *lavoro del padre*, ricodificato come nella tabella precedente. Con esso si è potuto constatare che le mancate risposte risultano lievemente superiori in corrispondenza dei padri disoccupati, e di qui probabilmente l'incertezza e l'imbarazzo nel rispondere, mentre nettamente inferiori in corrispondenza dei padri operai. In tutte le altre tipologie professionali si distribuiscono in maniera analoga al campione nel suo complesso.

²⁴ Val la pena ricordare che con questo termine si è fatto riferimento sia al titolo di godimen-

CAPITOLO TERZO

sesso di beni, sia in termini di numero complessivo che analizzati singolarmente, evidenziano un rapporto alquanto netto con i casi di percorsi scolastici interrotti.

Per quanto riguarda ad esempio la relazione con l'indice additivo²⁵, possiamo notare che la quota di famiglie nelle quali è presente un/una ragazzo/a che ha abbandonato definitivamente gli studi si contrae a mano a mano che si passa dalla prima classe (quella relativa al possesso di almeno 4 dei 12 beni considerati), alla seconda (da 5 a 7 beni) e alla terza (da 8 a 12). Inoltre, come si può facilmente osservare dai dati presenti nella tabella 25, le differenze più nette rispetto alla distribuzione relativa all'insieme del campione, si notano in corrispondenza delle classi estreme, a riprova di quanto già in parte accennato e cioè che la relazione con la dotazione di risorse materiali è tanto più forte quando ci si trova nelle posizioni estreme della stratificazione, mentre risulta più debole, e maggiormente influenzata da altri fattori, nell'area intermedia.

Tab. 25 – Classe di beni posseduti e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
					164
<i>fino a 4 beni</i>	59,8	33,0	37,01	32,9	39,8
					165
<i>da 5 a 7 beni</i>	31,5	41,8	40,4	44,2	40,0
					83
<i>da 8 a 12 beni</i>	8,7	25,2	22,5	22,9	20,2
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	21,6	22,1	34,0	100,0

Ma anche alcune delle relazioni col possesso dei singoli beni analizzati paiono essere di qualche interesse. In particolare, malgrado il possesso di beni come la lavastoviglie e il forno a microonde risulti, come visto in precedenza, molto poco diffuso, laddove tali beni sono invece presenti si associano ad una quota inferiore di ragazzi che hanno interrotto gli studi. Questa relazione potrebbe essere di non facile comprensione, ma se la si interpreta come indicatore della presenza di genitori entrambi impegnati in attività lavorative che, a sua volta, può significare sia livelli economici relativamente più elevati sia, probabilmente, un diverso grado

to dell'abitazione che, come è noto e come questa ricerca ha confermato, soprattutto nelle realtà meridionali meno urbanizzate non discrimina particolarmente tra i vari livelli della stratificazione sociale, sia alla qualità dell'abitazione intesa come disponibilità di spazi idonei per lo studio dei ragazzi.

²⁵ Nell'indice sono stati sommati tutti i beni della lista ad eccezione delle imbarcazioni, possedute, come si è notato in precedenza, quasi da nessuna delle famiglie intervistate. In tutto quindi sono stati considerati 12 beni, raggruppati in tre classi.

di centralità del valore dell'istruzione all'interno della famiglia, appare più plausibile. Inoltre, gli altri beni per i quali si individuano relazioni alquanto significative sono, nell'ordine, il personal computer, il collegamento ad internet, l'enciclopedia, i videogiochi e le altre apparecchiature elettroniche, infine la videocamera. Ancora una volta ci troviamo di fronte a tipologie di beni che, se da un lato testimoniano del livello di ricchezza delle famiglie, dall'altro testimoniano molto di più del nesso esistente con la dotazione di capitale culturale e con l'adesione agli stili di vita tipicamente moderni, che verranno analizzati nel paragrafo seguente.

3.5. Risorse culturali ed esiti scolastici: una relazione sempre più dotata di senso

Secondo la letteratura classica sull'abbandono scolastico²⁶ la provenienza territoriale dei genitori (cfr. Tab. 26) rientra a pieno titolo nel *set* di variabili da considerare quando si assume, come in questa indagine, che il capitale culturale trasmesso dalla famiglia al giovane giochi un ruolo di primo piano nell'influenzare il percorso scolastico. L'analisi delle caratteristiche del contesto di socializzazione degli intervistati risulta dunque di particolare importanza per verificare l'influenza esercitata dai modelli di comportamento da loro acquisiti nei contesti d'origine durante la giovinezza, sugli esiti scolastici dei figli. Come dimostra la tabella che proponiamo di seguito, la provenienza dell'intervistato da un piccolo paese piuttosto che da una grande città²⁷, dove notoriamente chi vi abita ha a disposizione una ricchezza di *chances* culturali straordinariamente superiore rispetto a chi vive in un piccolo comune della provincia, può condizionare in negativo il percorso scolastico del figlio.

Tab. 26 – Luogo dove ha vissuto l'intervistato fino ai 20 anni e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Piccolo paese/cittadina</i>	53,3	61,5	60,7	39,3	51,9
<i>Grande città</i>	43,5	38,5	37,1	60,7	46,9
<i>Estero</i>	3,3	-	2,2	-	1,2
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	21,6	22,1	34,0	100,0

²⁶ Si veda più avanti il par. 4.5.

²⁷ In fase di elaborazione dei dati sono state accorpate le modalità grande città del Sud e grande città del Nord perché su quest'ultima modalità di risposta le percentuali erano particolarmente basse. Tra l'altro, i risultati che si stanno discutendo mettono in rilievo che la differenza sostanziale tra gli intervistati riguarda principalmente le dimensioni del comune di origine piuttosto che la sua collocazione geografica e soprattutto le *chances* culturali che esso ha potuto offrire all'intervistato – lo stesso discorso è stato fatto anche per il coniuge – durante gli anni della giovinezza.

CAPITOLO TERZO

L'importanza della provenienza territoriale dell'intervistato diventa particolarmente evidente quando si considera che il 61,5% degli intervistati con figli diplomati ripetenti provengono da piccoli centri contro il 39,3% degli intervistati con figli diplomati regolari (la relazione è meno rilevante nel caso degli intervistati con figli *drop-out*, che si attestano sul 53,3%). L'importanza dell'origine territoriale del genitore sul percorso scolastico del figlio trova un'ulteriore conferma nei risultati ottenuti per il coniuge dell'intervistato sulla medesima variabile. In questo caso, infatti, i coniugi degli intervistati – che nella maggioranza dei casi sono rappresentati dai padri – che provengono da un comune di piccole dimensioni e che hanno un figlio diplomato ripetente sono il 65,1% dei casi, contro il 40,5% di quelli che hanno un figlio regolarmente diplomato (nel caso del coniuge la relazione con l'abbandono appare più rilevante, infatti la percentuale di *drop-out* i cui padri provengono da un piccolo comune è del 57%).

Le differenze nella dotazione di capitale culturale diventano ancora più evidenti quando verifichiamo la relazione tra i titoli di studio²⁸ conseguiti dagli intervistati e gli esiti scolastici dei loro figli. I risultati della *survey*, esemplificati dalla tabella che proponiamo di seguito (cfr. Tab. 27)²⁹, pur fotografando nel complesso una situazione di bassa scolarità del campione, dove il 36,4% non è andato oltre la licenza media inferiore, paiono avvalorare l'idea che i figli di genitori a bassa scolarità tendono ad acquisire a loro volta bassi livelli di istruzione, diversamente da quanto accade per i figli di genitori con alti livelli di istruzione, che al contrario hanno delle *performances* scolastiche nettamente migliori.

²⁸ Per misurare la dotazione di capitale culturale della famiglia, è stata assunta anche la permanenza (in termini di anni completati) dell'intervistato e del coniuge nel sistema dell'istruzione, che ha fornito risultati analoghi (cfr. più avanti il par. 3.7).

²⁹ In fase di elaborazione dei dati sono state accorpate tutte le modalità che facevano riferimento ai percorsi di studio elementari, medi e superiori interrotti, riportandole al titolo di studio effettivamente conseguito dall'intervistato. Questa operazione è stata possibile data la bassa percentuale di casi su queste modalità, che trova conferma in un'altra variabile - che sarà successivamente discussa - che ha misurato la regolarità/irregolarità dei percorsi di studio dell'intervistato ed anche del coniuge.

Tab. 27 - Titolo di studio conseguito dall'intervistato e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Nessun titolo</i>	9,8	1,1	-	1,4	2,9
<i>Licenza elementare</i>	45,6	28,6	23,6	20,0	28,4
<i>Licenza media inferiore</i>	38,1	35,2	38,1	35,0	36,4
<i>Qualifica professionale</i>	4,3	3,3	5,6	7,2	5,3
<i>Diploma profess./tecnico</i>	2,2	13,2	18,0	20,7	14,3
<i>Maturità liceale</i>	-	15,4	4,6	10,7	8,0
<i>Università interrotta</i>	-	1,1	1,1	1,4	1,0
<i>Laurea/corsi post laurea</i>	-	2,1	9,0	3,6	3,6
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	22,1	21,6	34,0	100,0

Vale la pena notare che gli intervistati senza alcun titolo di studio o con la sola licenza elementare compaiono prevalentemente in corrispondenza della categoria *drop-out*, con percentuali rispettivamente del 9,8% (nessun titolo) e del 45,6% (licenza elementare), mentre scendono all'1,4% (nessun titolo) e al 20% (licenza elementare) nel caso degli intervistati che hanno figli diplomati regolarmente.

Spostandoci ai livelli di istruzione medio alti, assistiamo ad una netta inversione di tendenza poiché gli intervistati in possesso di un diploma professionale o tecnico che hanno un figlio diplomatosi regolarmente rappresentano il 20,7% del campione contro il 2,2% dei genitori che, essendo in possesso dello stesso tipo di istruzione, hanno un figlio *drop-out*.

Ad ulteriore conferma dell'importanza della dotazione di credenziali educative acquisite dal genitore per la riuscita scolastica del figlio, basti notare la totale assenza di intervistati con una laurea o con una formazione di livello ancora superiore con figli *drop-out*.

Anche analizzando il titolo di studio conseguito dal coniuge ci accorgiamo che nella maggioranza dei casi (42,4%) ci si trova di fronte a livelli di istruzione medio bassi, e che - come si è visto per gli intervistati - si registra una notevole relazione con l'esito scolastico dei figli. Un dato sicuramente rilevante è che la quota più elevata di coniugi senza alcun titolo di istruzione od in possesso della sola licenza elementare, pari rispettivamente al 5,1% e al 36,7%, la troviamo fra i genitori dei *drop-out*, mentre queste percentuali precipitano addirittura allo 0% e al 21,5% tra coloro che hanno figli diplomatisi regolarmente. Guardando poi a quanti fra i coniugi sono in possesso di un diploma professionale o tecnico, assistiamo allo stesso andamento registrato per gli intervistati.

È ancora interessante notare come nessuno dei ragazzi che ha definitivamente abbandonato la scuola abbia un genitore laureato o con formazione *post laurea*

CAPITOLO TERZO

e come invece la presenza di maggiori credenziali educative si rilevi in corrispondenza degli studenti usciti con nulla osta (7,7%) e dei diplomati regolari (7,4%).

L'indagine ha inoltre indagato il livello di congruenza tra i titoli di istruzione conseguiti dagli intervistati e dai loro coniugi, col duplice obiettivo di analizzare la relazione tra livello complessivo di capitale culturale delle famiglie campionate ed esiti scolastici, e di verificare l'esistenza di una eventuale relazione tra situazioni di incongruenza e abbandono scolastico. In altre parole, si è inteso verificare se, come sostengono alcune teorie sociologiche, genitori con differenti livelli di istruzione trasmettano ai loro figli modelli educativi contrastanti, contribuendo così al loro insuccesso scolastico.

Guardando ai dati scopriamo che mentre la relazione tra capitale culturale ed esiti appare del tutto confermata (gli intervistati in possesso di titoli di istruzione congruenti ad un livello basso³⁰ sono nel campione il 43,5%, ma salgono al 68,9% in corrispondenza dei *drop-out* e scendono al 30,8% in corrispondenza dei diplomati in regola), il nesso tra incongruenza educativa ed abbandono non risulta verificato.

Le variabili relative alla carriera scolastica dell'intervistato e del coniuge sinora considerate, hanno dunque rilevato delle differenze più o meno accentuate tra gli intervistati – ed anche tra i loro coniugi – che paiono tutto sommato confermare la teoria della trasmissione del capitale culturale, secondo la quale i diversi esiti scolastici degli studenti sono riconducibili in ultima istanza alle disparità di partenza, dovute alla diversa collocazione socio culturale delle famiglie d'origine. Non si è invece rilevata alcuna relazione significativa per ciò che riguarda la regolarità/irregolarità dei percorsi di studio dei genitori³¹.

Un ulteriore elemento preso in considerazione nell'indagine è il livello di istruzione dei genitori degli intervistati – i quattro nonni del ragazzo – perché, richiamando ancora una volta la teoria della trasmissione del capitale culturale, esso fa luce sul livello culturale globale della famiglia, che può avere una certa importanza nell'influenzare il percorso scolastico del giovane. I risultati dell'indagine mostrano una sostanziale omogeneità nei titoli di istruzione conseguiti dai nonni del ragazzo, che si attestano generalmente a livello di istruzione elementare, il che non sorprende più di tanto se si pensa che fino agli anni Sessanta del secolo scorso l'istruzione superiore era addirittura “un privilegio”, e che l'analfabetismo, soprattutto nel Sud Italia, era

³⁰ Come era prevedibile visto lo scarso livello di scolarità del nostro campione, sia la congruenza sia la incongruenza dei titoli di istruzione si attestano prevalentemente su titoli di istruzione bassi.

³¹ Va notato tra l'altro che sono poco numerosi i genitori che hanno dichiarato di aver avuto percorsi irregolari. Ciò può dipendere da diversi fattori. Il primo è il basso livello di scolarità del campione dal momento che, come è noto, a livello di scuola dell'obbligo – che è il livello di istruzione al quale la maggioranza degli intervistati ha concluso gli studi - accade meno di frequente che un soggetto vada incontro a delle bocciature. Un ulteriore fattore può essere il fatto che anche i genitori con livelli di istruzione medi ed alti abbiano avuto perlopiù percorsi scolastici regolari, perché in passato l'istruzione era appannaggio delle *élites*, che in quanto tali incorrevano raramente in bocciature, ripetenze ed irregolarità di vario genere. Un ultimo fattore può infine chiamare in gioco la natura selettiva dei ricordi degli intervistati che, ripensando ai loro trascorsi scolastici, potrebbero tendere a descriverli più lineari di quanto non siano stati in realtà.

estremamente diffuso³². Tuttavia, se ci si sofferma esclusivamente sui livelli di istruzione alti, notiamo che – sebbene le percentuali considerate siano piuttosto basse – ricompaiono alcune differenze tra le categorie considerate: ad esempio il 7,8% dei nonni materni in possesso di un diploma o addirittura di una laurea ha nipoti regolarmente diplomati contro il 2,2% dei nonni materni dei *drop-out* in possesso dello stesso livello di istruzione. Una situazione analoga la riscontriamo quando consideriamo i titoli conseguiti dai nonni paterni.

Ad ulteriore riprova del fatto che l'abbandono scolastico è più diffuso nelle famiglie con uno scarso capitale culturale, citeremo di seguito alcuni dati che mettono in evidenza come il livello di scolarizzazione degli altri figli dell'intervistato – i fratelli e le sorelle del ragazzo/ragazza – sia altrettanto degno di nota nella genesi dei percorsi di dispersione scolastica (cfr. Tab. 28). L'indagine, infatti, ha messo in luce che ben il 47,7% dei *drop-out* vive in famiglie caratterizzate da una condizione di scarsa scolarizzazione³³, mentre questo dato si riduce al 14,0% nel caso dei diplomati regolari. Al contrario, i diplomati regolari con il 21,7% e gli usciti con nulla osta col 27,2% sono quelli che maggiormente vivono in famiglie dove i fratelli e le sorelle in età maggiore stanno continuando gli studi a livello universitario (ad alta scolarizzazione)³⁴.

Tab. 28 – Livello di scolarizzazione dei fratelli/sorelle e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Scarsa scolarizzazione</i>	47,7	28,1	14,3	14,0	24,9
<i>Regolarità</i>	15,1	25,8	23,4	24,8	22,6
<i>Media scolarizzazione</i>	34,9	30,3	33,8	39,5	35,2
<i>Alta scolarizzazione</i>	2,3	15,8	27,2	21,7	17,1
<i>M. i.</i>	-	-	1,3	-	0,2
<i>Totale</i>	86	89	77	129	381
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,6	21,4	20,2	33,8	100,0

³² A conferma di quanto appena detto, basti pensare ad esempio che sia per i *drop-out* che per i diplomati regolari i nonni materni in possesso della licenza elementare rappresentano più del 40%.

³³ I livelli di scolarizzazione dei fratelli e delle sorelle dell'alunno/a sono stati definiti come segue: "inapplicabile", quando l'alunno/a è figlio/a unico/a (naturalmente i 31 casi inapplicabili non sono stati conteggiati nel totale); "evasione scolastica", quando almeno un fratello/sorella non ha assolto l'obbligo scolastico: –trattandosi di soli 3 casi, di cui 2 costituiti da fratelli/sorelle di studenti *drop-out*, questa modalità è stata accorpata alla modalità "scarsa scolarizzazione"; "scarsa scolarizzazione", quando almeno un fratello/sorella si è fermato alla scuola dell'obbligo o ha abbandonato la scuola superiore; "regolarità", quando tutti i fratelli/sorelle eccetto quelli/quelle in età da studi universitari frequentano un istituto superiore; "media scolarizzazione", quando almeno un fratello/sorella in età da studi universitari si è fermato al diploma di scuola media superiore o ha abbandonato l'università; "alta scolarizzazione", quando tutti i fratelli/sorelle studiano e quelli in età da studi universitari stanno seguendo/hanno seguito un corso di studi universitario.

³⁴ Sul carattere familiare della dispersione si veda più avanti il par. 3.7.

CAPITOLO TERZO

Un altro aspetto rilevante nella genesi della dispersione è il valore attribuito dalla famiglia all'istruzione, che è stato rilevato in questa indagine attraverso un articolato *set* di variabili, che vanno dai rapporti intrattenuti dagli intervistati con l'istituzione scolastica fino all'investimento in attività formative extra scolastiche volte ad incrementare la preparazione del ragazzo. Un primo elemento interessante che emerge dall'indagine è che ad occuparsi dei rapporti con gli insegnanti sono prevalentemente le madri (62,8% contro il 13,5% dei padri), un dato che conferma la persistenza di una concezione tradizionale di genere che assegna loro il compito di seguire il percorso scolastico dei figli. Un secondo elemento non trascurabile è invece costituito dal fatto che tra gli intervistati che dichiarano di essersi occupati assieme al coniuge di andare a colloquio con i professori (23,7%) ricadono maggiormente i genitori dei diplomati regolari con una percentuale del 26,4%, che scende al 19,9% nel caso degli intervistati con figli *drop-out*. Questo dato sembra indicare che laddove l'interesse³⁵ nei confronti del percorso scolastico del giovane è condiviso da entrambi i genitori, è minore la possibilità che si verifichi un percorso di dispersione. D'altronde, la vasta messe di studi psicologici sull'abbandono scolastico ha ripetutamente sostenuto l'importanza di entrambe le figure genitoriali per lo studente, che proprio durante gli anni delle scuole superiori si trova ad affrontare una serie impegnativa di "compiti di sviluppo", di cui l'apprendimento fa sicuramente parte. Un'ulteriore misura dell'importanza che la famiglia attribuisce all'istruzione del ragazzo è poi la partecipazione ad attività extra scolastiche, come i corsi di lingue straniere e di informatica³⁶, che richiedono un impegno ulteriore da parte dello studente ed un onere economico aggiuntivo per le famiglie. Nella maggioranza dei casi (78,2%) questi giovani non hanno seguito alcun corso di questo genere, il che non sorprende se pensiamo alle modeste condizioni economiche del nostro campione. Guardando poi "alla minoranza" (21,6%) che questi corsi ha potuto seguirli, il dato sicuramente più interessante è che i *drop-out* hanno usufruito di queste *chances* educative solo nel 7,6% dei casi, mentre i diplomati regolari ne hanno usufruito nel 29,3% dei casi, segnando una differenza che la dice lunga sulla disparità di accesso alle occasioni formative che colpisce maggiormente proprio chi ne avrebbe più bisogno.

³⁵ Si può aggiungere che le differenze tra gli intervistati diventano meno nette quando consideriamo le occasioni in cui gli intervistati si recavano a parlare con i professori del figlio. In questo caso rileviamo che non esistono differenze di fondo tra i genitori dei *drop-out* e quelli dei diplomati regolari – si può affermare lo stesso per i genitori dei diplomati ripetenti e di quelli usciti col nulla osta – perché quasi il 70% di tutto il campione dichiara di essersi recato a colloquio con i professori solo durante gli incontri scuola-famiglia. Una certa comunanza di comportamenti tra gli intervistati la possiamo rilevare anche a proposito degli argomenti di conversazione con i docenti. Nella maggioranza dei casi gli intervistati hanno indicato il rendimento scolastico del figlio come primo argomento di conversazione e la condotta in classe come secondo argomento. Questioni relative ad aspetti relazionali e/o a problemi personali del ragazzo sono state invece assai poco indicate.

³⁶ I corsi extra scolastici frequentati dagli intervistati sono stati prevalentemente: l'informatica (28,9%); lo sport (23,3%); le lingue straniere (18,9%); altri tipi di corsi non specificati (16,7%); la musica (7,8%); la danza (3,3%). Le mancate risposte sono l'1,1%.

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

D'altronde la "distanza" - sociale, cognitiva e culturale - degli intervistati con figli *drop-out* dalle istituzioni scolastiche, è provata anche dalla scarsa informazione che essi hanno riguardo all'offerta scolastica nella loro area di residenza. Questo aspetto - misurato attraverso la conoscenza del nome del liceo classico o scientifico più vicino alla loro abitazione - ha infatti messo bene in evidenza come ai differenti esiti scolastici dei figli corrisponda una diversa distanza sociale e culturale, più che meramente geografica, dalle scuole considerate prestigiose come i licei. Basti pensare che la percentuale di coloro che dichiarano di non essere a conoscenza del nome del liceo più vicino alla loro abitazione è del 64,1% tra i genitori con figlio *drop-out* contro il 47,6% rilevato nel totale del campione. Se i licei generalmente non paiono rientrare nel panorama cognitivo delle famiglie dei *drop-out*, qualcosa di non dissimile accade anche quando i soggetti vengono interrogati sulla recente riforma universitaria. In questo caso, la differenza più netta la si registra tra coloro i quali sono a conoscenza della riforma e gli altri che la ignorano³⁷. Anche in questo caso, i genitori dei *drop-out* sono i meno informati riguardo al sistema dell'istruzione e alle trasformazioni che lo attraversano, ed infatti il 75% si dice all'oscuro della riforma universitaria contro il 52,1% degli intervistati che hanno un figlio diplomato regolarmente (60,2% è il dato relativo al campione totale). Questo dato mette sicuramente in evidenza che le famiglie d'origine dei *drop-out* sono quelle più estranee al sistema dell'istruzione, alle sue logiche di funzionamento e ai cambiamenti che lo stanno attraversando, nonostante il fatto che questi cambiamenti abbiano avuto una vasta eco anche nei mezzi di informazione.

Un ultimo punto che vale la pena affrontare è costituito dalle preferenze espresse dell'intervistato per il futuro professionale del figlio, perché esse portano alla luce i sistemi valoriali a cui gli intervistati fanno riferimento e che possono avere influenzato il livello di motivazione del giovane ad abbandonare il percorso di studi intrapreso. Il fatto che più colpisce leggendo questi dati è il desiderio diffuso che i propri figli trovino in futuro una occupazione redditizia anche se non prestigiosa (così si è espresso il 49,8% dei nostri intervistati). Come era prevedibile, sono propri i genitori che hanno un figlio *drop-out*, viste le condizioni di deprivazione economica e culturale nelle quali versano, ad esprimere maggiormente questa preferenza, con una percentuale su questa modalità del 68,5%, che scende al 43,6% nel caso dei genitori con figlio diplomato regolare.

In conclusione possiamo dire che i risultati sin qui presentati in larga parte confermano quanto è stato sostenuto dalla teoria della trasmissione del capita-

³⁷ In realtà questa variabile aveva anche la funzione di sondare le diverse opinioni degli intervistati riguardo alla recente riforma del sistema universitario. Tuttavia la percentuale di coloro i quali esprimono un'opinione - in larga parte positiva, trattandosi del 14,5% del campione - appare del tutto trascurabile se confrontata con le percentuali di quanti dicono di non conoscere affatto la riforma (60,2%) o comunque di non saperla giudicare (5,1%).

CAPITOLO TERZO

le culturale, e cioè che il destino dei giovani *drop-out*, in ragione della loro bassa estrazione economica, sociale e culturale, è “segnato” sin dagli esordi del loro percorso di studi perché questi giovani risultano totalmente sprovvisti di quei saperi, di quelle conoscenze e di quel linguaggio che sono particolarmente apprezzati dalle istituzioni scolastiche e che non a caso sono appannaggio degli studenti delle classi medio alte. Non è da trascurare il fatto che la percentuale di famiglie in cui si parla abitualmente solo l’italiano è appena del 4,3% per i *drop-out* e ben del 30% tra i diplomati regolari, mentre le famiglie in cui si parla esclusivamente dialetto sono il 28,3% per i primi e 15% per i secondi.

3.5.1. I consumi culturali

L’indagine, concentrandosi sulle disuguaglianze nel capitale culturale, ha ovviamente interrogato il nostro campione sia sul possesso di beni di consumo culturale (come ad esempio le enciclopedie, ma anche il *personal computer* e il collegamento ad Internet), sia sui comportamenti di consumo culturale (come ad esempio la frequentazione di cinema, teatri, mostre, nonché la fruizione giornaliera di televisione, ecc.).

Come vedremo dalla tabella 29 proposta di seguito, il possesso di certi beni di consumo segna delle differenze profonde tra le famiglie delle varie tipologie di studenti. Infatti essa mette chiaramente in luce che le differenze nel possesso di questo gruppo di beni vanno crescendo via via che ci si avvicina ai prodotti tecnologici più avanzati, che non solo sono molto costosi, ma richiedono anche un livello minimo di competenza nel loro utilizzo. È proprio il possesso del *personal computer*, infatti, che segna le differenze più vistose, soprattutto tra gli intervistati i cui figli ricadono nella categoria *drop-out* e tutti gli altri. Basti notare che gli intervistati con figlio *drop-out* che non hanno in casa un computer sono ben il 61,1%, contro il 28,2% registrato per i diplomati regolari. Un divario altrettanto profondo tra le due categorie appena considerate ricompare – come era d’altronde prevedibile - quando consideriamo il collegamento ad Internet: il 22,0% degli intervistati con figli *drop-out* ne è provvisto, ma questa percentuale sale fino al 51,8% nel caso degli intervistati genitori di un diplomato regolare. Questi dati dimostrano chiaramente che i giovani *drop-out* rischiano di rimanere completamente tagliati fuori dalle opportunità offerte dal *web* (ricerca di lavoro tramite le agenzie *on line*, conoscenza di nuovi amici in *chat*, reperimento di informazione di altro genere, ecc.), il che - come ci ricorda Bauman (1999) - nella società dell’informazione equivale quasi ad una forma di “morte sociale” dell’individuo.

Tab. 29 – Possesso di beni di consumo culturali e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>		<i>Diplomato ripetente</i>		<i>Uscito con nulla aosta</i>		<i>Diplomato regolare</i>		<i>Totale</i>	
	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Videocamera</i>	17,6	82,4	30,0	70,0	23,9	76,1	34,3	65,7	27,3	72,7
<i>Macchina fot.digitale</i>	23,1	76,9	64,5	35,5	31,8	68,2	31,3	68,7	30,5	69,5
<i>Internet</i>	22,0	78,0	44,4	55,6	39,7	60,3	51,8	48,2	40,8	59,2
<i>Computer</i>	38,9	61,1	57,8	42,2	59,8	40,2	71,8	28,2	58,5	41,5
<i>Enciclopedia</i>	62,6	37,4	83,4	16,6	78,4	21,6	82,2	17,8	72,2	22,8

Ad ulteriore conferma della relazione esistente tra il possesso dei suddetti beni di consumo culturale e la collocazione socioeconomica e culturale delle famiglie dei giovani campionati, mostreremo di seguito due tabelle. La prima (cfr. Tab. 30) evidenzia come il possesso del computer e la possibilità di collegarsi alla “rete delle reti” risulti condizionato dallo status socio-occupazionale della famiglia. Basti solo pensare che ben l’81,9% delle famiglie di status socio-occupazionale superiore possiedono almeno un *computer* e che questa percentuale si abbassa al 48,7% nel caso delle famiglie operaie, fino a raggiungere il picco più basso nel caso delle famiglie dove il capofamiglia o entrambi i coniugi sono senza lavoro (28,1%). Mentre la seconda (cfr. Tab. 31) mette in luce come la distribuzione di queste apparecchiature tecnologiche risulti fortemente influenzata anche dal livello di reddito mensile su cui le famiglie possono contare. Non a caso, la percentuale più alta di nuclei familiari provvisti del *computer*, ben l’87,5%, è rappresentata dalla classe di reddito compresa tra 2001 e 3000 euro mensili, mentre questa percentuale precipita al 57,3% nella classe di reddito più bassa, e cioè quella di coloro i quali vivono con non più di 1500 euro mensili. In estrema sintesi, possiamo dire che questi dati dimostrano che, ancora oggi, esiste una relazione dotata di senso tra il reddito di cui si dispone, la collocazione all’interno della struttura di classe e il possesso e la fruizione di certi tipi di beni, come ad esempio quelli tecnologici. La teoria della trasmissione culturale trova dunque un’altra conferma, almeno per quanto riguarda le fasce più estreme del disagio dove, parafrasando Bourdieu, prevale “il gusto per il necessario”. Naturalmente, una tale condizione di deprivazione non può non incidere sulla riuscita scolastica dei figli di queste famiglie. Questi risultati di ricerca segnalano che – laddove ci si trovi in presenza di condizioni economiche difficili – difficilmente le politiche di contrasto alla dispersione possono rivelarsi efficaci senza un adeguato intervento di sostegno del reddito.

Un altro aspetto indagato attraverso la *survey* è stato l’acquisto della carta stampata. Dobbiamo subito rilevare dalla tabella presentata di seguito (cfr. Tab. 32) che il nostro campione non è particolarmente avvezzo alla lettura, un dato questo che conferma la generale disaffezione che caratterizza in maniera peculiare il nostro Paese, dove per l’appunto già da qualche anno il mercato edito-

CAPITOLO TERZO

Tab. 30 – Status occupazionale dei genitori e possesso di beni di consumo culturale

	Videocamera			Macchina fotografica			Internet			Personal Computer			Enciclopedia		
	Si	No	% di N.R. colonna	Si	No	% di N.R. colonna	Si	No	% di N.R. colonna	Si	No	% di N.R. colonna	Si	No	% di N.R. colonna
Operaio	16,4 81,1	2,5	39,5	29,6 67,9	2,5	39,5	26,4 71,1	2,5	39,5	46,5 49,1	4,4	39,5	71,1 26,4	2,5	39,5
Autonomo	29,3 70,7	-	10,2	22,0 78,0	-	10,2	48,8 51,2	-	10,2	68,3 29,3	2,4	10,2	78,0 22,0	-	10,2
Impiegato	35,0 61,0	4,0	30,6	35,0 61,0	4,0	30,6	56,1 40,7	3,2	30,6	71,5 23,6	4,9	30,6	82,1 14,6	3,3	30,6
Superiore	63,6 36,4	-	8,3	48,5 51,5	-	8,3	66,7 33,3	-	8,3	81,9 18,1	-	8,3	93,9 6,1	-	8,3
Senza occupazione	15,6 84,4	-	8,0	9,4 90,6	-	8,0	15,6 84,4	-	8,0	28,1 71,9	-	8,0	68,8 31,2	-	8,0
Casalanga	14,3 85,7	-	3,4	21,4 78,6	-	3,4	28,6 71,4	-	3,4	28,5 71,5	-	3,4	42,9 57,1	-	3,4
Totale	109 284	9	402	121 272	9	402	162 232	9	402	230 158	14	402	305 89	8	402
	27,1 70,6	2,3	100,0	30,1 67,6	2,3	100,0	40,3 57,7	2,0	100,0	57,2 39,3	3,5	100,0	75,9 22,1	2,0	100,0

Tab. 31 – Reddito familiare mensile e possesso di beni di consumo culturale

	Videocamera			Macchina fotografica/digi			Internet			Personal Computer			Enciclopedia									
	Si	No	% di Non sa/ N.R. colonna	Si	No	% di Non sa/ N.R. colonna	Si	No	% di Non sa/ N.R. colonna	Si	No	% di Non sa/ N.R. colonna	Si	No	% di Non sa/ N.R. colonna							
Fino a 1500 €	21,6	78,4	-	25,1	74,9	-	36,1	63,9	-	55,1	44,9	-	57,3	41,7	1,0	55,1	44,9	-	55,1	44,9	-	
Da 1501 a 2000 €	2,6	65,3	2,1	32,7	65,3	2,0	48,8	51,2	-	11,9	88,1	-	69,4	26,5	4,1	11,9	88,1	-	87,7	10,2	2,1	11,9
Da 2001 a 3000 €	2,9	57,1	-	47,6	52,4	-	5,1	49,0	49,0	2,0	5,1	94,9	87,5	12,5	-	5,1	94,9	-	81,0	19,0	-	5,1
Da 3001 a 5000 €	0,0	-	-	87,5	12,5	-	1,9	62,0	32,0	6,0	1,9	98,1	81,9	18,1	-	1,9	98,1	-	100,0	-	-	1,9
Nonsa/N.R.	26,2	66,3	7,5	30,8	61,7	7,5	26,0	31,8	61,7	6,5	26,0	39,2	51,4	9,4	26,0	67,3	26,2	6,5	67,3	26,2	6,5	26,0
Totale	110	293	9	123	280	9	412	165	239	8	412	165	233	14	412	312	92	8	312	92	8	412
	26,7	71,1	2,2	29,8	68,0	2,2	100,0	40,0	58,0	2,0	100,0	40,0	56,5	3,5	100,0	75,7	22,3	2,0	75,7	22,3	2,0	100,0

CAPITOLO TERZO

Tab. 32 – Frequenza di acquisto della stampa e tipologia dei percorsi scolastici

	Drop-out		Diplomatoripeten		Uscito con nulla di		Diplomato regolari		Totale						
	Mai	A volte	Sempre	Mai	A volte	Sempre	Mai	A volte	Sempre	Mai	A volte	Sempre			
Quotidiani	53,3	29,3	17,4	36,3	37,3	26,4	41,6	28,1	30,3	30,9	30,2	38,9	39,4	31,1	29,5
Settimanaliopinione	83,7	10,9	5,4	67,0	22,0	11,0	71,9	16,9	11,2	69,1	22,3	8,6	72,5	18,5	9,0
Settimanali familiari	84,3	7,9	7,8	75,8	19,8	4,4	84,3	7,9	7,8	74,1	19,4	6,5	77,4	16,1	6,5
Settimanali radiotelevisivi	14,1	14,1	14,2	59,3	23,1	17,6	77,5	12,4	10,1	64,0	23,1	12,9	67,6	18,7	13,7
Settimanali femminili	77,6	15,7	6,7	64,8	26,4	8,8	77,5	15,7	6,8	73,4	16,5	10,1	71,3	20,7	8,0
Settimanali scandalistici	9,7	9,8	6,5	82,4	17,6	-	89,9	9,0	1,1	85,6	12,2	2,2	85,4	12,2	2,4
Altri settimanali	93,5	5,4	1,1	76,7	16,7	6,6	85,2	12,5	2,3	79,1	17,3	3,6	83,1	13,5	3,4
Periodici mensili	94,6	3,3	2,1	82,0	10,1	7,9	85,2	10,2	4,6	76,3	17,3	6,4	83,6	11,0	5,4
Fumetti	87,0	8,7	4,3	83,1	11,2	5,7	87,6	4,5	7,9	86,3	11,5	2,2	86,1	9,3	4,6

riale è entrato in una crisi profonda. Vale la pena sottolineare che i dati della tabella, oltre a fotografare un generalizzato disinteresse per la carta stampata – non a caso le percentuali più elevate ricadono sempre nella modalità di risposta “mai” che indica il mancato acquisto del quotidiano, del settimanale e via dicendo – mettono tuttavia in luce delle differenze degne di nota tra le categorie di intervistati. Basti solo pensare che il 30,8% dei genitori dei diplomati regolari dichiara di non comprare mai il quotidiano, contro il 53,3% dei genitori dei *drop-out*³⁸.

In estrema sintesi, possiamo dire che da questi dati emerge un quadro desolante delle abitudini di lettura del nostro campione, anche se le differenze più o meno rilevanti tra le categorie confermano quanto già da tempo si è andato affermando, e cioè che i ragazzi e le ragazze *drop-out* provengono in larga parte da ambienti deprivati sul piano socio culturale, che certo non ne hanno sollecitato le curiosità e l’attitudine a rapportarsi con interesse al mondo circostante³⁹.

Quanto appena detto viene avvalorato dai risultati presentati di seguito nelle tabelle 33 e 34, dove i dati relativi all’acquisto dei quotidiani sono stati incrociati con lo status occupazionale dei genitori ed il reddito familiare mensile. In relazione alla prima, si può notare (cfr. Tab. 33) che tra le famiglie di ceto superiore ben il 60,6% acquista abitualmente il quotidiano contro il 9,3% delle famiglie dei disoccupati che dichiarano di fare altrettanto. Si può inoltre notare che sono le casalinghe a detenere il triste primato della disaffezione alla lettura della stampa (il 64,3% di esse non compra mai un quotidiano), distanziando di gran lunga tutte le altre categorie occupazionali considerate. Quest’ultimo risultato mette in evidenza come le casalinghe *single mother*, che costituiscono lo strato più disagiato del nostro campione, siano le più estranee ai flussi globali dell’informazione giornalistica, in particolare se a mezzo stampa⁴⁰.

³⁸ Guardando alle percentuali disaggregate per frequenza d’acquisto della stampa, osserviamo che queste differenze diventano ancora più considerevoli: i genitori dei diplomati regolari che dichiarano di acquistare “sempre” il quotidiano sono infatti il 38,9% contro il 17,4% dei genitori dei *drop-out*. Questi ultimi, che si mostrano in assoluto come i più recalcitranti alla lettura, sono invece i lettori più appassionati della stampa dei *juicy gossips*, come si chiamano in gergo i giornali scandalistici. Ed infatti il 6,6% di questi intervistati dichiara di comprare sempre un settimanale scandalistico contro lo 0,0% dei genitori con figli diplomati ripetenti, l’1,1% di quelli con figli usciti con nulla osta e il 2,1% dei genitori dei diplomati regolari.

³⁹ Questa constatazione trova un’ulteriore conferma nei risultati ottenuti dai genitori dei *drop-out* su una altra variabile che ha inteso rilevare quanto spesso i genitori parlano di politica con i loro figli. Anche in questo caso, è emerso che il 91,3% dei genitori dei *drop-out* non parla quasi mai di politica col proprio figlio, mentre questa percentuale scende all’80% nel caso dei genitori dei diplomati regolari.

⁴⁰ Non a caso, la percentuale più alta di soggetti che dichiarano di acquistare abitualmente i settimanali scandalistici è costituita proprio dalle casalinghe (42,9%) che costituiscono notoriamente il *target* privilegiato di questo genere di giornali. Le altre categorie occupazionali considerate si attestano su percentuali piuttosto simili – intorno al 20% - nell’acquisto della “stampa rosa”, fatta eccezione per la componente disoccupata del nostro campione. Ed infatti sono i senza lavoro quelli che ottengono anche su questa variabile la percentuale più bassa (9,4%). Su quest’ultimo dato, naturalmente, pesa soprattutto la situazione economica.

CAPITOLO TERZO

Tab. 33 – Status occupazionale dei genitori e acquisto quotidiani

	<i>Mai</i>	<i>A volte</i>	<i>Sempre</i>	<i>Totale</i> ⁴¹
				158
<i>Operaio</i>	52,5	32,3	15,2	39,4
				41
<i>Autonomo</i>	34,1	29,3	36,6	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	24,4	29,3	46,3	30,7
				33
<i>Superiore</i>	18,2	21,2	60,6	8,3
				32
<i>Senza occupazione</i>	46,9	43,8	9,3	7,9
				14
<i>Casalinga single mother</i>	64,3	21,4	14,3	3,5
<i>Totale</i>	157	123	121	401
	39,01	30,7	30,2	100,0

Tab. 34 – Reddito familiare mensile e acquisto quotidiani

	<i>Mai</i>	<i>A volte</i>	<i>Sempre</i>	<i>Totale</i> ⁴²
				227
<i>Fino a 1500 €</i>	43,6	34,4	22,0	56,2
				48
<i>Da 1501 a 2000 €</i>	33,3	29,2	37,5	11,9
				21
<i>Da 2001 a 3000 €</i>	28,6	9,5	61,9	5,2
				8
<i>Da 3001 a 5000 €</i>	18,2	21,2	60,6	2,0
				100
<i>Non sa/N.R.</i>	-	25,0	75,0	24,7
<i>Totale</i>	157	126	121	404
	38,9	31,2	29,9	100,0

⁴¹ Anche in questa tabella si è verificato un unico caso di mancata risposta (modalità Non sa/N.R.) in corrispondenza della classe di reddito familiare mensile 1501 – 2000 euro, che è stato sottratto dal totale al fine di rendere più compatta la presentazione dei dati. Inoltre, per la stessa ragione, sono stati sottratti dal totale altri sette casi di cui l'intervistatore non è riuscito a rilevare i redditi (modalità M.i.).

⁴² Anche in questa tabella si è verificato un unico caso di mancata risposta (modalità Non sa/N.R.) in corrispondenza della classe di reddito familiare mensile 1501 – 2000 euro, che è stato sottratto dal totale al fine di rendere più compatta la presentazione dei dati. Inoltre, per la stessa ragione, sono stati sottratti dal totale altri sette casi di cui l'intervistatore non è riuscito a rilevare i redditi (modalità M.i.).

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

Quanto alla relazione tra l'acquisto dei quotidiani ed il reddito mensile su cui i soggetti campionati possono contare, appare subito evidente (cfr. Tab. 34), che essa dissipa ogni dubbio sul nesso esistente tra la collocazione sociale e le abitudini di lettura. Basti notare che la percentuale più alta di soggetti che dichiarano di acquistare abitualmente il quotidiano (circa il 61,0%) ricade nelle classi di reddito più elevate e che questa percentuale scende drasticamente al 22,0% nel caso dei soggetti che guadagnano non più di 1500 euro mensili.

Un ulteriore dato che conferma il disamore per la lettura – soprattutto se “impegnata” – riguarda i libri. Basti solo pensare che ben il 70,1% di tutti gli intervistati dichiara di non avere letto neanche un libro negli ultimi 12 mesi. Ancora una volta, però, dobbiamo rilevare l'esistenza di considerevoli differenze tra gli intervistati che qualche libro dicono di averlo letto: i genitori dei *drop-out* che hanno letto qualche libro negli ultimi 12 mesi rappresentano il 18,5% del campione, contro il 25,3% dei genitori di figli diplomati ripetenti, il 33,6% di quelli con figli diplomati regolari ed il 40,4% dei genitori di figli usciti con nulla osta e poi rientrati nel sistema dell'istruzione. Anche nel caso del coniuge dell'intervistato rileviamo un andamento piuttosto simile: complessivamente il 77,1% dei coniugi degli intervistati dichiara di non avere letto alcun libro, contro il 24,2% che invece lo ha fatto. Tra i “lettori” registriamo poi differenze simili a quelle già messe in luce per gli intervistati, anche se qui la contrapposizione – solo numerica ovviamente – tra i coniugi con figli *drop-out* e quelli con figli diplomati regolari è più netta di quella delineata precedentemente per gli intervistati: il 12,7% dei primi contro il 26,2% dei secondi. C'è da aggiungere che anche per quanto riguarda la lettura dei libri abbiamo scoperto che questa attività è influenzata, al pari della lettura dei quotidiani, dallo status socio occupazionale e dal reddito mensile. Dai risultati di questa *Survey*, emerge ad esempio che i lettori più appassionati ricadono nelle famiglie di elevata estrazione sociale (45,5%), mentre sono gli operai quelli che tra i soggetti campionati leggono di meno (20,1%).

A riscuotere invece un grande successo presso tutti i nostri intervistati è la televisione perché, come altre indagini hanno messo in luce, l'estrema fruibilità e semplicità del messaggio televisivo – che è prevalentemente immagine - fa sì che essa riesca a raggiungere anche quelle *audiences* più refrattarie ai contenuti trasmessi dagli altri mezzi di comunicazione⁴³, come ad esempio la stampa. Come vedremo meglio a breve, grazie all'ausilio di una tabella (cfr. Tab. 35), i tempi di esposizione ai messaggi televisivi variano sensibilmente da una categoria ad un'altra di intervistati, il che forse spiega come mai i modelli veicolati dalla tivù attecchiscano

⁴³ Non a caso in questa *survey* abbiamo potuto appurare che gli intervistati nella maggioranza dei casi (78,5%) si tengono informati sugli avvenimenti politici attraverso la televisione, che sorpassa in maniera clamorosa i quotidiani (6%) e la radio (4,7%). Ed un dato ancora più interessante è che i genitori dei diplomati regolari sono tra coloro che ricorrono più di frequente alla televisione per tenersi informati (78,6%), perché tutti gli altri, ed in particolare i genitori dei *drop-out* dicono di non seguire affatto (62%) gli avvenimenti politici. Questi dati confermano la distanza allarmante che separa coloro i quali vivono in situazioni di marginalità sociale dalla sfera pubblica.

CAPITOLO TERZO

maggiormente in certi ambienti socio-culturali piuttosto che in altri. Il primo elemento che emerge da questi dati è l'elevato consumo che i nostri intervistati fanno della televisione. Infatti, ben il 71,3% del campione dice di guardarla da una a tre ore al giorno. Il secondo elemento è che, sebbene i dati non siano di facile lettura data la sostanziale omogeneità di comportamenti tra le categorie, ci consentono comunque di affermare che è nelle famiglie dei *drop-out* che si guarda la televisione per un numero maggiore di ore rispetto alle altre. Questo conferma una volta di più l'idea che oggi la televisione è veramente una potente agenzia di socializzazione anche per coloro i quali vivono in condizione di marginalità, perché riesce a "scovarli" e forse ad agire su di essi meglio che su altri, data l'assenza di modelli culturali alternativi da contrapporre a quelli da essa proposti.

Tab. 35 - Numero di ore giornaliere trascorse a guardare la TV e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Nessuna</i>	6,5	3,3	2,2	4,3	4,1
<i>Da una a tre</i>	63,1	78,4	81,0	68,6	71,3
<i>Da quattro a sei</i>	20,7	14,3	11,3	21,4	17,5
<i>Sette o più</i>	8,7	5,5	4,5	3,6	5,3
<i>Non sa/N.R.</i>	-	2,2	1,1	1,4	1,2
<i>M. i.</i>	1,1	-	-	0,7	0,5
Totale	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% di riga	22,3	22,1	21,6	34	100,0

Un ultimo punto da trattare, per quanto riguarda i consumi culturali, è la frequentazione da parte degli intervistati di cinema, teatri, musei, concerti di musica classica, insomma di tutti quei luoghi generalmente deputati alla produzione e alla trasmissione dell'arte e della cultura. Così come per l'acquisto della stampa e la fruizione della tivù, anche in questo caso emerge un quadro di sostanziale omogeneità tra gli intervistati, che paiono tutti accomunati dal disinteresse verso queste attività. Questa constatazione trova conferma nei dati riportati nella tabella seguente (cfr. Tab. 36) dove, come è già accaduto per altre variabili, a fronte di una sostanziale omogeneità di comportamenti tra le categorie considerate, esistono pur sempre delle differenze che vale la pena commentare.

La tabella, oltre al generalizzato disinteresse verso queste attività, evidenzia che esistono delle differenze tra coloro i quali ad esempio si recano al cinema o al teatro più di frequente e quelli che invece lo fanno più di rado. In ogni caso, i risultati della *survey* dimostrano soprattutto che i consumi culturali di alto profilo, come ad esempio i concerti di musica classica, sono davvero scarsamente frequentati dai genitori dei *drop-out*: solo il 3,3% di essi vi ha assistito nell'ultimo anno contro il 6,4% registrato complessivamente per la categoria dei diplomati

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

regolari. Un discorso analogo potrebbe essere fatto per ognuna delle variabili presentate nella tabella, ma basti qui concludere che evidentemente le disparità di partenza tra gli studenti dipendono in parte anche dai consumi culturali della famiglia, perché – e i dati sono chiari – laddove lo studente vive il suo percorso di studio in un ambiente ricco di stimoli, ha molte più *chance* di concluderlo felicemente.

Un'ulteriore conferma di quanto si è appena detto la si ottiene incrociando i dati relativi alla frequentazione dei luoghi deputati al consumo culturale con lo status socio-occupazionale e il reddito mensile (cfr. Tab. 37, 38). In questa sede, ci limitiamo a considerare due variabili, che sono la frequentazione dei cinema e dei concerti di musica classica, perché i primi rappresentano un prodotto culturale tutto sommato “alla portata dei più”, mentre i secondi sono tradizionalmente frequentati dall'*élite*.

Dai risultati dell'indagine emerge che a frequentare i cinema sono soprattutto le famiglie del ceto impiegatizio (51,6%) e quelle di status socio-occupazionale superiore (51,5%). Le sale cinematografiche dunque sono affollate nella maggioranza dei casi dalle classi medie e medio-alte, il che risulta tanto più vero se si considera ad esempio che solo il 9,4% dei disoccupati si è recato di tanto in tanto al cinema nell'ultimo anno. Come ci si poteva attendere, il divario tra gli strati sociali diventa ancora più significativo nel caso dei concerti di musica classica che sono stati frequentati nell'ultimo anno prevalentemente dalle famiglie degli autonomi (9,8%) e da quelle dei ceti superiori (9,4%), mentre la componente disoccupata del nostro campione li ha completamente disertati, attestandosi addirittura su un valore pari allo 0,0%. Come era altrettanto prevedibile, anche il reddito mensile su cui la famiglia può contare ha un peso non indifferente. Ed infatti ad essersi recati più spesso al cinema sono in maggioranza i soggetti che ricadono nella fascia di reddito più alta (3001–5000 euro mensili, 62,5%), distanziati di poco dai soggetti che rientrano nella fascia di reddito precedente (57,1). Non possiamo non osservare che la percentuale più alta di soggetti che dichiarano di non essere mai andati al cinema nell'ultimo anno (69,1%) è rappresentata in larga parte da persone che ricadono nella classe di reddito più bassa (fino a 1500 euro mensili). Infine, per quanto riguarda la relazione tra il reddito e la frequentazione dei concerti di musica classica, basti notare che la percentuale più alta di soggetti che vi hanno assistito (19,0%) ricade nella classe di reddito 2001–3000 euro mensili⁴⁴.

⁴⁴ La relazione con la variabile reddito familiare risulta meno lineare di quella con lo status socio-occupazionale. La presenza di soggetti che hanno assistito a concerti che ricadono nella classe di reddito più elevata (da 3001 a 5000 euro) è infatti del 5,1% contro il 19% registrato per la classe di reddito immediatamente inferiore. Tale andamento discontinuo può essere però facilmente attribuito alla esiguità del sottocampione (sono infatti solo 8, l'1,9% del campione totale, le famiglie che ricadono in questa classe di reddito).

CAPITOLO TERZO

Tab. 36 – Frequentazione di eventi culturali negli ultimi 12 mesi e tipologia dei percorsi scolastici

	Drop-out		Diplomato ripetent		Uscito con nulla osta		Diplomato regolare		Totale						
	0 volteda 1 a 4 e più volte	3 volte	0 volteda 1 a 4 e più volte	3 volte	0 volteda 1 a 4 e più volte	3 volte	0 volteda 1 a 4 e più volte	3 volte	0 volteda 1 a 4 e più volte	3 volte					
Teatro	89,1	9,8	1,1	80,2	16,5	3,3	78,4	17,0	4,6	74,3	21,4	4,3	79,8	16,8	3,4
Cinema	80,4	18,5	1,1	67,0	20,9	12,1	65,9	20,4	13,7	57,1	28,6	14,3	66,4	22,9	10,7
Musei	93,5	6,5	-	84,6	14,3	1,1	78,4	12,5	9,1	75,0	20,7	4,3	82,0	14,3	3,7
Mostre	93,5	5,4	1,1	83,3	16,7	-	79,6	15,9	4,5	84,3	14,3	1,4	85,1	13,2	1,7
Concerti di musica classica	96,7	3,3	-	95,6	2,2	2,2	94,3	5,7	-	93,6	5,7	0,7	94,9	4,4	0,7
Altri tipi di concerti	94,5	4,4	1,1	86,5	11,2	2,3	92,0	6,9	1,1	82,9	15,7	1,4	88,2	10,3	1,5
Spettacoli sportivi	7,8	2,2	-	87,7	6,7	5,6	84,1	5,7	10,2	84,3	10,7	5,0	88,0	6,8	5,2
Discoteche	95,7	4,3	-	90,1	8,8	1,1	92,0	5,7	2,3	87,1	5,0	7,9	90,7	5,8	3,5

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

Tab. 37 – Status occupazionale dei genitori e frequenza annua fruizione cinema e concerti di musica classica

	<i>Cinema</i>				<i>Concerti di musica classica</i>			
	<i>0 volte</i>	<i>Da 1 a 3 volte</i>	<i>4 volte e più</i>	<i>% di colonna⁴⁵</i>	<i>0 volte</i>	<i>Da 1 a 3 volte</i>	<i>4 volte e più</i>	<i>% di colonna⁴⁶</i>
				159				159
<i>Operaio</i>	80,5	15,7	3,8	39,6	98,7	1,3	-	39,7
				41				41
<i>Autonomo</i>	53,7	31,7	14,6	10,2	90,2	7,3	2,5	10,2
				122				122
<i>Impiegatizio</i>	48,4	36,0	15,6	30,4	92,6	5,7	1,7	30,5
				33				33
<i>Superiore</i>	48,5	21,2	30,3	8,2	90,6	9,4	-	8,0
<i>Senza occupazione</i>	87,5	9,4	3,1	8,0	100,0	-	-	8,0
<i>Casalinga single mother</i>	71,4	14,3	14,3	14,3,6	92,9	7,1	-	14,3,6
<i>Totale</i>	263 65,6	94 23,4	44 11,0	401 100,0	381 95,2	16 4,0	3 0,8	400 100,0

Tab. 38 – Reddito familiare mensile e frequenza annua fruizione cinema e concerti di musica classica

	<i>Cinema</i>				<i>Concerti di musica classica</i>			
	<i>0 volte</i>	<i>Da 1 a 3 volte</i>	<i>4 volte e più</i>	<i>% di colonna⁴⁷</i>	<i>0 volte</i>	<i>Da 1 a 3 volte</i>	<i>4 volte e più</i>	<i>% di colonna⁴⁸</i>
				227				227
<i>Fino a 1500 €</i>	69,1	22,5	8,4	56,2	98,0	2,0	-	56,3
<i>Da 1501 a 2000 €</i>	59,2	20,4	20,4	12,1	94,0	4,0	2,0	12,2
<i>Da 2001 a 3000 €</i>	42,9	33,3	23,8	21,5,2	81,0	14,3	4,7	21,5,2
<i>Da 3001 a 5000 €</i>	37,5	25,0	37,5	8,2,0	94,9	5,1	-	8,2,0
				99				98
<i>Non sa/N.R.</i>	68,7	24,2	7,1	24,5	100,0	-	-	24,3
<i>Totale</i>	266 65,8	94 23,3	44 10,9	404 100,0	382 94,8	18 4,5	3 0,7	403 100,0

⁴⁵ In questo caso, abbiamo sottratto dal totale un unico caso di mancata informazione (M. i.) in corrispondenza della variabile status socio-occupazionale impiegatizio.

⁴⁶ Anche in questo caso, abbiamo sottratto dal totale due casi di mancate informazioni (M. i.) in corrispondenza degli strati “impiegatizio” e “superiore”.

⁴⁷ In questo caso, abbiamo sottratto dal totale 8 mancate informazioni (M. i.) sempre al fine di rendere più agevole la lettura della tabella e più compatta la presentazione dei dati.

⁴⁸ Per le stesse ragioni di semplicità e compattezza nella presentazione dei dati, anche in questo caso abbiamo sottratto dal totale 9 mancate informazioni (M. i.).

CAPITOLO TERZO

3.5.2. Opinioni sull'istruzione e sul lavoro

Per completare l'analisi dell'influenza del capitale culturale sui destini scolastici degli studenti, è stato chiesto agli intervistati di esprimere il loro accordo su un *set* di opinioni riguardanti la scuola, il lavoro e il ruolo delle donne nel mercato del lavoro. Il primo risultato interessante che emerge dalle risposte fornite dagli intervistati, è una rappresentazione tutto sommato positiva dell'istruzione e del lavoro anche se, come vedremo meglio in seguito, il riconoscimento dell'importanza del lavoro per le donne è solo parziale ed incontra ancora molte resistenze soprattutto in ambienti socio-culturali tradizionali.

Cominciando dalle opinioni espresse dagli intervistati sull'istruzione (cfr. Tab. 39), si evince innanzitutto che essi attribuiscono allo studio e alla cultura un'importante funzione di ampliamento dell'orizzonte intellettuale ed umano delle persone. Ben l'81,5% del nostro campione si dice infatti d'accordo con l'opinione che "l'istruzione arricchisce lo spirito e la mente", il che conferma quanto sia diffuso ed in larga parte condiviso quello che Hirsch (1981) definisce il "valore assoluto" dell'istruzione. Il fascino esercitato dalla cultura (e presumibilmente "dalle persone di cultura") sui nostri intervistati è dunque un dato di fatto incontrovertibile, anche se non possiamo non notare che la quota di genitori dei *drop-out* che si dicono d'accordo con questa opinione è inferiore di 11 punti percentuali rispetto al dato registrato per il totale del campione, a dimostrazione del fatto che una piccola quota di essi nutre un atteggiamento di indifferenza – se non di vero e proprio rifiuto – nei confronti dell'istruzione, il che presumibilmente non deve aver agevolato la permanenza dei loro figli nell'istituzione scolastica. D'altronde, c'è ancora da chiedersi – e quest'indagine lo ha fatto – quanta utilità abbiano i titoli di studio agli occhi dei nostri intervistati per un buon inserimento nel mercato del lavoro⁴⁹. Detto in altri termini, in questa ricerca si è inteso soprattutto indagare la rappresentazione in termini di utilità per un buon inserimento lavorativo che gli intervistati hanno dei titoli rilasciati dalla scuola o, volendo utilizzare ancora la terminologia di Hirsch, il "valore relativo" che essi, a seconda della categoria in cui ricadono, attribuiscono all'istruzione. Vedremo di seguito che in generale gli intervistati ripongono fiducia nell'istruzione come mezzo di mobilità sociale ma, per quanto generalizzata, questa fiducia sembra non essere ugualmente distribuita tra i quattro sottocampioni considerati.

Un dato sicuramente interessante è che l'opinione secondo la quale "chi ha un titolo di studio elevato trova più facilmente lavoro", pur mettendo d'accordo più della metà del nostro campione (58%), riscuote un più ampio consenso presso gli intervistati con figlio *drop-out* (63,1%), nonostante il fatto che questi ultimi, come abbiamo scoperto precedentemente, siano in larga parte privi di un adeguato bagaglio culturale. La tendenza dei genitori con figlio *drop-out* ad attribuire un grande valore alla scuola e ai certificati da essa rilasciati, può essere interpretata come una forma di

⁴⁹ Questa domanda è tanto più pregnante di significati se si pensa alle ben note difficoltà occupazionali dei giovani meridionali a bassa scolarità (Spanò, 2001).

Tab. 39 – Opinioni sull'istruzione e tipologia dei percorsi scolastici

	Drop-out		Diplomato ripetente		Uscito con nulla osta		Diplomato regolare		Totale			
	Accordo	Disaccordo	Accordo	Non sa/N.R.	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo		
Chi ha un titolo di studio elevato trova molto più facilmente il lavoro.	63,1	28,3	8,6	58,3	37,4	4,3	62,9	32,6	4,5	51,4	42,8	5,8
Quando tutti studiano i titoli di studio si svalutano.	25,0	63,0	12,0	20,9	70,4	8,7	21,3	66,3	12,3	27,8	61,5	10,9
Pur con la raccomandazione per trovare un buon lavoro è necessaria la laurea.	43,4	48,9	7,7	38,5	53,9	7,6	43,9	48,3	7,8	42,1	50,0	7,9
La laurea è inutile perché i più ricchi sono avvantaggiati.	41,4	45,7	12,9	30,8	58,3	10,9	23,6	60,7	15,7	35,0	52,9	12,1
Un titolo di studio serve per essere superati da chi studia.	50,0	38,0	12,0	39,6	48,4	12,0	55,1	34,8	10,1	42,8	48,6	8,6
L'istruzione arricchisce la mente, indipendentemente dalla possibilità di trovare lavoro.	70,7	18,4	10,9	80,3	13,2	6,5	85,4	10,1	4,5	87,2	6,4	6,4

CAPITOLO TERZO

adesione “ideale” da parte di questi intervistati ad una istituzione che, pur essendo in realtà troppo distante dal proprio “mondo di vita” per dirla con Habermas, rappresenta comunque un qualcosa di desiderabile⁵⁰. Per i genitori dei diplomati regolari invece il possesso di un titolo di istruzione elevato sembra non essere la *conditio sine qua non* per l’acquisizione di una buona occupazione, dal momento che sono proprio i genitori che ricadono in questa categoria ad essere maggiormente in disaccordo con questa opinione (42,8%). Il maggiore scetticismo manifestato da questo gruppo di genitori (che pure in misura sensibilmente maggiore rispetto ai genitori dei *drop-out* ha un livello di istruzione superiore al mero assolvimento dell’obbligo scolastico) sulla capacità dei certificati scolastici di assicurare un buon *placement* lavorativo, trova un’ulteriore conferma se guardiamo all’accordo espresso su quest’opinione a seconda dello status socio-occupazionale della famiglia. L’equazione titolo di studio elevato uguale lavoro è infatti messa pesantemente in discussione proprio da una parte delle famiglie di ceto superiore che nel 45,5% dei casi (cfr. Tab. 40) si dichiarano in disaccordo con questa opinione. In realtà esse distanziano solo di poco le famiglie dei disoccupati (46,9%), ma ciò non deve trarci in inganno. La convergenza tra famiglie collocate agli antipodi della stratificazione sociale è infatti solo apparente e riconducibile a due ordini di ragioni completamente diversi: nel caso delle famiglie di ceto superiore prevale “la certezza dello status” e anche probabilmente la consapevolezza del fatto che per trovare facilmente lavoro (e soprattutto un buon lavoro) non è importante solo possedere un titolo di studio elevato (capitale culturale), ma anche avere a disposizione un *network* efficace di relazioni sociali informali, magari con “le persone che contano” (capitale sociale)⁵¹; nel caso delle famiglie “senza lavoro”, invece, emerge un sentimento di rassegnazione, che fa sì che esse si percepiscano già “superate” – o se si preferisce “sconfitte” – dai soggetti meglio istruiti. Come era prevedibile, tra i più ottimisti troviamo tutto il ceto medio, che per più del 60% si dice d’accordo con questa opinione, confermando un dato ben noto in letteratura, e cioè che le famiglie di classe media continuano a riporre nell’istruzione grandi aspettative di mobilità sociale.

⁵⁰Ovviamente questi giudizi così positivi sull’istruzione possono essere anche spiegati dal ben noto “effetto della desiderabilità sociale della risposta”, che consiste nel fornire delle risposte che non corrispondono tanto al reale pensiero degli intervistati, quanto piuttosto alla preoccupazione di non dare una cattiva immagine di sé all’intervistatore.

⁵¹È interessante sottolineare il fatto che, invitati ad esprimersi su un *item* che faceva esplicitamente riferimento alle “raccomandazioni” (“Pur con la raccomandazione per trovare un buon lavoro è necessaria una laurea”), metà degli intervistati - senza differenze rilevanti tra le quattro categorie considerate - si è dichiarata in disaccordo con questa opinione. È dunque evidente che la consapevolezza dell’importanza delle “conoscenze” nella ricerca e nell’acquisizione di un *good job* (chiaramente, l’aver a disposizione un *network* di relazioni informali può solo significare essere meglio informati sulle opportunità di lavoro in certi segmenti del mercato e non sempre si traduce in pratiche clientelari) è, ancora oggi, alquanto diffusa.

Tab. 40 – Status occupazionale dei genitori e grado di accordo o di disaccordo con l’opinione: “Chi ha un titolo di studio elevato trova molto più facilmente lavoro”

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa/N.R.</i>	<i>% di colonna</i>
				159
<i>Operaio</i>	56,6	36,5	6,9	39,5
				41
<i>Autonomo</i>	68,3	29,3	2,4	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	61,8	34,1	4,1	30,6
				33
<i>Superiore</i>	42,4	45,5	12,1	8,2
				32
<i>Senza occupazione</i>	46,9	46,9	6,2	8,0
				14
<i>Casalinga single mother</i>	78,5	21,5	-	3,5
<i>Totale</i>	234	145	23	402
	58,2	36,1	5,7	100,0

La fiducia nell’istruzione come dispositivo di mobilità sociale ed anche come “arma di difesa” per fronteggiare la concorrenza⁵² sul mercato del lavoro da parte delle persone meglio istruite, trova consenso in una parte cospicua del nostro campione, che nel 46,4% dei casi si dice per l’appunto d’accordo con l’opinione che comunque “un titolo di studio serve per non essere superati da chi studia”. Anche in questo caso rileviamo l’esistenza di differenze certo non abissali ma comunque non casuali tra gli intervistati. Ad esempio, i genitori dei *drop-out* in misura maggiore rispetto a quelli dei diplomati regolari (50,0% dei primi contro il 42,8% dei secondi) si dichiarano d’accordo con questa opinione, il che denota che almeno una parte di essi riconosce le qualità “difensive” di un titolo di istruzione elevato che, se non sempre apre le porte ad una carriera brillante, comunque aiuta a destreggiarsi meglio nel mercato del lavoro. La minore fiducia degli intervistati con figlio diplomato regolare trova in parte riscontro anche in questo caso in una particolare distribuzione del credito assegnato all’istruzione tra le categorie socio - occupazionali

⁵² Gli intervistati sono stati invitati ad esprimersi su un altro *item* che faceva esplicitamente riferimento al fenomeno della “svalutazione” delle credenziali educative in conseguenza della progressiva democratizzazione dell’accesso all’istruzione superiore (“Quando tutti hanno un titolo, questo si svaluta”). L’unico dato interessante relativamente a questo *item* è un disaccordo diffuso tra tutti i nostri intervistati (circa il 65%) che, senza distinzioni rilevanti tra i quattro sottocampioni considerati, si rifiutano di credere che una maggiore espansione dell’istruzione equivalga ad una riduzione del potenziale competitivo del titolo in sé.

CAPITOLO TERZO

considerate (cfr. Tab. 41). Come accadeva anche nell'opinione precedentemente discussa, sono di nuovo le famiglie di ceto superiore a dirsi meno d'accordo con l'opinione che "un titolo di studio serve per non essere superati da chi studia": solo il 27,3% sottoscrive questa opinione, un valore questo più vicino a quello ottenuto dalle famiglie dei disoccupati (37,6%) che non a quello ottenuto dalle famiglie del ceto medio (circa il 50,0%). Come si è già detto in precedenza, il maggiore scetticismo nei confronti dell'istruzione, registrato ai livelli più elevati della gerarchia sociale, può essere ricondotto ad una maggiore sicurezza presente nelle famiglie benestanti riguardo al fatto che il futuro (indipendentemente dalla riuscita scolastica) non riserverà ai loro figli brutte sorprese. Le famiglie del ceto medio invece, aspirando a migliorare la loro posizione e a maggior ragione quella dei loro figli, vedono l'istruzione come l'ingrediente principale delle loro strategie di mobilità sociale, attribuendo di fatto alle credenziali educative un valore fortemente difensivo⁵³.

Tab. 41 – Status occupazionale dei genitori e grado di accordo o di disaccordo con l'opinione: "Un titolo di studio serve per non essere superati da chi studia"

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa/ N.R.</i>	<i>% di colonna</i>
				159
<i>Operaio</i>	52,2	39,0	8,8	39,5
				41
<i>Autonomo</i>	48,7	41,5	9,8	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	47,1	45,5	7,4	30,6
				33
<i>Superiore</i>	27,3	51,5	21,2	8,2
				32
<i>Senza occupazione</i>	37,6	53,1	9,3	8,0
				14
<i>Casalinga single mother</i>	28,5	42,9	28,6	3,5
<i>Totale</i>	186	175	41	402
	46,3	43,6	10,1	100,0

⁵³ D'altro canto, queste tendenze trovano conferma anche incrociando questo *item* con i redditi familiari mensili. È degno di nota che le persone che rientrano nella classe di reddito più elevata (3001 – 5000 euro mensili) siano in maggioranza (62,5%) in disaccordo con questa opinione, distanziando di molto gli intervistati che ricadono nelle fasce di reddito precedenti. Mentre, come c'era da aspettarsi, sono gli intervistati che rientrano nella fascia di reddito 1501 – 2000 euro mensili, pressappoco quella piccola borghesia di cui abbiamo discusso sopra, a dichiararsi maggiormente d'accordo (53,1%) con l'idea che in fin dei conti un titolo serve per proteggersi "dalla concorrenza dei più qualificati".

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

La prova del fatto che la fiducia nel valore relativo, o strumentale se si preferisce, dell'istruzione è comunque diffusa nel nostro campione è data anche dal fatto che solo il 33,1% degli intervistati ritiene che "la laurea è inutile perché i figli dei ricchi sono comunque avvantaggiati". Questo dato lascerebbe ben sperare in una crescente fiducia riposta dagli intervistati nella scuola come istituzione capace di superare le note barriere di classe, che in realtà ancora oggi penalizzano (e lo abbiamo dimostrato lungo tutta la trattazione) gli studenti provenienti da ambienti fortemente deprivati sia sul piano economico sia soprattutto sul piano culturale. Ma in effetti, considerando i diversi sottogruppi, emerge che una parte cospicua degli intervistati con figlio *drop-out* (41,4%), in controtendenza col dato ottenuto dal campione totale, sembra avere ben chiara l'idea che a scuola, così come nel mercato del lavoro, agiscono dei meccanismi selettivi che alla fine premiano i ragazzi che hanno condizioni familiari di partenza ben più rosee di quelle dei loro figli. La maggiore sfiducia nelle potenzialità offerte dall'istruzione che serpeggia tra questi genitori, viene ad essere ulteriormente confermata se guardiamo la tabella 42, dove scopriamo che le famiglie dei disoccupati e quelle delle casalinghe *single mother* pensano nel 45% circa dei casi che in effetti un titolo di studio come la laurea può considerarsi inutile, dal momento che i rampolli delle famiglie benestanti hanno comunque maggiori (e migliori) opportunità di inserimento. La percezione che la partita per loro è già persa in partenza è purtroppo un elemento caratterizzante i ceti collocati al fondo della gerarchia sociale⁵⁴, e naturalmente questo non è un elemento che incide in maniera positiva sulla motivazione allo studio dei ragazzi provenienti da questi ambienti. Non a caso, sono invece le famiglie di ceto medio alto (circa il 25,0%) a registrare la percentuale d'accordo più bassa su questa variabile, il che dimostra quanto queste famiglie tutto sommato credano nella scuola e nell'importanza che un titolo di studio riveste nella vita personale e professionale delle persone.

Un altro insieme di opinioni su cui gli intervistati sono stati invitati ad esprimere il loro grado di accordo riguarda – come si è detto precedentemente – il lavoro. Anche rispetto a questo secondo *set* di opinioni registriamo – la tabella presentata di seguito lo dimostrerà chiaramente (cfr. Tab. 43) – una forte convergenza degli intervistati nell'attribuzione di un valore positivo al lavoro.

I dati presentati nella tabella descrivono infatti un quadro sostanzialmente omogeneo per ciò che riguarda l'importanza assegnata a questo aspetto: non esistono sostanziali differenze tra le quattro categorie di genitori sull'idea accettata dai più che "senza un lavoro non ci si può sentire a posto".

⁵⁴ Si vedano al riguardo i lavori di Bourdieu (1978; 1983), e di Bourdieu e Passeron (1971; 1972).

CAPITOLO TERZO

Tab. 42– Status occupazionale dei genitori e grado di accordo o di disaccordo con l'opinione: “La laurea è inutile perché i figli dei più ricchi sono avvantaggiati”

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa/N.R.</i>	<i>% di colonna</i>
				159
<i>Operaio</i>	33,9	52,8	13,3	39,5
				41
<i>Autonomo</i>	39,0	43,9	17,1	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	28,5	63,4	8,1	30,6
				33
<i>Superiore</i>	21,2	57,6	21,2	8,2
				32
<i>Senza occupazione</i>	40,7	50,0	9,3	8,0
				14
<i>Casalinga single mother</i>	50,0	28,5	21,5	3,5
<i>Totale</i>	132	219	51	402
	32,8	54,5	12,7	100,0

A riprova di quanto diffusa sia la convinzione che il lavoro è un aspetto positivo e centrale nelle vite delle persone, basti solo considerare che, ancora una volta senza differenze di rilievo tra gli intervistati, ben il 73,3% di essi si dice d'accordo con l'idea che “lavorare è bello perché dà un senso alla vita”⁵⁵.

Va sottolineato che, sebbene gli intervistati ben nel 50,0% dei casi si dicano d'accordo con l'idea che “il titolo di studio serve a poco perché per trovare un buon lavoro quello che conta è possedere capacità e qualità”, vi è tuttavia una diffusa sfiducia riguardo ai meccanismi di allocazione dei posti di lavoro, che, a loro avviso, sembrano dare ben poca importanza alle doti personali. Più del 50% di essi si dichiara infatti d'accordo con l'opinione che per trovare un buon lavoro “quello che conta sono le raccomandazioni”. Il “realismo” mostrato dai nostri intervistati, che si

⁵⁵ È opportuno qui segnalare che è stata verificata l'esistenza di una possibile relazione tra l'accordo espresso su questo *item* e la condizione socio-occupazionale degli intervistati, nonché il loro reddito mensile. Sebbene i dati ottenuti non manifestino l'esistenza di una relazione lineare tra le variabili considerate (in entrambi i casi: status socio occupazionale e classi di reddito), vale comunque la pena di sottolineare che, al di là di un generale accordo su questo *item*, questa opinione trova meno consenso presso le famiglie dei disoccupati. D'altronde, un discorso del tutto analogo può essere fatto per i risultati ottenuti dall'incrocio con i flussi di reddito su cui i nostri intervistati possono contare mensilmente. Com'era prevedibile, i soggetti che hanno un reddito che non va oltre i 1500 euro mensili, e che presumibilmente svolgono attività assai precarie sul mercato del lavoro, sono più scettici (19,8%) rispetto all'idea che lavorare è bello perché dà un senso alla vita.

Tab. 43 – Opinioni sul lavoro e tipologia dei percorsi scolastici

	Drop-out		Diplomato ripetente		Uscito con nulla osta		Diplomato regolare		Totale	
	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo	Accordo	Disaccordo
Meglio avere un sussidio che un lavoro poco gratificante	19,6 66,3 14,1	15,4 73,6 11,0	11,2 76,4 12,4	9,3 81,4 9,3	13,3 75,2 11,5					
Senza un lavoro non ci si può se postare	77,2 16,3 6,5	79,2 16,5 4,3	70,7 23,6 5,7	80,0 12,8 7,2	77,2 16,7 6,1					
E' bello lavorare perché è un senso alla vita	72,8 18,5 4,3	72,6 23,1 4,3	70,8 23,6 5,6	77,2 18,5 4,3	73,3 20,6 6,1					
Il titolo di studio serve a poco, quello che conta è possedere determinate capacità e qualità	54,4 39,1 6,5	48,4 44,0 7,6	48,3 47,2 4,5	49,3 42,9 7,8	50,0 43,2 6,8					
Il titolo di studio serve a poco, quello che conta sono le raccomandazioni	57,6 38,1 4,3	51,7 45,1 3,2	55,1 42,7 2,2	42,1 52,8 5,1	50,5 45,6 3,9					
Il lavoro per la donna è altrettanto importante che per l'uomo	84,8 7,6 7,6	84,7 11,0 4,3	77,5 16,9 5,6	82,1 12,1 5,8	82,3 11,9 5,8					
E' opportuno che la donna lavori: se in famiglia ce ne è bisogno	31,5 63 5,4	26 69,2 4,4	30,3 64,0 5,7	22,1 69,3 8,6	26,9 66,7 6,4					

CAPITOLO TERZO

mostrano ben coscienti delle pratiche clientelari che tradizionalmente entrano in azione nel mercato del lavoro meridionale, diventa tanto più significativo nel caso dei genitori dei *drop-out*, che si dichiarano d'accordo con questa opinione nel 57,6% dei casi. È proprio tra i genitori dei *drop-out* dunque che, ancora una volta, serpeggia una maggiore sfiducia nel funzionamento non solo del mercato del lavoro ma delle istituzioni *tout court*, che certo non influisce positivamente sul livello di motivazione dei loro figli ad impegnarsi negli studi. Al riguardo è interessante notare che è soprattutto tra le famiglie di bassa estrazione sociale che alberga la convinzione che alla fine per trovare un buon lavoro c'è bisogno della raccomandazione (cfr. Tab. 44), il che non fa altro che confermare l'esistenza di una sfiducia endemica nelle istituzioni presso le classi inferiori.

Tab. 44 – Status occupazionale dei genitori e grado di accordo o di disaccordo con l'opinione: “Quello che conta per trovare un buon lavoro sono le raccomandazioni”

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa/N.R.</i>	<i>% di colonna</i>
				159
<i>Operaio</i>	56,6	40,3	3,1	39,5
				41
<i>Autonomo</i>	58,5	41,5	-	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	42,3	54,5	3,2	30,6
				33
<i>Superiore</i>	36,4	51,5	12,1	8,2
				32
<i>Senza occupazione</i>	43,8	50,0	6,2	8,0
				14
<i>Casalinga single mother</i>	64,3	35,7	-	3,5
<i>Totale</i>	201	186	15	402
	50,0	46,3	3,7	100,0

Messi di fronte ad un'ipotetica situazione di scelta “meglio un sussidio che un lavoro poco gratificante” gli intervistati, confermando appieno il *trend* delle opinioni che esprimono la centralità del lavoro, si dichiarano nella stragrande maggioranza dei casi (75,2%) in disaccordo con questa opinione. Tuttavia, anche in questo caso rileviamo l'esistenza di qualche differenza nelle percentuali di accordo fra i diversi gruppi, in particolare tra i genitori con figlio *drop-out* (19,6% dei casi) – che, lo ricordiamo, non versano in condizioni economiche floride - e gli intervistati con figlio diplomato regolare (9,3% dei casi). Questi dati, che segnano una differenza degna di nota tra le due categorie, pos-

sono essere ricondotti alle diverse “condizioni materiali”, e cioè economiche ed occupazionali, che caratterizzano questi due sottocampioni. Detto in altri termini, è possibile che in condizioni di forte disagio economico e sociale, dove i lavori “poco gratificanti” (al nero, mal pagati, precari, ecc.) – se non addirittura la totale assenza di lavoro – sono un’esperienza assai comune, un sussidio economico possa apparire meno ripugnante che in altre situazioni, caratterizzate da un benessere maggiore⁵⁶.

Un ultimo punto da trattare è quello relativo alle due opinioni che chiamano in causa il genere, e in particolare l’importanza del lavoro per la donna e l’opportunità che essa lavori anche se non è necessario per il *ménage* familiare. Rispetto alla prima (“il lavoro per la donna è altrettanto importante che per l’uomo”), vi è un accordo di fondo tra gli intervistati - che lo ricordiamo in maggioranza sono proprio donne – che si esprime in un consenso pressoché unanime (82,3%). Quest’ultimo dato lascerebbe veramente ben sperare sul superamento di una concezione tradizionale dei ruoli di genere che, come è noto, ha per lungo tempo contrastato “la lunga strada” verso la parità formativa e lavorativa tra uomini e donne. Tuttavia, come vedremo meglio tra breve, emergono dall’indagine ancora delle resistenze ad un riconoscimento autentico ed incondizionato dell’importanza del lavoro per le donne.

Ed infatti rispetto alla seconda opinione (“è opportuno che la donna lavori solo se in famiglia ce ne è veramente bisogno”), registriamo che più di un quarto degli intervistati (26,9%) subordina il lavoro femminile alle esigenze familiari. Questo dato conferma dunque la pervicacia di una concezione tradizionale del lavoro femminile, concezione che appare maggiormente diffusa tra gli strati meno colti del nostro campione (il 31,5% dei genitori dei *drop-out* si dichiara d’accordo con quest’opinione, contro il 22,1% dei genitori dei diplomati regolari). D’altro canto è significativo che, come dimostra la tabella 45, l’idea che è giusto che la donna lavori solo se ce ne è bisogno trovi un più ampio consenso presso le famiglie di disoccupati (31,2%) e presso quelle delle casalinghe *single mother* (30,7%), in tutti quei contesti cioè dove ogni sorta di deprivazione si accompagna a forme preoccupanti di arretratezza culturale.

⁵⁶ Questa ipotesi interpretativa è stata parzialmente verificata anche incrociando le classi di reddito mensile in cui i soggetti campionati risultano inclusi, con l’accordo sull’*item* che qui stiamo discutendo. Da questa ulteriore verifica è emerso che la maggior parte del nostro campione continua ad essere in disaccordo con questa opinione, ma che coloro i quali ricadono nella classe di reddito più bassa (fino a 1500 euro) sono tra i meno indignati all’idea di ricevere un sussidio (21,6% di accordo).

CAPITOLO TERZO

Tab. 45 - Status occupazionale dei genitori e grado di accordo o di disaccordo con l'opinione: "È opportuno che la donna lavori solo se in famiglia ce n'è bisogno"

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa/ N.R.</i>	<i>% di colonna</i>
				159
<i>Operaio</i>	26,4	69,2	4,4	39,5
				41
<i>Autonomo</i>	19,5	78,0	2,5	10,2
				123
<i>Impiegatizio</i>	30,1	63,4	6,5	30,6
				33
<i>Superiore</i>	21,2	63,6	15,2	8,2
				32
<i>Senza occupazione</i>	31,2	62,6	6,2	8,0
				14
<i>Casalinga single mother</i>	35,7	57,1	7,2	3,5
<i>Totale</i>	109	269	24	402
	27,1	66,9	6,0	100,0

In chiusura, possiamo affermare che sicuramente l'istruzione ed il lavoro godono di un grande prestigio presso la maggioranza degli intervistati, che li individuano come degli ambiti importanti e spesso cruciali di realizzazione personale e sociale. Tuttavia, guardando a come queste rappresentazioni positive della scuola e del lavoro vengono declinate a seconda della categoria in cui i genitori ricadono, ci si è accorti – e lo si è sottolineato più e più volte nel corso della trattazione – che esistono delle differenze, talvolta significative ma non abissali talaltra molto pronunciate, tra i nostri intervistati. In misura maggiore rispetto alla scuola più che al lavoro, emerge un preoccupante livello di sfiducia che una quota non indifferente di genitori di *drop-out* nutre verso questa istituzione e verso le istituzioni in genere. In questo senso, i dati relativi all'importanza dell'aver una buona raccomandazione più che una laurea per un buon inserimento lavorativo confermano per l'appunto quanto radicata sia la sfiducia nelle istituzioni presso le famiglie di bassa estrazione socio-culturale, che sono rappresentate in quest'indagine proprio dai genitori dei *drop-out*. La dispersione scolastica in Campania è dunque ancora oggi un fenomeno che si alimenta di ogni tipo di disagio (economico, sociale e culturale) che il giovane abbandonante vive in famiglia, e che contribuisce a riprodurre nel momento in cui lascia le aule scolastiche. Le politiche di lotta alla dispersione non possono ignorare che il *dropping-out* (in particolare in un contesto quale è quello campano, caratterizzato da un elevato tasso di disoccupazione giovanile) è il preludio di forme precoci e dunque molto gravi di esclusione sociale. Questi dati impongono un'ultima riflessione – tale naturalmente non in ordine di importanza – sulla questione del genere, dal momento che la lettura arti-

colata che ne abbiamo presentato ci ha restituito un'immagine preoccupante della cultura della parità, soprattutto fra le famiglie che provengono da ambienti socio-culturali tradizionali. Le politiche di lotta alla dispersione dovrebbero tenere in conto il fatto che le ragazze provenienti da simili contesti sono estremamente a rischio di abbandono, dal momento che vengono socializzate all'idea che è giusto occuparsi delle faccende di casa, badare ai fratellini più piccoli, e perché no andare a lavorare qualora le necessità familiari lo impongano. Infine, tutti questi aspetti dovrebbero essere considerati anche (o forse soprattutto) quando si attuano riforme del sistema educativo che, privilegiando solo gli aspetti "tecnici" del funzionamento scolastico (si pensi ad esempio alle diverse riorganizzazioni in cicli della scuola "primaria" e "secondaria"), dimenticano che ancora oggi la scuola italiana è per molti studenti il luogo dove essi sperimentano le prime forme "istituzionalizzate" di esclusione.

3.6. Il percorso di studio e gli esiti scolastici

La dispersione scolastica viene sempre più spesso rappresentata come un fenomeno "complesso" e "plurale", in quanto le traiettorie scolastiche ed in particolare i percorsi che conducono all'abbandono definitivo della scuola, come evidenzia la letteratura più recente, non sembrano più riconducibili a sequenze rigide e predefinite, ma mostrano al contrario una grande eterogeneità. Nell'ambito della ricerca è parso pertanto di grande interesse individuare gli elementi caratterizzanti le carriere formative dei diversi "tipi" di studenti di cui ci si è occupati: a) *drop-out*, b) diplomati ripetenti, c) usciti con nulla osta e d) diplomati regolari⁵⁷. L'obiettivo è stato quello di capire se l'abbandono definitivo degli studi debba essere considerato come un evento "imprevisto" e quindi "imponderabile" o se, nel corso delle diverse esperienze scolastiche degli studenti, fossero già ravvisabili dei "segnali" di disagio che facessero presagire l'esito negativo che avrebbe interessato una quota di essi.

Parlando delle differenze di esito scolastico, non può non farsi un preliminare riferimento alle differenze di genere, uno dei temi che hanno maggiormente attratto l'interesse dei ricercatori che si occupano del sistema scolastico. Rispetto a questa variabile, la *survey* ha confermato ampiamente i dati delle ricerche di settore, che mettono in evidenza, in linea generale, una maggiore regolarità nei percorsi scolastici delle femmine rispetto ai maschi. Come è evidente dalla tabella 46, le ragazze, che rappresentano il 47,3% del campione, sono presenti in numero maggiore nel gruppo dei diplomati regolari, dove incidono nella misura del 60,7%, e sono meno presenti nei due profili meno regolari: *drop-out* (35,9%) e usciti con nulla osta (38,2%).

⁵⁷ È opportuno ricordare che i gruppi di studenti di cui si compone la tipologia si distribuiscono come segue: il 22,3% del campione è costituito da *drop-out*, il 22,1% da diplomati ripetenti, il 21,6% è rappresentato da alunni usciti con nulla osta ed infine il 34,0% da studenti diplomati regolari.

CAPITOLO TERZO

Tab. 46 - Sesso dello studente e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Diplomato Uscito con Diplomato</i>				<i>Totale</i>
	<i>Drop-out ripetente</i>	<i>nulla osta</i>	<i>regolare</i>		
<i>Maschio</i>	64,1	52,7	61,8	39,3	52,7
<i>Femmina</i>	35,9	47,3	38,2	60,7	47,3
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Una assoluta parità si registra per il profilo del diplomato ripetente, dove infatti la percentuale registrata per le ragazze coincide con la presenza femminile nell'intero campione (47,3%). In sintesi, come sostengono i più autorevoli osservatori della scuola, appare chiaro che le donne hanno oggi conquistato – e così è stato anche per il nostro campione di ragazze campane – la piena consapevolezza della necessità di acquisire un titolo di studio superiore da potersi giocare sul mercato del lavoro dove, come è noto, soprattutto nel Mezzogiorno, esse si trovano ad essere notevolmente svantaggiate.

Un breve accenno va fatto inoltre all'indirizzo di studi frequentato, che costituisce anch'esso uno dei fattori più indagati in letteratura. Rispetto a questo tema, in realtà, la ricerca sembra confermare solo in parte i risultati delle altre indagini, le quali rilevano di solito che i percorsi più accidentati, e in particolare gli abbandoni definitivi degli studi, interessano prevalentemente gli istituti tecnici e professionali. Se infatti nel nostro campione è risultata evidente la presenza di percorsi di *dropping-out* negli istituti professionali (il 35,0% dei soggetti afferenti a questo tipo di scuola è risultato aver abbandonato definitivamente la scuola mentre solo il 17,8% si è diplomato nei tempi regolari), non pare invece confermato il dato relativo agli istituti tecnici che, in questo caso specifico, si sono mostrati molto meno soggetti all'abbandono definitivo degli studi e, parallelamente, molto più inclini alla regolarità scolastica di quanto rilevano di norma i dati ufficiali (gli abbandoni sono risultati pari al 16,2% mentre i percorsi regolari hanno raggiunto la percentuale del 45,6%). Ma, come illustrato in altre sezioni di questo lavoro, tali risultati vanno connessi anche alle caratteristiche socioeconomiche delle famiglie, per cui risultano certamente meno inattesi (cfr. par. 3.4).

Un'osservazione va fatta, invece, rispetto alla elevata presenza di casi di uscita con nulla osta osservate nei licei (27%). Questo risultato va letto, probabilmente, come indicatore dell'elevata selettività presente soprattutto nei primi anni di tali corsi di studi e, contestualmente, delle maggiori *chance* di cui sembrano godere i ragazzi afferenti a questo profilo, per i quali il sostegno di una famiglia meglio attrezzata consente loro di "recuperare" gli effetti di un eventuale "errore" di scelta con il ri-orientamento verso un diverso percorso formativo. Questo dato trova un'ulteriore conferma se si considera la relazione tra tipo di istituto e *status* occupazionale dei genitori. Al liceo risulta infatti iscritto il 39,4% di alunni appartenenti a quella che è stata codificata come la classe superiore, a fronte del valore

generale di presenza in questo tipo di scuola pari al 18,7%. L'allocazione diseguale dei ragazzi nella stratificazione degli indirizzi di studio è ancora più chiara se si tiene presente che solo il 10,7% degli alunni di origine operaia è iscritto ad un liceo, a fronte del 39,4% dei figli di classe superiore, del 29,3% dei figli dei lavoratori autonomi e del 24,4 dei figli degli impiegati (cfr. Tab. 17 del par. 3.3)⁵⁸.

Certi della "rete di sostegno" costituita dalla propria famiglia d'origine, gli studenti usciti con nulla osta sembrano presentarsi dunque come dei "provetti esploratori", che non demordono dal mettersi alla prova con gli indirizzi di scuola più impegnativi, dai quali tuttavia retrocedono appena sperimentate le prime difficoltà. Forse proprio per questa loro peculiarità, più degli altri profili di studenti presi in esame nell'indagine, questi ragazzi sembrano figli legittimi della "società dell'incertezza" con la sua "dilatazione dei possibili" e con la sempre possibile reversibilità delle scelte.

In linea generale, questi dati testimoniano inoltre la presenza nel campione indagato di un tipo di dispersione "classica"⁵⁹ poiché, come si sa, sulla scelta dell'istituto scolastico agiscono prevalentemente condizionamenti connessi allo *status* sociale, dato che i figli degli strati sociali inferiori vengono di norma indirizzati verso i settori formativi più prossimi al mercato del lavoro, quali sono appunto le scuole professionali (confronta nuovamente Tab. 17), sia a causa delle presunte immediate possibilità di inserimento nel mondo occupazionale, sia a causa dello scarso valore assegnato dalle famiglie alla cultura in sé. Come si è già osservato, la stessa elevata "mobilità" notata nel caso dei licei va letta come chiaro indicatore di un meccanismo di *cooling-out* o di "raffreddamento" in base al quale alla prima scelta "azzardata" nei confronti del liceo, segue il classico "scivolamento verso il basso" che, alla luce delle difficoltà curriculari sperimentate, porta al successivo ri-orientamento in direzione di quei percorsi che conducono al conseguimento del cosiddetto "titolo finito": gli istituti tecnici e professionali. Un fenomeno noto in letteratura come processo di "ragionierizzazione" del sistema scolastico italiano, laddove il titolo di ragioniere ha costituito e costituisce tuttora il "traguardo" più ambito dai figli dei ceti sociali medio-bassi, caratterizzando largamente la loro partecipazione al mondo della scuola.

3.6.1. Il percorso precedente all'iscrizione nell'istituto superiore campionato

L'analisi dei risultati relativi al percorso scolastico precedente alla scuola superiore conferma innanzitutto un dato ricorrente nelle ricerche sulla dispersione scolastica, e cioè che le bocciature precoci costituiscono un fattore predittivo dei percorsi di *dropping-out* di grande efficacia. Nel campione è emerso, infatti, (cfr. Tab. 47) che solo nel profilo del *drop-out* si è verificato un evento bocciatura già

⁵⁸ Come è facile immaginare, questa distribuzione risulta completamente capovolta se si considerano le scuole professionali, dove sono maggiormente rappresentati figli di operai e di disoccupati (rispettivamente 52,8% e 53,1% a fronte della frequenza generale di presenza in questo tipo di indirizzo scolastico che è pari al 39,3%).

⁵⁹ Si veda il capitolo 4 dove viene argomentata la coesistenza di *vecchie* e *nuove* forme di dispersione anche nel gruppo di giovani *drop-out* di cui si sono raccolte le storie di vita.

CAPITOLO TERZO

a livello di scuola elementare (2,2%), così come è solo in entrambi i profili di abbandono (*drop-out* e usciti con nulla osta) che si è notato il verificarsi della combinazione tra una bocciatura alle scuole elementari ed un analogo evento manifestatosi alle scuole medie inferiori (rispettivamente nel 2,2% dei casi di uscite con nulla osta e nell' 1,1% dei casi di abbandono definitivo).

Per quanto questi fenomeni potrebbero essere del tutto trascurabili, data la loro scarsa rappresentatività statistica, non si è voluto sottacere questo risultato poiché esso testimonia il persistere, nel campione campano indagato, di manifestazioni della dispersione scolastica oramai quasi completamente scomparse dalle rilevazioni nazionali, qual è appunto la bocciatura a livello di scuola elementare. Inoltre, si vuole sottolineare che se i dati mostrano una correlazione positiva tra il passato scolastico degli studenti e le *performance* da loro espresse a livello di scuola superiore, appare chiaro che la scuola non è riuscita a “tenere sotto controllo” queste dimensioni, finendo per assistere “impotente” al verificarsi di una profezia già ampiamente annunciata. In altre parole, se i giovani che hanno avuto esperienze precoci di fallimenti scolastici hanno finito per abbandonare definitivamente la scuola, ciò è il segno che la scuola non è riuscita a dare una risposta efficace alle inequivocabili manifestazioni di “disagio” che essi avevano già evidenziato negli anni precedenti. Mentre, parallelamente, va sottolineata la determinazione di questi ragazzi a proseguire il percorso formativo, tanto è vero che, pur avendo collezionato diverse bocciature nei primi cicli di istruzione, essi hanno voluto comunque mettersi alla prova con la scuola superiore: un tentativo inesorabilmente fallito. In linea generale, il dato relativo alle bocciature verificatesi nel corso delle scuole medie inferiori si è attestato intorno al 5,3%. Naturalmente, maggiormente interessati da bocciature a livello di scuola media inferiore sono risultati i *drop-out* (10,9%), seguiti dagli usciti con nulla osta (6,8%), dai diplomati ripetenti (3,3%) ed, infine, dai diplomati regolari (2,1%) (cfr. ancora Tab. 47).

Un altro indicatore delle difficoltà con cui una parte dei ragazzi si è presentata all'appuntamento con le scuole superiori può essere rinvenuto negli eventuali cambi di istituto precedenti all'iscrizione in quello in cui lo studente è stato campionato. Si presume, cioè, che l'aver cambiato scuola possa indicare un precedente “fallimento” del ragazzo, a cui è seguita l'iscrizione nell'istituto in cui egli è stato campionato. In effetti, benché la stragrande maggioranza dei ragazzi abbia scelto immediatamente l'istituto dove è stato rintracciato, qualche piccola differenza tra i vari profili di studenti non manca. Se infatti il 93% dei ragazzi afferenti al sottocampione costituito dai diplomati regolari e dai dispersi di entrambi i profili (*drop-out* e usciti con nulla osta) ha scelto immediatamente l'istituto campionato, tale percentuale sale al 96,4% nel caso dei diplomati regolari. Nel gruppo dei *drop-out* i cambi di istituto si sono verificati nel 7,6% dei casi, a fronte del 5,5% registrato per i diplomati ripetenti e del 1,1% evidenziatosi fra gli usciti con nulla osta. Se è lecito supporre – data la scarsa frequenza dei precedenti cambi di istituto – che le difficoltà scolastiche della maggioranza dei soggetti appartenenti al sottocampione degli studenti meno regolari (diplomati ripetenti, *drop-out* ed usciti con nulla osta) siano intervenute solo dopo l'iscrizione nella scuola

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

alla quale ci stiamo riferendo, è altrettanto possibile ritenere che il cambio di istituto, laddove verificatosi, annunciasse già le maggiori difficoltà del gruppo di ragazzi che di fatto ha finito per abbandonare definitivamente la scuola, visto che questo evento ha interessato prevalentemente proprio i *drop-out*. Come si è visto, i cambi di istituto e di indirizzo hanno interessato molto meno i diplomati regolari. In questo gruppo, in particolare, in un caso si è registrato un cambio dovuto ad una bocciatura, ed in 4 casi si è cambiato istituto dopo essersi ritirati volontariamente dalla scuola.

Tab. 47 - Ripetizione di classi elementari e medie tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Non ha ripetuto</i>	85,8	95,6	89,9	97,9	93,0
<i>Ha ripetuto solo alle elementari</i>	2,2	-	-	-	0,5
<i>Ha ripetuto solo alle medie</i>	10,9	3,3	6,8	2,1	5,3
<i>Ha ripetuto in entrambi i cicli</i>	1,1	-	2,2	-	0,7
<i>M. i.</i>	-	1,1	1,1	-	0,5
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Un ulteriore elemento predittivo delle carriere scolastiche può essere visto nel giudizio riportato dagli studenti all'esame di licenza media, che ha mostrato una relazione abbastanza stretta con gli esiti scolastici della scuola superiore. Limitandosi a commentare i soli giudizi estremi, come si può osservare dalla tabella 48, hanno conseguito infatti il giudizio di "sufficiente" il 56,5% dei *drop-out* ed il 40,4% degli studenti usciti con nulla osta, il 28,6% dei diplomati ripetenti ed, infine, solo il 12,1% dei diplomati regolari a fronte del 31,8% osservato per l'intero campione. Hanno ottenuto, al contrario, il giudizio di "ottimo" il 4,3% dei *drop-out*, il 9,9% dei diplomati ripetenti, il 12,4% degli usciti con nulla osta ed il 28,6% dei diplomati regolari, a fronte di una incidenza di questo giudizio sul totale del campione pari al 15,5%.

CAPITOLO TERZO

Tab. 48 - Giudizio riportato alla licenza di scuola media inferiore e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Sufficiente</i>	56,5	28,6	40,4	12,1	31,8
<i>Discreto</i>	6,5	4,4	3,4	2,9	4,1
<i>Buono</i>	23,9	37,4	25,8	26,4	28,2
<i>Distinto</i>	2,2	16,5	13,5	22,1	14,6
<i>Ottimo</i>	4,3	9,9	12,4	28,6	15,5
<i>Non sa, rispondere</i>	6,5	3,3	4,5	7,9	5,8
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	22,1	21,6	34,0	100,0

Colpisce, inoltre, il fatto che nel gruppo dei diplomati ripetenti si sia notata la presenza abbastanza consistente di alunni che hanno conseguito il giudizio intermedio di “buono” (37,4% contro il 28,2% registrato per l’intero campione). Ciò avvalorava la tesi, sostenuta anche in un’altra sezione di questo lavoro, che le difficoltà scolastiche manifestate da questi studenti, i quali sono incorsi in una o più bocciature, abbiano potuto avere carattere temporaneo ed accidentale (un periodo negativo, un evento imprevisto, ecc.) ma che non si sia trattato, come per i profili di entrambi i dispersi (*drop-out* ed usciti con nulla osta), di *deficit* per così dire “strutturali” – di capitale culturale, di capacità cognitive, di preparazione di base – tali da condizionare pesantemente il percorso scolastico nel suo complesso. Non è un caso, infatti, che questi studenti siano alla fine riusciti a diplomarsi. Tuttavia, il percorso scolastico pregresso sembra influire notevolmente sul punteggio finale conseguito all’esame di maturità. Ciò può essere considerato anche l’effetto della riforma di tale esame che, con la sua puntuale contabilizzazione di crediti e debiti, lascia ben poche possibilità di recuperare un “incidente di percorso”, come è la bocciatura di cui sono stati vittime i soggetti di questo gruppo. Si è osservato, infatti, nel nostro campione, che il voto conseguito al diploma di maturità ha una correlazione positiva con la regolarità dell’intero percorso scolastico. Il 18% degli usciti con nulla osta del nostro campione si è diplomato infatti con il punteggio minimo previsto (60) e alla stessa maniera è andata per i diplomati ripetenti (19,8%), mentre solo il 7,1% dei diplomati regolari ha riportato questo stesso punteggio.

In linea generale, alla luce di questi risultati, si può supporre che l’andamento scolastico dei primi cicli d’istruzione abbia un’influenza notevole sui destini degli studenti. Questa constatazione rende improrogabile, in sede di *policy*, una maggiore attenzione alla continuità tra cicli di studi, alla certificazione delle competenze e all’uso di strumenti come il *portfolio* delle competenze, che potrebbero costituire una solida base di informazioni sul pregresso scolastico dell’alunno, consentendo dunque interventi individualizzati maggiormente centrati sulle caratteristiche (abilità e defi-

cit) dei singoli ragazzi, atti ad evitare che le profezie annunciate nei primi anni di istruzione si avverino inesorabilmente negli anni successivi.

Inoltre, questa stessa base informativa sull'intero percorso dello studente potrebbe rivestire una funzione di tutto rilievo nel momento della scelta della scuola superiore che costituisce, senza dubbio, una tappa di fondamentale importanza nella vita dello studente. Si tratta naturalmente di una valutazione complessa, poiché essa coinvolge contemporaneamente due livelli: quello delle preferenze – ciò che piace studiare – e quello delle reali possibilità di riuscita – ciò in cui si riesce meglio –, senza tralasciare considerazioni di natura più squisitamente “pratica”, che attengono alla strutturazione del mercato del lavoro e di conseguenza alla maggiore o minore spendibilità del titolo di studio verso il quale ci si sta orientando. Tuttavia, non sempre la scelta della scuola avviene in maniera oculata, tanto è vero che tra le cause “classiche” della dispersione scolastica molto frequentemente viene indicata proprio la scelta inappropriata dell'indirizzo di studi. Vale la pena, a tale proposito, analizzare come si sono comportati i soggetti intervistati nella nostra *survey*, invitati ad esprimersi rispetto alla motivazione della scelta scolastica del proprio figlio. Tra le opzioni di risposta che sono state indicate come prima motivazione della scelta dell'istituto, quella che ha raccolto le adesioni maggiori è rappresentata dall'inclinazione del ragazzo per quello specifico indirizzo di studi (“perché si sentiva portato per quel tipo di studi”), che ha fatto registrare infatti una preferenza totale pari al 34,7%. Segue l'opzione “perché così gli/le era stato consigliato da un parente/amico”, che è stata scelta in prima battuta dal 14,8% dei soggetti intervistati, poi l'opzione “perché la scuola era vicina a casa” indicata dal 14,6% dei soggetti, l'opzione “perché è un tipo di diploma che consente di trovare più facilmente lavoro” scelta dall'11,4% dei genitori, ed infine l'opzione “perché alcuni suoi amici avevano scelto la stessa scuola”, indicata nel 7% dei casi.

Analizzando i diversi profili, emerge qualche differenza di un certo interesse. In particolare, colpisce che solo i genitori dei *drop-out* hanno individuato nell'item “perché la scuola era vicina a casa” il motivo prevalente della scelta del figlio. Si potrebbe supporre, sulla base di questo risultato, che l'esito dell'abbandono definitivo degli studi di questo *cluster* di alunni sia stato anche in parte l'effetto di una scelta maturata solo per ragioni strumentali (la vicinanza dell'istituto) e non per reali inclinazioni e preferenze del ragazzo, come verificatosi più frequentemente negli altri profili. Se dunque può stabilirsi una relazione tra la strumentalità della scelta e l'esito scolastico, è lecito anche chiedersi se questa strumentalità vada considerata come un mero attributo dei *drop-out* oppure se dietro il *modus agendi* di questi studenti possano nascondersi problematiche connesse alla loro appartenenza di classe. È sembrato pertanto opportuno incrociare questi risultati con la variabile relativa alla condizione professionale dei genitori. Ebbene, osservando la tabella 49, si nota che, benché l'ordine di priorità delle risposte sia rimasto sostanzialmente invariato anche all'interno dei diversi profili di lavoratori, i genitori di origine operaia hanno mostrato una certa difformità, poiché hanno scelto più frequentemente degli altri gruppi di intervistati

CAPITOLO TERZO

l'*item* "perché la scuola era vicina a casa" (che in ogni caso si colloca per loro al secondo posto, dopo l'*item* "perché si sentiva portato per quel tipo di studi"), con una frequenza pari al 19,5% a fronte del dato generale del 14,2%⁶⁰. Questa evidenza lascia spazio a diverse interpretazioni. Da un lato infatti si può supporre che siano state la minore importanza assegnata da queste famiglie al valore dell'istruzione e le più basse aspettative nei confronti delle carriere scolastiche dei propri figli ad indurre i ragazzi a fare la scelta più "comoda", dall'altro, si può trovare un'altrettanto valida spiegazione nelle esigenze organizzative delle famiglie salariate, per le quali seguire l'andamento del figlio iscritto in una scuola distante da casa – partecipare alle riunioni, andare a parlare con i professori e perfino accompagnare i ragazzi a scuola, prassi oggi abbastanza consueta fra i genitori a causa del dilagare della microcriminalità – potrebbe mal conciliarsi con i tempi di lavoro spesso rigidamente strutturati in questo tipo di occupazione. Ciò chiama in causa, del resto, il vecchio problema della territorialità, al quale in tempi recenti si è cercato di dare risposta con l'istituzione degli istituti comprensivi, dove indirizzi diversi di studio vengono concentrati in un unico plesso. Resta, tuttavia, la scarsa diffusione di istituti superiori *tout court* sul territorio, che costringe alle volte i ragazzi a tempi di percorrenza abbastanza lunghi per raggiungere la sede scolastica. Insomma, si può sostenere che vincoli culturali e materiali insieme abbiano fatto propendere una quota degli studenti di origine operaia verso una scelta poco "riflessiva", che ha poi costituito una delle cause del loro "fallimento".

Dalla stessa tabella 49 è possibile trarre qualche altro spunto di riflessione di un certo interesse. Come si può notare, più orientati ad una scelta finalizzata all'inserimento immediato nel mondo del lavoro sono risultati i figli di operai (13,2%), impiegati (12,2%), disoccupati (12,5%) e casalinghe *single mother* (14,3%), che hanno individuato nell'*item* "perché è un tipo di diploma che consente di trovare facilmente lavoro" la ragione dell'opzione del proprio figlio, mentre meno inclini a studiare in previsione degli sbocchi lavorativi sono apparsi i figli di lavoratori autonomi e quelli afferenti alla classe superiore, i quali hanno fatto registrare una frequenza di gran lunga al di sotto del valore generale per questa modalità di risposta (rispettivamente 4,9% e 3% contro l'11,2% registrato nel totale del campione). In linea con questi risultati di ricerca, che sembrano confermare il peso determinante dell'estrazione sociale sui destini formativi degli individui, così come del resto mettono in luce anche altre recenti indagini (Cavalli e Facchini, 2001; Schizzerotto, 2002) va interpretato il dato circa la preferibilità dell'*item* "era una scuola adatta a chi vuole iscriversi all'università" accordata dagli intervistati afferenti alle tre categorie dei lavoratori autonomi, degli impiegati e di quelli di classe superiore.

⁶⁰ Si tenga presente che la non perfetta coincidenza delle percentuali relative al motivo "perché la scuola era vicina a casa" è causata dal fatto che nel rilevare la variabile relativa alla condizione professionale degli intervistati si sono registrate dieci risposte mancanti.

Tab. 49 - Primo motivo della scelta dell'indirizzo di studi e status occupazionale dei genitori

	Operaio	Autonomo	Impiegatizio	Superiore	Senza lavoro	Casalinga single mother	Totale
<i>La scuola era vicina a casa</i>	19,5	2,4	13,0	12,1	12,5	7,1	14,2
<i>Era stato consigliato da un familiare</i>	11,9	22,0	13,8	15,2	18,8	21,4	14,7
<i>Si sentiva portato per quel tipo di studi</i>	32,7	39,0	34,1	45,5	28,1	50,0	35,1
<i>Glielo avevano consigliato i professori</i>	6,3	0,0	6,5	6,1	6,3	0,0	5,5
<i>Alcuni amici avevano scelto la stessa scuola</i>	6,3	12,2	6,5	6,1	9,4	7,1	7,2
<i>È un diploma che consente di trovare più facilmente lavoro</i>	13,2	4,9	12,2	3,0	12,5	14,3	11,2
<i>È una scuola adatta a chi vuole iscriversi all'università</i>	1,9	4,9	4,1	3,0	0,0	0,0	2,7
<i>Era un indirizzo non troppo pesante</i>	2,5	0,0	0,8	6,1	0,0	0,0	1,7
<i>Gli avrebbe fatto ottenere il lavoro desiderato</i>	3,8	9,8	4,9	3,0	12,5	0,0	5,2
<i>Non sapeva cosa fare e ha provato quello</i>	0,0	2,4	0,8	0,0	0,0	0,0	0,5
<i>Non sa, non risponde</i>	1,3	2,4	0,8	0,0	0,0	0,0	1,0
<i>M. i.</i>	0,6	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,9
Totale	159 100,0	41 100,0	123 100,0	33 100,0	32 100,0	14 100,0	402 100,0

Venendo invece alla seconda motivazione della scelta dell'istituto superiore, richiesta dal questionario, si è osservata innanzitutto una grande difficoltà a rispondere da parte di tutti i genitori intervistati. L'item "non sa, non risponde" è risultato non a caso quello di gran lunga più gettonato per tutti i tipi di studenti: 40,2% per i *drop-out*, 37,1% per gli usciti con nulla osta, 34,1% per i diplomati ripetenti e 31,4% per i diplomati regolari. In seconda posizione si è classificato l'item "perché è un tipo di diploma che consente di trovare più facilmente lavoro", scelto come secondo motivo dal 18,6% dei genitori dei diplomati regolari, dal 17,6% dei genitori dei diplomati ripetenti, e dal 14,6% dei genitori degli allievi usciti con nulla osta. Diversa è risultata la scelta fatta dai genitori dei *drop-out*, i quali hanno fatto risultare secondo in ordine di priorità l'item "perché alcuni suoi amici avevano scelto la stessa scuola", indicato dal 14,1% dei soggetti di questo gruppo. Ancora una volta, dunque, una decisione basata su ragioni estrinseche, piuttosto che su fattori connessi alla motivazione intrinseca dei ragazzi, potrebbe aver influito sul percorso di studi intrapreso dal gruppo dei *drop-out*.

In sintesi, è facile supporre che sull'abbandono definitivo degli studi abbia almeno in parte inciso la scelta inappropriata, o quanto meno superficiale, dell'indirizzo di studi. Preferire un istituto solo perché vicino a casa, o perché scel-

CAPITOLO TERZO

to dai propri amici, non si è rivelata certamente una decisione “felice”. Essa, inoltre, sembra tradire da un lato la totale assenza di capacità riflessive sia dello studente sia della sua famiglia, dall’altro la mancata funzione orientante della scuola alla quale, soprattutto alla luce delle direttive legislative più recenti, spetterebbe il compito precipuo dell’orientamento, considerato dai *policy makers* una delle strategie più valide per contrastare la dispersione scolastica.

3.6.2. L’esperienza scolastica successiva all’iscrizione nell’istituto di scuola superiore

Molti sono gli indicatori presi in esame nell’indagine per sondare l’andamento dell’esperienza scolastica degli alunni oggetto di studio. Alcuni di questi indicatori possono essere considerati “di percorso”, altri vanno ricondotti più specificamente al comportamento manifestato dagli allievi sia in classe che fuori dalla scuola. Entrambi questi *set* di variabili sono stati osservati nelle loro implicazioni sull’esito finale del percorso educativo.

Il primo elemento su cui si è soffermata l’attenzione è costituito, naturalmente, dall’esperienza della bocciatura, un evento sicuramente *topico* a cui spesso, sia in ambito scientifico sia a livello di opinione comune, viene ricondotta la decisione dei soggetti di abbandonare definitivamente la scuola. Il numero di bocciature subite dagli alunni del campione nel corso della scuola superiore copre un *range* che va dal minimo di nessuna bocciatura, registrato per il 25,4% dei soggetti, ad un massimo di 4 bocciature, conseguite solo in un caso (cfr. Tab. 50).

Come si può osservare dalla tabella, una sola bocciatura ha riguardato il 91,2% dei diplomati ripetenti, il 48,3% degli alunni usciti con nulla osta, ed il 37% dei *drop-out*. Due bocciature sono state riportate invece dal 20,7% dei *drop-out*, dal 14,6% degli usciti con nulla osta e dall’8,8% dei diplomati ripetenti. Mentre tre bocciature hanno riguardato solo due alunni, uno appartenente al gruppo degli usciti con nulla osta e l’altro al gruppo dei *drop-out* (come si è detto quattro bocciature sono state riportate in un solo caso, sempre afferente al gruppo dei *drop-out*).

Tab. 50 - Numero di bocciature nel corso della scuola superiore e tipologia dei percorsi scolastici*

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Totale</i>
<i>Nessuna bocciatura</i>	40,2	-	36,0	25,4
<i>Una bocciatura</i>	37,0	91,2	48,3	58,8
<i>Due bocciature</i>	20,7	8,8	14,6	14,7
<i>Tre bocciature</i>	1,1	-	1,1	0,7
<i>Quattro bocciature</i>	1,1	-	-	0,4
<i>Totale</i>	92	91	89	272
	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	21,6	22,1	34,0

* In questo caso, ovviamente, la tipologia dei percorsi scolastici non comprende i *diplomati in regola*.

Il dato più evidente emerso dall'analisi dei risultati va rintracciato tuttavia nel fatto che sia nel gruppo degli usciti con nulla osta, sia in quello dei *drop-out*, l'assenza di bocciature ha mostrato una frequenza di tutto rilievo, attestandosi al 36% nel primo caso e al 40,2% nel secondo caso, a fronte del 25,4% evidenziatosi nell'intero sotto-campione. Si può supporre, pertanto, che l'abbandono della scuola non possa essere correlato unicamente al verificarsi degli episodi di bocciatura poiché, probabilmente, come mettono in evidenza tutte le indagini sul *dropping-out*, la scuola in molti casi è stata lasciata ancor prima che si incorresse in una ripetenza. Ed in effetti l'abbandono della scuola è avvenuto nel 43,1% dei casi durante l'anno frequentato e non a conclusione dello stesso e quindi a seguito del verificarsi di una eventuale bocciatura.

Analogamente, il verificarsi di una sola bocciatura durante le scuole superiori non può essere considerato come evento determinante dell'abbandono, poiché nel caso dei diplomati ripetenti esso non ha impedito la prosecuzione del percorso fino al raggiungimento finale del titolo. Maggiormente correlato all'esito dell'abbandono della scuola può ritenersi invece il verificarsi di episodi di pluriripetenza (cfr. ancora Tab. 50) che, di fatto, si sono osservati con maggiore frequenza proprio nel profilo dei *drop-out*. Inoltre, le bocciature riportate durante la scuola superiore dagli studenti del sottocampione costituito da quanti sono incorsi almeno in un episodio del genere, si sono concentrate prevalentemente nei primi tre anni di corso, confermando i risultati della gran parte delle altre ricerche sulla dispersione scolastica, dove si riscontra sistematicamente che le bocciature intervengono sempre nei primi anni dei cicli formativi, quelli che finiscono per costituire per buona parte degli studenti "lo scoglio" più duro da superare.

Un altro fattore che si è inteso osservare è quello che attiene ai cambi di sezione, poiché è noto che il cambiamento dei compagni di classe e dei docenti, connessi a questo evento, implicando un vero e proprio processo di ri-socializzazione ad un mutato contesto relazionale, può essere vissuto dallo studente con grande difficoltà, alla stessa stregua di quanto avviene quando si è costretti all'inserimento in un nuovo gruppo-classe a seguito di una bocciatura. Un dato, questo, che può leggersi molto bene nelle storie di vita dei giovani *drop-out*, dove è possibile cogliere le diverse sfumature di significato con cui i ragazzi affrontano – in maniera non proprio indolore – i momenti di sradicamento e di ri-contestualizzazione a cui si trovano sottoposti⁶¹. Ad ogni modo, i cambi di sezione durante gli studi hanno interessato complessivamente il 13,8% dei soggetti del nostro campione. Il dato più rilevante si è riscontrato per i diplomati ripetenti, poiché quasi il 32% di questo gruppo ha cambiato sezione, a fronte del 10,1% registrato fra gli studenti usciti con nulla osta, dell'8,7% evidenziatosi nel gruppo dei *drop-out* e del 7,9% verificatosi per i diplomati regolari. La maggiore incidenza del cambio di sezione che ha interessato i diplomati ripetenti, può essere considerato come effetto della bocciatura subita dagli studenti appartenenti a questo gruppo. È risaputo infatti che spesso per evitare i professori ritenuti responsabili delle difficoltà scolastiche del figlio i genitori, laddove non abbiano convenienza a cambiare l'i-

⁶¹ Si veda, a tale riguardo, il capitolo 4.

CAPITOLO TERZO

stituto frequentato dal proprio figlio, scelgono perlomeno di iscriverlo in una diversa sezione, mentre in alcuni casi, in regime di autonomia scolastica, è la scuola stessa a prevedere questa prassi come sua regola interna in caso di bocciatura.

Scarsamente correlata con l'insuccesso scolastico si è rivelata, invece, la presenza di debiti formativi. Emerge, ad esempio, che il 27,1% dei diplomati regolari ha riportato un debito in un anno a fronte del 20,4% registrato per l'intero campione, mentre i *drop-out* hanno ottenuto debiti formativi solo nel 14,1% dei casi, così come si è rivelato molto più frequente l'aver riportato debiti in più anni scolastici nel caso dei diplomati ripetenti (29,7%), piuttosto che nel caso degli usciti con nulla osta (15,7%). Insomma, il debito formativo sembra rivestire la funzione di un "rinforzo" allo studio (tanto è vero che alla fine si consegue il diploma), piuttosto che rappresentare il segno di una "punizione" propedeutica a fenomeni dispersivi.

Venendo alle assenze, un aspetto del percorso scolastico che riveste un'indubbia rilevanza, si è osservato che periodi di assenze prolungate hanno interessato il 10,7% dell'intero campione. Esse si sono manifestate, come era facile supporre, con maggiore frequenza in tutti e tre i profili di studenti più problematici. Se infatti solo il 3,6% dei diplomati regolari ha fatto assenze prolungate, per gli usciti con nulla osta questa evenienza si è manifestata nel 13,5% dei casi, per i diplomati ripetenti nel 14,3% dei casi e per i *drop-out* nel 15,2% dei casi. Dato il notevole scarto evidenziatosi tra i diplomati regolari – che si sono assentati da scuola molto poco – e gli altri tre profili di studenti, si può sostenere che le assenze possono aver avuto un'influenza negativa sui destini formativi degli alunni. Come è noto, proprio periodi di assenze prolungate, laddove la scuola non riesca ad intervenire tempestivamente, possono contribuire a creare quei *deficit* di conoscenze che, se non colmati, finiscono per condizionare l'apprendimento di una o più materie, pregiudicando il percorso scolastico *tout court* (senza contare che spesso un periodo di assenze prolungato è già di per sé il sintomo di un disagio scolastico). Rispetto a questo tema, bisogna però tenere presente i vincoli che agiscono sull'organizzazione della scuola superiore, dove non sono previsti di norma momenti di compresenza che consentano ai docenti di dedicarsi a singoli studenti in difficoltà, e dove, anche ad autonomia scolastica avvenuta, l'organizzazione didattica appare ancora fortemente condizionata dai tempi dei programmi ministeriali da rispettare e da una miriade di incombenze burocratiche – per qualcuno addirittura incrementate dall'introduzione della riforma – che di fatto sottraggono tempo ed energie al lavoro "vivo" con gli alunni. Un insieme di elementi, dunque, che non consentono certo facilmente il recupero degli studenti che dovessero trovarsi a perdere a lungo le lezioni. Si tratta, tra l'altro, di una circostanza che sembra avere anch'essa una relazione abbastanza stretta con l'origine sociale degli studenti, se si considera che nel nostro campione sono risultati molto più inclini ad assentarsi da scuola per periodi lunghi i figli di operai (13,8%) e i figli di genitori ascrivibili alla categoria delle casalinghe *single mother* (21,4%); in entrambi i casi, si può supporre che una certa "debolezza" della famiglia – in termini econo-

mici, culturali, organizzativi, di attenzione nei confronti dell'educazione dei figli, ecc. – abbia influito sulla frequenza scolastica dei ragazzi, condizionandone la regolarità.

Un ulteriore elemento su cui vale la pena fare qualche osservazione, riguarda una vecchia pratica della scuola italiana che, per quanto ridotta notevolmente rispetto al passato, non pare ancora completamente superata: l'uso di provvedimenti disciplinari, come note in condotta e sospensioni. In linea generale, l'essere incorso in tali sanzioni sembra avere una certa correlazione con l'esito scolastico, sebbene esso nell'insieme rappresenti anche nel nostro campione un fenomeno marginale, tanto è vero che ben l'88,6% dei ragazzi non ha mai avuto alcun provvedimento disciplinare. Tuttavia, se solo il 3,6% dei diplomati regolari ha riportato note in condotta (a fronte della percentuale generale pari al 4,4%), ne sono stati interessati il 5,4% dei *drop-out* e il 7,7% dei diplomati ripetenti. Analogamente, se solo l'1,4% dei diplomati regolari ha avuto una sospensione (a fronte della percentuale generale pari al 3,2%), ne hanno avute il 4,5% degli usciti con nulla osta, il 4,4% dei diplomati ripetenti e il 3,3% dei *drop-out*. Si può supporre pertanto che il maggiore disagio vissuto dagli studenti che hanno poi deciso di abbandonare la scuola (sia temporaneamente che definitivamente), abbia avuto una risposta "punitiva" ed "escludente" da parte dell'istituzione, che si è tradotta appunto in un provvedimento disciplinare.

Come già anticipato, oltre alle variabili per così dire "di percorso" fin qui discusse, nell'ambito della ricerca si è prestata attenzione anche ad alcune dimensioni legate al comportamento manifestato dagli alunni sia in classe che all'esterno della scuola, ritenute anch'esse di fondamentale importanza per ricostruire le diverse esperienze formative di cui si sono resi protagonisti gli alunni.

Per quanto riguarda il comportamento interno alla classe, si è chiesto ai genitori prima di tutto di pronunciarsi sull'aspetto disciplinare. Ebbene, la stragrande maggioranza (83%) degli intervistati ha ritenuto *disciplinato* il comportamento mostrato dal proprio figlio a scuola (contro il 13,3% che non lo ha ritenuto tale⁶²). Ma sono in particolare i genitori dei diplomati regolari a considerare disciplinato il comportamento del proprio figlio (solo il 7,1% dei componenti questo gruppo lo ha ritenuto non disciplinato, a fronte del 14,6% espresso dai genitori degli alunni usciti con nulla osta, del 17,4% dei genitori dei *drop-out* e del 17,6% dei genitori dei diplomati ripetenti). L'essere disciplinato in classe si è rivelata dunque come una dimensione correlata positivamente con il buon esito scolastico.

Rispetto alla dimensione della *partecipazione* alla vita scolastica, il 79% degli intervistati ha ritenuto partecipe il comportamento del proprio figlio a scuola, a fronte del 16% che non lo ha ritenuto tale. Anche in questo caso, le risposte dei genitori dei diplomati regolari hanno teso a discostarsi da quelle fornite dai genitori afferenti agli altri profili, manifestando una maggiore tendenza a considerare partecipe il comportamento del proprio figlio, poiché il 91,4% dei soggetti di que-

⁶² Per questa come per le successive variabili relative al comportamento in classe il complemento a cento è dato dalla modalità di risposta "non sa, non risponde".

CAPITOLO TERZO

sto gruppo ha affermato che il proprio figlio era partecipe a scuola, contro l'83,5% dei genitori dei diplomati ripetenti, il 72% dei genitori degli usciti con nulla osta e il 62% dei genitori dei *drop-out*. Si potrebbe supporre, dunque, che i risultati meno brillanti dei *drop-out* abbiamo una certa relazione anche con la loro minore partecipazione alla vita scolastica, di cui, tra l'altro, gli stessi genitori sono apparsi consapevoli.

Infine, per quanto attiene alla dimensione dell'*irrequietezza*, che ha fatto registrare un'incidenza sul totale del campione pari al 16,3%, hanno manifestato, secondo i genitori, un comportamento irrequieto a scuola il 20,2% degli usciti con nulla osta, il 18,5% dei *drop-out*, il 15,4% dei diplomati ripetenti ed il 13% circa dei diplomati regolari. Non essendosi evidenziate in questo caso differenze degne di nota tra i vari profili di studenti, si può ritenere che un comportamento un po' irrequieto, nel campione di studenti indagato, non si sia rivelata come una dimensione correlata con l'insuccesso scolastico. In altre parole, l'irrequietezza non condizionerebbe negativamente le prestazioni scolastiche vere e proprie, al contrario della disciplina e della partecipazione alle attività scolastiche, che sembrano invece associarsi ai profili di studenti di maggiore successo.

Passando a qualche considerazione di carattere più generale, si può supporre che gli studenti che hanno lasciato definitivamente la scuola, al di là delle *performance* scolastiche vere e proprie, abbiano avuto anche un impatto più difficile con l'organizzazione scolastica e con le regole presenti nella scuola superiore, manifestando in aula un atteggiamento più indisciplinato e meno partecipe degli altri profili di studenti; aspetti questi ultimi che possono facilmente essere ricondotti a difficoltà di integrazione nel contesto classe. Questa ipotesi si avvalorava se si considera che spesso (complessivamente nel 48,1% dei casi) l'abbandono è avvenuto già al primo anno. Del resto, è noto che il passaggio tra i cicli di istruzione costituisce una delle fasi più delicate dell'intero percorso scolastico; una fase alla quale bisogna pertanto dedicare una particolare attenzione proprio per evitare che i soggetti più "deboli" possano subire il trauma del passaggio, assumendo posizioni marginali all'interno della nuova situazione in cui si trovano catapultati, che possono sfociare perfino nell'allontanamento volontario dalla scuola.

A conferma delle difficoltà di integrazione manifestate da una parte degli studenti, può essere utile osservare la variabile rappresentata dalla frequentazione dei compagni di classe. La maggior parte dei ragazzi (46,6%) risulta aver frequentato i compagni di classe sia per studiare che nel tempo libero, mentre solo il 10% risulta aver frequentato i compagni di classe solo per studiare. In posizione intermedia si collocano, poi, sia coloro che non hanno affatto frequentato i compagni di classe (20,6%), sia coloro i quali lo hanno fatto solo nel tempo libero (19,9%). Dalla lettura dei dati colpisce, in particolare, che gli usciti con nulla osta e i *drop-out* sono quelli che hanno manifestato il minore livello di frequentazione dei compagni di classe: 30,3% per gli allievi usciti con nulla osta e 26,1% per i *drop-out*, a fronte del 13,2% di mancata frequentazione da parte dei diplomati ripetenti e del 15,7% da parte dei diplomati regolari. Questi risultati sembrano dimostrare dun-

que che la situazione di marginalità dei *drop-out* e degli usciti con nulla osta all'interno del contesto classe, si sia estesa anche agli aspetti extra-scolastici. Un dato, questo, che testimonia chiaramente di un doppio fallimento della scuola, la quale non solo non è riuscita ad attirare l'interesse di questi studenti sotto il profilo disciplinare, ma non è riuscita neppure nella sua funzione latente, quantunque tradizionalmente rilevante, di fungere da luogo di socializzazione in cui si comincia a tessere la propria rete di relazioni.

Non si sono rivelate, invece, particolarmente influenti sul destino dei dispersi (usciti con nulla osta e *drop-out*) le relazioni con i docenti. Se i minori problemi relazionali sono stati dichiarati dai genitori dei diplomati regolari (i quali hanno ritenuto che il proprio figlio abbia avuto qualche problema del genere solo nel 23,5% dei casi a fronte del 32,5% registrato per l'intero campione), i più coinvolti da problemi relazionali sono apparsi infatti i diplomati ripetenti (42,9%), a cui fanno seguito gli usciti con nulla osta (41,5%) e, infine, i *drop-out* (27,1%). Il fatto che i *drop-out* non abbiano mostrato grandi difficoltà con i docenti va ricondotto, come si è già detto, alla circostanza che spesso l'abbandono è avvenuto prima ancora del verificarsi di un eventuali conflitti (come si è già ricordato anche a proposito della bocciatura).

Oltre all'aspetto del comportamento *interno* ed *esterno* alla classe si è ritenuto infine rilevante indagare anche l'ambito delle attività e degli interessi alternativi alla scuola che di norma riempiono di significato la vita dei giovani, e che possono avere una loro influenza sugli esiti scolastici. A tale riguardo, va detto che in linea generale gli intervistati hanno dato uno scarso peso ad eventuali interessi alternativi alla scuola, poiché ben il 64,8% di essi ha ritenuto che il proprio figlio non sia stato condizionato negativamente da essi, mentre tra i pochi che hanno manifestato un parere diverso primeggia come attrazione esterna lo sport, scelto dal 13,8% degli intervistati, seguito dagli amici (8%), dal *partner* (6,8%) e, infine, dalla musica (3,4%). Non si sono riscontrate differenze sostanziali tra i vari profili di studenti, eccetto il fatto che nel gruppo dei diplomati ripetenti sembrano prevalere "distrazioni" di carattere relazionale (amici e fidanzati) piuttosto che altri interessi come lo sport o la musica. Si potrebbe supporre, come si è detto in precedenza⁶³, che le difficoltà incontrate da questo gruppo di studenti abbiano avuto più che altro carattere temporaneo (un innamoramento, un periodo di disimpegno insieme a nuovi amici) senza costituire, come per i profili degli usciti con nulla osta e dei *drop-out*, condizioni che hanno influito stabilmente sul rendimento scolastico.

Ancora meno determinanti sulle *performance* scolastiche sono stati considerati altri eventuali problemi insorti nel periodo di frequenza della scuola superiore, visto che circa l'84% dei genitori ha affermato che il figlio non è incorso in particolari difficoltà in grado di condizionare il suo *iter* scolastico. Solo il 6,6% ha indicato problemi familiari e il 4,6% quelli di salute.

⁶³ Si veda il paragrafo 3.6.2.

CAPITOLO TERZO

Di un certo peso sono risultate, invece, le piccole occasioni di lavoro in cui sono spesso impegnati i ragazzi che frequentano le scuole superiori. Infatti, l'aver avuto questo tipo di impegno alternativo alla scuola, indipendentemente dal fatto che si sia lavorato solo nel periodo estivo o per tutto l'anno anche se saltuariamente, sembra influire negativamente sulla riuscita scolastica (non è un caso, infatti, che i diplomati regolari siano risultati i meno interessati da lavoretti, 18,5% contro il 24% registrato per l'intero campione), anche se ciò sembra dipendere dal fatto che ad impegnarsi in attività di questo tipo sono i ragazzi meno privilegiati. Ed infatti, osservando l'andamento di questa variabile all'interno della stratificazione occupazionale, si osserva che tanto i figli degli operai quanto i figli dei disoccupati risultano impegnati in attività lavorative con maggiore frequenza dei figli degli impiegati e di quelli di classe superiore, facendo registrare rispettivamente una percentuale pari al 27,7% e al 25% a fronte del 24% registrato, come già detto, per l'intero campione (cfr. Tab. 51). Diversa la posizione dei figli dei lavoratori autonomi, la cui elevata partecipazione al mondo lavorativo (34,1%) va letta senza dubbio come forma di socializzazione all'attività familiare, piuttosto che come necessità di integrare realmente il reddito della famiglia. Si sa, infatti, che è consuetudine dei figli dei lavoratori autonomi – si pensi agli artigiani o agli esercenti commerciali – “dare una mano” ai genitori nei ritagli di tempo, a prescindere da reali esigenze economiche.

Tab. 51 – Piccoli lavoretti svolti durante le scuole superiori e status occupazionale dei genitori

	<i>Nessun lavoretto</i>	<i>Lavoretti saltuari ed estivi</i>	<i>Totale</i>
<i>Operai</i>	72,3	27,7	100,0
<i>Autonomo</i>	65,9	34,1	100,0
<i>Impiegatizio</i>	82,1	17,9	100,0
<i>Superiore</i>	78,8	21,2	100,0
<i>Senza occupazione</i>	75,0	25,0	100,0
<i>Casalinga single mother</i>	85,7	14,3	100,0
<i>Totale</i>	305	97	402
	75,9	24,1	100,0

È interessante notare che, come si può osservare dalla tabella 52, la frequenza di corsi paralleli alla scuola superiore, sembra invece influire positivamente sulla riuscita scolastica. Infatti, i risultati della nostra indagine mostrano una correlazione positiva tra la frequenza di altri corsi e il buon andamento degli studi. Il 29,3% dei diplomati regolari (contro il 21,6% registrato per il totale del campione) ha seguito qualche corso contemporaneamente alla scuola, mentre, ad esempio, solo il 7,6% dei *drop-out* ha avuto questa medesima esperienza (si tratta in

generale di corsi di informatica, 28,9%; di discipline sportive, 23,4%; di lingue straniere, 18,8%). Si può supporre, a tale proposito, che avere altre esperienze formative – naturalmente laddove esse non richiedano un impegno eccessivo – piuttosto che “distrarre” dai compiti scolastici *strictu sensu*, possa invece incrementare il capitale culturale dei ragazzi che vi sono coinvolti, contribuendo a migliorare anche le loro *performance* scolastiche. Anche se si può ipotizzare l'esatto contrario, e cioè che siano proprio i ragazzi che presentano un migliore rendimento scolastico quelli a cui è consentito di destinare del tempo ad altre attività.

Tab. 52 - Altri corsi frequentati per tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>non ha frequentato altri corsi</i>	91,3	75,8	78,7	70,7	78,2
<i>ha frequentato altri corsi</i>	7,6	24,2	21,3	29,3	21,6
<i>Non sa, non risponde</i>	1,1	-	-	-	0,2
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sembra chiaro, in ogni caso, che gli eventuali altri corsi che i ragazzi hanno frequentato parallelamente alla scuola non costituiscono una “distrazione” dall’impegno scolastico. Questo risultato fa ipotizzare non solo che le competenze ovunque acquisite siano correlate positivamente con l’andamento degli studi, ma anche che la scuola è oggi incline a valorizzare le esperienze formative vissute in contesti esterni all’aula, a conferma, dunque, dell’ampliamento del concetto di educazione che si sta facendo strada nella scuola. Viene da chiedersi, però, come mai uno studente delle superiori si trovi a dover frequentare dei corsi all’esterno della propria scuola, visto che si tratta di attività come la lingua straniera e l’informatica – piuttosto che la musica o il teatro – che oramai dovrebbero essere previste dai *curricula* di tutti gli indirizzi di studio. Resta il dubbio che dietro queste scelte dei ragazzi possa celarsi un meccanismo perverso di accreditamento indotto dalla riforma dell’esame di maturità, cosa che – è inutile dirlo – vedrebbe penalizzati ancora una volta gli studenti dei ceti meno abbienti.

Da quanto fin qui osservato, si può concludere che in effetti le differenze negli esiti scolastici dei ragazzi fossero già ampiamente annunciate, sia se si osserva il percorso precedente all’iscrizione nella scuola superiore in cui essi sono stati campionati, sia se si guarda alle manifestazioni “di percorso” evidenziate durante la frequenza dell’istituto superiore. Va sottolineato che, se nel primo caso, il giudizio ottenuto alla licenza di scuola media inferiore, le bocciature riportate già alle elementari, ecc. potevano essere considerati validi segnali di un “disagio” da tenere sotto controllo, anche nel secondo caso, per ciò che riguarda gli indicatori “di percorso” (ripetenze, periodi di assenze prolungate, coinvolgimento in piccole attività lavorative), l’esito dell’abbandono, che ha

CAPITOLO TERZO

poi manifestato una parte degli studenti, si poteva facilmente intuire e quindi prevenire. Del resto, gli stessi comportamenti all'interno della scuola – scarsa partecipazione, atteggiamenti indisciplinati, basso livello di integrazione – potevano ritenersi segni di una “distanza” dalla situazione d’aula che avrebbe potuto condurre ad allontanarsene definitivamente, come di fatto è stato per una parte di questi ragazzi. Inoltre, in linea con i risultati di altre indagini analoghe, è emersa una configurazione della dispersione scolastica ancora inestricabilmente legata all’origine sociale degli studenti, poiché non solo i percorsi di studio appaiono condizionati dallo *status* – come si è visto, i licei continuano ad essere appannaggio delle classi superiori mentre i ceti inferiori persistono nell’indirizzarsi prevalentemente verso le scuole professionali – ma la scelta stessa di frequentare un istituto piuttosto che un altro – con le forti implicazioni che la scelta dell’indirizzo “giusto” può avere sui processi di affezione/disaffezione alla scuola – ha mostrato di trovare nell’estrazione sociale del ragazzo, col suo portato diseguale di aspettative, aspirazioni, resistenze, una valida spiegazione. Insomma, si può condividere il pensiero di Cavalli e Facchini quando, commentando i risultati di una loro ricerca simile, sostengono che “solo eccezionalmente la scuola funziona da strumento di emancipazione e da canale di mobilità. Nella maggioranza dei casi, essa si limita a sanzionare e confermare disuguaglianze che si riproducono invariabilmente da generazione a generazione” (Cavalli e Facchini, 2001, 12).

3.7. Il dropping-out: dalle cause agli effetti

Prima di illustrare i risultati dell’indagine relativi al fenomeno dell’abbandono scolastico, occorre fare alcune precisazioni sulle caratteristiche dei soggetti ai quali verranno riferiti i dati. Come già si è avuto modo di anticipare, una delle tipologie di allievi indagate dalla *survey* è rappresentata dai *dispersi*, e cioè da studenti che al momento dell’intervista non risultavano più frequentare l’istituto superiore dove si erano iscritti dopo la licenza media inferiore. Rientrano in questa condizione complessivamente 181 casi (114 ragazzi e 67 ragazze), che rappresentano il 28,6% del campione. Tuttavia, conformemente a quanto mostrato dalla letteratura sul fenomeno, che ha ampiamente mostrato quanto articolato sia l’universo del *dropping-out*, non tutti coloro che hanno lasciato l’istituto scelto hanno definitivamente abbandonato gli studi. In 80 casi, infatti, gli allievi non hanno fatto altro che cambiare scuola (durante l’anno scolastico o al termine di esso, talvolta dopo una bocciatura), mentre in 9 casi si tratta di studenti che hanno effettivamente lasciato gli studi, ma solo temporaneamente, poiché li hanno successivamente ripresi. Venendo alla disamina dei nostri dati, va dunque precisato che si userà il termine *drop-out* per indicare esclusivamente coloro (92 soggetti) che hanno definitivamente abbandonato gli studi, mentre verrà esplicitamente indicato quando i dati si riferi-

scono a coloro che hanno cambiato istituto (che, più che nell'abbandono, ci pare rientrino nel più ampio fenomeno della irregolarità del percorso di studi) ed a quanti, meno numerosi, hanno interrotto e poi ripreso gli studi (i cosiddetti *stop-out*, secondo la tipologia di Marrow, 1986).

3.7.1. Il profilo del *drop-out*

Sebbene le caratteristiche delle varie tipologie di allievi siano state ampiamente esaminate in altre sezioni di questo rapporto di ricerca, sembra opportuno riprendere brevemente il profilo dei *drop-out* emerso dall'indagine, soprattutto per mettere in luce come i dati abbiano evidenziato la presenza della versione per così dire più "tradizionale" del fenomeno.

L'indagine conferma infatti ciò che da sempre si sa dell'abbandono (e del più vasto fenomeno della dispersione in cui esso rientra), sia per ciò che riguarda la concentrazione del fenomeno, sia per ciò che riguarda le caratteristiche dei *drop-out* e delle loro famiglie. Quanto alla concentrazione del fenomeno, si conferma, come è noto da tempo, che il *dropping-out* è un fenomeno notevolmente più presente negli istituti professionali (la percentuale di allievi proveniente da questa tipologia di istituto è del 39,6% se si considera il totale del campione, ma sale al 47,2% se si considera il sottocampione di quanti hanno interrotto e ripreso gli studi e addirittura al 62,0% fra quanti li hanno definitivamente lasciati, cfr. Tab. 16). Quanto alle caratteristiche degli allievi, il dato più significativo è la conferma delle migliori *performances* scolastiche mostrate dalla popolazione femminile, che infatti incide nella misura del 47,3% sul totale del campione e del solo 35,9% sul totale dei *drop-out* (38,2% se si considera il sottocampione di quanti hanno continuato/ripreso gli studi, cfr. Tab. 46). Infine, per ciò che riguarda le caratteristiche delle famiglie, risulta pienamente confermato il fatto che tanto il fenomeno dell'abbandono quanto il più generale fenomeno della dispersione si annidano preferibilmente in situazioni familiari deboli dal punto di vista economico e culturale. Limitandoci ai dati sui soli *drop-out*, si può infatti osservare innanzitutto come, tra coloro che hanno abbandonato gli studi, siano più presenti i giovani provenienti da famiglie numerose e a basso reddito (l'incidenza dei *drop-out* passa dal 19,3% nelle famiglie con un solo figlio al 29,1% nelle famiglie con 4 figli o più, cfr. Tab. 21; e dal 25,2% nelle famiglie con reddito fino a 1000 euro mensili, all'11,5% nelle famiglie con reddito superiore ai 1500 euro, mentre l'incidenza dei diplomati mostra un andamento opposto, passando dal 28,2% nella fascia inferiore al 41,1% in quella superiore); in secondo luogo, si può notare come l'abbandono appaia strettamente legato all'esistenza di condizioni di *deficit* culturale. L'incidenza di *drop-out*, infatti, supera il 35% nel caso in cui i genitori abbiano alle spalle fino a 5 anni di istruzione (\leq licenza elementare), scende al 26% se gli anni di istruzione sono tra 5 e 8 (dalla licenza elementare alla licenza media inferiore), si riduce drasticamente se i genitori hanno studiato da 9 a 13 anni (dalla licenza media inferiore al diploma di

CAPITOLO TERZO

scuola superiore), si azzera del tutto se i genitori hanno superato il diploma (da 13 a 18 anni di istruzione, e cioè dal diploma alla laurea)⁶⁴ (cfr. Tabb. 53 e 54). Inoltre, come si è già avuto modo di osservare, la presenza di fenomeni di abbandono scolastico è considerevolmente maggiore nelle famiglie dove si parla abitualmente il dialetto, o dove si alterna l'uso del dialetto e l'uso della lingua italiana, mentre è molto bassa laddove si parla esclusivamente quest'ultima.

Tab. 53 – Anni di studio dell'intervistato e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>	<i>% di colonna</i>
					122	
<i>1-5 anni</i>	38,5	20,5	16,4	24,6	100,0	29,6
					149	
<i>6-8 anni</i>	26,2	21,5	21,5	30,8	100,0	36,2
					122	
<i>9-13 anni</i>	4,9	25,4	23,0	46,7	100,0	29,6
					19	
<i>14-18 anni</i>	-	15,8	47,4	36,8	100,0	4,6
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412	100,0
	22,3	21,6	22,1	34,0	100,0	

Tab. 54 – Anni di studio del coniuge e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>	<i>% di colonna</i>
					88	
<i>1-5 anni</i>	35,2	14,8	29,5	20,5	100,0	24,5
					150	
<i>6-8 anni</i>	26,7	28,0	18,0	27,3	100,0	41,5
					107	
<i>9-13 anni</i>	7,5	26,2	24,3	42,0	100,0	29,6
					16	
<i>14-18 anni</i>	-	-	43,7	56,3	100,0	4,4
<i>Totale</i>	79	83	78	121	361	100,0
	21,9	23,0	21,6	33,5	100,0	

Si può dunque notare che, diversamente da quanto emerso dall'indagine a

⁶⁴ È interessante notare che il sottocampione di coloro che hanno cambiato scuola (usciti con nulla osta) evidenzia un andamento simile a quello degli studenti regolari. Ciò sembra suggerire, come verrà confermato in seguito da altri indicatori, che l'irregolarità del percorso scolastico di questi soggetti, più che a condizioni di disagio, sia connessa ad una maggiore possibilità di scelta offerta loro dalle famiglie, che appaiono nel loro caso dotate di maggiori risorse culturali oltre che economiche.

testimoni privilegiati e dalle interviste biografiche ai ragazzi *drop-out*⁶⁵, il fenomeno dell'abbandono che emerge dall'indagine sembra assumere prevalentemente la sua configurazione classica, nella quale l'interruzione degli studi è legata a situazioni di *deficit* economico e culturale. Mancano, in altre parole, segnali dell'esistenza di quella nuova dispersione (post-materialistica, come qualcuno la definisce), esito di problemi di ordine psicologico e/o relazionale, della cosiddetta "dilatazione dei possibili", del disorientamento della post-modernità, in ogni caso di problemi di ordine personale che oggi si vuole colpiscono i giovani non solo delle classi più svantaggiate ma di tutti gli strati sociali. Prova ne sia il fatto che l'abbandono risulta essere strettamente connesso all'investimento familiare in istruzione, configurandosi così come un fenomeno "familiare" più che personale. I *drop-out*, infatti, appaiono notevolmente sovrarappresentati nelle famiglie in cui sono presenti casi di evasione scolastica, e nelle famiglie nelle quali si sono già verificati casi di mancata iscrizione o di interruzione delle scuole superiori da parte di uno o più fratelli (cfr. Tab. 28).

A spiegare il carattere essenzialmente tradizionale dell'abbandono è il fatto che il campione su cui è stata condotta l'indagine è rappresentativo dell'intero contesto regionale, ed include perciò aree a diverso livello di urbanizzazione, mentre è lecito supporre che la dispersione "da benessere" sia più diffusa nelle aree geografiche e nei contesti sociali più sviluppati. Essa sarebbe insomma risultata più visibile se l'indagine fosse stata condotta esclusivamente su aree ad elevata urbanizzazione⁶⁶.

3.7.2. Prima dell'abbandono

L'abbandono scolastico è un fenomeno che sembra nascere in un particolare "terreno di coltura", caratterizzato da un vissuto spesso disagiato non solo, come si è già detto, dal punto di vista economico, ma anche dal punto di vista scolastico e familiare.

Cominciando dalla sfera scolastica, l'indagine conferma pienamente il fatto, emerso tra l'altro sia dalle interviste a testimoni privilegiati sia dalle biografie dei ragazzi *drop-out*, che l'abbandono degli studi non è mai un evento improvviso, ma è piuttosto l'esito di un percorso formativo se non accidentato comunque mai pienamente soddisfacente. Numerosi *drop-out*, infatti, (14,1% contro il 2,1% dei diplomati regolari ed il 6,6% del campione considerato nel complesso) hanno alle spalle un'esperienza di bocciatura già durante le scuole medie, ed in qualche caso addirittura alle elementari (cfr. Tab. 47); inoltre, come si è visto, si rileva una stretta correlazione tra il giudizio riportato alla licenza di scuola media inferiore ed il destino formativo (l'incidenza di quanti

⁶⁵ Si vedano i capitoli 2 e 4.

⁶⁶ Se vi fosse la possibilità di procedere ad una analisi maggiormente disaggregata a livello territoriale, i volti nuovi della dispersione probabilmente emergerebbero con maggior nitidezza.

CAPITOLO TERZO

hanno riportato un giudizio di sufficienza è del 56,5% tra i *drop-out*, del 40,4% tra quanti hanno interrotto e poi ripreso/continuato gli studi altrove, del 28,6% tra i diplomati in ritardo, e solo del 12,1% tra i diplomati in regola, cfr. Tab. 48), a conferma che in questo campo, come suol dirsi, il “buon giorno si vede dal mattino”.

Questo “vizio originario”, se così si può dire, non trova in seguito alcun correttivo, anzi si ripropone fin dagli esordi delle scuole superiori, e cioè fin dal momento della scelta. Anche se per tutti, e non solo per i *drop-out*, le modalità con cui si è giunti a scegliere l’indirizzo di studi sono caratterizzate da presappochismo e da casualità - perciò non ci stancheremo mai di sottolineare l’urgenza di un maggiore impegno sul fronte dell’orientamento - è proprio nel caso dei ragazzi che hanno abbandonato definitivamente gli studi che si riscontra una maggiore incapacità, da un lato di includere tra gli elementi di valutazione aspetti relativi alle attitudini e alle capacità, dall’altro di raccogliere informazioni e suggerimenti per affrontare la scelta. Ragioni legate ad una logica dell’*hic et nunc*, che non necessariamente si rivelano le migliori nel lungo periodo, quali ad esempio la vicinanza dell’istituto scolastico, o il desiderio del ragazzo di seguire un amico, sono infatti doppiamente presenti tra i *drop-out* rispetto ai diplomati regolari (32,6% contro 15,0%), mentre le indicazioni fornite da parenti e/o da docenti del ragazzo sono nettamente più presenti fra questi ultimi (25% contro 17,4%), così come largamente più significativa tra costoro (42,1% contro il 22,8% registrato fra i *drop-out*) è la quota di chi dichiara di aver effettuato la scelta della scuola superiore sulla base di precise inclinazioni evidenziate dal ragazzo (ovviamente fra i *drop-out*, che per le loro caratteristiche sono meno interessati agli studi universitari, sono più presenti le motivazioni legate alla possibilità, grazie all’indirizzo di studi scelto, di trovare lavoro).

Questi dati di certo non ci stupiscono, poiché è facilmente comprensibile che siano proprio i *drop-out* a non mostrare inclinazioni particolari, a non disporre di una rete di parenti e/o di amici qualificati in grado di dare consigli, e a non suscitare l’attenzione dei docenti, che paradossalmente - e purtroppo - spesso si impegnano a dare suggerimenti proprio ai ragazzi studiosi e non a quelli meno portati per lo studio (forse percepiti come destinati al fallimento) che ne avrebbero più bisogno; pertanto, è ovvio che prendano il sopravvento valutazioni di ordine strumentale (come la vicinanza della scuola o la compagnia di un amico). Né tanto meno ci stupisce, in questo scenario dove alle fragilità preesistenti si aggiunge il danno della mancanza di orientamento, che - come si è visto - siano maggiormente i *drop-out* a pagare il prezzo di una scelta inappropriata: la percentuale di coloro che dopo la scuola media inferiore “transita” in un’altra scuola prima di approdare a quella definitiva è infatti quasi del 10% (9,8%, mentre 3,6% è il dato per gli studenti che si sono poi diplomati regolarmente).

Sono inoltre non trascurabili i cambiamenti di curriculum (e cioè di corso di

studi all'interno del medesimo istituto) e di sezione, la presenza di periodi di assenze prolungati⁶⁷ e soprattutto di bocciature, anche se va detto che in relazione a questi aspetti i percorsi più "movimentati" non sono quelli dei giovani che hanno abbandonato definitivamente gli studi, che mostrano invece una traiettoria di allontanamento dalla scuola relativamente lineare (come si dirà in seguito, sono molti quelli che abbandonano già al primo anno delle superiori), ma piuttosto quelli di coloro che li hanno interrotti e poi continuati o ripresi successivamente altrove (gli *stop-out*), e di coloro che sono riusciti a diplomarsi anche se in ritardo, che evidentemente, avendo opposto maggiore resistenza al rischio di *dropping-out*, hanno messo in atto strategie molteplici (i percorsi dei diplomati in regola sono naturalmente i meno accidentati).

Al disordine e alla discontinuità del percorso scolastico si associano poi, secondo un rapporto causale la cui direzione è tutta da verificare, un comportamento scolastico ben lontano da quello atteso ed uno scarso impegno nello studio, sia nel caso dei *drop-out* che di quanti hanno avuto un percorso irregolare o intermittente. La presenza di comportamenti indisciplinati (e quindi di provvedimenti disciplinari), di segni di irrequietezza e di atteggiamenti poco partecipi è infatti per costoro marcatamente più diffusa rispetto a quanto si registra per i diplomati in regola, mentre il tempo quotidianamente dedicato ai compiti da quanti, regolarmente o in ritardo, sono riusciti a diplomarsi risulta a tal punto più prolungato da configurare le ore di studio come uno dei principali ingredienti del successo scolastico (cfr. Tab. 55).

Tab. 55 – Ore quotidiane dedicate allo studio e tipologia dei percorsi scolastici

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
					60
<i>1 ora</i>	23,6	15,1	22,5	9,6	16,3
					221
<i>2-3 ore</i>	67,6	65,1	66,3	48,9	59,9
					73
<i>4-5 ore</i>	8,8	16,4	8,7	34,1	19,8
					15
<i>6 e più ore</i>	-	3,4	2,5	7,4	4,0
<i>Totale</i>	68	86	80	135	369
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	18,4	23,3	21,7	36,6	100,0

Scarso impegno e basso rendimento, uniti alla presenza di comportamenti

⁶⁷ Nella quasi totalità dei casi tali periodi di assenza hanno avuto luogo durante le scuole superiori. Solo per i *drop-out*, e tra l'altro in pochissimi casi, si sono verificati anche durante le elementari, a conferma del fatto che tra coloro che sono destinati all'abbandono definitivo degli studi i segni del malessere compaiono più precocemente.

CAPITOLO TERZO

poco corretti, costituiscono ovviamente una miscela esplosiva che rende spesso conflittuali i rapporti coi docenti. Molto numerosi (per la verità non trascurabili anche nel caso dei diplomati in regola) sono i casi in cui si sono verificati problemi particolari tra l'allievo ed uno o più docenti, a conferma del fatto che, per i ragazzi che seguono percorsi irregolari e sofferti, la scuola anche dal punto di vista delle relazioni non rappresenta un ambito positivo di crescita. Persino le relazioni con i compagni, tranne che per i diplomati, appaiono difficoltose: in molti casi, come si è visto, i compagni non venivano frequentati al di fuori della scuola e, quando lo erano, ciò accadeva per condividere attività di tempo libero e non per ragioni legate allo studio.

Purtroppo, il disagio che caratterizza i ragazzi che abbandonano gli studi non si limita al mondo della scuola. Anche quando l'attenzione viene rivolta alla sfera familiare, infatti, i *drop-out* sono quelli che lasciano trasparire maggiori sintomi di malessere. Innanzitutto, l'abbandono scolastico appare più frequente nelle famiglie più fragili (il rischio di abbandono risulta maggiore nei nuclei monoparentali e tra i figli di separati/divorziati o vedovi). In secondo luogo, dall'indagine emergono numerosi indizi del fatto che i ragazzi destinati ad abbandonare definitivamente gli studi sono quelli che godono di minori attenzioni da parte dei genitori. Ad esempio, la presenza di *drop-out* è minore nelle famiglie dove entrambi i genitori si recano a parlare con gli insegnanti o dove a parlare coi docenti è il coniuge dell'intervistato e cioè il padre⁶⁸, cosa che denota un particolare interesse, visto che nella divisione tradizionale dei ruoli è la madre a tenere i rapporti con la scuola (cfr. paragrafo 3.5). Inoltre, è minore per i *drop-out* (30,6%) la presenza di genitori che si recano spontaneamente a parlare con i docenti rispetto a quanto rilevato per chi riprende gli studi (38,6%) e per chi è riuscito a diplomarsi anche se in ritardo (41,1%), il che lascia trasparire quanto l'interessamento della famiglia si riveli cruciale per la continuazione degli studi, anche quando i ragazzi incontrano delle difficoltà lungo il percorso formativo (la percentuale è ovviamente minima fra i diplomati regolari, 26,6%, per i quali evidentemente la linearità del percorso rende superfluo un contatto frequente coi docenti). Ancora, è minore fra i *drop-out* (6,6%) rispetto a tutti gli altri sottogruppi e al campione considerato nel complesso (10%) la presenza di rapporti conflittuali con i genitori, a dimostrazione del fatto che l'insuccesso scolastico in queste famiglie non costituisce una questione di rilievo, e dunque nemmeno un terreno di scontro.

Infine, a confermare il fatto che l'abbandono scolastico si associa ad uno scarso impegno genitoriale nella formazione dei figli, troviamo due ulteriori indicazioni. La prima, è che - come si è visto - fra i *drop-out* la percentuale di coloro che non hanno mai seguito altri corsi di nessun genere (di musica, sport, lingua straniera, computer o altro) è notevolmente più alta (cfr. Tab. 52), la seconda è che invece è marcatamente più bassa la percentuale di quanti affer-

⁶⁸ Come si ricorderà, nell'82% dei casi è stata intervistata la madre dell'allievo.

mano di parlare di politica con il ragazzo, spesso (8,7% contro il 20% rilevato per i diplomati in regola) o raramente (17,4% contro 30,7%). Se il primo di questi dati può dipendere anche da ragioni di ordine economico, e dunque non essere necessariamente leggibile come un disinteresse per la formazione extra-scolastica del ragazzo, il secondo ci pare sicuramente testimoniare che l'abbandono sembra trovare spazio preferibilmente nelle famiglie meno dialoganti, oltre che meno dotate di capitale culturale.

3.7.3 L'esperienza dell'abbandono

Dato lo scenario di difficoltà preesistenti che, sia a livello scolastico che familiare, caratterizzano la vita degli studenti che abbandonano gli studi, e data la nota durezza dell'impatto con le scuole superiori – emersa con chiarezza anche dalle interviste ai ragazzi *drop-out* - non stupisce che già al primo anno si verifichi un numero molto elevato di abbandoni. In realtà è proprio questo l'anno in cui se ne registra la maggior parte, il 44,8%, anche se va precisato che questo dato può risultare sovrastimato in considerazione del fatto che in esso sono inclusi anche coloro che hanno abbandonato la scuola (presumibilmente dopo aver verificato di aver fatto una scelta sbagliata) ma solo per trasferirsi altrove. Un'altra quota considerevole abbandona poi al II anno delle superiori (durante o a conclusione dell'anno scolastico, 29,8%), mentre naturalmente il numero di abbandoni tende a diminuire via via che ci si avvicina alla meta del diploma (cfr. Tab. 56).

Tab. 56 – Anno in cui si è verificato l'abbandono

	V. A.	%
<i>Durante o a conclusione del primo anno</i>	81	44,8
<i>Durante o a conclusione del secondo anno</i>	54	29,8
<i>Durante o a conclusione del terzo anno</i>	24	13,3
<i>Durante o a conclusione del quarto anno</i>	11	6,0
<i>Durante il quinto anno</i> ⁶⁹	3	1,7
<i>Non sa, N. R.</i>	8	4,4
<i>Totale</i>	181	100,0

Data l'articolazione dei percorsi di abbandono, che da un lato ci pare confermare la pluralità del fenomeno indagato, dall'altro ci sembra almeno parzialmente giustificare, proprio a causa di tale pluralità, la carenza di dati e di stime attendibili da più parti lamentata, converrà trattare separatamente le due tipologie di soggetti, analizzando prima i dati relativi ai *drop-out* effettivi, poi

⁶⁹ In questa modalità è stato anche incluso l'unico caso campionato (0,6%) di mancata ammissione/bocciatura all'Esame di Stato.

CAPITOLO TERZO

quelli relativi a quanti hanno avuto percorsi irregolari, e che cioè hanno lasciato la scuola di prima iscrizione per trasferirsi altrove o per riprendere gli studi dopo un periodo di interruzione.

Partendo dunque dai *drop-out*, un aspetto che ci pare meritevole di attenzione è rappresentato dal fatto che le modalità con cui si verifica l'abbandono degli studi confermano la scarsa presenza, o meglio lo scarso interesse, dei genitori nei percorsi educativi dei figli. Nell'87% dei casi, infatti, la decisione di interrompere gli studi è stata presa dal ragazzo; solo nel 7,6% sono stati i genitori (uno solo o entrambi) a profilare per primi l'opportunità della interruzione degli studi, ed ancora meno numerosi (5,4%) sono i casi in cui la decisione è nata da una valutazione condivisa. Inoltre, nel caso in cui è stato il ragazzo il primo a parlare di abbandono scolastico, la maggioranza dei genitori (68,7%) dichiara di essere rimasto sorpreso, il che ci pare dimostrare la "distanza" che separa genitori e figli, almeno per ciò che riguarda le problematiche scolastiche, nelle famiglie dei *drop-out*⁷⁰.

Un ulteriore aspetto che vale la pena mettere in luce, al quale si è già avuto modo di accennare a proposito delle relazioni più o meno conflittuali fra genitori e figli, è che la scelta dell'abbandono da parte del ragazzo, pur costituendo molto spesso una sorpresa, non determina nei genitori delle reazioni significative. In risposta alla decisione del ragazzo, infatti, meno della metà (il 47,5%) dei genitori dichiara di aver cercato di impedire al figlio di lasciare gli studi (prevalentemente parlandogli, talvolta chiedendogli spiegazioni, e molto raramente - in due soli casi - cercando di invogliarlo a continuare facendogli delle promesse), mentre gli altri hanno appoggiato la scelta del ragazzo o l'hanno accettata (32,5%), o comunque non sono intervenuti in alcun modo (12,5%)⁷¹. E del resto, anche nei pochi casi in cui l'iniziativa è stata presa dai genitori, il ragazzo (fatta esclusione di un solo caso) ha accettato di buon grado l'idea di lasciare gli studi.

La decisione dell'abbandono, da chiunque provenga, non è dunque all'origine di conflitti familiari, il che ci pare da un lato confermare la latitanza delle figure genitoriali, dall'altro indicare che l'abbandono trova origine in difficoltà pregresse che attengono alla condizione (sia economica che relazionale) della famiglia o alla storia scolastica del ragazzo, e che dunque, chiunque lo proponga, appare sia ai genitori che ai figli come l'esito coerente di problematiche remote, al quale sembra vano opporsi.

Una linea interpretativa, quella appena delineata, che ci pare comprovata anche dall'analisi delle motivazioni che, secondo i genitori intervistati, hanno portato all'abbandono degli studi. Sono infatti poco significativi i casi in cui l'abbandono deriva da problemi puntuali (problemi familiari quali un lutto, una

⁷⁰ Si veda anche il par. 3.6.

⁷¹ Un restante 7,5% afferma che tra i genitori vi sono state reazioni contrastanti, che comunque non hanno portato ad alcun intervento sulla decisione del figlio.

malattia, un licenziamento) o recenti (difficoltà di rapporto con i compagni o con i docenti, scelta sbagliata dell'indirizzo di studi), mentre estremamente più numerosi (complessivamente nell'ordine del 70%) sono le motivazioni legate a problemi di lunga durata (le condizioni economiche che hanno reso impossibile mantenere il ragazzo agli studi o hanno reso necessario che lavorasse; lo scarso rendimento, soprattutto lo scarso impegno mostrato nello studio) (cfr. Tab. 57).

Tab. 57 – Le ragioni dell'abbandono dei *drop-out*

	<i>V.A.</i>	<i>%</i>
<i>Scarso impegno del ragazzo</i>	54	58,7
<i>Insostenibilità dello scarso rendimento prolungato</i>	6	6,5
<i>Difficoltà di apprendimento</i>	3	3,3
<i>Difficoltà di relazione con gli insegnanti</i>	6	6,5
<i>Indirizzo di studi inadatto</i>	4	4,3
<i>Problemi economici</i>	5	5,4
<i>Incidente/malattia o altri specifici problemi familiari</i>	5	5,4
<i>Il ragazzo era distratto da problemi familiari o da altro</i>	2	2,3
<i>Altra motivazione/Non sa</i>	7	7,6
<i>Totale</i>	92	100,0

Resta da annotare, con una certa amarezza, che né durante il percorso che conduce all'abbandono (che come si è detto appare tanto prolungato nel tempo da consentire un intervento, almeno per ciò che riguarda il rendimento degli allievi) né successivamente, la scuola si rivela promotrice di azioni di contrasto alla dispersione: non a caso, ben il 77,2% dei genitori dei *drop-out* (71 casi su 92) afferma che la scuola non ha cercato in alcun modo di intervenire dopo l'abbandono scolastico, nemmeno prendendo contatto con la famiglia.

L'immagine di un *drop-out* lasciato solo con le sue debolezze e i suoi problemi sembra del resto prendere corpo ancor più nitidamente se la si confronta con alcuni dati relativi agli *irregolari*, e cioè a coloro che risultano aver abbandonato l'istituto scolastico nel quale sono stati campionati ma che si sono spostati o immediatamente (80 casi) o dopo un periodo più o meno lungo di interruzione (9 casi) in un altro istituto. In questi casi, infatti, le famiglie si rivelano capaci di attivare efficaci strategie di contrasto rispetto alle difficoltà scolastiche. Cambiando indirizzo di studi (57,3%) o semplicemente istituto scolastico (il restante 42,7%), i ragazzi riescono infatti a proseguire l'itinerario formativo. Solo il 13,5% (12 casi su 89) ha infatti nuovamente abbandonato gli studi, mentre l'11,2% attualmente frequenta ancora la scuola e più del 75% ha conseguito un titolo (di cui il diploma il 69,7%, e la qualifica il 5,6%).

Non a caso siamo di fronte, in questi casi, a famiglie non solo meno problematiche ma anche più "attrezzate". Le motivazioni all'interruzione degli studi, infatti, fanno quasi esclusivamente riferimento a difficoltà legate alla scuola (pro-

CAPITOLO TERZO

blemi con i professori e scelta di un indirizzo inadatto), mentre sono quasi del tutto assenti motivi legati allo scarso rendimento e inesistenti motivazioni legate a problemi familiari o economici. E del resto si è già visto nel corso del capitolo come le famiglie degli “usciti con nulla osta” per quasi tutti gli indicatori della situazione socio-economica (reddito, occupazione, titolo di studio, ecc.) mostrino situazioni relativamente di vantaggio. Pertanto, le risorse che le famiglie possono mettere in campo, sono in questi casi maggiori, come provato dal fatto che se il 57,5% cambiando scuola si rivolge ad un’altra scuola pubblica, il restante 42,5% si indirizza verso una scuola a pagamento (istituti paritari o di recupero).

3.7.4. *Le conseguenze dell’abbandono*

Come per gli altri aspetti fin qui considerati, anche l’analisi delle conseguenze dell’abbandono evidenzia un palese svantaggio da parte dei *drop-out*. Se infatti si analizza la condizione attuale dei giovani campionati, emerge in modo assolutamente palese come la possibilità di poter acquisire un titolo di studio faccia ancora la differenza.

Se si considera la condizione attuale dei giovani diplomati⁷² si può notare che la quota più elevata all’interno di questo gruppo è ancora impegnata in attività di studio, in particolare all’università per il 40% circa e frequentando corsi di formazione professionale per il 2%; una percentuale non irrilevante, pari ad un quarto del totale, lavora; seguono coloro i quali sono invece alla ricerca di un lavoro, che rappresentano poco più di un quinto del totale; mentre una piccola parte è impegnata col servizio civile o militare (7%) ed un’altra, ancor più esigua, “sta in casa” e per il momento non fa nulla (4%).

Certamente, se si guarda alle tipologie di lavoro in cui sono impegnati questi giovani, il dato sulla percentuale di coloro che lavorano non deve indurre ad un grande ottimismo. Infatti, anche se non è stato possibile indagare sulla natura più o meno saltuaria dei lavori intrapresi, sembrerebbe che tranne alcune figure, come i militari di carriera, i poliziotti o i vigili del fuoco e coloro che lavorano nell’impresa familiare, la maggior parte dei diplomati che lavorano è impegnata in lavori non particolarmente qualificati e con ogni probabilità di natura temporanea⁷³. Si tratta dunque di occasioni temporanee, esperienze di prima socializzazione col mondo del lavoro, che non si sa tuttavia dove li possano condurre. Infatti, non sono pochi i casi in cui, come alcune recenti ricerche dimostrano⁷⁴, l’ingresso nel mondo del lavoro in con-

⁷² Val la pena ricordare che si tratta sia di coloro che si sono diplomati regolarmente (140), sia di coloro che si sono diplomati in ritardo (91) dopo una o più bocciature (diplomati ripetenti) sia di coloro che, usciti con nulla osta, successivamente hanno conseguito il titolo (67). Ed inoltre sono compresi in questo gruppo sia i veri e propri diplomi, conseguiti dopo un corso quinquennale, che le qualifiche triennali.

⁷³ Si tratta, per lo più, di camerieri, commesse e commessi, barman, baby sitter, magazzinieri, addetti al volantinaggio, in altre parole le attività che impegnano questi giovani costituiscono i così detti “lavoretti”. Vi è anche una quota di impiegati e praticanti in studi professionali, ma sempre con posizioni che in non pochi casi vengono esplicitamente definite a termine.

dizione di precarietà non porta nel tempo ad una condizione di progressiva stabilizzazione, ma all'opposto si cristallizza, conservando caratteristiche analoghe per periodi anche molto prolungati. Tuttavia, non solo può essere letto con maggiore ottimismo il fatto che per non pochi di questi ragazzi il proseguimento degli studi viene almeno tentato, nella consapevolezza di quanto ciò costituisca oggi un investimento necessario, ma va anche sottolineato che la condizione dei diplomati si presenta comunque nettamente migliore rispetto a quella dei *drop-out*, come dire che il diploma se non risolve, aiuta.

Tra i *drop-out*, infatti, non solo si registra la percentuale più elevata di soggetti che cercano lavoro, evidentemente senza trovarlo (43,5% contro il 32,6% degli irregolari, il 30,8% dei diplomati in ritardo ed il solo 17,9% dei diplomati in regola, cfr. Tab. 58), ma si rileva anche la quota maggiore di giovani che "stanno a casa", un'evidente "dispersione" di risorse umane, questa, che probabilmente trova origine per le ragazze nella persistenza di un modello di genere tradizionale che le assegna alla casalinghità, per i ragazzi nel sopraggiungere di quella condizione di scoraggiamento, se non di una vera e propria depressione, che le ricerche sulla disoccupazione e sulla dispersione scolastica hanno da tempo individuato come esito fra i più nefasti dell'esclusione, sia essa dal mercato del lavoro o dalla scuola.

Le azioni intraprese a seguito dell'abbandono degli studi, del resto, confermano questo scenario. Più di un quarto dei *drop-out* (26,1%), appena lasciati gli studi, ha cominciato a cercare lavoro senza alcun successo, e quasi un quinto (il 17,4%) non ha fatto perfettamente nulla, mentre poco più un decimo (13%) si è rivolto alla formazione professionale. Tutti gli altri (il 47,8% del totale) dopo l'abbandono scolastico hanno trovato un lavoro, ma – come c'era da aspettarsi - si tratta, ancor più che per i diplomati, di occupazioni poco qualificate, poco remunerative e nella quasi totalità dei casi svolte in forma irregolare e non garantita. In altre parole, la regola in base alla quale chi è sprovvisto di un titolo di studio superiore ha elevatissime possibilità di trovarsi confinato nei segmenti più precari del mercato del lavoro, o addirittura al di fuori di esso, non trova in questa indagine una eccezione.

La responsabilità di questi cattivi esiti occupazionali cade ancora una volta sulle istituzioni. La latitanza dell'orientamento, già visibile al momento della scelta delle superiori, ricompare infatti al momento dell'abbandono degli studi (che tra l'altro come si è detto avviene senza alcun intervento da parte della scuola). Dopo aver lasciato la scuola la maggioranza dei *drop out* (sono esclusi in questo caso coloro che "non hanno fatto niente") si sono rivolti prevalentemente ad amici o a parenti per avere suggerimenti sul da farsi, e un numero

⁷⁴ Si veda il Rapporto Italia 2005 dell'Eurispes. La ricerca, pubblicata di recente, stabilisce che l'ingresso nel mondo del lavoro con un contratto "flessibile" tende a cristallizzarsi. Si tratta di valutazioni espresse in riferimento ad un campione di soggetti, per lo più laureati, e di età variabile tra i 18 e i 39 anni. È evidente quindi che non si tratta di situazioni immediatamente comparabili col nostro campione, tuttavia se ciò è vero ai livelli più elevati dell'istruzione è lecito attendersi qualcosa di analogo, se non peggio, per i semplici diplomati.

CAPITOLO TERZO

discreto ha contattato direttamente dei possibili datori di lavoro, mentre pochissimi si sono rivolti ad agenzie per l'orientamento (anche i media, televisione, internet e giornali non sembra siano stati di grande aiuto).

Tab. 58 – Condizione professionale dell'alunno/a

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla osta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Studia</i>	-	28,6	31,5	45,7	118 28,6
<i>Lavora</i>	47,8	31,9	30,3	27,1	138 33,5
<i>Studia e lavora</i>	-	2,2	4,5	7,1	16 3,9
<i>Cerca lavoro</i>	43,5	30,8	32,6	17,9	122 29,6
<i>sta a casa</i>	8,7	6,6	1,1	2,1	18 4,4
<i>Totale</i>	92	91	89	140	412
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>% di riga</i>	22,3	22,1	21,6	33,9	100,0

Vale la pena sottolineare che, per quel che riguarda i canali attraverso i quali vengono raccolte informazioni e suggerimenti, non si riscontrano differenze tra *drop-out* e diplomati. Sia che si orientino verso il proseguimento degli studi o, all'opposto, verso una carriera lavorativa, anche per questi ultimi il canale più utilizzato è sicuramente quello tradizionale della rete parentale ed amicale. Pochissimi si sono rivolti ad esperti dell'orientamento o hanno partecipato ad attività di orientamento o ancora si sono recati direttamente presso luoghi di lavoro, e sempre molto pochi sono quelli che si sono invece rivolti ai propri ex insegnanti. Né sono molto utilizzati i canali più moderni, ad esempio internet, mentre un po' più diffuso sembra essere il ricorso alla carta stampata e alle facoltà universitarie (queste ultime evidentemente soprattutto per coloro che hanno scelto di proseguire gli studi).

In conclusione, e tornando a coloro che hanno lasciato definitivamente gli studi, non sorprende, alla luce dell'analisi degli sbocchi post-abbandono, che dall'indagine non sia emerso alcun segnale che induca a vedere nell'abbandono scolastico – come alcuni studiosi hanno fatto di recente - non già un fallimento, ma una svolta positiva verso un ambito più gratificante e meno doloroso di quanto non sia la scuola, almeno per chi non riesce a conseguire buoni risultati (si vedano ad esempio Sarchielli e Zappalà, 1998). A parere di molti intervistati, infatti, (il 37%), l'abbandono degli studi non ha causato nessun cambiamento né positivo né negativo nella vita del ragazzo, ed una quota non trascurabile (il 17,4%) non sa rispondere (probabilmente un altro modo per dire che non ci sono state conseguenze personali apprezzabili).

3.8. Le opinioni sulle cause dell'abbandono e i possibili rimedi

Dalla lettura dei dati relativi alle opinioni che gli intervistati hanno espresso riguardo alle possibili cause dell'abbandono scolastico, è emersa una visione abbastanza "classica" del fenomeno oggetto di studio, poiché l'accordo dei genitori è andato prevalentemente ad ipotesi interpretative che sottolineano ragioni di ordine materiale – difficoltà economiche e/o familiari –, piuttosto che ad interpretazioni più innovative, come quelle che sottolineano l'importanza dell'aspetto relazionale, l'astrattezza dei contenuti disciplinari o la lontananza delle materie insegnate a scuola dagli interessi dei ragazzi, che attualmente destano l'attenzione degli studiosi della scuola.

Si è notato, inoltre, confermando i risultati dell'indagine emersi in precedenza (cfr. paragrafo 3.6), una evidente tendenza a considerare maggiormente veritiere le ipotesi che attribuiscono le cause dell'abbandono principalmente alla responsabilità individuale dei ragazzi. L'interpretazione del *dropping-out* che ha raccolto le maggiori adesioni è infatti quella che prevedeva come modalità di risposta "i ragazzi abbandonano gli studi perché non hanno voglia di impegnarsi". Come si può osservare dalla tabella 59, l'accordo, in questo caso, è stato quasi totale. Infatti, ha accolto quest'interpretazione il 71,4% degli intervistati, mentre al terzo posto troviamo l'interpretazione secondo cui i ragazzi non si applicano particolarmente agli studi perché sono più orientati verso il lavoro (48,5%).

Tab. 59 - Opinioni circa i motivi dell'abbandono scolastico dei ragazzi

	<i>Accordo</i>	<i>Disaccordo</i>	<i>Non sa, non risponde</i>
<i>non hanno voglia di impegnarsi</i>	71,4	22,8	5,8
<i>provengono da famiglie con difficoltà economiche</i>	58,5	34,9	6,6
<i>sono orientati più al lavoro che agli studi</i>	48,5	42,0	9,5
<i>non credono che la scuola sia un'opportunità</i>	44,9	46,6	8,5
<i>hanno difficoltà con gli insegnanti</i>	44,1	48,3	7,6
<i>gli insegnanti sono noiosi</i>	43,7	47,6	8,7
<i>provengono da famiglie poco istruite</i>	43,0	49,0	8,0
<i>perché i contenuti sono lontani dai loro interessi</i>	42,3	46,8	10,9
<i>provengono da famiglie "deboli"</i> <i>(separazioni, divorzi, nuclei monoparentali)</i>	38,4	54,8	6,8
<i>hanno difficoltà di apprendimento</i>	35,7	57,8	6,5
<i>i genitori non li stimolano</i>	34,5	56,5	9,0
<i>perché i contenuti sono astratti</i>	34,2	54,1	11,7
<i>le loro famiglie hanno rapporti difficili con la scuola</i>	29,8	62,9	7,3
<i>hanno difficoltà con i compagni</i>	9,5	84,4	6,1

CAPITOLO TERZO

Che la responsabilità dell'allontanamento dalla scuola sia stata attribuita quasi esclusivamente allo studente è confermato anche dal fatto che gli intervistati non hanno teso a concordare particolarmente con nessuna delle ipotesi che mettevano al centro dell'attenzione il sistema-scuola: insegnanti noiosi (43,7% di accordo), materie distanti dagli interessi dei ragazzi (42,3%), contenuti astratti (34,2%).

Quanto alla famiglia, essa sembra avere un ruolo solo leggermente più marcato, anche se il suo peso sui percorsi dei ragazzi è stato considerato particolarmente rilevante solo per ciò che riguarda l'aspetto monetario, dove si è registrata una evidente convergenza di opinioni tra gli intervistati (58,5% di accordo), mentre per quanto riguarda le dimensioni extra-economiche indagate dalle domande del questionario (il basso livello di istruzione dei genitori, la debolezza seguita alla rottura del nucleo familiare, la mancanza di stimoli allo studio da parte dei genitori) gli intervistati in linea di massima non si sono dimostrati disponibili a riconoscere alla famiglia grandi responsabilità (rispettivamente 43%, 38,4% e 34,5% di accordo). Si può dunque concludere che, seppure gli intervistati abbiano riconosciuto alla famiglia una certa responsabilità nel contribuire al fenomeno dell'abbandono scolastico, essi hanno teso – probabilmente perché in parte coinvolti direttamente dal tema dibattuto – ad evitare le accuse più stigmatizzanti nei confronti della famiglia, come quella della scarsa istruzione o della debolezza seguita alle scelte di rottura del nucleo fatte dai genitori, “incolpandola” per le sue responsabilità per così dire indirette, quali sono appunto le difficili condizioni economiche.

Se la famiglia e la scuola vengono sostanzialmente “graziate” dai nostri intervistati, anche l'ipotesi che prevede una responsabilità per così dire sociale, in quanto coinvolge l'intera società, con la sua incapacità di valorizzare la scuola e la dimensione del sapere in generale, è risultata per gli intervistati scarsamente in grado di spiegare il fenomeno dell'abbandono scolastico. L'idea che i giovani non credano nelle opportunità fornite dalla scuola non ha raccolto un numero elevato di consensi. Hanno condiviso quest'idea complessivamente il 45% circa degli intervistati contro il 47% di soggetti che non si sono dimostrati in accordo, con uno scarto dunque di soli 2 punti percentuali (8% sono le mancate risposte). Il fatto che le opinioni degli intervistati si siano distribuite equamente tra accordo e disaccordo rispetto a questo tema, sembra confermare l'incertezza che caratterizza la società contemporanea riguardo al ruolo della scuola, incertezza di cui parla la letteratura più recente e della quale sarebbero portatori gli stessi adolescenti attuali, che si ritiene ripongano ben poche aspettative nel conseguimento del titolo di studio come fattore in grado di facilitare i processi di inclusione sociale.

In sintesi, famiglia, scuola e società sono risultate ben poco implicate nei processi di allontanamento dalla scuola dei ragazzi, ai quali gli intervistati hanno prioritariamente – ed in via quasi esclusiva – ricondotto la responsabilità del loro abbandono. Vale la pena ricordare che, come abbiamo visto, in un solo

caso gli intervistati si sono dimostrati unanimi nell'esprimere il loro parere e ciò si è verificato quando il 71,6% di loro si è mostrato favorevole ad assumere l'ipotesi che i ragazzi abbandonano la scuola perchè non hanno voglia di impegnarsi. Una visione dunque non solo "classica" ma anche abbastanza "colpevolizzante" nei confronti degli studenti, tanto più se si considera che anche una motivazione connessa alla scarsità di capacità intellettive, come quella rappresentata dall'*item* "i ragazzi abbandonano perché hanno difficoltà di apprendimento" ha ricevuto scarsissime adesioni.

3.8.1. Gli ingredienti del successo

L'assoluta centralità dell'alunno, visto come unico "artefice" della sua vicenda scolastica, sembra emergere anche quando, passando dal piano delle mere opinioni a quello dell'esperienza reale dei propri figli, è stato chiesto agli intervistati di indicare il fattore principale della riuscita scolastica del proprio ragazzo⁷⁵. Il 71,5% dei genitori ha indicato infatti come motivo di riuscita la capacità e l'impegno del ragazzo, seguito, ma a grande distanza, dal sostegno della famiglia (15,8%) e dalla scelta appropriata dell'indirizzo di studi seguito (6,4%). Non si sono rilevate differenze sostanziali tra le diverse tipologie di studenti, poiché l'ordine di priorità è risultato lo stesso in ciascuno dei quattro profili. In linea generale, sembra chiaro per tutti che l'esito scolastico venga connesso dai genitori quasi esclusivamente alle "motivazioni interne" ai propri figli. Quello che conta non è tanto il sostegno degli altri – genitori, amici, professori – ma la voglia del ragazzo di impegnarsi. Tuttavia, se i genitori dei diplomati regolari hanno mostrato una maggiore preferenza accordata all'*item* "capacità e impegno del ragazzo", scegliendolo come motivo principale del successo del figlio nell'83% dei casi (a fronte del 60% circa espresso dai genitori dei diplomati ripetenti e degli alunni usciti con nulla osta), i genitori dei diplomati ripetenti e degli usciti con nulla osta hanno teso a dare un peso maggiore al sostegno della famiglia. Infatti, il 24,2% dei genitori dei primi e il 19,4% dei genitori dei secondi hanno indicato come fattore di riuscita il sostegno della famiglia, a fronte dell'8,6% individuato dai genitori dei diplomati regolari. Inoltre, solo nel profilo dei diplomati ripetenti si è notato un certo peso assegnato al fattore rappresentato dal supporto delle lezioni private, che fa registrare una frequenza pari al 5,5% a fronte dell'1,4% rilevato ad esempio tra i genitori dei diplomati regolari. Questi dati vanno ovviamente connessi all'esperienza diretta dei genitori degli allievi con un percorso di studio meno lineare, i quali nella maggior parte dei casi, trovandosi di fronte al "fallimento" scolastico del proprio figlio, hanno dovuto mettere in campo una strategia di "recupero", sia quando questo ha significato rivolgersi a degli insegnanti pri-

⁷⁵ A questa domanda hanno risposto i genitori dei 298 ragazzi che si sono diplomati, regolarmente, in ritardo o dopo un cambio di istituto e/o di indirizzo.

CAPITOLO TERZO

vati, sia quando ciò ha implicato, come è avvenuto in particolare per gli studenti usciti con nulla osta, il ri-orientamento verso un diverso istituto⁷⁶.

In linea generale, va sottolineato ancora una volta il fatto che i genitori hanno teso ad assegnare esclusivamente ai ragazzi la responsabilità tanto dei loro successi quanto dei loro fallimenti, scegliendo sempre tra le opzioni di risposta possibili quelle riconducibili ad un sistema attribuzionale interno agli alunni: lo scarso impegno, la maggiore o minore voglia di studiare, ecc. Sembra, insomma, che le opinioni e le valutazioni dei genitori intervistati si siano fermate all'*hic et nunc* dell'evento relativo all'insuccesso dei ragazzi (per così dire al sintomo, e cioè allo scarso impegno), senza riuscire a coglierne gli aspetti processuali (e dunque le cause). Così facendo, essi non sono riusciti neppure ad intravedere gli altri attori che hanno potuto contribuire a determinare l'effetto finale: la scuola, la famiglia, la società stessa. Questi dati testimoniano quindi anche dell'estrema "solitudine" che sembra caratterizzare le esperienze degli studenti di fronte ai propri compiti scolastici. I genitori infatti hanno teso a porsi completamente all'esterno del quadro di motivazioni che potrebbero portare i ragazzi tanto a riuscire negli studi quanto ad abbandonare la scuola. Insomma, è solo allo studente, con la sua maggiore o minore voglia di impegnarsi nello studio, che viene attribuita la responsabilità dell'esito scolastico, mentre intorno sembra configurarsi un "vuoto" relazionale, in cui non compaiono altri attori.

3.8.2. Come ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico?

Nel commentare i risultati emersi a proposito dei suggerimenti dati dai genitori per ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico (cfr. Tab. 60), va segnalata innanzitutto una certa difficoltà incontrata dagli intervistati a fornire una risposta a questa sollecitazione, anche perché si è trattato in questo caso di una risposta "aperta", che invitava l'intervistato alla più libera espressione del suo pensiero. Il 17% dei genitori non è stato infatti in grado di esprimersi su questo tema, il che non sorprende se si considera che il disimpegno dei ragazzi, ritenuto il principale "imputato" del fallimento scolastico, non è materia su cui è possibile intervenire, soprattutto se – come nel caso dei genitori intervistati – esso non viene visto come l'esito di deficienze imputabili al sistema scolastico né tantomeno alla famiglia.

Appare tuttavia rilevante che in relazione a questo tema, è la scuola – finora la grande assente nelle opinioni dei genitori – a giocare il ruolo più delicato,

⁷⁶ Va sottolineato che per gli intervistati è stato molto difficile indicare una seconda scelta, così come richiesto dal questionario, tanto che il 32,5% delle risposte si è concentrato sull'*item* "non sa, non risponde". In ogni caso, come secondo fattore di riuscita viene indicato il sostegno della famiglia (26,8%), seguito dalla scelta dell'indirizzo (22,1%) ed, infine, dalla capacità/impegno del ragazzo (6,4%). Questa volta sia i genitori dei diplomati regolari che quelli dei diplomati ripetenti hanno mostrato una maggiore preferenza per l'*item* "il sostegno della famiglia", mentre nel profilo degli usciti con nulla osta è prevalso l'*item* "la scelta dell'indirizzo". La famiglia, dunque, compare, ma solo dopo l'alunno.

Tab. 60 - Primo suggerimento per ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico e tipologia studenti

	<i>Drop-out</i>	<i>Diplomato ripetente</i>	<i>Uscito con nulla aosta</i>	<i>Diplomato regolare</i>	<i>Totale</i>
<i>Metodi d'insegnamento più attraenti/percorsi e materie alternativi</i>	14,1	9,9	6,7	8,6	9,7
<i>Maggiore dialogo insegnanti/alunni</i>	7,6	7,7	12,4	2,9	7,0
<i>Corsi di recupero/ doposcuola</i>	12,0	3,3	4,5	5,7	6,3
<i>Dialogo tra scuola e famiglia</i>	3,3	5,5	5,6	5,0	4,9
<i>Maggiore formazione degli insegnanti</i>	3,3	1,1	4,5	5,7	3,9
<i>Migliori servizi scolastici</i>	1,1	6,6	4,5	3,6	3,9
<i>Maggiore attenzione a motivazioni/inclinazioni degli alunni</i>	4,3	3,3	3,4	2,1	3,2
<i>Didattica individualizzata</i>	3,3	2,2	2,2	2,9	2,7
<i>Maggiore collaborazione tra gli insegnanti</i>	1,1	1,1	-	-	0,5
<i>Più aiuti economici alle famiglie</i>	20,7	22,0	23,6	17,9	20,6
<i>Ruolo cruciale genitori (incentivi, motivazioni, controlli)</i>	5,4	11,1	6,7	15,0	10,2
<i>Maggiore raccordo scuola e MdL</i>	4,3	3,3	6,7	7,1	5,6
<i>Più regole e controlli delle istituzioni</i>	2,2	1,1	2,2	3,6	2,4
<i>Collaborazione strutture pubbliche e private/ politiche sociali</i>	1,1	4,4	1,1	2,1	2,2
<i>Non sa, non risponde</i>	16,3	17,6	15,7	19,9	17,0
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

CAPITOLO TERZO

poiché è alla scuola e agli insegnanti che i genitori assegnano il compito di perseguire queste strategie sinergiche (complessivamente ben il 42% delle risposte la chiamano in causa). Da grande assente la scuola diventa così protagonista delle innovazioni che si vorrebbe veder realizzate, come testimonia il peso dato alla necessità di predisporre metodi di insegnamento più attraenti (9,7%) e l'opportunità di favorire in aula un maggior dialogo tra insegnanti ed alunni (7,0%), ma anche garante della riuscita scolastica degli allievi in difficoltà (6,3%). Appare altresì degno di nota il fatto che anche le famiglie vengono in questo caso chiamate in causa. Complessivamente il 30,8% degli intervistati vi fanno riferimento, il 20,6% suggerendo la necessità di offrire maggiori aiuti economici alle famiglie, ed il 10,2% sottolineando la necessità di un ruolo (di incentivo, motivazione e controllo) più attivo da parte dei genitori (si conferma dunque la visione "classica" della dispersione a cui si è già avuto modo di fare riferimento).

Infine, a conferma della presenza, in relazione al tema qui considerato, di valutazioni più articolate da parte dei genitori, troviamo un 10% circa di risposte che indicano, come suggerimenti per ridurre il fenomeno dell'abbandono, interventi che chiamano in causa le istituzioni (maggiore raccordo tra scuola e mercato del lavoro, maggiori controlli sugli abbandoni da parte delle istituzioni, ecc.). Sembra insomma che gli intervistati correggano in qualche misura il tiro: la "colpa" è dei ragazzi, ma la responsabilità di trovare soluzioni è – fortunatamente, ci sentiamo di aggiungere – degli adulti.

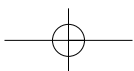
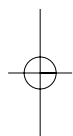
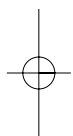
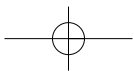
Da quanto fin qui detto, si può sostenere che, al di là dell'influenza esercitata da immagini stereotipate dell'abbandono che hanno portato ad enfatizzare la necessità di incentivare gli aiuti economici alle famiglie, si è osservato un buon livello di problematizzazione da parte degli intervistati, che hanno teso a formulare anche delle "soluzioni" complesse ed articolate. Vanno sottolineate, tuttavia, le differenze emerse tra i vari profili di studenti. In particolare, colpisce la posizione abbastanza dissimile dei genitori dei *drop-out* che hanno indicato in seconda posizione (dopo gli aiuti economici che sono risultati in prima posizione per tutti i profili) il suggerimento relativo alla necessità di ideare metodi didattici più attraenti (14,1%), ed in terza l'opportunità di incentivare corsi di recupero. Un'opzione, quest'ultima, a cui essi soli hanno assegnato un peso rilevante (12,0% a fronte del 4,5% per gli studenti usciti con nulla osta, del 3,3% per i diplomati ripetenti e del 5,7% per i diplomati regolari). Nel loro complesso, potremmo considerare queste risposte quasi come una richiesta d'aiuto delle famiglie di questi studenti di fronte alle difficoltà scolastiche dei propri figli, che essi sperano appunto di risolvere attraverso un maggiore impegno della scuola: più dialogo, più corsi di recupero, ecc.

Inoltre, al contrario di quanto ci si poteva attendere, non si sono evidenziate particolari differenze di comportamento nelle risposte quando si è preso in considerazione lo *status* sociale degli intervistati. Si può ritenere, pertanto, che l'esperienza scolastica dei propri figli – l'essere cioè genitore di uno studente regolare o di un *drop-out* – condizioni più direttamente le opinioni dei soggetti di quanto

LA SURVEY SULLE FAMIGLIE

non faccia la loro collocazione sociale. In altre parole, non è tanto la posizione occupata all'interno della gerarchia sociale a giustificare la conoscenza più o meno approfondita delle problematiche relative all'abbandono scolastico quanto l'esperienza diretta di genitori che si sono imbattuti nelle difficoltà dei propri figli. Alla luce di questa osservazione, non sorprende ad esempio che i soggetti di classe superiore, essendo stati interessati direttamente più da casi di ripetenze che non di veri e propri abbandoni degli studi dei figli (cfr. par. 3.4), abbiano teso a fornire soluzioni di tipo tradizionale (aiuti economici alle famiglie, corsi di recupero, ecc.), piuttosto che interventi più articolati e che prevedono il ruolo di più attori (presenti nel 10,2% dei casi sul totale degli intervistati e solo nel 3% su quello degli appartenenti alla classe superiore).

Per quanto riguarda il secondo suggerimento richiesto dal questionario, si è manifestata una estrema difficoltà a rispondere. In questo caso ben il 50% circa dei genitori non è stato in grado di formulare una seconda opzione. Tra coloro i quali sono riusciti in questo compito è prevalso un suggerimento di carattere tecnico, come la necessità di incentivare corsi di recupero e doposcuola, mentre in seconda posizione troviamo nuovamente la necessità di aiutare le famiglie sotto il profilo economico. Anche in questo caso, non si sono notate differenze tra i vari profili di studenti.



4. STORIE DI VITA DI GIOVANI *DROP-OUT**

Premessa

Il presente capitolo riassume i risultati della fase di ricerca che si è concentrata, in particolare, sull'analisi delle interviste biografiche (o storie di vita) di un campione di giovani che hanno interrotto precocemente il percorso di studi intrapreso. La natura estremamente "complessa" e polisemica dell'abbandono scolastico che, come è noto, rappresenta la punta più estrema ed allarmante del fenomeno della dispersione, risulta oggi difficilmente riconducibile ad un *set* di variabili predefinite, poiché le indagini più recenti hanno evidenziato una tale eterogeneità nelle traiettorie di *dropping-out*, non più riconducibili a sequenze rigide e predefinite, da rendere poco significativo ogni tentativo di generalizzazione (Tuè, 2003; Zurla 2004). Di qui la decisione di dedicare parte dello sforzo analitico della ricerca di cui si stanno presentando i risultati all'approfondimento dei vissuti di un gruppo di giovani *drop-out* attraverso l'approccio biografico narrativo, una prospettiva analitica che già in molti altri campi, come negli studi sulla disoccupazione o in quelli sulla povertà, ha mostrato una grande forza esplicativa, in virtù della sua capacità di penetrare i significati che gli attori sociali attribuiscono ad eventi significativi della propria esistenza.

Come si vedrà più avanti, si tratta di un metodo che si coniuga perfettamente con l'ipotesi di una diffusa situazione di "incertezza" caratteristica della società attuale, in cui il soggetto si trova a dover riscrivere continuamente la sua "storia", mentre davanti a sé si moltiplicano gli spazi del possibile. In tale ottica, lo stesso momento dell'intervista non direttiva, utilizzata in questa come in molte altre ricerche, diventa un momento biografico di prima importanza perché, stimolando la costruzione della propria narrativa, offre la possibilità all'intervistato di intervenire sul passato, ridandogli il significato che meglio risponde alle esigenze organizzative del "progetto riflessivo" che egli sta realizzando su sé. Un progetto che è naturalmente estremamente variabile e soggetto a continue revisioni, man mano che nuove esperienze biografiche giungono a mettere in crisi un piano di "certezze" già per sua natura "fluida" ed "instabile".

* di E. Perone (parr. 4.1, 4.6, *Note conclusive*) e P. Musella (parr. 4.2, 4.3, 4.4, 4.5).

CAPITOLO QUARTO

Anticipando in parte i risultati dell'analisi, va precisato che le informazioni da noi raccolte hanno confermato ampiamente l'ipotesi sostenuta da molti ricercatori di una evidente tendenza al rientro in formazione dopo un abbandono (Giolitti, 1990; Albert *et alii*, 1996; Farinelli, 2002; Francescato *et alii*, 2003), talché, inavvertitamente, nel nostro gruppo d'intervistati sono ricaduti diversi casi di soggetti che, contattati perché considerati *drop-out*, hanno riferito durante il colloquio di aver poi completato il percorso di studi interrotto, iscrivendosi di solito in un istituto differente da quello scelto in prima battuta. Un'evenienza che, per quanto inattesa, non ha inficiato gli obiettivi della ricerca, a cui ha aggiunto, al contrario, ulteriori stimoli di riflessione. È ovvio, infatti, come questi comportamenti da un lato celino un attaccamento alla scuola e al valore della cultura anche a fronte del proprio insuccesso; dall'altro ci inducono a soffermarci sul ruolo della scuola che, in questi casi più che altrove, dimostra tutta la sua incapacità di rispondere alle esigenze formative, quantunque, meno agevoli da realizzare, di una quota di ragazzi. Inoltre, ha trovato conferma nella nostra indagine anche un altro dato abbastanza "nuovo" messo in luce da alcuni autori in questo campo di ricerca¹ e cioè la tendenza, quasi assente in passato, a rientri in formazione che non sempre rispecchiano il consueto processo di "scivolamento" verso il basso – dal liceo fino all'istituto professionale –, poiché si sono notati anche alcuni casi di rientri che hanno seguito una traiettoria "ascendente" – dall'istituto tecnico al liceo – a conferma dell'estrema complessità dei percorsi formativi e di vita *tout court* delle nuove generazioni.

Proprio per cogliere questi aspetti innovativi delle biografie degli studenti si è cercato, d'altronde, di ottenere un'equa rappresentatività dei vari indirizzi di scuola superiore che, di fatti, sono tutti ricaduti nel gruppo di interviste effettuate. Si sono raccolte, così, storie di *dropping-out* che spaziano dall'abbandono del liceo classico fino all'allontanamento dalla scuola professionale. Altrettanto vario è risultato, in aggiunta, l'anno di interruzione del percorso scolastico. Se la maggior parte delle interruzioni si è avuta nel corso del biennio, confermando ancora una volta i dati delle indagini più recenti, non sono mancati tuttavia casi in cui il distacco dalla scuola è avvenuto al terzo e perfino al quarto anno di scuola superiore².

L'idea di raccogliere le storie di vita di un insieme di giovani campani ha risposto, inoltre, alla necessità di colmare una lacuna presente negli studi di settore, poiché la maggior parte delle indagini sui percorsi di abbandono finora realizzate si è concentrata nelle aree più settentrionali del nostro Paese, essendo molto meno frequenti analoghi studi condotti nel Meridione (Francescato *et alii*, 2003). Le specificità territoriali hanno invece una grande importanza per il tema che stiamo provando a sviscerare, perché è anche una particolare configurazione del mercato del lavoro a dare significato all'esperienza formativa, tanto nel senso di indirizzare i giovani verso le professionalità più facilmente spendibili, tanto nel senso di attirare a sé i giovani in età di formazione, contribuendo alla loro decisione di fuoriuscire precoce-

¹ Si veda ad esempio Albert *et alii*, (1996).

² In particolare si sono riscontrati 8 casi di interruzione al primo anno, 5 al secondo anno, 7 al terzo anno e 3 al quarto anno.

mente dal sistema formativo (Cavalli e Facchini, 2001). Ma, paradossalmente, può essere anche la mancanza di lavoro e la percezione di una impossibilità “strutturale” di collocazione lavorativa a scoraggiare la frequenza di chi, in aggiunta, si trova a sperimentare una condizione dal punto di vista del profitto scolastico non proprio favorevole. Probabilmente, nell’area d’indagine a cui si riferisce la nostra ricerca, e al Sud in generale, è quest’ultimo tipo di condizionamento ad agire più pesantemente sugli alunni in difficoltà, il cui inserimento prematuro nel mondo del lavoro può rivestire la funzione di strategia preventiva contro il rischio di disoccupazione; una strategia che si rivela, invece, spesso del tutto fallimentare.

Un’altra lacuna che si è voluta colmare è la scarsa attenzione data alla dimensione di genere. Al di là dei dati statistici che fanno registrare per le femmine migliori *performance* nello studio, si è notata, infatti, l’assenza di considerazioni distinte per genere nelle ricerche che hanno adottato metodologie di carattere qualitativo. Costruendo un campione equamente distribuito tra uomini e donne che hanno detto “no” alla prospettiva formativa, si è cercato allora di cogliere le eventuali specificità che caratterizzano gli orientamenti delle persone *dentro* e *fuori* la scuola in base alla loro identità di genere. Un tema a cui va assegnata la giusta rilevanza dato che il valore dell’istruzione per le donne ha sempre rivestito una gamma di sfumature più ampia che per gli uomini, che va dal significato dell’emancipazione economica e sociale al senso di una strategia difensiva nel gioco concorrenziale correlato ad un mercato del lavoro che, particolarmente al Sud, ha sempre teso a collocare la donna “ai margini” o negli “interstizi” del sistema produttivo. Per nulla trascurabile è inoltre l’aspetto della relazionalità che, come hanno dimostrato recenti indagini³, riveste un ruolo di primo piano nel modo specifico delle ragazze di partecipare al sistema scolastico, in special modo di quelle di bassa estrazione sociale, per le quali la frequenza della scuola si rivela spesso come l’unica via per sottrarsi ad una condizione di quasi esclusiva casalinghità e di subordinazione alle esigenze organizzative delle famiglie, e per cominciare ad intessere una propria rete di amicizie.

4.1. La metodologia utilizzata: l’approccio biografico narrativo

Nell’ambito della ricerca sono state effettuate ventitre interviste somministrate a 10 ragazzi e 13 ragazze di un’età compresa tra i 18 ed i 24 anni⁴. Le interviste sono

³ Su questo tema si veda, ad esempio, il contributo di Palmieri e Perone nel volume “Tra esclusione e inserimento. Giovani a bassa scolarità e politiche del lavoro a Napoli”, in cui sono raccolti i risultati della ricerca coordinata Murst “Giovani a bassa scolarità nel mercato del lavoro napoletano: politiche del lavoro e percorsi di inserimento” che ha analizzato alcuni interventi di politica attiva del lavoro e di incremento dell’occupabilità indirizzati a giovani privi di istruzione superiore della provincia di Napoli (Palmieri e Perone, 2001b).

⁴ In un primo momento si era deciso di selezionare ragazzi in età dai 18 ai 21 anni, innanzitutto per concentrarsi su una fase della vita in cui si prendono decisioni cruciali, come quella di immettersi nel mercato del lavoro, in secondo luogo per garantirsi che i ricordi della scuola

CAPITOLO QUARTO

state raccolte nelle province di Napoli e Caserta, con una maggiore rappresentatività del territorio dell'*hinterland* napoletano, dove si è spaziato dai quartieri centrali della città di Napoli come Chiaia e la Sanità⁵, fino alle periferie urbane ed extraurbane, rappresentate da quartieri come Barra⁶ o da comuni come Acerra e Trecase. Va precisato, a tale riguardo, che l'esclusione dal campione delle province di Avellino, Salerno e Benevento non tradisce alcuna intenzionalità, in quanto costituisce la semplice risultanza della conformazione del *network* informale utilizzato per l'indagine. Tale precisazione può risultare d'altronde superflua se si considera la natura squisitamente qualitativa di questa indagine, che non prevede il rispetto di alcun criterio di rappresentatività statistica, né ha pretesa alcuna di generalizzazione. I contatti per le interviste si sono basati sul solito metodo, caratteristico dell'indagine qualitativa, del canale informale e del "campionamento a catena", anche perché la particolare delicatezza della situazione che si intendeva sondare – l'aver abbandonato definitivamente gli studi – prevedeva, naturalmente, la conoscenza diretta del soggetto da parte di un "mediatore", e la preventiva richiesta di concedere la propria testimonianza non poteva giungere, per ovvi motivi, che da una persona "molto vicina" al soggetto - bersaglio. La rete amicale attivata è risultata pertanto estremamente varia e ci ha condotto a definire un'area d'indagine sufficientemente ampia.

fossero ancora vivi nella memoria degli intervistati. Tuttavia, poiché nel corso della campagna d'interviste si è rilevato che l'esperienza scolastica riveste un valore più o meno centrale nella biografia delle persone indipendentemente dalla dimensione temporale – un individuo può mostrare infatti un grande attaccamento ai suoi trascorsi scolastici al di là del fatto che si tratti di un evento lontano nel tempo –, nel prosieguo della raccolta delle interviste si è scelto di non considerare vincolante l'età dei soggetti, purché essi rientrassero nella categoria dei giovani. Vale la pena di ricordare che i Rapporti dello Iard, una delle fonti più autorevoli nel campo degli studi sui giovani fin dagli anni '80, hanno teso ad allungare progressivamente la fascia d'età corrispondente alla condizione giovanile, cosicché attualmente per giovani vengono intesi i soggetti che vanno dai 15 ai 29 anni.

⁵ Si tratta di due quartieri che si collocano su posizioni abbastanza diverse rispetto alla loro configurazione sociale. Chiaia è infatti un quartiere che ripropone la tradizionale composizione "mista" della città, poiché accanto alle aree "bene" sede dell'alta borghesia cittadina, si trovano rioni popolari come i Quartieri Spagnoli che sono tra le zone cittadine più degradate sia sotto il profilo ambientale ed abitativo sia sotto l'aspetto economico, in quanto risultano attualmente caratterizzati da un'estrema varietà di attività illegali. Il quartiere Sanità, che presenta una configurazione sociale un po' più omogenea, ha come caratteristica prevalente l'essere stato oggetto negli ultimi decenni di una profonda trasformazione che l'ha visto abdicare alla sua tradizionale vocazione artigiana – era diffusa in particolare la lavorazione del legno – per assumere i connotati di un'area segnata dalla presenza diffusa di criminalità.

⁶ Barra è un quartiere della zona orientale di Napoli, interessato negli anni '70 dal processo di rapida e selvaggia industrializzazione che interessò la città, ed oggi oggetto di un'altrettanto disordinata de-industrializzazione avvenuta in totale assenza di piani di riqualificazione urbanistica. L'assenza di servizi e di spazi destinati alla vita sociale sono resi ancora più gravi dall'estrema popolosità del quartiere connessa al caotico sviluppo dell'edilizia popolare avviato nel dopo terremoto dell'80. Tutti i tratti tipici delle periferie metropolitane sono dunque presenti in questo rione: dal degrado ambientale e sociale alla diffusione della criminalità legata prevalentemente allo spaccio di droga.

Le interviste sono state condotte, previo appuntamento telefonico, in prevalenza presso il domicilio del soggetto. Non tutti i nostri intervistati hanno preferito l'uso della lingua italiana a quello del dialetto. Alcuni hanno infatti presentato una costante alternanza dell'italiano al dialetto, ed in qualche caso, si è verificato perfino un uso esclusivo di quest'ultimo. Dati gli obiettivi della metodologia adottata, che attribuisce un valore assoluto non solo ai "fatti" raccontati ma anche al modo in cui essi vengono narrati, è stato necessario attenersi scrupolosamente all'opzione linguistica espressa dal ragazzo/a, per cui la stessa trascrizione dell'intervista è stata fatta in dialetto. Per la stessa ragione, anche nell'illustrare le storie dei nostri intervistati, laddove necessario, si è scelto di riportare nel testo le espressioni linguistiche così come esse sono state fornite, mentre in nota si è prodotta una approssimativa traduzione in italiano.

Venendo appunto al metodo – l'approccio biografico narrativo – utilizzato in questa ricerca, va detto che esso si pone su una posizione diametralmente opposta – quantunque complementare – a quella delle *survey*, sia perché consente al soggetto indagato di avere la parola in piena libertà, sia perché connette i fenomeni sociali ai contesti specifici di azione individuale. "Il modo in cui in questo approccio viene concepita la biografia è strettamente connesso alle teorizzazioni sviluppatesi nell'ambito delle analisi sulla postmodernità" (Fisher Rosenthal, 1997 cit. in Spanò, 1999, 176)⁷. Sullo sfondo si collocano infatti i processi di detradizionalizzazione e di individualizzazione che, disancorando sempre più il soggetto dalle certezze collettive – la famiglia, il partito politico, la classe sociale – e dagli schemi di orientamento standardizzati del passato, restituiscono alla singola biografia un ruolo del tutto inusitato. La biografia diviene infatti essa stessa un modello di orientamento all'azione, una sequenza temporalmente strutturata di eventi che testimonia del modo in cui l'individuo singolo partecipa alla società di cui fa parte. In effetti, le biografie offrono agli individui la possibilità di ancorarsi ad un *frame* che dia loro il senso della continuità, ricostruendo il filo rosso fra passato, presente e futuro. Questo lavoro faticoso di attribuzione di senso e di orientamento nel susseguirsi degli eventi individuali e sociali costituisce propriamente il lavoro biografico, una pratica subentrata nelle società moderne per "fissare" le vite (*fixing lives*) in una situazione storico – sociale quando le definizioni personali di tipo statico (come gli *status*), o le fasi "quasi naturali" del ciclo di vita non sono più sufficienti ad orientare gli individui" (*ibidem*, 176). Il biografo è visto inoltre come un attore creativo, che sceglie in autonomia il racconto da presentare fra i tanti possibili racconti che potrebbe fare della sua vita. È suo compito quello di selezionare gli episodi di cui vuole parlare e quelli che intende tacere, quelli su cui desidera soffermarsi a lungo e quelli che preferisce solo accennare, sulla base di un costrutto generale – la *hidden agenda* – del quale l'attore non sempre è pienamente consapevole, e che gli consente di collegare gli episodi della sua esistenza in un tutto unitario che dà un senso uni-

⁷ Spanò ha usato il metodo biografico narrativo, con risultati del tutto innovativi, nei suoi studi sulle nuove forme di povertà della società contemporanea, sulla debolezza del lavoro e sulle politiche occupazionali della società post-salariale.

CAPITOLO QUARTO

voco alle tante esperienze fatte. Un modo, cioè di presentarsi agli altri per quello che “si è”. In questo senso, il ricercatore, nel corso della interazione che è sempre “faccia a faccia”, diviene epifenomeno di una relazione molto più vasta tra il biografo e un possibile pubblico immaginario. Nella tecnica narrativa, così come in tutti gli approcci metodologici, il ricercatore ha, naturalmente, un ruolo fondamentale. In questo caso, nella fase della rilevazione, è centrale, in particolare, la sua capacità di individuare i temi più rilevanti del racconto così come le inevitabili omissioni, registrare le emozioni, gli atteggiamenti, le pause e i possibili cambi nello stile narrativo (Montesperelli, 1998), mentre nella fase di analisi suo compito precipuo è quello di ricostruire il senso intenzionale delle azioni narrate, anche sulla base degli *input* forniti dal ricercatore e dalle osservazioni registrate al momento dell'intervista.

L'atteggiamento del ricercatore in questo tipo di analisi è costituito da una procedura basata sull'adduzione, la quale, diversamente sia dall'induzione che dalla deduzione è meglio esemplificata dal metodo indiziario tipico del lavoro di *detective* di Sherlock Holmes. Come ha messo in luce Ginzburg, si tratta di un modello epistemologico sorto nel campo delle scienze umane sul finire dell'Ottocento (Ginzburg, 1979), a cominciare dal campo della storia dell'arte (il metodo morelliano) e di lì diffusosi silenziosamente anche in altri settori, come appunto le scienze sociali. In pratica, nel metodo biografico narrativo le ipotesi generali vengono costruite nel corso stesso dell'analisi, lasciando che le categorie, così come avviene anche nell'approccio della *grounded theory*, emergano via via che si procede nella disamina dei materiali raccolti. Per tali ragioni, gli elementi osservati non vengono classificati sulla base di spiegazioni già esistenti (deduzione da un sistema teorico); le conoscenze pregresse vengono utilizzate semplicemente per costruire nuove ipotesi, le quali devono poi essere falsificate nel corso dell'analisi stessa. E in questo gioco di costruzione/demolizione di ipotesi, definite sempre più attentamente man mano che se ne trovano “le tracce” nel testo e nello snocciolarsi degli episodi della vita del soggetto, come è caratteristico del modo di procedere indiziario di Sherlock Holmes, non vanno considerati solo i “fatti” salienti, ma anche, e talvolta soprattutto, quei dettagli ritenuti di solito trascurabili perché privi di significato: omissioni, assenze, eventi all'apparenza bizzarri, ripetizioni ed intercalari del linguaggio, ecc. Come il critico d'arte Morelli riusciva a distinguere la copia dall'originale attraverso lo studio attento dei dati marginali piuttosto che dei tratti tipici di un'opera d'arte “perché costituivano i momenti in cui il controllo dell'artista legato alla tradizione culturale si allentava per cedere il posto a tratti puramente individuali” (Ginzburg, 1979, 104-105), così la ricostruzione più profonda di una biografia e delle sue connessioni col contesto sociale va ricercata anche servendosi di quegli elementi apparentemente privi di significato, a cui il biografo può non dare affatto peso nel corso del suo racconto e che vanno dunque recuperati seguendone le tracce disseminate inconsapevolmente nella narrazione.

In sintesi, il punto d'inizio è un fenomeno empirico (nel nostro caso un evento o un segmento del testo) che deve essere spiegato dalla formulazione di una regola generale e da un'ipotesi. L'analista è poi invitato a pensare a tutte le possibili ipote-

si, ciascuna delle quali può essere considerata sufficiente per spiegare il fenomeno empirico. Perciò non si segue soltanto una strada, rischiando di trascurare o di sorvolare su dati rilevanti, ma si rimane aperti ad ipotesi alternative con crescente complessità (Rosenthal, 1993).

L'intervista biografico-narrativa si compone di tre fasi distinte, naturalmente legate tra loro, e cioè:

- a) fase della *main narration*;
- b) fase delle *internal question*;
- c) fase delle *external question*.

a) La *main narration*, che dà l'avvio all'intero racconto, parte da una *domanda stimolo* estremamente "aperta", il cui *focus* può essere posto sul tema specifico oggetto di studio (il lavoro), oppure su una stagione della vita del soggetto (l'infanzia), o anche su un evento biografico specifico (il matrimonio). Nel nostro caso, essa si è concentrata sull'esperienza scolastica, evitando tuttavia di fare riferimento all'evento particolare dell'abbandono, per lasciare ancora più spazio al soggetto di situare liberamente tale evento nel contesto dell'intera esperienza di vita. Non a caso – dato per noi assolutamente rilevante in sede di *ricostruzione ermeneutica* del caso – alcuni intervistati hanno perfino evitato in questa fase della loro narrativa di fare il benché minimo riferimento all'esperienza del proprio abbandono, concentrando la *main* su altri aspetti della propria esistenza. Caratteristica peculiare della *main narration* è infatti l'assoluta libertà lasciata all'interlocutore di narrare la sua storia partendo dal punto in cui desidera e percorrendo il filo narrativo che preferisce. È chiaro che dietro la scelta che il soggetto compie nel fare questa operazione si nasconde l'obiettivo di fornire all'interlocutore una specifica immagine di sé. È questa, infatti, la parte del racconto che servirà, in fase di analisi, per far emergere appunto l'*autopresentazione* del soggetto, ossia il modo in cui egli ha voluto presentarsi. Durante questa fase, l'intervistatore resta in posizione di "ascolto" limitandosi a segnare su un foglio i temi del racconto su cui intende far ritornare l'intervistato.

b) Nella fase delle *internal question* il ricercatore porterà l'intervistato a ritornare sugli argomenti della *main narration* indicati sul proprio taccuino, ripercorrendo la stessa sequenza con cui sono stati esposti dal soggetto, e formulando le domande in una forma molto colloquiale, atta ad evocare il ricordo, senza chiedere dunque all'intervistato di fornire alcuna interpretazione né spiegazione. L'obiettivo è quello di ottenere ulteriore racconto riguardo ad esperienze che si ritiene rivestano un ruolo rilevante per l'intervistato e per l'economia generale del racconto.

c) Nella fase delle *external question* – l'ultima parte dell'intervista – possono essere poste domande su qualunque aspetto della narrazione che richieda, secondo l'intervistatore, ulteriore racconto o chiarimenti e spiegazioni. L'intervistatore assume ora un ruolo più direttivo e, basandosi su domande già preparate che si ritengono rilevanti per gli obiettivi generali della ricerca, spinge l'intervistato a riflettere e a rispondere sui temi prestabiliti dalla sua scaletta, comprese eventuali opinioni su fenomeni sociali su cui gli si chiede di pronunciarsi, senza alcuna limitazione per quanto attiene alle modalità con cui le domande devono essere formulate. In questa

CAPITOLO QUARTO

fase, si può anche chiedere di parlare di eventi e circostanze che sono stati completamente omessi nel corso delle fasi precedenti e che si pensa possano avere una loro importanza.

Ottenuta l'intervista, ci si addentra nel lavoro interpretativo. L'analisi della biografia implica innanzitutto la distinzione di due livelli: a) l'analisi della vita vissuta o analisi genetica (*lived life*); b) l'analisi della storia di vita narrata (*told life*). Il primo livello – quello dell'analisi genetica – serve a ricostruire il significato delle esperienze al tempo in cui esse sono state vissute, mentre il secondo livello analitico – quello della vita narrata – serve per ricavare il significato che l'individuo ha assegnato alle esperienze del passato nella prospettiva del presente da cui racconta la sua vita. Per arrivare alla “soluzione del caso” è necessario ricostruire entrambi i livelli, e cioè sia la prospettiva del presente sia la prospettiva del passato, poiché si assume l'ipotesi che la *lived life* e la *told life* siano strettamente interconnesse e si producano reciprocamente. Tuttavia, diverse sono le operazioni analitiche che occorre eseguire per arrivare alla “ricostruzione ermeneutica del caso”:

1. *analisi dei dati biografici*: consiste nel ricostruire la cronologia degli eventi così come si sono realmente succeduti nella vita vissuta dall'intervistato. Le domande che il ricercatore comincia a formulare in questa prima parte, e che saranno via via confermate o smentite, riguardano il significato che ogni evento ha avuto per il prosieguo della biografia;

2. *analisi del campo tematico (thematic field analysis)*: prevede invece la disamina dei dati (gli eventi) nell'ordine in cui sono stati presentati nella narrazione. L'obiettivo di questo passaggio analitico è riuscire a capire il modo in cui la vita viene ordinata temporalmente e tematicamente dal biografo. In questo secondo momento analitico le domande che deve porsi lo studioso sono tese ad indagare le ragioni per le quali il biografo ha scelto di parlare di alcuni temi e di ometterne altri e i motivi in base ai quali ha usato una particolare forma espressiva. È necessario, inoltre, chiedersi quale sia l'*hidden agenda*⁸ che il soggetto ha seguito nell'organizzazione del suo racconto. Per eseguire questa delicata operazione il testo deve essere prima di tutto sequenzializzato, e cioè diviso in singoli spezzoni⁹;

3. *ricostruzione della vita vissuta (life history)*: riguarda la comprensione dei significati attribuiti dall'intervistato agli eventi nel momento in cui sono accaduti (prospettiva del passato);

⁸ La *hidden agenda* è il principio orientatore del racconto, l'agenda nascosta che l'intervistato segue, anche inconsciamente, e che lo porta a dare una certa immagine di sé.

⁹ L'analisi tematica, che riguarda la prospettiva del presente poiché si sofferma non sulla vita realmente vissuta ma sulla ricostruzione della forma e della struttura della storia di vita raccontata, prende come riferimento esclusivamente la prima parte del testo di intervista, la *main narration* o autopresentazione, ossia la risposta spontanea che l'intervistato fornisce alla domanda stimolo iniziale posta dall'intervistatore. Per essere preparato all'analisi, il testo di intervista viene prima sequenzializzato, cioè viene riassunto brevemente nella forma di una lista di singole unità, divise in base a diversi criteri: il cambiamento di argomento, il cambiamento della forma narrativa (argomentazione, narrazione, descrizione), il passaggio della parola fra gli interlocutori.

4. *microanalisi dei segmenti individuali del testo*: implica la validazione di tutte le ipotesi sviluppate nelle fasi interpretative precedenti alla luce di una sequenza che si ritiene particolarmente significativa;

5. *comparazione fra vita vissuta e vita narrata (life history e life story)*: rappresenta la fase in cui emerge definitivamente la struttura del caso. È infatti dal confronto fra vita vissuta e vita narrata che si arriva alla “ricostruzione del caso”.

Dal confronto tra *lived life* e *told life*, previsto per l'ultima tappa del lavoro interpretativo, emerge, dunque “la ‘chiave’ che consente di rileggere in una forma coerente (dunque di comprendere) l'intera biografia (sia nella sua dimensione oggettiva che nella sua dimensione narrativa) (Spanò, 1999, 182). E, naturalmente, in questa fase assumono un ruolo di primo piano le eventuali discrasie tra i fatti realmente accaduti e l'interpretazione che il biografo ne ha dato nel corso del racconto. In definitiva, il fine ultimo del lavoro interpretativo è quello di individuare l'agenda nascosta che anima il biografo e che gli fa raccontare la sua storia in un modo piuttosto che in un altro. Questo principio strutturante va inoltre posto in stretta connessione con gli eventi della vita vissuta che esso contribuisce a determinare, e dai quali è a sua volta determinato. In altri termini, il costrutto generale definisce la rilevanza di un episodio nel complesso della biografia di un individuo, così come gli eventi rilevanti nel loro insieme contribuiscono a dare forma al costrutto.

4.2. Il percorso dell'abbandono

Uno tra i risultati più interessanti che sono emersi da questa indagine è rappresentato dalla pluralità dei percorsi che hanno avuto come esito l'abbandono scolastico, che infatti – come del resto è risultato anche dalla *survey* – talvolta è stato definitivo, talaltra temporaneo e seguito da tentativi più o meno riusciti di “rientro” nel sistema scolastico. La molteplicità dei percorsi di *dropping-out*, che emergerà con chiarezza nei brani di intervista riportati in queste pagine, ci consente sin d'ora di fare due considerazioni preliminari sulla dispersione scolastica.

In primo luogo, le storie di “dispersi” raccolte sul campo hanno bene evidenziato che non esiste una relazione immediata tra le difficoltà di rendimento scolastico (ripetENZE, bocciature, disinteresse per le lezioni, ecc.) e l'abbandono scolastico. In altri termini, possiamo dire che il manifestarsi dei primi sintomi di disagio scolastico non si traducono subito, se non in pochissimi casi, in abbandono. Ed infatti, la fuoriuscita dal sistema dell'istruzione ha generalmente tempi lunghi, durante i quali lo studente e la famiglia attivano delle strategie più o meno efficaci, volte al superamento delle difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico.

In secondo luogo, l'abbandono scolastico non è necessariamente l'atto di inizio di un percorso che dalle aule scolastiche porta, senza soluzione di continuità, al mercato del lavoro, e soprattutto ai suoi segmenti più deboli e precari. Come vedremo in seguito, infatti, gli *ex* studenti hanno sperimentato percorsi diversificati di inserimento, sui quali altre variabili, come ad esempio l'origine socio culturale ma anche

CAPITOLO QUARTO

i tratti di personalità, giocano un ruolo rilevante per schivare, almeno temporaneamente, sia l'area diffusa del precariato sia la disoccupazione vera e propria.

Da quanto appena detto sopra, appare chiaro che quando si interpreta un fenomeno proteiforme come è la dispersione scolastica, è bene evitare qualsiasi automatismo interpretativo, che leghi fatalmente eventi diversi e distanti nel tempo come le difficoltà di rendimento, l'abbandono e l'esclusione perché, come le testimonianze raccolte hanno evidenziato, esiste una pluralità di percorsi di *dropping-out*, che si spiegano alla luce di una molteplicità di fattori di natura individuale, economica e socio culturale. Ciononostante, i racconti degli intervistati ci hanno permesso di ricostruire il quadro complessivo delle difficoltà vissute durante l'adolescenza e la prima giovinezza, che fanno da sfondo ad un passaggio all'adulthood che è delicato per tutti i giovani.

4.2.1. Un breve excursus nella condizione giovanile

Come si è appena detto sopra, al di là delle differenze tra i percorsi biografici degli intervistati, esiste uno sfondo comune di esperienze, che è riconducibile alle difficoltà che tutti i giovani incontrano nel passaggio dall'adolescenza all'età adulta¹⁰. Preliminarmente, passeremo in rassegna gli elementi caratterizzanti la condizione giovanile, così come essi sono stati tematizzati dai nostri intervistati, al fine di individuare le coordinate socio culturali all'interno delle quali si iscrive la dispersione scolastica. Già da un primo *screening* dei protocolli di intervista, è stato infatti possibile isolare cinque tipi di esperienze, che la maggior parte dei soggetti presi in esame racconta di avere vissuto direttamente o indirettamente attraverso i propri amici. Vediamole dunque più da vicino.

Un primo elemento ricorrente è costituito dal desiderio di "emanciparsi" dal controllo della famiglia, che innesca una serie di conflitti con i genitori, e talvolta anche con i fratelli maggiori. L'accrescersi della conflittualità nelle relazioni tra il giovane e la famiglia ricorre spesso nelle produzioni narrative degli intervistati, perché è proprio negli anni delle scuole superiori che si sperimenta il primo anelito all'autodeterminazione, che costituisce una tappa cruciale nello sviluppo dell'identità adulta (Zani, 1997). In altri termini, è proprio negli anni dell'adolescenza e della prima giovinezza che il giovane avanza delle richieste inedite rispetto al passato, come ad esempio quella di uscire con gli amici senza un preciso orario di rientro, o di recarsi fuori città, che costituiscono per la famiglia "un momento particolare di crisi potenziale per l'equilibrio familiare: le modalità abituali di funzionamento fino a quel momento sperimentate risultano infatti inadeguate ed occorre operare una riorganizzazione, tramite l'attivazione di nuovi processi di adattamento" (*ibidem*, 230).

Chiaramente, la conflittualità vissuta tra le mura domestiche può essere, a seconda delle circostanze, tanto la causa quanto l'effetto delle difficoltà incontrate a

¹⁰ Per una trattazione esaustiva delle problematiche giovanili, cfr. Palmonari A. (a cura di) (1997).

scuola; si pensi ad esempio alle conseguenze che una separazione tra i genitori può avere sul rendimento scolastico, o invece alla rabbia e alla delusione che i fallimenti scolastici dei figli ingenerano spesso nei genitori. A testimoniare la relazione tra conflittualità intrafamiliare e disagio scolastico (e cioè a mostrare quanto l'atmosfera familiare possa influire negativamente sulle prestazioni scolastiche), vi è ad esempio il racconto di Davide, che ha sperimentato la prima bocciatura alla fine della scuola media inferiore, in una coincidenza non casuale con la fine del matrimonio dei suoi genitori: *All'inizio.. ho vissuto molto male la separazione... L'ho vissuta malissimo proprio perché non li vedevo in buoni rapporti e la cosa che più mi ha toccato è che sono stato io a dire vicino a mio padre: È meglio che tu te ne vai... E io avevo tredici.. quattordici anni.* Mentre a mostrare come talvolta siano proprio le difficoltà di rendimento scolastico a causare malumore in famiglia, vi è il racconto che Gina fa dell'estraneità creatasi tra lei e sua madre dopo la terza ed ultima bocciatura: *Il fatto che io e mia mamma non dovevamo parlare più a causa di questa bocciatura.. mi faceva stare male.. perché io già in me stavo male perché ero venuta bocciata.. poi pure mia mamma doveva subire... Venne un punto in cui avevo proprio paura di mia mamma.*

Il secondo elemento ricorrente in queste storie è l'importanza del gruppo dei pari. Gli amici, che siano compagni di scuola o no fa poca differenza, rappresentano comunque "un laboratorio sociale nel quale il ragazzo e la ragazza possono sperimentare scelte e comportamenti autonomi; i coetanei vengono identificati come il più importante oggetto di confronto nella costruzione dell'identità" (Pombeni, 1997, 251). Il progressivo spostamento dalle relazioni familiari, che sono date in natura, a quelle amicali ed amorose, che invece sono scelte, è parte del più ampio processo psicosociale di identizzazione (Melucci, 1996), e cioè di differenziazione/individuazione di sé dagli altri. In molti di questi racconti al gruppo dei pari è attribuita una grossa responsabilità nell'aver determinato quel susseguirsi di insuccessi che hanno fatto da preludio all'abbandono definitivo. Ad esempio, Davide pone una grande enfasi sulle esperienze vissute con gli amici, che pare lo spingessero a marinare la scuola: *L'importante era che eravamo in gruppo... Cioè se ero solo io certamente non facevo niente.. non facevo filone e stavo a scuola.. andavo a scuola... Purtroppo questo è stato il guaio mio.. sono stati gli amici troppo.. troppo attaccati.*

Questa testimonianza funge, tra l'altro, da ponte per presentare il terzo elemento biografico comune a questi giovani, che è l'insofferenza verso la scuola, ed in particolare verso i suoi aspetti normativi. Molti intervistati ricordano di avere vissuto tra i banchi di scuola una forte irrequietezza nei confronti dell'organizzazione scolastica, incarnata da professori e presidi contro i quali, nei casi più estremi, si è arrivati perfino alla violenza. Ad esempio Cira, a distanza di qualche anno, ricorda ancora con rancore la sua insegnante di italiano, con la quale è giunta alle mani dopo un ennesimo scontro: *(...) poi ebbi discussioni con la professoressa.. comunque lei mi cominciò a prendere in odio.. come mi muovevo mi metteva le sospensioni.. i rapporti.. perché comunque a finale ero adocchiata dalla professoressa... Niente un bel giorno litigammo tutte e due.. lei si alzò e mi diede uno schiaffo (...) alzai il banco*

CAPITOLO QUARTO

e glielo buttai addosso e me andai. Ad un'analisi attenta, un episodio del genere si spiega come un atto di disconoscimento da parte della ragazza dell'autorità della docente, a sua volta responsabile di non essersi messa "in contatto" col disagio di Cira, la cui genesi è rintracciabile in un *milieu*, quale è quello dell'*hinterland* napoletano, dove spesso i giovani sono socializzati al disprezzo delle istituzioni in ragione della presenza capillare della malavita e dei modelli devianti da essa proposti.

D'altronde i comportamenti devianti, sebbene non necessariamente malavitosi, sono diffusi tra questi giovani, prova ne sia la diffusione del consumo delle droghe. Leggere o pesanti, assunte occasionalmente o con assiduità, consumate in prima persona o da amici e parenti, le droghe sono una costante in tutte queste narrazioni. Come rileva Fabio, che in passato ha fatto largo uso di stupefacenti: *Fumare.. fumo tutti ormai... Penso che la maggior parte dei giovani fumi.. ma non solo qui in Italia.. ma anche all'estero ho notato questo... Anche le altre droghe penso sono molto diffuse... Penso sia una delle discriminanti della nostra epoca questa diffusione così ampia delle droghe.* Ovviamente, l'individuazione delle ragioni di un così ampio consumo di sostanze stupefacenti da parte dei giovani esula dagli obiettivi di questa indagine, anche se una riflessione di carattere generale la possiamo fare. Nella società odierna, le forme tradizionali di vita, e conseguentemente le istituzioni ad esse connesse come la famiglia, la scuola e la religione, perdono la loro funzione di punti di riferimento certi per gli individui, diventando delle *shell institutions* (Giddens, 1994, 1997), e cioè delle istituzioni "guscio" che non sono più in grado di fornire degli *scripts* (copioni) per orientare i comportamenti. Questa situazione di incertezza diffusa (Bauman, 1999) rende i processi di costruzione dell'identità personale e sociale problematici, lasciando alla responsabilità individuale il compito di tenere saldo il timone della propria biografia (Spanò, 2001). Questo è a maggior ragione vero per i giovani che diventano adulti in un società che non offre loro alcuna stabilità – basti solo pensare ai processi in atto di precarizzazione del mercato del lavoro – perché, per citare Sennett (1999), ha detto "basta col lungo termine". In questo scenario, la diffusione delle droghe tra i giovani può essere letta come "una fuga" non solo dalle difficoltà della vita quotidiana ma anche dall'angoscia che deriva dall'incertezza del futuro.

È proprio quest'ultima il quinto ed ultimo tratto biografico caratterizzante le storie dei nostri intervistati. L'impossibilità di "vedersi tra cinque o dieci anni", che non ci sorprende alla luce di quanto detto sopra, è anzi l'elemento più ricorrente e trasversale rispetto ai quattro già individuati nelle narrazioni di questi giovani. Come chiarisce Ernesto, per il quale l'abbandono della scuola ha significato l'inizio di uno *zapping* lavorativo durato diversi anni, che lo ha portato ad essere prima apprendista idraulico, poi apprendista pasticciere, poi ancora apprendista meccanico, culminando nel suo lavoro attuale (il primo "col contratto", cioè non a nero) come impiegato a termine per la Pubblica Amministrazione: [il futuro?] *Eh! È un punto interrogativo... Pensa che io.. che non sono un fanatico.. mi volevo tatuare un punto interrogativo a simboleggiare il futuro... Anche il presente non lo so.*

Quanto è emerso dalle testimonianze degli intervistati conferma l'idea, molto diffusa nella letteratura sulla condizione giovanile, che l'acquisizione dell'identità adulta, chiaramente definita in ogni sua dimensione, è un compito assai arduo, a maggior ragione oggi che l'allargamento a dismisura dei possibili, soprattutto in termini di opzioni identitarie (Melucci, 1996), pone i giovani in una situazione di cronico disorientamento a cui, come vedremo di seguito, la famiglia e la scuola stentano a dare risposte credibili ed efficaci.

4.2.2. L'importanza della parentela nei percorsi di dispersione

Alla luce del quadro appena delineato entriamo ora nel vivo dell'analisi dei percorsi di abbandono, cominciando dal primo dei temi emersi dai racconti dei *drop-outs*, e cioè quello dei rapporti tra gli intervistati e gli altri componenti delle loro famiglie. È opportuno chiarire subito che qui si parlerà prevalentemente dei rapporti con le figure genitoriali, sebbene saranno menzionati anche quelli con i fratelli, le sorelle, e i cugini, laddove risultino rilevanti nella narrazione del soggetto.

La prima constatazione che si può fare in merito alla descrizione fornita dagli intervistati dei loro genitori riguarda la netta distinzione tra lo stile educativo del padre e quello della madre, che è riconducibile alla pervicacia di quel modello familiare tradizionale che assegna ai due coniugi ruoli diversi e complementari, nonché asimmetrici, nella divisione del lavoro familiare di riproduzione. Nella maggioranza dei casi infatti ci siamo trovati di fronte contesti familiari dove il padre svolge il ruolo di *bread winner* (procacciatore di reddito) e la madre svolge quello di *house maker* (addetta alla cura della casa, casalinga) come era del resto prevedibile dato che, in larga parte, gli intervistati provengono da ambienti sociali medio bassi, dove è ancora forte la tendenza a relegare le donne tra le mura domestiche. Per questa ragione, ci pare opportuno analizzare distintamente le due figure parentali, e del resto la stessa psicoanalisi¹¹ ha ampiamente dimostrato come le due figure diano luogo a differenti meccanismi di identificazione/differenziazione soprattutto in relazione all'appartenenza di genere del soggetto.

Cominciando dal rapporto con i padri, abbiamo potuto individuare tre modelli di paternità. Il primo è quello del *padre assente*, che è tale perché rinuncia ad intervenire nel processo di sviluppo dei figli, spesso facendosi scudo delle molte ore passate al lavoro. La distanza fisica e psicologica di questo tipo di padre può essere letta dal bambino come un rifiuto, il che ha delle pesanti ripercussioni biografiche nel momento in cui il soggetto passa dalla adolescenza alla vita adulta. Adele, ad esempio, racconta di avere molto sofferto della lontananza del padre, che ha lavorato in passato come autotrasportatore, tanto che ancora oggi constata con amarezza: *Parecchi padri vanno a casa per pranzo.. papà no perché comunque non ce la faceva.. non ce la faceva col tempo.. quindi veniva la sera.. ma visto che noi eravamo*

¹¹ Qui si fa riferimento in particolare a quella corrente della psicoanalisi femminista che fa capo a Nancy Chodorow (1978), cit. in Giddens (1995).

CAPITOLO QUARTO

piccoli (ride nervosamente) *andavamo a dormire presto.. quindi lo vedevamo poco.* Diverso è il tono con cui Gianna descrive suo padre, anch'egli autotrasportatore. L'intervistata racconta di soffrire ancora oggi per la distanza che il padre mostra nei suoi confronti, preferendole per di più il fratello maggiore: *Non abbiamo un buon rapporto io e mio padre cioè non è che lui.. non si è mai confidato con me a dire... Gianna guarda io vedo che tu ti stai comportando molto male (...). Con mio fratello.. il primo.. lui ha sempre avuto un rapporto bellissimo.. che io a volte non dico che sono invidiosa perché è mio fratello e mio padre ma.. penso e dico: Perché io no? Forse sono io? Cosa è che sbaglio? Mi faccio talmente tante domande che poi la risposta non c'è mai.* Il caso di Gianna, ancor più di quello di Adele, mette bene in luce che l'assenza del padre, a maggior ragione se essa si accompagna ad un atteggiamento di freddezza, ingenera nel bambino una sensazione di rifiuto, che in età adolescenziale rende assai problematico il superamento di quei "compiti di sviluppo" (Palmonari, 1997), di cui la scuola è parte. L'abbandono scolastico, dunque, in un caso come quello di Gianna, caratterizzato tra l'altro da una serie di carenze oggettive nella preparazione di base, si configura come una strategia di *fuga* dall'istituzione scolastica che, ponendo in essere i noti meccanismi di valutazione e selezione, sembra riattivare il trauma non elaborato da parte della giovane del rifiuto paterno.

Il secondo tipo di paternità è poi quello del *padre modello*, che è tale perché crede di sapere sempre cosa è meglio per i figli, impedendo loro di prendere decisioni autonome. In questa categoria va sicuramente inserito il papà di Giorgio, ex carabiniere, che ha imposto al figlio di frequentare l'ITIS perché lui stesso si è diplomato in questo indirizzo di studi. Parlando di quella scelta scolastica sciagurata - quest'intervistato ha ripetuto per ben tre volte il primo anno per poi abbandonare definitivamente gli studi - Giorgio dice: *E niente.. vabbè dovevo decidere con mio padre a quale scuola dovevo iscrivermi. Io all'inizio volevo andare a Ragioneria perché ci andava mio cugino (...). Però dopo ci ho ripensato perché mio padre mi ha fatto ripensare (...) e quindi poi ci ho ripensato... E poi mi piacevano le cose che faceva lui.* Il papà di Giorgio, nel tentativo di essere un modello ed una guida per il figlio, ha provocato un effetto perverso di disorientamento, che è iniziato con la scelta di un tipo di scuola inadeguato alle attitudini del ragazzo ed è culminato con l'abbandono della scuola. Questo caso sembra invitarci a riflettere sul fatto che un padre con un livello di scolarità medio, proiettando sui figli (non a caso neanche la sorella di Giorgio è andata oltre la scuola dell'obbligo) il suo bisogno di continuità e di promozione sociale, può rappresentare la causa di un percorso di *dropping-out*, dove sono le variabili relazionali e psico sociali piuttosto che quelle socio economiche a risultare determinanti.

Il terzo ed ultimo modello è quello del *padre autoritario*, che impone ai figli la propria volontà attraverso forme di coercizione psicologica e talvolta perfino fisica. È esemplare al riguardo la descrizione che Anna fa di suo padre, che è un operaio: *Io non nascondo che ho molto timore di mio padre che solo se mi urla piango... Quindi.. infatti.. se gli devo chiedere qualcosa.. per esempio: Papà posso uscire? Glielo vado a chiedere a mia mamma e mia mamma poi glielo chiede a mio padre..*

perché io non ho il coraggio. Questo tipo di padre, che si impone ai figli come un'istanza repressiva, oltre a provocare un'adesione solo esteriore alle norme – tanto è vero che Anna ricorre alla madre alleata per allentare i lacci del controllo paterno – ingenera un desiderio di ribellione che può essere all'origine dell'abbandono scolastico, perché la scuola attraverso le sue norme viene vissuta come una continuazione del “carcere familiare”. Non a caso proprio Anna non si dice affatto pentita di avere lasciato gli studi, e l'unica cosa che al momento desidera è potere uscire con gli amici, per sperimentare quei comportamenti autonomi (e per sperimentarsi) di cui parla la già citata Pombeni (1997).

Venendo adesso alle descrizioni che gli intervistati ci hanno fornito delle loro madri, il dato forse più eclatante è rappresentato dalla polarizzazione tra due “stili di maternità”, che è riconducibile all'eventuale occupazione extra domestica della madre. Sulla base del *principium divisionis* che complessivamente separa gli intervistati che hanno avuto la madre a casa da quelli che invece se ne sono dovuti separare a causa del suo lavoro, è possibile individuare due modelli di genitorialità materna.

Il primo modello è quello della *madre angelo del focolare domestico*. Questo tipo di madre, che spesso individua nella cura della casa e della famiglia l'unico modo possibile di “stare al mondo” per una donna, si mostra superprotettiva nei confronti dei figli, bloccando quel processo di sperimentazione di sé, che negli anni della adolescenza è fondamentale perché è solo “per prove ed errori” che il giovane può incominciare a costruire un proprio profilo identitario. Dal punto di vista della riuscita scolastica, un giovane che ha alle spalle una madre di questo tipo può avere delle serie difficoltà a separarsene, il che rende difficile l'inserimento nel gruppo classe. A tale riguardo, il racconto di Adele è ancora degno di nota: *Mamma sì... ci è sempre stata vicino a me e a mio fratello (...). A tutti e due ci è stata sempre vicino perché comunque noi stavamo a casa con lei... Non siamo mai stati bambini che stavano giù nella strada... Abitiamo anche in un quartiere brutto quindi non.. non ci potevamo permettere questo...* Le difficoltà di inserimento scolastico hanno costellato tutto il percorso scolastico della ragazza, ed è stato proprio alle superiori che hanno raggiunto il loro acme, quando Adele si è trovata in una classe con compagni provenienti da altri quartieri cittadini e soprattutto con professori percepiti come iniqui perché: *se i professori ti voglio bene.. vai avanti.. senno no..* L'abbandono degli studi in un caso come questo è veramente l'evento che chiude un percorso di esclusione – intesa come mancato inserimento nei contesti extrafamiliari – che affonda le sue radici, nella fattispecie, in un padre assente e in una madre troppo presente.

Il secondo modello è quello della *madre perduta*, che è tale perché, svolgendo un'attività lavorativa extra domestica, passa molte ore lontana dai figli. L'esperienza dell'abbandono materno, dovuto alla cruda necessità economica¹², ha segnato ad

¹² Nessuno degli intervistati ha una madre “in carriera”, il che significa che i lavori di queste donne, come spesso accade in situazioni di scarsità di risorse economiche, si configurano solo come una fonte di reddito suppletiva a quella del marito, senza dare luogo a percorsi di emancipazione.

CAPITOLO QUARTO

esempio profondamente l'infanzia di Monica, il cui papà lavora saltuariamente come fabbro. Parlando di quel periodo della sua vita, l'intervistata racconta di essere stata affidata alle cure della nonna e della zia, e palesa involontariamente la sofferenza per il distacco dalla madre quando ricorda che: *Se andavo a casa mia non sapevo nemmeno più dove stava un tovagliolo.. un bicchiere... Si vedeva.. come se non era casa mia*. La perdita (in senso analitico) della madre mina profondamente "la sicurezza ontologica" del bambino, che avverte la mancanza di "una base sicura" a cui fare ritorno dopo avere esplorato la realtà (Giddens, 1999). Questo stato di deprivazione affettiva ha delle implicazioni di "lunga durata" sul livello di autostima del soggetto, inducendolo a nutrire forti sentimenti di sfiducia in se stesso e nel mondo (*ibidem*, 1995). In casi come questo, l'abbandono scolastico si manifesta agli occhi del *drop-out* come l'epilogo già scritto di una storia di fallimenti personali. Qui certo non si vuole implicitamente sostenere la desiderabilità né tanto meno l'efficacia (nella lotta alla dispersione) di un ritorno delle donne al "focolare domestico" che, come abbiamo visto precedentemente, può essere all'origine di altre problematiche relazionali. Al contrario, un caso come quello di Monica palesa l'urgenza di estendere capillarmente a tutto il territorio l'offerta di servizi pubblici per l'infanzia di qualità, con l'obiettivo di incoraggiare i percorsi di inserimento lavorativo delle madri (Esping Andersen, 2000) e di sostenere al contempo un equilibrato sviluppo evolutivo dei figli.

Complessivamente, ci pare dunque di potere affermare che sia l'eccessiva presenza dei genitori (*padre modello e madre angelo del focolare*) sia la loro assenza (*padre assente e madre perduta*) diano luogo a problemi di carattere psicologico, che si rinverdiscono allorquando il soggetto è posto di fronte alle sfide educative delle scuole superiori.

Un'altra questione che si è imposta alla nostra attenzione è il nesso tra la "scommessa" che la famiglia eventualmente fa sull'istruzione del ragazzo e il fenomeno della dispersione. In altre parole, ci siamo chiesti se avere una famiglia che dà valore all'istruzione, vuoi come mezzo di mobilità sociale, vuoi come strumento di crescita personale e culturale o piuttosto avere una famiglia che non scommette, non sprona, non si costituisce come "comunità educante"¹³ possa fare la differenza nei percorsi di dispersione. Presentiamo di seguito alcuni brani d'intervista tratti dai racconti sia di soggetti che hanno avvertito la pressione familiare a riuscire negli studi, sia di soggetti che invece hanno avvertito un disinteresse da parte dei familiari riguardo al loro destino scolastico.

Nella prima situazione descritta – la famiglia investe sull'istruzione del giovane – il caso di Gina appare particolarmente emblematico perché questa intervistata ha alle spalle una famiglia che, pur essendo di bassa estrazione sociale e culturale, ha investito molte risorse e soprattutto ha riposto grandi speranze sulla istruzione *post* obbligo della figlia. È chiaro che in un *milieu* operaio, dove le relazione comu-

¹³ L'espressione davvero molto efficace è di uno dei coordinatori del Progetto *Chance*, che si occupa di lotta alla dispersione nella città di Napoli. Cfr. cap. 2.

nitare sembrano avere ancora un certo peso, le bocciature di Gina siano state vissute come un fallimento non solo della giovane ma di tutta la famiglia: *Salii sopra la sera e dissi tutto questo a mio padre che rimase male.. i miei fratelli sono rimasti pure loro male.. perché pure loro non hanno finito gli studi e loro puntavano tutto su di me e questa è stata una grande delusione.* Gina dunque ha avvertito negativamente la pressione delle aspettative familiari sulla sua riuscita scolastica, che però si sono rivelate in un momento successivo delle risorse preziose perché la giovane ha deciso comunque di continuare nella formazione professionale. Patrizia invece – un'altra delle nostre intervistate – si è trovata da sola a dover adempiere alla *mission* paterna, rivelatasi poi impossibile e culminata non molti anni dopo nella disoccupazione, di riuscire negli studi per avere *un futuro migliore*. Senza avere alcun supporto concreto nelle difficoltà quotidiane che lo studio comporta, soprattutto per una ragazza che ha notevoli *deficit* di partenza dovuti al contesto, e caricata di aspettative “ideali” di difficile realizzazione, Patrizia ha vissuto l'abbandono scolastico come una colpa: *I miei genitori devo dire che riguardo alla scuola sono sempre stati molto severi.. perché comunque ci tenevano che uno continuasse gli studi.. perché forse loro.. essendo vecchia generazione.. essendo in famiglia dodici.. tredici figli.. non hanno avuto la possibilità di un futuro migliore... Essendo che comunque mio padre dice: Io sono un carpentiere.. non sono niente di che... Perché voi non dovete migliorare nella vita?*

Nella seconda situazione descritta – la famiglia non investe nell'istruzione del ragazzo – è emblematico il caso di Serena, che proviene da una storia familiare segnata dal fallimento dell'attività imprenditoriale del padre, che lo ha spinto, purtroppo fino a morire, nel *tunnel* dell'alcolismo. L'improvvisa quanto vertiginosa caduta nella povertà impone alla madre di trovarsi un lavoro, e i problemi di rendimento scolastico di Serena, di fronte a questa situazione drammatica, passano a tal punto in secondo piano che la madre arriva a dirle: *Se non ce la fai a studiare.. lascia stare.. vedi che devi fare.. vai a lavorare se non ce la fai... Perché non poteva pagarmi sempre.. anche se ti ho detto.. io avevo problemi familiari proprio economici.*

Entrambe le situazioni descritte mettono in evidenza che tanto l'eccessiva pressione familiare quanto il totale disinteresse della famiglia per il percorso scolastico del ragazzo possono incidere negativamente sulla motivazione di quest'ultimo a continuare gli studi. Da ciò discendono due precise indicazioni di *policies*: in primo luogo, le politiche di contrasto alla dispersione dovrebbero coinvolgere simultaneamente lo studente e la famiglia (Prati, 1992); in secondo luogo, le politiche educative dovrebbero accompagnarsi a politiche sociali di ampio respiro di contrasto ai molteplici percorsi di esclusione sociale (Esping Andersen, 2000).

Un altro punto che si è imposto alla nostra attenzione riguarda la presenza dei fratelli, delle sorelle, e perfino dei cugini nei racconti degli intervistati. Questi altri componenti del nucleo familiare rappresentano, nella maggioranza dei casi, una sorta di *alter ego* positivo del soggetto, che può sviluppare verso di essi perfino un “complesso di inferiorità.” La dinamica relazionale appena descritta trova conferma nelle parole di Ernesto, che inevitabilmente valuta i suoi insuccessi a partire dai suc-

CAPITOLO QUARTO

cessi della sorella: *Praticamente.. in famiglia cioè i geni buoni se li è presi tutti mia sorella.. io credo di avere preso tutti i geni.. i geni negativi.. perché come ti ho detto io sono la pecora nera.. lei è proprio... Praticamente già alle scuole medie sapeva che avrebbe fatto il classico e poi avrebbe fatto Giurisprudenza.. mo'.. tra... La settimana prossima si laurea.. il 28... E niente c'è sempre stato questo termine di paragone proprio impari.. non che mia sorella sia particolarmente intelligente.. nun è manco scema¹⁴.. però mia sorella è molto.. devota alla studio. Come si evince dalle ultime battute di questo brano di intervista, Ernesto utilizza una strategia di *bilanciamento*, che gli consente comunque di contrapporre la sua intelligenza, sebbene non certificata da alcun attestato, alla *devozione* per lo studio della vituperata sorella. Anche il caso di Gina appare emblematico, perché questa intervistata si è dovuta misurare giocoforza con la cugina Giusy, sua coetanea e compagna di classe fino al terzo anno di scuola superiore, quando ha avuto inizio la parabola discendente di Gina, che si è conclusa con l'abbandono degli studi, mentre Giusy nel frattempo è riuscita a diplomarsi senza problemi, trovando poco dopo lavoro. È interessante notare come il confronto con la cugina si sia spinto, in questo caso, ben oltre le aule scolastiche, investendo anche l'aspetto amoroso. Mentre Gina si fida con Fabio – un perdigiorno, che per di più è scortese nei confronti dei suoi genitori e ne suscita l'antipatia – Giusy ha una relazione con un ragazzo, che non a caso sembra proprio l'*alter ego* di Fabio: *Perché poi.. mia cugina era fidanzata con un ragazzo che mia nonna l'aveva proprio... Nonna qua.. nonna di là.. gli portava il fiorellino.. il gelato... Come state?!... Allora tutto questo in Fabio.. sarebbe questo mio ex ragazzo.. non c'era. Da un punto di vista più strettamente sociologico, possiamo dire, richiamandoci a Merton (1949)¹⁵, che fratelli e cugini “di successo” rappresentano per i soggetti che li hanno menzionati, degli “individui di riferimento”, e cioè degli ambiti relazionali con i quali essi si confrontano, riportandone spesso una valutazione negativa di sé.**

Un elemento ulteriore che caratterizza le sequenze di narrazione dedicate a fratelli e cugini è costituito dal loro essere, talvolta, l'unica relazione attivabile dal soggetto per liberarsi dal controllo paterno e non solo. La testimonianza di Arianna segnala l'importanza del rapporto con suo cugino per divincolarsi dal giogo dei controlli incrociati del padre, della madre, e del suo ragazzo: *Pure quando ho litigato col mio ragazzo ed incominciavo ad uscire.. se non uscivo con mio cugino.. cioè.. uscendo con mio cugino.. mia mamma e mio padre non avevano il pensiero della sera.. a che ora.. perché stavano più sicuri con mio cugino.. perché loro dicevano: Paolo ti dà più un occhio. Chiaramente, per una giovane donna proveniente da un *milieu* familiare tradizionale, la possibilità di conoscere amici al di fuori dei rapporti consolidati è una probabilità assai remota, a meno che il *network* a disposizione non sia totalmente segregante, come è accaduto ad Anna, che ha potuto contare sulla fiducia del cugino. C'è anche da aggiungere che non a caso il ruolo di “liberatore”*

¹⁴ *Non è neanche scema*

¹⁵ Merton R. K. (1992), *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna. Cit. in Bagnasco, Barbagli e Cavallo (1997).

è svolto in questa vicenda da un cugino maschio, il che conferma che nei contesti tradizionali la poca libertà di movimento delle donne è comunque sottoposta alla tutela delle figure maschili.

4.2.3. Una transizione difficile: dalla scuola media inferiore a quella superiore

I percorsi di abbandono scolastico, come abbiamo già detto precedentemente, non sono quasi mai una conseguenza immediata delle difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico, ed infatti la maggioranza dei percorsi di *dropping-out* che sono emersi da questa indagine, sono costellati da un susseguirsi di difficoltà che si sono presentate in diversi momenti della storia di ciascuno. Questo ci porta a dire che, in linea di massima, l'abbandono è veramente l'esito di percorsi accidentati, dove si susseguono difficoltà e strategie, talvolta di dubbia efficacia, per superarle.

Talvolta, le difficoltà di rendimento iniziano precocemente alle scuole medie inferiori, talvolta, ma raramente, perfino alle scuole elementari. In ogni caso, i problemi di rendimento e le bocciature alla scuola dell'obbligo sono meno diffusi che alle scuole superiori, perché queste ultime notoriamente richiedono un maggiore livello di impegno nello studio.

Il passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore è un momento cruciale per tutti gli studenti, innanzitutto perché comporta la decisione sull'indirizzo di studi da frequentare. L'elemento più sorprendente nelle narrazioni prodotte al riguardo è la *quasi casualità* nella scelta del tipo di scuola superiore a cui iscriversi, che sembra completamente avulsa dalle attitudini e dalle capacità dei soggetti e dettata piuttosto da altre circostanze che hanno a che vedere con il desiderio di non separarsi dagli amici, la vicinanza alla propria casa di un istituto piuttosto che di un altro, ecc. Gianna, ad esempio, racconta di essersi iscritta ad un istituto professionale, contro la volontà paterna, per stare con le amiche: *Feci il modulo di iscrizione di nascosto.. firmai con la firma di mio padre per andare a questa scuola.. cioè.. perché ci stavano le mie amiche.. perché così si fa* (ride) *E poi mi sono trovata male infatti.* Gina ammette candidamente di essersi iscritta ad un istituto professionale per il commercio per seguire la già menzionata cugina Giusy: [La decisione delle superiori l'abbiamo presa] *si.. insieme.. perché io ero molto legata a questa mia cugina.. pure lei a me.. eravamo due sorelle.. allora facevamo tutto assieme (...)* *Io poi dissi: vabbè per me una scuola vale l'altra.* E poi c'è da segnalare il caso di Cesare che, pur sentendosi più attratto dall'istituto alberghiero, si è iscritto invece all'ITIS perché era più vicino a casa sua: *Io ero più per l'alberghiero (...) però.. un po' la lontananza (...) non ero motorizzato all'epoca... E allora era un po' difficile andarci con i mezzi (...).* *C'era un dubbio tra questo e quello [tra l'alberghiero e l'ITIS] però valutando le mie cose.. ho scelto di andare all'ITIS.*

Dietro questa casualità della scelta vi è in realtà una sostanziale incapacità, sia della scuola che della famiglia, di sostenere il ragazzo in fase di orientamento. Degno di nota è a tale riguardo il caso di Roberto, che pare abbia scelto di frequentare l'istituto alberghiero addirittura in un vuoto pneumatico di relazioni, che in

CAPITOLO QUARTO

realtà palesa la totale latitanza della famiglia e della scuola in un passaggio così delicato: *No.. proprio una scelta mia... Se po' aggio sbagliato¹⁶.. perché ti ho detto la scuola era... Però ho fatto tutto di testa mia... Hanno detto: Vuoi andare là? Vai là.. basta che fai cose buone.* Nel suo caso, così come in molti altri, emerge un sostanziale disinteresse da parte della famiglia e della scuola nei confronti del destino scolastico del ragazzo, un disinteresse che può ingenerare nel ragazzo un vero e proprio senso di abbandono come, ad esempio, traspare dalle parole di Fabio: *Sì.. ecco il punto è che secondo me.. mi sembra quasi ridicolo che una persona debba scegliere all'età di 13-14 anni quello che vuole fare nella vita...*

Ci sono poi casi laddove, anche se un tentativo di orientamento viene messo in atto, esso provoca spesso l'effetto perverso di indirizzare il giovane verso un percorso scolastico sbagliato. Lo dimostra, per ciò che riguarda la famiglia, il caso di Giorgio (di cui abbiamo già parlato) il quale, avendo avuto un *padre modello*, ha frequentato una scuola superiore (la stessa frequentata dal padre) per la quale non era affatto tagliato. Lo dimostra, per ciò che riguarda invece la scuola, il caso di Maddalena, nata e cresciuta in uno dei quartieri più degradati di Napoli, che racconta di essersi iscritta all'ITIS seguendo i suggerimenti delle professoressa, senza avere la minima idea sull'indirizzo di studi che si accingeva a frequentare: *Ho fatto sei mesi e poi ho detto: Basta! Perché mi dovevo prendere proprio una qualifica perfetta che mi piace fare... Questo qua l'ho iniziato per colpa delle professoressa delle scuole medie che mi hanno detto: Vai a scuola! Però a me già non mi piaceva andare a scuola e ho fatto solo sei mesi e basta.* Dunque gli stessi ragazzi paiono in parte consapevoli delle conseguenze che una scelta sbagliata può produrre sul percorso scolastico.

In aggiunta a questo generale disorientamento sulla scelta dell'indirizzo di studi da frequentare, c'è da dire che la transizione tra i due ordini di scuole è complicata anche dal divario esistente tra la preparazione fornita alle scuole medie inferiori e il livello delle *performances* richieste dalle scuole superiori, sin dal primo anno, vuoi in termini di rendimento che di adesione alla disciplina scolastica. Molti intervistati ricordano che l'impatto con la scuola superiore è stato traumatico, perché qui lo stile della relazione tra docente e discente è molto diverso da quello sperimentato nella scuola dell'obbligo. Al riguardo, Roberto ricorda che: *Il primo superiore.. là è stato un po' più.. perché comunque venivo dalla scuola media alla scuola superiore.. e quindi magari le situazioni sono un po' diverse.. perché magari alle scuole medie la professoressa si interessa di più a quello che sei come persona.. queste cose qua... Mentre comunque alle scuole superiori è molto più freddo insomma il rapporto tra professori e alunni.. cioè magari sa che sei il numero quattro (...). Insomma... Non si fa problemi se hai qualche problema.. qualcosa.. o non ti riesci ad integrare.. queste cose qua.* Mentre Ernesto racconta che l'approdo al liceo è stato molto duro, per l'estrema competitività tra i nuovi compagni di classe: *Andai e l'impatto è stato subito abbastanza.. traumatico...Infatti la concorrenza nella classe era molto più.. era*

¹⁶ *Se poi ho sbagliato*

diversa.. comunque erano tutta gente molto studiosa.. un po' diversa da quella che diciamo ero io.

I brani di intervista qui riportati fotografano dunque una scuola negligente (della famiglia abbiamo già parlato) che non accompagna e non indirizza lo studente in uscita da un ciclo ed in entrata in un altro, contribuendo così indirettamente a creare i presupposti dell'insuccesso scolastico. Queste constatazioni trovano d'altra parte conferma nella letteratura in tema di dispersione (Benvenuto, Bettoni, 1993) che per le stesse ragioni (mancanza di orientamento e divario tra la preparazione fornita dalle scuole medie inferiori e quella richiesta per affrontare le superiori) ha individuato nel passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore uno dei momenti più a "rischio" di dispersione. Ciò ci pare segnalare l'urgenza – già da più parti sottolineata – di una maggiore attenzione alla fase di orientamento, al fine di evitare l'innescarsi di quel meccanismo di fallimenti a catena che spesso si conclude con l'abbandono.

4.2.4. La bocciatura

Esito del cattivo (se non del tutto assente) orientamento è l'elevato numero di bocciature in cui molti intervistati sono occorsi sia al primo anno sia negli anni successivi. Guardando complessivamente alle storie dei nostri intervistati, scopriamo infatti che una bocciatura può verificarsi praticamente in ogni anno scolastico, il che dimostra che il rischio dell'insuccesso, pur concentrandosi maggiormente nel passaggio da un ciclo ad un altro, è comunque sempre in agguato. Non a caso, l'esperienza della bocciatura ha riguardato la quasi totalità degli intervistati, che pertanto hanno ravvisato in essa una tappa significativa nel percorso di fuoriuscita dal sistema scolastico.

A dire il vero, in molti raccontano di avere ripetuto l'anno diverse volte prima di abbandonare definitivamente la scuola, il che mette in luce l'esistenza di una relazione complessa e non immediata tra la bocciatura e l'abbandono nella quale, come abbiamo già accennato in precedenza¹⁷, hanno luogo diversi tentativi di "ripresa" la cui origine è riconducibile sia all'ostinazione di molte famiglie a far sì che lo studente porti a termine il percorso di studi, sia alle strategie di "resistenza" che gli stessi interessati mettono in campo prima di lasciare definitivamente la scuola. Il caso di Renata, che ha alle spalle una famiglia della piccola borghesia cittadina che dà un grande valore all'istruzione, è veramente la storia di una "resistenza ad oltranza" ai meccanismi di selezione operati dalla scuola. Questa intervistata è stata bocciata per ben quattro volte passando da una scuola ad un'altra, da un indirizzo ad un altro (dal liceo classico all'ITC), dalla scuola pubblica ad un istituto privato per recupero anni, fino al giorno in cui ha conseguito la maturità dopo essersi presentata da privatista all'Esame di Stato. Il supporto affettivo nonché economico (gli istituti privati per il recupero anni sono notoriamente molto costosi e spesso anche inefficaci) della fami-

¹⁷ Cfr. la Premessa al capitolo.

CAPITOLO QUARTO

glia, combinato ad una certa fiducia in se stessa, hanno dato a Renata la carica per affrontare con entusiasmo la prova dell'esame: *Si sto rivivendo l'esperienza dell'esame di maturità e.. va meglio rispetto all'altro perché comunque vedi i professori che si comportano diversamente.. cioè è passata la professoressa per il banco.. che non mi conosce proprio rispetto a un suo alunno.. e dice: Tutto apposto? Va bene? Cioè vedi la differenza di un professore che se anche non ti conosce però comunque si preoccupa.. cerca di darti una mano.* Ci sono tuttavia altri casi in cui la bocciatura, soprattutto se è reiterata, viene letta dallo studente e dalla famiglia come un segnale di *stop*, oltre il quale sarebbe inutile continuare ad insistere. Questo è sicuramente il caso di Cesare che, dopo essere stato bocciato per la seconda volta, ha deciso di andare a lavorare, anche in considerazione delle non facili condizioni economiche della sua famiglia: *Però bocciandoti la seconda volta non è che hanno fatto bene.. perché poi si sa.. chi viene bocciato due volte.. vuol dire che non è cosa tua.. oppure che qualcosa non va.* Le parole di questo intervistato mettono in luce il potere stigmatizzante della bocciatura, che diventa il preludio all'abbandono definitivo, soprattutto presso gli studenti delle classi popolari che, sostengono Bourdieu e Passeron (1970), all'eliminazione operata dal sistema scolastico rispondono con una strategia di "autoeliminazione", che è determinata dall'interiorizzazione soggettiva delle scarse possibilità oggettive di riuscita.

Queste testimonianze ci portano a dovere affrontare la questione, tante volte dibattuta tra gli studiosi di educazione, relativa all'opportunità e all'efficacia della bocciatura rispetto al fine di invogliare gli studenti ad impegnarsi di più. Le storie raccolte per questa indagine dimostrano inequivocabilmente che le bocciature non hanno prodotto l'effetto desiderato, e cioè non hanno stimolato la crescita personale o culturale di nessuno dei soggetti presi in esame. Al contrario, le bocciature hanno prodotto tre differenti tipi di effetti non intenzionali, che hanno rafforzato il corto circuito relazionale già esistente tra il discente e la scuola.

Un primo effetto perverso provocato dalla bocciatura è *la svalutazione di sé*. A questo proposito, c'è da segnalare ancora il caso di Gina, alla quale la bocciatura ha restituito un'immagine a tal punto negativa di sé che la giovane ha avuto vergogna perfino a parlarne con gli amici, che abitualmente frequenta in parrocchia: *In chiesa.. quando andai in chiesa sentivo i miei amici: Io sono stata promossa...Io sono stato promosso.. agli esami chi 70...Mamma mia! Io mi auguravo che non venivano vicino a me per non dire che io non ero stata ammessa.* Anche Antonio, che è stato bocciato diverse volte e che per un periodo ha interrotto gli studi prima di riprenderli e di conseguire il diploma, ricorda con stupore il risultato ottenuto all'Esame di Stato: *Infatti.. mi aspettavo 60 [il voto minimo per superare l'esame] e poi pigliai 67.. perché coccosa ingarai a dire*¹⁸. Di fronte a casi come questi possiamo concordare con Cavalli quando afferma che "chi è stato bocciato ha ricevuto un giudizio negativo sulle proprie capacità e, a meno che non riesca a elaborare in modo persecutorio l'evento e a svalutare la scuola e gli insegnanti che l'hanno valutato nega-

¹⁸ *Infatti.. mi aspettavo 60 e poi presi 67.. perché riuscii a dire qualcosa*

tivamente, finirà per sviluppare una immagine svalutata di sé” (*ibidem*, 1995, 438).

Un secondo effetto perverso provocato dalla bocciatura è rappresentato dall’*indebolimento della rete di relazioni*. Molti intervistati hanno menzionato con rammarico la perdita dei compagni di classe. Anna ad esempio ricorda ancor oggi con dispiacere di essersi dovuta separare dai compagni, che l’avevano accompagnata sin dalle scuole medie: *Poi vedi i tuoi amici che ci sei stata anche alle medie.. perché io capitai in una classe di amici di tre anni delle medie che li ho avuti pure al primo superiore e al secondo... Quindi noi ci facemmo una promessa tutti quanti.. di arrivare al quinto come eravamo in prima... Però io fui bocciata*. Anche Cesare ricorda che in seguito alla seconda bocciatura: *Mi mancavano i miei amici*. La bocciatura porta dunque alla rottura dei legami di amicizia che si erano creati negli anni e nei mesi precedenti, il che implica la necessità per il soggetto di creare, laddove decida di ripetere l’anno, un nuovo *network* di relazioni con i compagni della classe di ripetenza.

Si tratta però di un’operazione che non è affatto facile. Il terzo ed ultimo effetto perverso provocato dalla bocciatura è infatti proprio *il complesso dell’anzianità*. Molti intervistati, soprattutto i pluriripetenti, raccontano di una sensazione di disagio dovuta alla loro “anzianità” rispetto agli altri compagni di classe in regola col calendario scolastico. Giorgio ricorda di essersi sentito a disagio con i nuovi compagni di classe quando, ormai sedicenne, ripeteva per la seconda volta il primo anno: *Questi ragazzini erano piccoli.. poi a me mi vedevano come il ragazzo più anziano e mi facevano tipo capo e comunque.. non mi ci trovavo bene e quindi non c’avevo un rapporto.. un rapporto sereno con loro.. un rapporto d’amicizia*. Così come Rodolfo si è sentito stigmatizzato dai nuovi compagni di classe: *Allora... Loro erano ragazzi che avevano quindici.. sedici anni e io ne avevo diciannove e mi trattavano.. pensavano che io ero il tipo che non gli dava confidenza perché loro erano più piccoli (...)* Infatti c’era una ragazza che mi chiamava papà.. altri miei compagni mi chiamavano zio o nonno... A scuola tutti mi chiamavano così.. chi zio.. chi nonno.. chi papà. C’è veramente poco da aggiungere a questi brani di intervista che smentiscono l’idea diffusa tra insegnanti e genitori che in ogni caso una bocciatura serve a crescere. Le testimonianze di Giorgio e Rodolfo dimostrano al contrario che la bocciatura crea lo stigma “del ripetente” che in percorsi scolastici già disastriati può costituire solo una buona ragione in più per abbandonare.

4.2.5. La rappresentazione della scuola

Alla luce di quanto esposto sinora, non ci sorprende che la rappresentazione della scuola di cui i nostri intervistati sono portatori sia molto negativa. La scuola, infatti, è descritta dai nostri intervistati come un’istituzione iniqua nei suoi meccanismi di valutazione, distante dai bisogni “reali” degli studenti, ed escludente nei confronti di quei soggetti che maggiormente avrebbero bisogno di sostegno. C’è insomma un filo rosso che lega questi giudizi negativi sulla scuola, che consiste in un sentimento di sfiducia generalizzata verso questa istituzione, e che sembra dar

CAPITOLO QUARTO

vita a due diverse immagini della scuola, altrettanto negative.

Una prima immagine che emerge dalle interviste è quella della scuola come una istituzione *iniqua*. In questo caso, i soggetti hanno elaborato un'idea della scuola che, ai loro occhi, non offre a tutti gli studenti le stesse opportunità. Nell'ambito di questa immagine della scuola, possiamo rilevare l'esistenza di due diverse declinazioni dell'ingiustizia che talvolta assume l'aspetto di una discriminazione perpetrata a causa alle caratteristiche socio culturali dello studente, e talaltra assume l'aspetto di una marcata preferenza spiegabile in base ai criteri più disparati, come ad esempio simpatie ed antipatie dei docenti, nei confronti di certi studenti piuttosto che di altri. Riguardo a questa prima versione dell'ingiustizia, secondo la quale gli studenti provenienti dalle aree popolari sono indesiderati dal sistema scolastico, c'è da segnalare la testimonianza di Gaetano, un giovane nato e cresciuto in quartiere degradato della città, che ha incontrato un professore che sembra proprio incarnare questo tipo di rappresentazione della scuola: *Quando tu sei nato in un quartiere accussi.. tu pretendi quando vai in un altro ambiente.. è una cosa e diritto che io essere trattato come l'at (...)* A cosa che mi fa più rabbia è o fatto che io volevo mettere le barriere fra un mondo e n'ato¹⁹. Riguardo all'altra declinazione dell'ingiustizia, secondo la quale i professori prediligono certi studenti piuttosto che altri in base a criteri del tutto soggettivi ed arbitrari, Adele si dice convinta del carattere iniquo della scuola quando afferma, lo si ricorderà²⁰: *Alla fine quello che conta è se i professori ti vogliono bene.. vai avanti.. se no (...)* Quindi.. facevi.. facevi.. ma tu per loro eri quello.. non ti davano l'opportunità... Sulla base di considerazioni non dissimili, altri intervistati hanno sostenuto addirittura di essere divenuti "bersagli" di professori ricordati come dei persecutori: *Venivo bocciato per la prima volta a causa di una professoressa che mi fece prendere in antipatia un po' da tutti (...)* Era proprio una persecuzione (Davide). [Il professore] *mi diceva proprio delle cose orribili che ti facevano stare male dentro.. che ti colpivano dentro* (Gianna). [La professoressa] *mi incominciò a prendere in odio... Come mi muovevo.. mi metteva le sospensioni.. i rapporti.. perché comunque a fine ero adocchiata dalla professoressa* (Cira).

Una seconda immagine che emerge dalle interviste è poi quella della *scuola assente*. In questo caso, i soggetti hanno elaborato una visione della scuola come un'istituzione insensibile, che abbandona gli studenti al loro destino. Questa immagine si associa perfino ad un connotato di sadismo della scuola, che prima si disinteressa allo studente e successivamente opera una selezione che appare agli occhi degli intervistati destituita di fondamento e di legittimità. Serena ad esempio ricorda di avere passato gran parte dell'orario scolastico tra i bagni e i corridoi senza che nessuno la richiamasse ad entrare in classe: *Comunque i professori non c'erano mai (ride) Non ci pensavano proprio.. cioè stavo tipo quattro ore in*

¹⁹ *Quando tu sei nato in un quartiere così.. tu pretendi.. quando vai in un altro ambiente.. è un diritto che devi essere trattato come gli altri (...)* La cosa che mi fa più rabbia è che lui [il professore] voleva mettere le barriere tra un mondo ed un altro.

²⁰ Cfr. paragrafo 4.2.2.

*bagno.. ma di fila.. senza mai essere richiamata.. cioè dovevo essere io la responsabile.. di andare in classe.. doveva essere una mia responsabilità.. cioè proprio a livello di studio; e sottolinea come il disinteresse manifestato dai professori nei suoi confronti collida con le bocciature “a bruciapelo”, che le hanno restituito l’immagine di una scuola che, quando è presente, è del tutto inaffidabile: *La terza e la quarta volta in cui sono stata bocciata.. è stato pesante.. pesante proprio perché non me lo aspettavo.. cioè avevo studiato tutto quanto (...) invece non me l’hanno data buona...E là mi è venuto proprio lo sconforto.. hai capito?Ho detto: Vabbé non è destino.**

4.3. L’esperienza dell’abbandono

Anche per quanto attiene alla rappresentazione della scuola – come per il rapporto tra conflittualità familiare e rendimento scolastico²¹ – non è facile stabilire se è stata tale rappresentazione a costituire un incentivo ad abbandonare la scuola, oppure se è stata proprio l’esperienza dell’abbandono ad aver originato una simile rappresentazione. È ipotizzabile infatti che la rappresentazione negativa della scuola di cui i soggetti sono portatori possa talvolta costituire una sorta di razionalizzazione *ex post*, volta a giustificare la scelta dell’abbandono scolastico. Gli intervistati, infatti, si sono tutti mostrati alle prese con un tipico problema attribuzionale (quanta parte di responsabilità è attribuibile a loro e quanta ad eventi e/o circostanze fuori dal loro controllo?), il che mostra che l’interruzione degli studi – a prescindere dalle motivazioni e dalle modalità con cui si verifica – rappresenta in ogni caso un evento traumatico. Del resto, che l’abbandono scolastico rappresenti spesso un *turning point* nelle biografie dei soggetti risulta confermato sia dalle difficoltà personali e di inserimento nel mercato del lavoro sperimentate dopo l’abbandono, sia dalle complicate strategie di “aggiustamento” che i *drop-out* cercano di mettere in atto a seguito di questo evento. Di seguito, indagheremo dapprima le cause addotte per avere abbandonato, successivamente le conseguenze personali e sociali dell’abbandono ed infine le strade “alternative” al sistema dell’istruzione che più frequentemente vengono battute.

4.3.1. Le cause addotte e le dinamiche attribuzionali

Come già anticipato, l’indagine ha messo in luce che gli studenti adottano numerose strategie per giustificare a se stessi e agli altri l’interruzione degli studi. Anche in questo caso è stato possibile creare una tipologia di cause a cui gli intervistati si sono appellati per spiegare questo evento, che – confermando quanto afferma la Pelanda (1999) – è stato vissuto dai protagonisti come “un dolore psichico”, perché comporta “una perdita di speranza nelle loro capacità, nel loro sé

²¹ Cfr. paragrafo 4.2.1.

CAPITOLO QUARTO

pensante e un grande timore nel futuro” (*ibidem*, 206).

In particolare, dalle testimonianze degli intervistati è stato possibile individuare quattro famiglie di cause. Il primo tipo è quello delle *cause che attengono a problemi familiari*, che sono quegli eventi che colpiscono un componente del nucleo familiare producendo una sorta di effetto a catena, che spinge il soggetto ad abbandonare la scuola. Emblematica è in questo caso la narrazione di Anna, che stabilisce uno stretto nesso di causa–effetto tra l’incidente automobilistico che ha confinato il fratello su una sedia a rotelle e la sua decisione di abbandonare la scuola: *Ho un fratello che non sta bene.. è ricoverato in un centro di riabilitazione perché ha avuto.. due anni fa venne a prendere a me a scuola e ha avuto un incidente e quindi adesso non cammina...Poi mo’ fortunatamente sta iniziando a camminare... E io proprio per questo ho abbandonato la scuola.. perché per causa di questa storia mi sento un po’ in colpa e allora incominciai a fare assenze su assenze e.. decisi di abbandonare.* Anche Serena collega il suo abbandono scolastico alle difficoltà familiari che, come si è già avuto occasione di accennare, sono cominciate con il fallimento dell’attività paterna e si sono concluse con la morte di quest’ultimo: *Cioè io non c’ero proprio con la testa...Anzi proprio in quel periodo in cui avevo più bisogno.. non avevo né mia madre né mio padre.. perché comunque mia mamma è sempre stata dietro a lui.. l’ha aiutato fino all’ultimo.. ha cercato tutto cioè per salvarlo.. ma lui.. niente...Era troppo tardi.. capito?* Altrove nell’intervista, Serena stabilisce un nesso ancora più chiaro tra le difficoltà familiari e il suo abbandono, quando paragona il suo percorso a quello dei fratelli, che sono più grandi di lei ed entrambi diplomati: *I miei fratelli ce l’avevano ancora mio padre.. quando si sono diplomati e quindi bene o male ce l’hanno fatta...*

Il secondo tipo è quello delle *cause che attengono a problemi di relazione con la scuola*, e cioè a degli eventi accaduti ai soggetti all’interno della scuola che ne hanno – a loro avviso – determinato la fuoriuscita. La storia di Gaetano è in questo caso emblematica, perché stabilisce una relazione di causa–effetto tra il comportamento del professore e l’abbandono: *L’unica cosa ca io ricaraggia sempre: E’ colpa ro professore.. perché io mo’ a scola ce jev’...Perché a me.. me piaceva a scola.. o’ vero no apposta²².* In questa famiglia di cause, non rientrano solo i professori, ma anche “il clima” che caratterizza il singolo istituto. Agitazioni studentesche, uso di droghe, trasgressioni sessuali sono elementi ricorrenti nelle narrazioni degli intervistati, e hanno costituito qualche volta una buona ragione per abbandonare la scuola. Qui è da segnalare il caso “paradossale” di Monica, che ha lasciato la scuola perché nel suo istituto erano troppo diffusi i comportamenti devianti e trasgressivi. Nelle parole di questa intervistata, che frequenta assiduamente una comunità religiosa, la scuola è “un luogo di perdizione” allontanandosi dal quale lei si è sentita: *Bene! Perché io stavo facendo una cosa che a me mi stava facendo stare male...Allora io stavo cercando la libertà di me stessa.. cioè di fuggire da quella cosa e volevo tro-*

²² *Lo dirò sempre che è colpa del professore.. perché altrimenti io andrei ancora a scuola... Perché a me piaceva veramente la scuola..*

vare una cosa tranquilla per stare bene io dentro.. per sentirmi realizzata.. perché comunque quella cosa mi stava opprimendo la mente.

Il terzo tipo è quello delle *cause che attengono a problemi di natura affettiva*, e cioè ad eventi che accadono nella sfera dell'intimità – amicizie e amori – e che, nella percezione degli intervistati, provocano un calo nel rendimento scolastico e successivamente l'abbandono. Rosanna è sicuramente annoverabile in questo gruppo di intervistati che associa l'abbandono ai problemi verificatisi nell'ambito delle relazioni amicali: *Andavo a scuola.. poi comunque ho lasciato la scuola.. perché nel primo anno di liceo morì il mio migliore amico.. poi così.. caddi in crisi.. tutte queste cose. C'è poi Maria Giovanna, una giovane di bassa estrazione socio culturale, che si dice convinta di avere abbandonato gli studi a causa del suo ex ragazzo, che le aveva reso la vita: Un inferno! Che non lo auguro a nessuno (...) Avevo 14 anni e stavo con questo ragazzo che comunque non andavamo d'accordo e comunque decisi (...) di rinunciare alla scuola.*

Il quarto tipo è quello delle *cause di ordine sociale*, e cioè relative a fattori di contesto che, secondo alcuni soggetti, sarebbero all'origine dei loro percorsi di abbandono. Patrizia, ad esempio, spiega l'interruzione degli studi puntando il dito contro il consumismo così diffuso nella nostra società da rendere insostenibile la condizione di quanti hanno difficoltà economiche: *Compra quaderni.. e compra questo e compra quello...Uno pensava andare a scuola.. uno deve andare vestito più...Perché comunque guardavamo troppo alla società che ci circondava.. quindi se tu dicevi: Devo andare con la stessa scarpa tutti i giorni? No! Anche Fabio, seppure in modo diverso, riconduce la sua scelta di abbandonare la scuola ad un elemento di contesto: La scuola dove sono andato poi.. era poi.. era molto.. un po' bigotta diciamo...Ho notato questo che i licei classici.. specialmente di provincia.. sono un po' chiusi nel loro mondo...Voglio dire sono un po'.. hanno tutta una serie di...C'è tutto un immaginario dietro la scuola.. una cosa che io...Un ambiente...Quando tu entri in quell'ambiente.. non essendo di quell'ambiente.. è anche un po' difficile. In casi come questi, l'abbandono è direttamente collegato alle caratteristiche del "paesaggio" culturale e sociale all'interno del quale il *drop-out* e la scuola sono inseriti.*

Nel quadro delle cause addotte, infine, non può essere trascurato – data la rilevanza di questo evento nella storia scolastica degli intervistati – la complessa dinamica attribuzionale che nella percezione degli intervistati lega la bocciatura e l'abbandono. A tale riguardo, i soggetti paiono distinguibili in due gruppi.

Il primo gruppo è quello delle *vittime*, cioè coloro i quali attribuiscono la responsabilità del percorso di *dropping-out* intrapreso alla scuola e ai professori, proiettando così all'esterno le ragioni del fallimento. In questo primo gruppo, a dire il vero cospicuo, ricadono maggiormente quegli intervistati che, provenendo da ambienti socio culturali fortemente deprivati, si mostrano completamente estranei alle logiche di funzionamento dell'istituzione scolastica. Tra le *vittime* possiamo sicuramente annoverare Anna, per la quale due bocciature di seguito hanno segnato un punto di non ritorno tra i banchi di scuola. Ritornando con la memoria alla mat-

CAPITOLO QUARTO

tina in cui apprese di essere stata nuovamente bocciata, l'intervistata afferma: *Uà.. proprio.. dissi: Comm'è? Nata vota?!*²³ *In quel momento mi sentii proprio male! Infatti io dei professori non andai a salutare nessuno.. ero troppo arrabbiata.. rimasi troppo male... Dicevo: Se voi volevate fare qualcosa lo potevate fare.. perché avevo tutti 6 e 7... Una sola materia tengo il 4 ed è debito...* Anche se ancora più emblematico è forse il caso di Davide, che è tuttora sgomento all'idea di essere stato bocciato al primo anno per avere riportato tre debiti formativi in materie come matematica, fisica, e chimica, che sono in realtà le tre discipline caratterizzanti (forse non lo sa) l'istituto che lui ha poi abbandonato (l'ITIS). In merito a quell'evento dice: *E sono stato malissimo.. sono stato malissimo per la consapevolezza proprio.. di non avere fatto niente per avere tra virgolette ereditato questa cosa... Anche se essendo stato bocciato per tre materie comunque un poco rimani scottato perché se erano due.. era una promozione... cioè essere stato bocciato per una sola materia è una bella fregatura...* Questi due brani di intervista palesano, tra l'altro, la necessità che la scuola si spieghi agli allievi, soprattutto a coloro i quali possono difficilmente reperire le informazioni sul funzionamento dell'istituzione in casa o in altri ambienti a loro prossimi²⁴.

Il secondo gruppo è quello dei *protagonisti*, cioè coloro i quali si descrivono come in parte o completamente responsabili dell'esperienza del fallimento. Sicuramente, Ernesto rientra nel gruppo dei *protagonisti* perché esprime un giudizio alquanto equilibrato sui professori, in quanto le critiche – pur non mancando – si accompagnano tuttavia ad un'assunzione autoriflessiva delle proprie responsabilità: *E ebbi un'ulteriore bocciatura.. accusi professori scorbutici*²⁵. *anche se io non ho mai avuto.. non ho mai dato la responsabilità ai professori.. non ho mai detto: I professori ce l'hanno con me...* Diverso è il caso di Sergio, un giovane proveniente da una famiglia piccolo borghese di provincia, che si sente così responsabile in prima persona dell'unica bocciatura in cui è incorso che nella sua narrazione non c'è spazio per eventuali responsabilità di terzi (i professori, il Preside, la famiglia, ecc.): *Si perché.. con le mie capacità non riuscivo a raggiungere il limite di studio.. che bisognava.. per quella scuola.. che era abbastanza per quella scuola* (pausa).

L'analisi delle attribuzioni di responsabilità degli intervistati e dunque l'individuazione da parte degli stessi del *locus of control* (Rotter, 1966; Weiner, 1985)²⁶ del fallimento scolastico ci pare dunque dimostrare che nella maggioranza dei casi la tendenza è quella di collocare all'esterno le ragioni dell'abbandono scolastico. Ciò

²³ *Mammamia! Dissi: ma come? Sono stata bocciata di nuovo?*

²⁴ L'importanza del reticolo di rapporti in cui l'individuo è inserito al fine di entrare in possesso di informazioni utili è stata messa in evidenza dalla Zaccaria (2001) nella già citata ricerca sui giovani inoccupati e a bassa scolarità.

²⁵ *A causa di professori.. così scorbutici*

²⁶ Rotter J. B. (1966), "Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, n. 80. Weiner B. (1985), "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, n. 92. Entrambi cit. in Marini (1999).

testimonia chiaramente l'esigenza di fronteggiare un fallimento, che rischia ad ogni momento di danneggiare l'immagine di sé, di cui in realtà i soggetti si sentono profondamente responsabili.

4.3.2. *Le conseguenze personali e sociali dell'abbandono*

L'abbandono scolastico è un evento traumatico non solo nella percezione degli intervistati ma anche nella realtà. Sono numerose, infatti, le conseguenze di questo evento sulle vite dei *drop-out*, sia sul piano personale che su quello sociale.

Le conseguenze personali dell'abbandono riguardano principalmente il livello di autostima del soggetto che può precipitare pericolosamente dopo l'abbandono. In altri termini, il *drop-out* può sviluppare un'immagine di sé a tal punto negativa, che nel tempo può diventare un ostacolo per mantenere intatta la sua narrativa biografica. Serena, ad esempio, è un caso emblematico dell'effetto "paralizzante" dell'abbandono, che ha trovato purtroppo "terreno fertile" in una vicenda biografica progressiva già estremamente dolorosa. Parlando dei suoi progetti a breve termine, dice: *C'ho paura di impegnarmi troppo... Non so perché.. c'ho proprio il blocco.. capito?* Anche Roberto, che proviene da una famiglia del ceto medio impiegatizio, soffre per avere abbandonato la scuola, perché ha vergogna di presentarsi in società (soprattutto alle ragazze) sprovvisto di "credenziali educative", per usare la felice espressione di Collins (1979)²⁷: *Beh.. diciamo la verità.. che andare vicino a una persona e dire che tengo solo la terza media.. loro rimangono un poco così insomma.. perché magari subito ti classificano.. subito dicono: Bah! C'hai solo la terza media.. sei ignorante.. sei al di sotto di uno è che diplomato.* Questo brano di intervista mette bene in evidenza che le suddette credenziali giocano un ruolo cruciale nella valutazione complessiva che il soggetto dà di sé.

Le conseguenze sociali dell'abbandono riguardano invece prevalentemente l'inserimento dei *drop-out* nel mercato del lavoro. L'analisi delle interviste ha infatti messo in assoluta evidenza che le difficoltà di inserimento sono un dato diffuso tra questi giovani. Trova dunque conferma nei risultati emersi dalla nostra ricerca quanto affermato dalla Giannini (2001), e cioè che i giovani napoletani a bassa scolarità vanno ad ingrossare le fila dei disoccupati e dei lavoratori precari e al nero. L'indagine ha inoltre confermato (si veda Spanò, 2001) che i giovani che si collocano in questo segmento di mercato solitamente si impegnano in una sorta di *zapping* lavorativo, passando da un *bad job* ad un altro alla ricerca di una buona occasione che purtroppo quasi mai arriva (anzi l'esito di questa ricerca è spesso la disoccupazione). Al riguardo, una storia emblematica è quella di Patrizia, che ricorda così le condizioni di lavoro della sua ultima occupazione "stabile" come commessa: *Non si*

²⁷ Collins R. (1979), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York. Cit. in Wallace R, Wolf A. (1994). Secondo Collins, le credenziali educative, ben lungi dall'attestare l'avvenuta acquisizione di un sapere spendibile sul mercato, sono piuttosto delle "armi" nelle mani delle classi e dei ceti privilegiati per bloccare l'ingresso dei nuovi aspiranti.

CAPITOLO QUARTO

*faceva la commessa.. ma io mi sottotitolai la colf del negozio con tutte le colleghe.. perché si faceva solo questo...E poi un po' per gli orari.. un po' per i titolari che si sentono.. qua o ti devono umiliare o niente... Quindi si sentivano che comunque noi eravamo pezza da piedi.. quindi dopo due anni mi sono scocciata e ho detto: Basta! E ho troncato. Anche Giorgio, prima di entrare nell'Esercito, ha sperimentato un periodo di sottoccupazione che ricorda in questi termini: *Si era fatto il periodo estivo ed ero andato a lavorare in salumeria... Lì ho visto veramente cosa era il lavoro... Era pesante perché io là non facevo il salumiere.. facevo tutte e cose²⁸... Aggiustavo gli scaffali.. facevo il salumiere.. portavo la spesa a casa della gente.. scaricavo la roba dai camion e tutto per cento mila lire alla settimana.**

Ancor più significativo appare il fatto che i due soli intervistati che hanno conseguito una certa stabilità lavorativa, lo abbiano fatto solo in virtù di risorse familiari particolari di cui potevano disporre. Roberto ad esempio, pur svolgendo un'occupazione non certo prestigiosa (lavora come venditore ambulante presso gli zii materni), è riuscito grazie al suo reticolo familiare a "stabilizzare" la sua vita lavorativa fino ad ottenere un reddito soddisfacente (*Lavorando qua.. però magari mi sono tolto un sacco di sfizi.. perché guadagno molto di più e mi posso permettere... Per esempio la settimana prossima prendo la macchina.. ho avuto la possibilità di comprarmi la vespa.. mi sono operato al setto nasale e mi è costato parecchi soldi... Insomma ho fatto parecchie cose*). Mentre Renata è riuscita ad evitare lo sfruttamento solo grazie alla sua origine sociale. Renata, infatti, che come si è avuto modo di accennare vive in un quartiere borghese e viene da una famiglia del ceto medio, lavora come commessa presso un negozio di calzature situato in un'elegante strada del centro cittadino a pochi passi da casa sua e, diversamente da tante sue coetane, è stata assunta col contratto²⁹. La descrizione che Renata fa del suo lavoro stride in maniera evidente con quella di Patrizia, che abbiamo citato poc' anzi: *Dalla seconda settimana mi ha cominciato a chiedere i documenti per il libretto di lavoro.. per mettermi apposto.. perché lui comunque vuole stare in regola e tutto.. e.. così è stato...Lì sono rimasta...E' stato il primo lavoro però comunque là sono rimasta e mi trovo bene.*

Le testimonianze degli intervistati mettono dunque in luce non solo che i percorsi *post* abbandono sono in generale estremamente problematici ma anche che, se si può evitare l'esclusione sociale, è solo perché si dispone di particolari risorse relazionali e sociali che consentono di evitare, almeno nel breve periodo, lo scioglimento nei segmenti più deboli del mercato. A tale riguardo, è significativo notare che solo Giorgio, essendo un militare di professione, si colloca fuori dal-

²⁸ *Facevo tutto*

²⁹ Questo caso rende evidente come il mercato del lavoro, al pari della scuola, operi una selezione che segue delle precise linee di classe, sin dalla fase di reclutamento. Infatti, è evidente dal racconto di Renata che tra lei ed il suo datore di lavoro si sia innescato, sin da subito, un processo di *riconoscimento reciproco*, che ricorda molto da vicino la nozione di congruità del *modus vivendi*, così come è stata espressa da Bourdieu nella Distinzione (1983). Per una disamina del pensiero di questo autore, cfr. paragrafo 4.5.

l'area del precariato.

In conclusione, possiamo dire che l'abbandono scolastico può provocare conseguenze sia sul piano personale – la caduta paralizzante di *self confidence* (la fiducia in se stessi) – sia sul piano sociale – il rischio di finire nel precariato e nella sottoccupazione – che però, in casi eccezionali, possono essere attutate dalle risorse personali e di contesto (situazione economica della famiglia d'origine, capitale culturale e sociale a disposizione, ecc.) di cui il soggetto eventualmente dispone. Queste considerazioni suonano un campanello d'allarme perché, come sostiene la Luciano (1993), il carattere pervasivo della dispersione scolastica allunga un'ombra sinistra sul futuro di quanti – e sono parecchi – sono poco o per niente attrezzati a fronteggiare le difficoltà di inserimento.

4.3.3. Le "alternative" alla scuola

Un elemento interessante è che – al di là della scuola e dei lavori svolti – i nostri intervistati si sono mostrati particolarmente eclettici nel trovare delle strade "alternative" alla scuola, che infatti vanno dalla musica fino al desiderio di arruolarsi nell'Esercito alla volta delle missioni di *peace keeping* nei Paesi dove sono in corso conflitti armati. Questi interessi sembrano avere la funzione di fornire degli ambiti di identificazione dove potere sperimentare immagini di sé ben più gratificanti di quelle restituite dalla scuola e dal mercato. Le attività svolte o quelle che si desidererebbe svolgere in ambito extra scolastico ed extra lavorativo vengono tematizzate da questi giovani sia come degli ambiti di identificazione, dove è possibile creare una definizione "altra" di sé, sia come degli sbocchi pratici in vista di un inserimento lavorativo stabile. È stato possibile individuare quattro tipi di attività verso le quali i nostri intervistati si sono detti propensi ad investire tempo ed energie.

Il primo tipo di attività è quello connesso alla vasta galassia dei *corsi professionali*. In questo genere di attività, rientra un ampio *range* di corsi più o meno professionalizzanti attivati sia dagli Enti Pubblici sia da imprese private, che vanno dall'artigianato all'estetica. Serena, che racconta di avere nutrito sin dalle scuole elementari una forte inclinazione per l'arte e l'artigianato, valuta molto positivamente un corso di formazione Regionale in manufatti artigianali, che ha avuto la possibilità di seguire qualche anno fa: *Ho avuto delle soddisfazioni veramente belle.. abbiamo fatto mostre.. tantissime cose guarda...Stage fuori Napoli.. cioè cose che non ho mai visto.. tipo Klimt a Roma.. cioè ho visto tantissime cose bellissime... Che non avrei immaginato... Se fossi stata sola.. ma che? Chi le avrebbe mai fatte!* Anche Gina ha preferito puntare sulla formazione professionale, dopo aver conseguito una qualifica molta sofferta come segretaria d'azienda. Nel suo caso, la scelta è ricaduta su una scuola di estetica: *L'obiettivo mio adesso è diventare estetista.. il mio obiettivo è proprio questo (...). Voglio dare me stessa.* Evidentemente, il corso in artigianato per Serena così come la scuola di estetica per Gina sono serviti a queste giovani innanzitutto per risollevarsi dalla delusione scolastica e per tentare di ridi-

CAPITOLO QUARTO

segnare un percorso di formazione alternativo alla scuola.

Il secondo tipo di attività è costituito dalla partecipazione a corsi, eventi ed occasioni, che sono riconducibili alla sfera dei *consumi culturali*, dove la musica ed il ballo sono tra le attività più amate. Ad esempio, Davide è molto appassionato al suo lavoro (quasi mai retribuito) di batterista e addirittura spera in futuro di avere successo con la sua *band*: *Mi piacerebbe avere successo col mio gruppo...Proprio successo col mio gruppo musicale perché per l'appunto la musica è sempre stata la passione mia*. Anche Arianna, una volta abbandonata la scuola, ha pensato che la danza e l'aerobica potessero essere, oltre che una passione, uno sbocco lavorativo: *Mi piaceva pure per esempio insegnare a ballare.. a fare latinoamericano.. come maestra.. oppure di step.. aerobica.. queste cose qua*. Questi brani di intervista mettono forse in luce una *strategia di compensazione attraverso il corpo* per cui al fallimento nel lavoro intellettuale richiesto dallo studio si risponde puntando su attività che richiedono un lavoro corporeo più che mentale.

Il terzo tipo di attività menzionate dagli intervistati sono riconducibili alla *sfera del volontariato e della partecipazione religiosa*. Maddalena ad esempio ha trovato in un'associazione del Terzo Settore, che la segue ormai da un bel po' di anni, la possibilità di impegnarsi concretamente per migliorare la sua esistenza e perfino quella di altre persone in difficoltà, passando così da assistita ad assistente. Parlando di sé, la prima cosa che dice è: *Nella vita faccio volontariato*. E anche in questo caso, un campo di attività "altro" rispetto alla scuola ha dato alla giovane la possibilità di proporre una immagine di sé tutto sommato positiva. Ancora più emblematico è il caso di Monica, che ha legato praticamente tutta la sua vita ad una comunità religiosa: *Sono quasi dieci anni che sto in comunità e.. prego sempre di starci (...). È come una piccola famiglia.. siamo tutti uniti*. In questi casi, è ragionevole credere che la partecipazione a gruppi con finalità benefiche – fatte salve le ovvie differenze di matrice culturale che intercorrono tra il volontariato laico, le associazioni *no profit*, e le comunità religiose – corrisponda ad un bisogno di affiliazione, che diventa tanto più forte quanto più debole è la rete di legami familiari e sociali all'interno della quale il soggetto è inserito.

Il quarto ed ultimo tipo di attività menzionata e soprattutto desiderata da alcuni intervistati è *l'impegno nell'Esercito*. Probabilmente a causa della recente abolizione della coscrizione obbligatoria, che prevede una remunerazione per coloro i quali scelgono di intraprendere la carriera militare, più di un intervistato si dice desideroso di "imbracciare le armi". C'è da rilevare inoltre che questi aspiranti soldati sono tutti delle giovani donne. La testimonianza più emblematica è quella di Maria Giovanna, che ha come sogno nel cassetto quello di diventare: *Soldato semplice...Missione di pace...Questo sarebbe il mio sogno*. Se la divisa resta un sogno per Maria Giovanna, che significativamente rileva: *è più difficile per una donna entrare.. gli uomini hanno molte più possibilità*, per Giorgio, invece, è stata "un fare di necessità virtù" per le pressioni del padre e per la cronica mancanza di lavoro che affligge la città di Napoli: *Ho capito che è brutto stare senza soldi in tasca.. che non puoi dipendere dai tuoi genitori perché a diciotto anni come fai? (...)* Quindi ho

fatto questo concorso nell'Esercito.. come UFB³⁰.. che era stata un'idea di mio padre.. perché io non volevo.. non mi piaceva. Nonostante il disappunto iniziale per una carriera militare non desiderata, oggi Giorgio dice del suo lavoro: *Io mo' sto nell'Esercito e mi piace stare nell'Esercito (...). A Settembre.. vado in Afghanistan a fare i servizi ai seggi elettorali e comunque vado a fare qualcosa di importante.* L'Esercito, al pari di altri corpi armati dello Stato che sono stati menzionati dagli intervistati (Renata ad esempio proverà ad entrare nella Polizia), rappresenta probabilmente sia una idealizzazione di un ruolo lavorativo percepito come “forte” perché immediatamente identificabile nella divisa, sia una concreta possibilità per uscire dalla precarietà lavorativa o addirittura dalla totale assenza di lavoro.

I quattro tipi di “alternative” alla scuola che abbiamo discusso possono sembrare a prima vista del tutto scollegati tra di loro, ma ad un'analisi attenta è possibile rintracciare un filo rosso che lega molte di queste attività così diverse l'una dall'altra, e che consiste nell'influenza dei *media*, ed in particolare della televisione, sul comportamento giovanile. Nonostante questo argomento, per la sua vastità, esuli dagli obiettivi di questa indagine, è comunque possibile azzardare l'esistenza di una relazione tra gli ambiti di identificazione di questi giovani, soprattutto di quelli meno dotati di un adeguato bagaglio culturale, e l'impatto massiccio dei modelli proposti dalla televisione. È stato spesso evidenziato in letteratura che i messaggi televisivi, data la loro semplicità e fruibilità presso un vasto pubblico, sono tanto più incisivi su quelle *audiences* che, in ragione del loro scarso capitale culturale, sono meno attrezzate a decodificarli con spirito critico (Losito, 1997). D'altronde, la relazione appena individuata tra la maggiore o minore incisività del messaggio televisivo e l'estrazione socio culturale del fruitore di tale messaggio è piuttosto evidente, ad esempio, nel desiderio di Maria Giovanna – che si è presentata come una ragazza in fin dei conti tradizionale – di arruolarsi nell'Esercito. Il suo caso ci sembra confermare che “la fusione tra ruoli maschili e ruoli femminili”, costantemente messa in onda dalla televisione (Meyrowitz, 1995), e sicuramente rafforzata in tempi recenti dalle immagini di donne che vanno in guerra (le *reporters* dei *networks* televisivi, le soldatesse, soprattutto statunitensi, e le operatrici di pace), contribuisca non poco a creare confusione, nelle giovani donne con uno scarso capitale culturale, riguardo ai loro possibili destini lavorativi.

4.4. *Un futuro incerto*

Abbiamo già detto in apertura che l'incertezza nel futuro è il tratto biografico più ricorrente e trasversale a tutte queste storie, perché la condizione di incertezza diffusa che caratterizza la società odierna rende tutti, ma in particolare i giovani “non tanto incapaci di concepire il futuro, quanto incapaci di colmare la distanza tra presente e futuro mettendo a punto una teoria di tappe coerenti e credibili.” (Spanò,

³⁰ UFB è un acronimo che sta per ufficiale di ferma breve.

CAPITOLO QUARTO

2001, 24).

La nostra attenzione sarà dunque principalmente rivolta ad indagare le proiezioni di sé nel futuro che gli intervistati hanno prodotto parlando della scuola e della possibilità di ritornarvi, dei loro destini lavorativi e dei loro progetti di vita adulta in termini di scelte matrimoniali e genitoriali. Possiamo qui dire, giocando un po' d'anticipo, che complessivamente emerge un quadro di immagini di sé declinate al futuro piuttosto variegato dove, come già da tempo si è andato sottolineando, l'origine sociale ed anche il genere – è un dato acquisito in letteratura che generalmente uomini e donne affrontano la coniugalità e la genitorialità in modi del tutto diversi gli uni dalle altre – giocano un ruolo rilevante per dare una risposta più o meno sensata alla domanda: *Che sarò da grande?* (Clarizia, Maddaloni, 2001).

4.4.1. Ritornare a scuola o andare a lavorare?

La maggior parte degli intervistati è ancora oggi alle prese con il dilemma scuola/lavoro. In realtà, non sono pochi quelli che, a distanza di qualche anno dall'abbandono, hanno provato a ritornare nel sistema dell'istruzione, talvolta abbandonando di nuovo e talaltra riuscendo perfino a diplomarsi. I tentativi di rientro nel sistema scolastico avvengono seguendo generalmente tre strade: le scuole serali, gli istituti privati per il recupero anni, e l'esame da privatista. Questi tentativi di rientro inoltre possono avvenire sia in assenza sia in presenza di una qualche attività lavorativa svolta dal soggetto, il che ci dà l'idea che per molti la scuola non è ancora un discorso definitivamente chiuso. In questo caso, possiamo suddividere i soggetti in due gruppi: coloro i quali hanno almeno riprovato a conseguire il diploma, e gli altri che invece si sono subito arresi al loro destino.

Il primo gruppo è costituito dagli intervistati che hanno cercato comunque di conseguire il titolo, nonostante le delusioni scolastiche pregresse. In questa categoria, va sicuramente annoverata Patrizia, che ha provato a diplomarsi, seguendo i corsi presso una scuola serale, senza purtroppo riuscirci: *Tornare a scuola per me è stata una cosa bellissima.. perché ne ero veramente entusiasta della cosa (...). Ho frequentato per un mesetto.. andando tutte le sere assiduamente...Però poi non ce l'ho fatta (...). Torna da lavoro alle quattro.. fatti una doccia.. prendi la macchina.. se c'è.. altrimenti vedi chi ti accompagna (...). Così ho abbandonato la scuola.* Diversamente è andata a Renata che invece è riuscita a diplomarsi in un istituto privato: *Ho deciso proprio per me di prendermi questo diploma anche perché mi serve per il mio avvenire (...). Non ho intenzione di passare la mia vita in un negozio a lavorare come commessa.* Anche Fabio è riuscito a diplomarsi con l'ausilio di una scuola serale dopo aver peregrinato a lungo tra diversi istituti: *Ho pensato poi di imbarcarmi in questa cosa.. della scuola serale.. che poi comunque è stata un'esperienza positiva.* In estrema sintesi, possiamo dire che questi brani di intervista tratteggiano il profilo di giovani che provengono da famiglie dove all'istruzione è riconosciuto un certo valore, il che può avere inciso sulla loro deter-

minazione – comunque sia stato l’esito – a completare il ciclo di studi interrotto.

Il secondo gruppo di soggetti è costituito dagli intervistati che, all’indomani dell’abbandono, hanno deciso che non torneranno più a scuola e che (forse) cercheranno un lavoro. In questa categoria rientra Adele, che significativamente sostiene di non rimpiangere affatto le aule scolastiche: *La verità? Non mi rimpiango.. cioè ho sempre fatto tutto quello che ritenevo giusto in tutte le mie cose.. quindi ho lasciato (...). È una mia scelta che ho fatto allora... Se ritornassi indietro.. la rifarei egualmente.* Anche Sergio appare determinato nella sua scelta di lasciar perdere la scuola per andare a lavorare: *È logico che dovevo andare a lavorare.. consapevole di quella che era la mia scelta... E ho messo tra il lavoro e la scuola.. ho scelto di lavorare.. perché la scuola non era più il mio obiettivo.* In questi casi, i soggetti mostrano un tale rigetto nei confronti della scuola che l’idea di farvi ritorno non è quasi mai contemplata.

In ogni caso, l’abbandono della scuola pone il soggetto di fronte alla necessità di fare delle scelte per il suo futuro che riguardano tanto la sfera lavorativa, di cui ci siamo già occupati parlando delle conseguenze dell’abbandono, quanto quella dell’intimità in vista della creazione di una famiglia.

D’altronde, come ha giustamente sostenuto lo psicoanalista americano Erikson (1968)³¹, il passaggio dall’adolescenza all’età adulta passa attraverso i due binari paralleli del lavoro e dell’amore.

4.4.2. Il matrimonio e le scelte di genitorialità

La possibilità di sposarsi e di avere figli è contemplata dalla maggioranza degli intervistati, che si sono mostrati perlopiù aderenti ad un progetto di vita tradizionale, dove la creazione di una propria famiglia è considerata una tappa fondamentale, talvolta perfino più del lavoro, per costruire un profilo identitario da adulti. Tuttavia, nel quadro appena delineato, non mancano le eccezioni, che sono rappresentate da quegli intervistati che si sono mostrati o propensi “fino ad un certo punto” ad aderire ad un modello di famiglia tutto sommato tradizionale o addirittura del tutto recalcitranti ad accettare questo modello ed in cerca di soluzioni “altre” per il proprio futuro. Già da queste poche considerazioni, si capisce che è possibile individuare tre tipi di progetti identitari per il futuro, all’interno di ciascuno dei quali sarà possibile distinguere la diversità dei punti di vista tra ragazzi e ragazze, che chiama in causa la specificità dei percorsi di costruzione delle identità maschili e di quelli delle identità femminili.

Coloro i quali nutrono un *progetto tradizionale* di vita, aspirano a creare una famiglia che ricalchi le orme della loro famiglia d’origine e più in generale della tradizione. In questo caso la differenza che si può rintracciare tra i progetti dei ragazzi e quelli delle ragazze ha a che vedere con la diversità *complementare* dei ruoli degli uomini e delle donne, così come è sancita dalla tradizione. Detto in altri termini, per

³¹ Cit. in Palmonari A. (a cura di) (1997).

CAPITOLO QUARTO

questa categoria la suddivisione dei compiti tra l'uomo *breadwinner* e la donna *housemaker* è un dato tacitamente benaccetto, senza il quale sarebbe impossibile individuare definizioni credibili di sé. L'accettare questo modello significa anche legittimare l'ineguale distribuzione di potere tra i coniugi, che pare agli occhi degli uni e dell'altre un destino inevitabile oltre che desiderabile. I maschi che appartengono a questa categoria si dicono desiderosi di creare un *ménage* familiare, dove significativamente il lavoro delle eventuali mogli è *tacitamente* negato. Giorgio è un bel esempio di un'identità maschile tradizionale in corso d'opera ed infatti, parlando del suo futuro, dice: *Io tra dieci anni mi vorrei vedere sposato.. con una famiglia.. avendo un lavoro sicuro che mi possa permettere di.. cioè di togliermi qualche sfizio.. di andare avanti tranquillamente.* Anche Davide pensa alla sua futura famiglia senza discostarsi affatto dal copione tradizionale, ed utilizza la medesima strategia di *tacito diniego* del lavoro femminile: *Tra cinque.. dieci anni.. spero di essere sposato con una famiglia (pausa) Con un lavoro serio.. permanente.. e avere la tranquillità necessaria per andare avanti in una vita.. in effetti.. non chiederei niente di più: un lavoro ed una famiglia.* A questo profilo tradizionale di uomo si accompagna specularmente un profilo altrettanto tradizionale di donna, che abbiamo potuto rintracciare in Gianna, desiderosa di essere: *Una moglie...Ma chi è che non lo desidera?...Alla fine tutte le donne lo desiderano.* C'è anche Monica che desidera sposarsi ed avere bambini: *Sposarmi.. questo è il mio sogno che adesso più.. cioè infatti è una cosa che più ne stiamo parlando.. una cosa che si sta avvicinando.. perché comunque è prossima la data...Io spero.. se è volontà del Signore.. spero che possa essere (...) che potrò essere mamma.. di essere un buon esempio per la famiglia che mi verrà data.* Qui si può facilmente notare che le giovani che hanno questo profilo tradizionale di femminilità utilizzano una strategia davvero speculare a quella delle loro controparti maschili, che consiste in un *tacito autodiniego* della possibilità di svolgere un'attività diversa dal lavoro di riproduzione familiare.

C'è poi un progetto che possiamo definire *quasi moderno*, che è di coloro i quali aspirano a creare una famiglia, dove il marito e la moglie partecipano entrambi con il loro lavoro alla creazione del *budget* familiare. L'avverbio "quasi" trova la sua ragion d'essere nella constatazione che, tranne in rarissimi casi, gli intervistati non pensano ad un modello paritetico di famiglia, dove cioè il lavoro della moglie ha eguale dignità di quello del marito. C'è da aggiungere che in questo gruppo ricade, sul lato maschile, un solo intervistato (!), che è Cesare. Tra i maschi, infatti, è il solo a concepire un modello familiare che includa il lavoro extra domestico della futura moglie: [Parlando della sua attuale ragazza che è estetista] *In un futuro sicuramente cercheremo.. se rimarremo insieme.. di aprire un centro.. perché comunque lei è in gamba.. è brava.* In questa categoria c'è invece una cospicua presenza di giovani donne, che aspirano a combinare il lavoro domestico e quello extra domestico. Gina, ad esempio, si dice convinta di volere lavorare dopo il matrimonio, anche se puntualizza che la sua attività professionale sarà comunque subordinata alle esigenze familiari: *Allora il desiderio mio.. ti ho detto.. è di fare l'estetista.. e se tutto va bene.. vorrei farlo anche dopo sposata (...)* Però giustamente devo guardare anche

ad una famiglia.. devo crearmi una famiglia.. allora non posso fare avanti e dietro.. proprio con dei figli. Però se tutto va bene.. vorrei cercare di fare quello e quello. Arianna, ancora più di Gina, si mostra perplessa sulla conciliabilità degli impegni lavorativi con quelli familiari, soprattutto in relazione alle esigenze della maternità: *Mi vedo una donna sposata (...) poi spero di avere pure qualche figlio.. e penso lavoratrice.. da qua a dieci anni penso lavoratrice (...) però come part time.. con dei figli.* Le testimonianze di queste giovani segnalano la difficoltà ad immaginarsi donne adulte e pienamente impegnate a conciliare i tempi familiari con quelli del lavoro, perché aderiscono ad un modello culturale dove il lavoro delle donne, ben lungi dal modello della doppia presenza (Balbo, 1977) dove la famiglia ed il lavoro sono percorsi paralleli ed autonomi e quest'ultimo è vissuto come un diritto – dovere connesso all'essere una donna adulta, segue piuttosto “il principio dei vasi comunicanti” (Saraceno, 1986), e cioè aumenta, si riduce o si elimina in relazione alle esigenze familiari. Questa difficoltà si può spiegare come il risultato della coesistenza conflittuale di spinte che vanno in direzioni diverse; da un lato c'è il richiamo rassicurante della tradizione e della famiglia, dall'altro c'è la tentazione delle possibilità offerte dalla modernità, che però si trovano tutte fuori dall'uscio della porta di casa.

C'è infine un *progetto postmoderno* di vita, che è tipico di coloro i quali si mostrano estremamente refrattari all'idea di creare una famiglia, che ai loro occhi costituirebbe un ostacolo alla realizzazione personale. In questo caso, l'unica differenza di genere rintracciabile attiene alle scelte di genitorialità. Infatti, se la famiglia riscuote un coro unanime di rifiuti, non altrettanto accade quando entrano in scena i figli. I ragazzi si mostrano estremamente recalcitranti ad assumere il ruolo di padre, appellandosi ad un'ideologia libertina che contrappone la pluralità delle esperienze alle costrizioni del matrimonio monogamico. Fabio, ad esempio, che pure ha un profilo biografico caratterizzato da grande incertezza, pensando al suo futuro, si dice certo solo di una cosa: *Sposarmi? No... Questa è l'unica cosa di cui sono sicuro e neanche i figli mi interessano... Per il resto è tutto molto nebbioso.* Diversamente le ragazze, sebbene rifiutino l'idea di sposarsi perché probabilmente associano il matrimonio ad una immagine tradizionale di femminilità, affermano comunque di volere avere un figlio. Renata è molto chiara al riguardo: *Penso più ad avere un figlio che a sposarmi.. ti dico la verità... Il mio più grande desiderio è quello di avere un figlio.* Così come Serena che, al pari di Renata, si pronuncia per una scelta di maternità indipendente dal matrimonio, che nel suo caso significherebbe anche mettere al mondo un bambino mulatto, data la sua dichiarata preferenza per gli uomini di colore: *Ho sempre avuto ragazzi di colore... Sinceramente i miei ragazzi sono sempre stati di colore.. non so perché.. forse mi danno qualcosa.. di più rispetto ai bianchi (...) Io voglio un figlio e basta... E lo voglio pure mulatto... T'ho detto tutto... Lo voglio bellino.. sai con le treccine.*

Vale comunque la pena di sottolineare che la varietà di aspirazioni e di proiezioni di sé nel futuro in merito alle scelte coniugali e genitoriali, anche nei casi in cui è più manifesta la volontà di mettere su famiglia, cela in ogni caso una diffusa sensazione di incertezza sui tempi, sui modi di realizzazione, e sugli esiti di tale pro-

CAPITOLO QUARTO

getto di vita. Possiamo qui dire che i tre sottogruppi individuati corrispondono in fondo ad altrettante strategie per fronteggiare le incognite del futuro. Coloro i quali nutrono *progetti tradizionali* cercano una risposta ai turbamenti della modernità nella tradizione, perché la loro modesta origine socio culturale li ancora ad essa; coloro i quali hanno *progetti quasi moderni*, che di solito sono socialmente collocati un po' più in alto rispetto ai primi, hanno quantomeno preso le distanze dalla tradizione e vivono un rapporto "ambiguo" con la modernità: se ne sentono attratti e ne hanno paura allo stesso tempo; ed infine coloro i quali hanno *progetti postmoderni*, che sono generalmente figli della piccola e media borghesia cittadina, si sentono estranei alle certezze della tradizione e sono tutti impegnati, singolarmente, a scrivere un copione altro, diverso, o comunque individualmente scelto per le proprie vite.

4.5. Vecchia e nuova dispersione: una riflessione sulle cause dell'abbandono

Anche parlando del futuro, così come in altri momenti, si è fatto riferimento all'importanza della collocazione socio culturale della famiglia d'origine nella genesi dei percorsi di dispersione. In chiusura, a costo di "deviare" dal taglio empirico che si è voluto dare a questo contributo, non possiamo dunque esimerci dall'affrontare la *vexata quaestio* della influenza esercitata dalla collocazione di classe della famiglia sui destini scolastici degli studenti, per due ordini di ragioni: in primo luogo, perché la letteratura sociologica sull'argomento fa spesso riferimento a tale questione; ed in secondo luogo perché anche in questo lavoro, come i frequenti richiami all'origine sociale dei soggetti avranno ormai reso chiaro, le condizioni di partenza degli studenti hanno mostrato una certa rilevanza nel determinare l'uscita dal sistema dell'istruzione e della formazione.

È un fatto noto che i rapporti familiari sono un'esperienza centrale nella vita di ognuno perché è al loro interno che avviene il processo della socializzazione primaria, che consente la trasmissione intergenerazionale di valori, norme, rappresentazioni e linguaggi (Robertson, 1994). Ed è nell'ambito delle relazioni primarie e delle interazioni a cui esse danno luogo che il bambino apprende quello che gli necessita per diventare a pieno titolo un componente della società a cui appartiene (Bagnasco, Barbagli, Cavalli, 1997). Il fatto che qui più ci interessa sul piano teorico è che i modelli di socializzazione variano da uno strato sociale all'altro, il che può avere degli effetti non trascurabili sulla motivazione ad avere successo negli studi.

Alcune importanti ricerche condotte in Europa e negli Stati Uniti negli anni Sessanta e Settanta³² hanno infatti mostrato l'esistenza di un chiaro nesso tra la collocazione di classe della famiglia d'origine, l'importanza attribuita all'istruzione da quest'ultima, e gli effetti sulla motivazione del giovane ad avere successo negli studi.

³² Pearlin L. I. (1971), *Class Context and Family Relations*, Little Brown, Boston. Kohn L. M. (1974), *Società, classe, famiglia: una ricerca sui valori parentali nella società industriale*, Franco Angeli, Milano. Entrambi citati in Bagnasco, Barbagli, Cavalli (1997).

Queste ricerche hanno scoperto che i figli della classe media, essendo socializzati al successo da parte dei genitori sin dalla tenera età, sono maggiormente motivati a conseguire buoni risultati prima a scuola e poi nel lavoro. I genitori della *middle class* generalmente circondano i loro figli di affetto e di attenzioni, che però minacciano di ritirare se il bambino non mostra impegno e senso di responsabilità. Infatti, quando il bambino trasgredisce una norma, i genitori puniscono non già le conseguenze dell'azione, ma l'intenzione che è dietro di essa e che chiama in causa la responsabilità individuale³³. Un simile modello educativo, sostengono questi autori, è un potente dispositivo che incide sul livello di motivazione al successo negli studi, perché abitua l'individuo a pensarsi come unico responsabile delle proprie condotte. Queste ricerche hanno anche scoperto che il modello di socializzazione della classe operaia è ben diverso dal precedente perché qui i bambini vengono puniti, spesso attraverso sanzioni fisiche, per la mancata conformità ai precetti dell'autorità paterna, che interviene prevalentemente come un'istanza repressiva. L'adesione alle regole resta dunque un comportamento esteriore che il bambino adotta in maniera strategica per evitare le sanzioni. Evidentemente, i figli della *working class* vengono socializzati a comportamenti adattivi rispetto alle condizioni del loro *milieu* familiare e sociale (scarsità di reddito, sovraffollamento degli alloggi, necessità di crescere in fretta per entrare nel mercato), che non premiano l'assunzione di responsabilità individuale, ma che fanno leva sul senso della solidarietà collettiva che affonda le sue radici in uno stato di cronica deprivazione (Neumann Schonwetter, 1971)³⁴.

Evidentemente, questi diversi modelli di socializzazione possono sortire degli "effetti di lunga durata" nei soggetti in età evolutiva che rispecchiano la dicotomia di classe appena delineata, perché i figli della classe media, già socializzati in anticipo dalla famiglia al senso della responsabilità individuale, si adattano più facilmente alle richieste della scuola, mentre i figli della classe operaia, socializzati a modelli di comportamento distanti dal precedente, hanno più probabilità di uscire da un'istituzione, le cui richieste appaiono loro estranee.

Ancora in quegli anni, altri studiosi come Mc Kinley, Bourdieu e Passeron si sono interrogati sulle ragioni dei diversi stili di socializzazione tra le classi, giungendo a risultati davvero originali, sui quali è opportuno soffermarsi. Per quanto riguarda Mc Kinley³⁵, egli sostiene che le differenze riscontrate tra i comportamenti dei genitori di classe media e quelli di classe operaia si possono spiegare principalmente in ragione delle diverse occupazioni dei padri, e soprattutto in ragione delle diversità dei loro ambienti di lavoro. Gli uomini di classe operaia infatti svolgono occupazioni usuranti e ripetitive nelle quali la realizzazione personale non trova spazio ed il controllo da parte dei superiori è molto serrato. Una volta tornati a casa,

³³ Secondo questo modello educativo se, ad esempio, un bambino rompe un vaso viene rimproverato per la sua disattenzione e non per il danno prodotto in termini materiali.

³⁴ In Neumann Schonwetter M., Gottaschalch W., Soukup G. (1971), *Sozialisationforschung*, Suhrkamp, Frankfurt. Cit. in Bagnasco, Barbagli, Cavalli (1997).

³⁵ Mc Kinley D. G. (1973), *Famiglia e classe sociale*, Franco Angeli, Milano. Cit. in Bagnasco, Barbagli, Cavalli (1977).

CAPITOLO QUARTO

questi uomini, legittimati dal loro ruolo di *bread winner* (il capo famiglia procacciatore di reddito), si comportano con le mogli e con i figli pressappoco come i loro superiori si sono comportati con loro sul posto di lavoro. Secondo questo autore dunque il processo di socializzazione secondaria, che nella fattispecie consiste nell'assimilazione di una rigida disciplina aziendale da parte del *pater familias* operaio, retroagisce sul processo di socializzazione primaria, perpetrando gli stessi modelli di comportamento tra le generazioni. Anche Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970, 1971), che sono state due figure di spicco della sociologia marxiana francese di quegli anni, danno una grande importanza alla collocazione sociale delle famiglie nel determinare non solo le pratiche socializzanti, ma anche l'atteggiamento nei confronti della scuola e la possibilità per gli studenti di "sopravvivere" alla selezione che il sistema dell'istruzione pone in essere ad ogni livello del *cursus*. Secondo questi due autori, i figli delle classi medio alte ricevono in dotazione dalle loro famiglie un "capitale culturale", che è un insieme di atteggiamenti, comportamenti, linguaggi e conoscenze, che è considerato dai rappresentanti dell'istituzione scolastica, ed in particolare dagli insegnanti, affine ai saperi da loro trasmessi. La congruità esistente tra le pratiche socializzanti delle classi medio alte e i contenuti trasmessi dalle istituzioni educative di ogni ordine e grado dà ragione non solo dei successi scolastici dei figli di "buona famiglia", ma anche degli elevati tassi di abbandono da parte dei giovani delle classi basse. Inoltre, gli autori individuano nel linguaggio³⁶ appreso in casa un elemento assolutamente determinante per la riuscita scolastica: "La lingua non è soltanto uno strumento di comunicazione, ma fornisce, oltre un vocabolario più o meno ricco, un sistema di categorie più o meno complesse, tant'è che l'attitudine alla decodifica e alla manipolazione di strutture complesse, che siano esse logiche o estetiche, dipende in buona parte dalla complessità della lingua trasmessa dalla famiglia. Ne consegue logicamente che la mortalità scolastica cresce andando verso le classi più lontane dalla lingua scolastica" (Bourdieu, Passeron, 1970, 125). Nella *Distinzione* (1983), che è l'opera più nota di Bourdieu, l'autore sostiene che il patrimonio di saperi, linguaggi, maniere e gusti che l'individuo eredita dalla sua famiglia assieme ad un *ethos*, che è un'attitudine a trasformare le possibilità reali in aspirazioni plausibili di mobilità sociale, disegnano un *habitus* socialmente distinguibile per ciascun individuo. Lo stesso Bourdieu definisce molto chiaramente questo concetto come una: "Struttura strutturante, che organizza le pratiche e la loro per-

³⁶ In suo contributo successivo, Bourdieu (1978) ha sottolineato con maggiore forza l'importanza dell'omologia tra il linguaggio parlato in casa e i contenuti dei programmi scolastici, in particolare di quelli delle scuole ad indirizzo umanistico che in Francia ed anche nel nostro Paese godono di grande prestigio, per spiegare le ragioni del successo degli studenti provenienti da ambienti sociali privilegiati. Ancora in questo contributo l'autore sostiene che nello studiare la relazione tra il capitale culturale e la riuscita negli studi bisogna considerare "il livello culturale globale" di tutti i componenti della famiglia, compresi i nonni, perché il tempo di permanenza in una classe sociale determina i contenuti e le modalità di trasmissione della socializzazione che, chiarisce l'autore, consiste in un meccanismo di "osmosi" dove, oltre alle possibilità economiche della famiglia e al linguaggio parlato in casa, giocano un ruolo cruciale anche i comportamenti di consumo culturale come l'andare a teatro, al cinema, a visitare i musei, ecc.

cezione; l'*habitus* è anche una struttura strutturata: il principio di divisione in classi logiche, che organizza la percezione del mondo sociale, è a sua volta il prodotto dell'incorporazione della divisione in classi sociali" (*ibidem*, 175). L'*habitus* così definito diventa un concetto centrale nella teoria di questo autore per spiegare "quella affinità di stile" (*ibidem*, 178) tra gli insegnanti e *certi* studenti, che ad un'attenta analisi si rivela come il prodotto dell'*omogeneità* delle rispettive provenienze socio-culturali³⁷, pur essendo dissimulata dall'ideologia dell'uguaglianza delle opportunità propria dei sistemi scolastici dei Paesi democratici. I contributi di questi autori si rivelano di grande attualità perché ancora oggi, a dispetto delle riforme democratizzanti il sistema dell'istruzione, gli studenti presentano delle notevoli differenze di partenza, imputabili all'estrazione sociale, che si riverberano sugli esiti scolastici.

Come abbiamo visto, sin dai primi studi su questo argomento, la letteratura si è concentrata sull'influenza della famiglia sulla motivazione dello studente ad avere successo e a continuare il percorso scolastico intrapreso³⁸. Fino agli anni Ottanta, la sociologia, in particolare quella di tradizione marxiana, ha dato grande importanza all'estrazione socio culturale della famiglia d'origine per spiegare i fallimenti e gli abbandoni³⁹ molto diffusi tra gli studenti delle classi situate al fondo della gerarchia sociale. Nei decenni successivi, un orientamento scientifico più attento alla soggettività dello studente che alla sua origine sociale, ha messo in ombra l'importanza della famiglia nella riuscita scolastica. In tempi più recenti, si è imposto un modello che vede lo studente al centro di un sistema di influenze e concause dove la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari da un lato, e la motivazione, le abilità cognitive e

³⁷ A questo proposito, Bourdieu (1983) chiarisce che il meccanismo di *implicito* riconoscimento tra gli insegnanti, non a caso anche definiti come "vestali della classe media", e i figli delle famiglie di estrazione medio alta è riconducibile prevalentemente a fattori di natura socio culturale come la corrispondenza di gusti, maniere, e linguaggi, più che ad una medesima estrazione socio economica. Questo aspetto mette bene in evidenza il riconoscimento da parte di quest'autore della relativa indipendenza del campo di produzione culturale da quello dei rapporti sociali di produzione.

³⁸ Per una rassegna storica degli studi sul fenomeno della dispersione scolastica, cfr. Morgagni E. (a cura di) (1998).

³⁹ Solo a partire dalla metà degli anni Ottanta, il termine "mortalità scolastica", con cui si soleva indicare l'abbandono, è stato sostituito dal termine dispersione scolastica che, come vedremo in seguito, include una gamma molto più ampia di fenomeni. Questo trasformazione nella definizione del fenomeno ha suscitato le critiche di Mario Gattullo, che è stato uno tra gli studiosi di educazione più autorevoli nel panorama europeo delle scienze sociali (Giovannini, 1998), perché il termine dispersione, a differenza di quelli di mortalità e di selezione, "non evoca conflitti e intenzioni (di individui o di gruppi sociali), rinvia all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia degli alunni e delle loro famiglie. Insomma, mentre la società e la scuola selezionano, gli scolari si disperdono. Ma il termine non si riferisce a nulla di preciso: mentre i ritardi e gli abbandoni (con le ripetenze e le bocciature che ne sono le cause scolastiche) indicano in modo trasparente le modalità in cui la selezione (termine anch'esso chiarissimo) si articola, la dispersione non si riferisce ad alcuno di questi processi. Un termine generico e un riferimento impreciso per il nascondimento dei fatti reali: anche i cambiamenti verbali possono servire" (Gattullo, 1990, 541).

CAPITOLO QUARTO

perfino i tratti di personalità dall'altro, giocano un ruolo di primo piano nel determinare il verificarsi della dispersione (Sempio, 1999).

Questa ridefinizione del concetto di dispersione scolastica coincide, in tempi recenti, con l'estendersi del fenomeno in ambienti sociali ritenuti "al sicuro" dal fallimento scolastico. Infatti, non possiamo non constatare che oggi ci troviamo di fronte ad un dato nuovo: gli insuccessi scolastici, i ritardi, le bocciature, e gli abbandoni sono fenomeni ormai molto diffusi anche tra i figli dei ceti medi, come ha messo in evidenza la ricerca di Zurla (2004). La "democratizzazione del rischio" di dispersione, utilizzando questo termine in un'accezione ampia sulla scorta degli studi più recenti (Morgagni, 1999; Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999; Spanò, 2003; Zurla, 2004) che in esso includono i ritardi, le ripetenze, le bocciature e finanche il disinteresse⁴⁰ manifesto di molti studenti verso i contenuti trasmessi dalla scuola, si può ricondurre ad una crescente svalutazione della funzione educante di quest'ultima, che non sembra risparmiarne più alcuno strato sociale. Questa perdita di centralità della scuola è parte di un più ampio processo in atto nella società Occidentale, che in premessa abbiamo definito come detradizionalizzazione che, lo ribadiamo, investe anche altre istituzioni chiave come la famiglia e il mercato del lavoro. In questo mutato quadro di rischi sociali, che sono a loro volta socialmente prodotti⁴¹, il fenomeno della dispersione scolastica, al pari ad esempio della povertà (Spanò, 1999), si disancora dall'*humus* delle "condizioni materiali", dilagando anche presso classi e ceti che tradizionalmente sono stati al riparo da esso. A tale riguardo, è bene notare che la costante svalutazione delle agenzie tradizionali di socializzazione si associa ad un crescente grado di individualizzazione⁴² che è quel processo che spinge l'individuo "a fare di se stesso il centro dei propri progetti e della propria condotta di vita" (Beck, 2003, 113).

Possiamo dunque concludere, tenendo in debito conto le cause che sono all'o-

⁴⁰ È importante qui fare riferimento alla teoria di Solomon (1989) che distingue i *drop-out* veri e propri, cioè coloro i quali sono definitivamente usciti dai circuiti dell'istruzione dai *tuned out* che sono quegli studenti che, pur frequentando la scuola, non sono "sintonizzati" con essa. Cit. in Sempio (1999).

⁴¹ Il sociologo britannico Anthony Giddens (1994, 1995, 2000), che è una delle voci più autorevoli del dibattito sulla società odierna, ha sostenuto che oggigiorno una serie di rischi sono prodotti direttamente dall'attività umana. Nel lungo decalogo dei rischi sociali socialmente prodotti, l'autore include anche quelli relativi alla progressiva perdita di centralità di istituzioni chiave dell'età della "modernizzazione semplice" come la famiglia nucleare. A questo proposito, basti pensare all'onda d'urto provocata dalle rivendicazioni femministe degli anni Settanta in seno alla famiglia. Da allora ad oggi, abbiamo assistito addirittura ad una progressiva deistituzionalizzazione della famiglia nucleare, i cui sintomi più evidenti sono: la diminuzione dei matrimoni, la crescita delle convivenze *more uxorio*, l'aumento delle separazioni e dei divorzi.

⁴² Morrow (1986) ha proposto una interessante tipologia dei percorsi di *dropping-out* che è costituita da cinque tipi: i cacciati (*pushed out*) che sono allievi indesiderati che la scuola cerca di allontanare; i disaffiliati (*disaffiliated*) che sono quegli studenti che non provano attaccamento per la scuola; le mortalità educative (*educationl mortalities*) che sono gli allievi non in grado di completare il programma di studi; i *drop-out* capaci (*capable drop-out*) che sono quegli studenti che hanno le capacità, ma che non sono socializzati alle richieste della scuola; infine quel-

rigine dei percorsi di abbandono, che oggi giorno ci troviamo di fronte a due tipi di dispersione scolastica: la *vecchia dispersione*, che è causata dalla condizione di deprivazione economica, sociale e culturale della famiglia d'origine, che risulta essere la variabile decisiva del percorso di abbandono; e la *nuova dispersione*, che è causata invece da problemi di altra natura⁴³ rispetto a quelli legati alla estrazione sociale, che hanno piuttosto a che vedere con i processi di detradizionalizzazione ed individualizzazione propri della tarda modernità, dai quali nessun ceto o classe è stato risparmiato.

Gli interventi di politica educativa – ma su questo punto si ritornerà altrove in questo lavoro – ci pare dunque debbano essere articolati su un doppio binario, tenendo conto della diversa origine dei percorsi più o meno nuovi della *dispersione*. Nel caso della dispersione più tradizionale, l'intervento dovrebbe infatti essere mirato a colmare i *deficit* di partenza di quegli studenti che, provenendo da ambienti sociali caratterizzati dalla scarsità di risorse economiche e culturali, paiono essere i più a rischio di abbandono. Nel caso della “nuova dispersione”, invece, ci pare si debba andare nella direzione di interventi volti ad orientare il soggetto, a metterne in luce le abilità, a stimolarne le capacità autoriflessive.

4.6. Una tipologia di giovani drop-out

Le storie di vita raccolte in questo contributo hanno evidenziato, come era facile supporre, una grandissima varietà, tanto che, a tutta prima, è sembrato quasi impossibile pervenire ad una tipologizzazione che semplificasse in qualche modo i dati e consentisse di fare qualche riflessione di carattere generale. Il rischio di incomparabilità avvertito in un primo momento si è dissolto, tuttavia, quando è apparso chiaro come perdendo qualche dettaglio delle singole narrazioni fosse possibile rintracciare un ordito comune a gruppi di “storie”, che risultavano di conseguenza caratterizzate da alcune fondamentali costanti nelle esperienze raccontate dagli intervistati. Come sa chiunque si sia apprestato al compito di stabilire connessioni di senso tra una storia di vita e l'altra, l'assegnazione dei soggetti ai vari “profili” in base a delle caratteristiche ritenute prevalenti è un'operazione decisamente complessa. L'attribuzione di un giovane ad un gruppo, infatti, non può essere data

li che stanno “fuori per un po'” (*stop out*) che dopo un periodo di assenze fanno ritorno a scuola. Cit. in Sempio (1999).

⁴³ Nel capitolo sulle interviste ai testimoni privilegiati (cfr. cap. 2) troviamo un interessante tentativo di tipologizzazione proposto da una Dirigente scolastica campana. Partendo dalla sua esperienza, questa Dirigente sostiene che esistono tre tipi di *drop-out*: “gli abulici” che sono quegli studenti completamente demotivati ad apprendere; “i refrattari” che sono quegli studenti che sono dichiaratamente ostili alla scuola; “i consumisti” (questa etichetta è stata proposta da Zurla (2004), ma bene si attaglia alla descrizione che questa Dirigente fa del terzo tipo) sono gli studenti desiderosi di trovare lavoro, perché sono attratti dalle opportunità di consumo offerte dal “danaro facile”.

⁴⁴ Per l'individuazione di queste dimensioni, e quindi in ultima analisi per la costruzione

CAPITOLO QUARTO

una volta per tutte, “vuoi per la natura processuale di dette caratteristiche, vuoi per la dinamicità degli “equilibri” che, di volta in volta, si vanno a costituire tra motivazioni, interessi, calcoli più o meno strategici, aspirazioni, limiti informativi e/o cognitivi, vincoli connessi alle risorse disponibili” (Bianchi e Rodella, 2004, 84).

Venendo al modo in cui si è pervenuti alla costruzione dei diversi tipi, sono state individuate alcune dimensioni fondamentali, lungo le quali i soggetti mostrano una maggiore o minore affinità tra loro⁴⁴. Dando per scontato il peso dell'estrazione sociale che, come confermano tutte le indagini più recenti⁴⁵, continua a rappresentare ancora oggi un elemento di differenziazione rilevante, le dimensioni utilizzate per la definizione della tipologia di *drop-out* della nostra ricerca sono: a) l'importanza dell'esperienza scolastica nel progetto di vita dell'adolescente; b) il ruolo della famiglia come veicolo di modelli culturali in grado di incoraggiare/scoraggiare la prosecuzione degli studi; c) l'affiliazione ad altri mondi vitali, e cioè l'insieme degli altri contesti di senso, compresi quelli della politica o della religione, in cui il ragazzo ha potuto trovare forme “altre” di radicamento.

Come è facile osservare, il *set* di variabili selezionato risulta abbastanza ampio ed articolato, poiché esso si estende dalla dimensione dell'appartenenza familiare, con la sua maggiore o minore capacità di trasferire ai figli una adeguata dotazione di risorse in termini di capitale culturale – una evidenza che rende sempre attuale il contributo di Bourdieu⁴⁶ – fino alla dimensione che comprende gli altri mondi vitali entro cui si definisce l'identità. Quello identitario costituisce una delle sfide più severe della tarda modernità e, contestualmente, spinge ad osservare sempre più frequentemente come oggi lo svantaggio scolastico si connota appunto come variabile esistenziale (Cerutti, 1992), visto che le difficoltà a proiettarsi verso mete “sicure” o ad integrarsi completamente nei molteplici ambiti sociali di una realtà estremamente frammentata si incrociano con il vissuto scolastico determinando talvolta un pericoloso cumulo di *deficit*.

a) *L'importanza dell'esperienza scolastica nel progetto di vita dell'adolescente* è una dimensione che riveste una funzione fondamentale nel definire i percorsi di *dropping-out* perché la percezione e le aspettative più o meno deluse rispetto alla

stessa della tipologia, si è assunto il procedimento del “raggruppamento” o dei “mucchi”, che consiste nel concentrare le unità tematiche o unità-nucleo intorno ad un piccolo numero di esse, scelte come linee guida della tipologia. Si tratta di un “procedimento ‘induttivo’ che non presuppone nessuna categoria a priori, ma fa emergere categorie ritenute pertinenti dalla struttura del materiale” (Demazière, Dubar, 2000, 285).

⁴⁵ Su questo argomento si vedano, ad esempio, i recenti contributi di Zurla e di Schizzerotto, nei quali si dimostra come la variabile rappresentata dall'estrazione sociale continui a costituire un fattore in grado di influire pesantemente sullo sviluppo dei percorsi scolastici (Zurla, 2001, 2004; Schizzerotto, 2002).

⁴⁶ Come si è già detto in precedenza (Cfr. par. 4.5.), Bourdieu è l'esponente più significativo della teoria della riproduzione sociale, la quale ha messo in evidenza fin dagli anni Settanta come la scuola contribuisca a legittimare le disuguaglianze educative non riconoscendo che esse sono frutto dell'appartenenza sociale piuttosto che del “merito” e delle “doti” personali.

⁴⁷ Si noti l'analogia di questo tema con quanto osservato in una ricerca sui giovani inco-

propria carriera scolastica – tutti i nostri intervistati mostrano un percorso più o meno irregolare prima di decidere di abbandonare – sono, naturalmente, tra le cause scatenanti della disaffezione rispetto alla scuola e andranno a definire la rappresentazione che il ragazzo elaborerà del significato e dell'importanza della scuola.

È assodato in letteratura che la scelta definitiva di abbandonare la scuola sia strettamente connessa alle esperienze pregresse di insuccesso, prova ne è il fatto che nella maggior parte dei casi la bocciatura, soprattutto se reiterata, costituisce spesso il preludio alla successiva fuoriuscita dal sistema. Inoltre, è provato da tanti riscontri empirici che le esperienze di disagio educativo, i cattivi rapporti con i docenti, o anche le mancate integrazioni all'interno del gruppo-classe e perfino dell'istituto scolastico nel suo insieme, sono tutti elementi che contribuiscono a rafforzare il sentimento di inadeguatezza dello studente rispetto al contesto, da cui può trarre origine la decisione dell'abbandono. Tuttavia, non si può certo dire che questo evento biografico assuma per tutti lo stesso significato, non solo perché ogni individuo è portatore di un sistema di priorità diverso, in base al quale anche l'esperienza scolastica può trovare una differente collocazione nella gerarchia dei valori, ma anche perché il modo di affrontare uno stesso episodio dipende largamente dalla capacità auto-riflessiva dell'attore sociale nel ri-orientare la propria traiettoria; una capacità non equamente distribuita tra i soggetti, e che tra l'altro può dare origine ad esiti del tutto divergenti. In ogni caso, la storia scolastica ha quasi sempre un certo peso sullo sviluppo dei progetti futuri delle persone, e la percezione di aver vissuto un'esperienza scolastica deludente può collocarsi spesso all'origine della disaffiliazione scolastica, rendendo tra l'altro più complicato il lavoro di ricostruzione della propria biografia. Non è un caso che, come si è visto (cfr. paragrafo 4.2.5) parte dei nostri intervistati abbia teso a sorvolare il racconto dettagliato del proprio fallimento scolastico, offrendo invece una presentazione di sé volutamente "vincente" o comunque svalutante del ruolo della scuola.

Ma, in questi racconti, le prime impressioni vengono quasi sempre smentite dalla ricostruzione in profondità del "caso", attraverso la quale viene fuori come queste giustificazioni "di facciata" nascondano di solito un grande disagio ad ammettere le proprie sconfitte, mentre le successive tappe biografiche – l'entrata nel mondo del lavoro, l'affiliazione ad un gruppo religioso, l'esperienza della droga – possono essere lette come strategie alternative di affermazione di sé o di recupero di una visibilità negata nel corso dell'*iter* scolastico. Non vanno sottaciuti tuttavia i casi in cui si è riscontrata una assoluta "irrilevanza" dell'esperienza scolastica e, di conseguenza, anche un peso trascurabile dato ai propri fallimenti. In definitiva, si può dire che i soggetti intervistati si siano distribuiti, rispetto a questa dimensione, lungo un *continuum* che va da racconti caratterizzati dalla massima importanza tributata all'esperienza scolastica, il cui cattivo esito ha marcato indelebilmente la storia di vita dell'individuo, fino a racconti che si sono posizionati su un orientamento in cui la scuola ha assunto una funzione del tutto marginale rispetto alla propria costruzione identitaria, poiché, in questi casi, altri sono apparsi gli ambiti all'interno dei quali il *drop-out* ha proceduto alla sua collocazione identitaria. Un dato, questo,

CAPITOLO QUARTO

che merita senz'altro tutta la nostra attenzione, in quanto potrebbe deporre in favore dell'ipotesi, sostenuta oggi da molti, di una funzione oramai completamente svalutata della scuola, che perde progressivamente di peso rispetto ad altri mondi vitali, in cui i giovani trovano nuovi "costrutti di senso". Insomma, nell'era della "realtà virtuale e *mass-mediale*", dei bisogni "post-materialistici" e dei "consumi vistosi" non dovremmo più sorprenderci se non tutti vivono l'esperienza formativa con la stessa intensità, né sviluppano la stessa rappresentazione sociale della scuola e della cultura.

b) *Il ruolo della famiglia* è naturalmente un'altra dimensione di fondamentale importanza per la collocazione dei soggetti in un particolare "tipo" poiché, come è noto, la famiglia è il gruppo primario all'interno del quale si giocano i principali processi di socializzazione e di formazione della personalità. In essa, oltre al capitale economico, si definisce anche il capitale sociale e culturale che servirà all'adolescente nella transizione alla vita adulta, ma si innescano anche quelle dinamiche relazionali complesse tra genitori e figli che possono avere una loro funzione nell'incentivare o, viceversa, nel disincentivare la prosecuzione degli studi. A tale proposito non va dimenticato, ad esempio, come spesso nei nuclei familiari si possano verificare fenomeni sperequativi a favore dei figli maschi, motivati alla frequenza scolastica più di quanto si faccia con le figlie femmine, il cui "impegno" scolastico, soprattutto a livello degli strati sociali inferiori, può essere visto come un elemento del tutto accessorio rispetto alla collocazione di "casalinghità" ritenuta prevalente. Del resto, vedremo in seguito come alcune delle stesse ragazze intervistate non sembrano aver risolto completamente il problema della loro emancipazione dai modelli femminili tradizionali, ancora così radicati nel tessuto sociale delle aree più periferiche del Mezzogiorno da condizionare pesantemente la concezione della femminilità delle giovani donne.

La maggior parte delle famiglie dei *drop-out* incontrate nella nostra ricerca ha mostrato, come si è anticipato, una collocazione sociale ai livelli medio bassi della stratificazione sociale, facendo registrare occupazioni prevalentemente operaie per quanto riguarda i padri, e condizioni di esclusiva casalinghità per quanto attiene alle mamme che, nei rari casi in cui hanno mostrato di avere un lavoro extra-domestico, sono risultate occupate nel campo delle collaborazioni domestiche; un dato, questo, che potrebbe far supporre uno scarso peso assegnato al valore della formazione all'interno del contesto di vita dei ragazzi che hanno poi deciso di lasciare definitivamente l'istituzione formativa, ma che, invece, non ci consente di fare, in questa sede, delle generalizzazioni che potrebbero risultare fallaci ad un'analisi più attenta. Anche sotto questo profilo appare più adeguato dal punto di vista scientifico riferirsi infatti al "singolo" caso di studio, poiché se è vero che alcune famiglie dal modesto *background* economico e culturale si sono mostrate davvero distanti dal modello che prevede la centralità della cultura e della formazione, è altrettanto vero che in alcune biografie di giovani appartenenti a famiglie scarsamente dotate di capitale culturale, è emerso invece un profondo riconoscimento del valore della scuola, che ha comportato perfino sacrifici economici enormi da parte dei genitori purché il figlio

o la figlia realizzasse l'obiettivo del conseguimento del titolo di studio superiore.

Quello che è sembrato, al contrario, molto più generalizzabile è una estrema "fragilità" evidenziata dalle famiglie nel compito di indirizzare i propri figli verso mete sociali desiderabili. In sostanza, i genitori del nostro campione, confermando largamente le ipotesi interpretative più recenti, sono sembrate inadeguate a trasferire ai figli modelli di comportamento e stili di vita su cui modellare la loro costruzione identitaria, la qual cosa, nel momento della scelta degli studi, si è tradotta in una grande libertà lasciata al ragazzo di decidere del proprio percorso formativo che, in special modo nei ragazzi più "vulnerabili" o dall'identità "meno strutturata", ha significato anche una grande "solitudine" rispetto ad una decisione di tale rilevanza. Da questa solitudine è scaturita, come abbiamo visto, la tendenza a rendersi suscettibile dei più disparati condizionamenti: dal seguire la preferenza dell'amico o del cugino, all'accordare il proprio assenso ad un particolare istituto solo in virtù della sua vicinanza a casa. Una chiave di lettura, quest'ultima, che può avere una sua funzione se è vero che la formazione scolastica dovrebbe aiutare i giovani a transitare verso l'assunzione di una precisa professionalità che, per ovvie ragioni, non dovrebbe mai essere totalmente disgiunta da dinamiche vocazionali e motivazionali.

c) *L'affiliazione ad altri mondi vitali* si riferisce al ruolo svolto nelle singole biografie dagli altri contesti di senso, quelle che in precedenza abbiamo definito le "alternative alla scuola" (cfr. paragrafo 4.3.3), in cui prendono forma le identità, poiché si prende qui in considerazione l'idea che oltre alla scuola, nella fase adolescenziale siano implicati molti altri mondi vitali che, impegnando l'attore in complicati processi di identificazione/distinzione, possono condizionare sia in positivo sia in negativo l'andamento scolastico. Ci si riferisce innanzitutto alle dinamiche di identificazione di genere che, come sostenuto da Busoni, per quanto già abbozzate nelle fasi di vita precedenti, arrivano alla piena maturazione proprio nel corso degli anni di scuola (Busoni, 2002), sottraendo, di conseguenza, parte delle energie del giovane studente rispetto alla via "canonica" di questa stagione della vita, che esigerebbe invece di dare una priorità quasi esclusiva agli impegni di studio quotidiani. Molti dei nostri intervistati sono sembrati, infatti, coinvolti in complicate storie sentimentali più di quanto abbiano mostrato di esserlo nelle proprie *performances* scolastiche. Del resto non sorprende che, di fronte ad una "carriera" formativa non proprio brillante, si mettano in atto strategie di bilanciamento in altri campi che si mostrano al momento utili a garantire maggiori "sicurezze"⁴⁷.

Un altro aspetto che rientra a pieno titolo in questa dimensione è quello che allude al mondo delle relazioni che, a questa età, vedono le persone alla prese con la ricerca della propria posizione identitaria e sociale. In particolare per le ragazze, il

cupati di Napoli, i cui risultati sono raccolti nel volume "Tra esclusione e inserimento. Giovani inoccupati a bassa scolarità e politiche del lavoro a Napoli", dove si sostiene, a tale proposito, che di fronte ad una traiettoria lavorativa "debole" caratterizzata dalla precarietà e dall'assoluta assenza di una precisa identità lavorativa, può succedere che l'individuo cerchi di soddisfare la sua esigenza di identificazione e di realizzazione in altri campi esistenziali, come quello affettivo. Così si verificherebbe quell'effetto paradossale di "coazione alla riproduzione" per cui più

CAPITOLO QUARTO

gruppo delle amiche di scuola finisce spesso per rivestire un ruolo di gran lunga superiore alla funzione dell'apprendimento in sé, per cui l'esperienza scolastica si rivela strettamente interrelata alla dimensione amicale, venuta meno la quale, a causa del proprio insuccesso o per altri motivi, si finisce alle volte per svuotare di senso l'intera esperienza maturata all'interno della scuola, dando così origine a fenomeni di disaffiliazione.

Infiniti sarebbero i contesti sociali che potremmo a questo punto citare, visto che ogni attore può essere coinvolto contemporaneamente in una pluralità di situazioni biografiche identificanti, da un *hobby* o uno sport – e anche questo caso ha trovato riscontro nel nostro piccolo campione, dove ad esempio, il gioco del calcio in un caso ha costituito la principale fonte identitaria del soggetto – all'avvicinamento all'ambito della politica, della religione, del volontariato, e così via. Tutte possibilità che si aprono davanti al soggetto, il quale può trovare in esse tanto una valida alternativa valoriale, esperenziale, emozionale rispetto ad una frequenza scolastica “noiosa” e “frustrante”, quanto una efficace *strategia di compensazione* nel momento in cui viene di fatto a trovarsi “spiazzato” da un insuccesso in campo scolastico. Sotto questo profilo, si è rimasti sorpresi nell'osservare la frequenza con cui i giovani *drop-out* hanno raccontato della propria partecipazione a comunità religiose o ad associazioni di volontariato, in cui hanno dichiarato di aver trovato una propria dimensione umana e sociale, ma anche relazioni più “autentiche” di quelle sperimentate a scuola.

Ultimo, non certo per importanza, è l'ambito lavorativo. Da questo punto di vista, molti nostri intervistati hanno manifestato una certa vicinanza al mondo del lavoro già nel periodo della frequenza scolastica, mentre per tutti il lavoro ha acquisito una posizione di primo piano dopo la decisione dell'abbandono, quando esso, come più volte ribadito, è andato ad assumere il valore di un vero e proprio “riscatto” dalla precedente ferita identitaria maturata nel contesto scolastico. Ad ogni modo, anche per quanto attiene alla dimensione lavorativa i nostri intervistati si sono collocati su un *continuum* che va dal caso in cui il lavoro è parso particolarmente presente nella prospettiva esistenziale del giovane già durante il periodo scolastico, al caso in cui, al contrario, il ragazzo ha scoperto la sfera occupazionale solo dopo aver definitivamente “liquidato” la scuola. È chiaro, in tale ordine di riflessioni, che nel caso delle esperienze scolastiche accompagnate fin dall'inizio ad un parallelo investimento del soggetto nel mondo del lavoro, si sono avute minori “resistenze” da parte del ragazzo e, forse, anche della sua famiglia, quando si è presentata l'eventualità di uscire una volta per tutte dal circuito scolastico.

A partire dagli elementi che sono sembrati accomunare i soggetti intervistati per ognuna delle dimensioni appena illustrate, sono stati individuati quattro principali profili di giovani che hanno abbandonato la scuola: a) i migranti; b) i periferici;

aumentano le difficoltà occupazionali più si incrementa il nucleo familiare (Clarizia e Spanò, 2000 cit. in Palmieri e Perone, 2001).

⁴⁸ La scelta di considerare valida l'intervista di Antonio, e anzi, di sceglierla perfino come

c) i predestinati all'abbandono; d) i delusi. Si procederà pertanto a descrivere le caratteristiche salienti di ognuno dei quattro profili individuati, per poi presentare la storia di vita che ci è sembrata più emblematica per ciascuno di essi.

4.6.1 *I migranti*

I *migranti* sono quei giovani che vivono prevalentemente nel capoluogo campano o comunque negli altri grossi centri della regione ricaduti nel nostro campione. Si tratta di studenti il cui percorso scolastico sembra essere stato abbastanza regolare negli anni delle scuole medie inferiori e, spesso, anche nel biennio delle superiori, dove non sembrano aver sperimentato grossi problemi di profitto. Le difficoltà arrivano dunque, per loro, più avanti negli anni, quando alla maggiore complessità dei compiti scolastici connessi all'avanzamento dei programmi di studio, si accompagnano le naturali "complicazioni" esistenziali legate allo sviluppo identitario.

Di solito, alle spalle di questi ragazzi, che sono certamente quelli posizionati più in alto nella stratificazione sociale rispetto agli altri, si colloca una famiglia di media estrazione sociale – sebbene non sia mancato qualche caso di posizionamento anche superiore – in cui non tanto i genitori, di solito impiegati di livello esecutivo o piccoli imprenditori, ma soprattutto i fratelli e le sorelle dimostrano di aver intrapreso una traiettoria di mobilità sociale ascendente, scegliendo un percorso scolastico lungo; risultano infatti in genere diplomati o ancora frequentanti l'università. Al confronto dei fratelli, i nostri intervistati sembrano dunque aver deviato dal percorso a cui sembravano destinati sulla base della propria estrazione sociale, tanto che l'etichetta di "pecora nera della famiglia" ha fatto più volte la sua comparsa nel racconto della loro vita.

La caratteristica che maggiormente li accomuna è che i *migranti* sembrano alla costante ricerca di una fonte identitaria che consenta loro di acquisire una specifica personalità, ma che al momento non riescono a trovare né a scuola, né altrove. Questi ragazzi sembrano incarnare meglio di tutti gli altri l'individualismo della società del rischio. La libertà di plasmare liberamente la propria biografia, insieme all'abbondanza di stimoli che essi trovano nell'ambiente di appartenenza – inteso sia in senso familiare che territoriale – si traduce in un "disordine" biografico, dove le scelte, considerate sempre reversibili, conducono il giovane a passare da un contesto di senso all'altro – istituti scolastici differenti, associazioni culturali o politiche diverse, esperienze lavorative le più varie – senza soluzione di continuità e, soprattutto, senza riuscire a rivenire in nessuna di queste esperienze quel senso di "radicamento" che prelude ai processi di identificazione, tanto da poter rispondere con un certo grado di sicurezza alla famosa domanda evidenziata da Melucci "chi sono io?" (Melucci, 1991).

La scuola, che riveste una indubbia centralità per gli individui di questo gruppo, non tanto per il valore del titolo a cui forse nessuno di essi assegna una funzione rilevante, quanto per il valore della cultura in sé, a cui sono sembrati tutti parti-

CAPITOLO QUARTO

colarmente sensibili, resta sullo sfondo di questi complicati processi di crescita, non riuscendo ad offrire loro né il senso del “noi” a cui essi di fatto aspirano, né gli stimoli necessari a superare, con un incremento di impegno, le difficoltà incontrate ad un certo punto nello studio. Nel loro percorso si intravede dunque un mancato radicamento che li fa presentare appunto come *migranti* all’interno e all’esterno della scuola, che non riescono, in entrambi i casi, a trovare il senso della “dimora”. L’abbandono si configura pertanto, nel loro caso, come ulteriore processo di disancoramento rispetto ad un ambiente che non ha offerto le condizioni perché il soggetto trovasse ancoraggi a cose – lo studio, le attività scolastiche in generale, l’organizzazione didattica – e persone – docenti e compagni – rispetto ai quali è stato espresso, anzi, quasi sempre un profondo senso di “distanza”.

Da quanto fin qui detto, apparirà chiaro che questo “tipo” di soggetti che abbandonano la scuola appare fortemente a rischio, non solo per quanto attiene al problema della costruzione della professionalità e dell’inserimento occupazionale, ma anche per quanto concerne la stessa inclusione sociale. È proprio nel loro caso che si rivela “debole”, se non addirittura mancante, quella capacità autoriflessiva indispensabile oggi per evitare le derive indotte da una struttura sociale in cui se è vero che il possibile si espande a dismisura, è anche vero che è richiesta, proprio per questo, una più salda capacità di tenere il timone della propria esistenza (Giddens, 1994), trovando “ancoraggi” sicuri per quanto mutevoli. Insomma, si intende attirare l’attenzione sul fatto che questi ragazzi, di solito dotati di buone capacità intellettive e di un discreto bagaglio di capitale culturale, almeno per quanto ci è sembrato di scorgere dal loro modo di narrarsi durante l’intervista, corrono il serio pericolo di restare travolti dalle opzioni offerte dalla società del rischio. Nella scuola, la loro non è dunque una vera “presenza”, perché non si radicano, non creano relazioni importanti, non si appassionano, ma è piuttosto un “attraversamento”, alla ricerca di obiettivi più grandi e più lontani.

Fabio

La storia di Fabio può ritenersi davvero emblematica del “tipo” di giovani *drop-out* che sono stati individuati con l’etichetta di *migranti* perché, come si vedrà, il suo racconto è quello di una identità “transfuga”, che va alla ricerca ancora prima che di una precisa collocazione professionale, di quel senso di appartenenza necessario per la strutturazione della personalità. Questa sua esigenza lo porterà ad attraversare più volte il confine tra *scuola* ed *extra-scuola*, senza riuscire tuttavia a posizionarsi stabilmente in nessuna di queste due sfere.

Fabio è un ragazzo di ventiquattro anni di estrazione sociale medio bassa. I suoi genitori sono attualmente entrambi pensionati; suo padre, dopo aver perso un impiego dipendente è stato in grado di ri-orientarsi con successo divenendo un piccolo imprenditore, dedito prima ad un’attività di confezione di indumenti, poi alla gestione di un’attività ricreativa. Nel raccontare del momento in cui ha scelto la scuola superiore, il ragazzo intende subito presentarsi come una persona che ha voluto dare una sterzata alla pista che era stata tracciata per lui, facendo un primo, determinan-

te, atto di coraggio: *“dopo le scuole medie, che ho fatto un po’ come tutti, avevo qualche indecisione sulla classe, sulla scuola da frequentare...sulle superiori, così mi sono iscritto alla fine ad un ITC, così si chiama, Istituto per il Turismo e per il Commercio. Poi sono stato lì solo un anno e perché non mi piaceva molto. E quindi ho abbandonato a pochi mesi dalla fine. L’anno dopo mi sono iscritto a un liceo classico”*.

Figlio legittimo della “società del rischio” e della “dilatazione del possibile”, Fabio non si accontenta dunque di seguire le orme di suo fratello maggiore che ha conseguito un diploma tecnico e, pur consapevole della perdita di tempo che ciò avrebbe implicato, decide di prendere una decisione coraggiosa e potremmo dire “vocazionale”, nel senso che, pur cosciente dei suoi limiti di base, preferisce lasciare l’ITC che aveva cominciato a frequentare ed imbattersi in contesto che gli avrebbe richiesto un maggiore impegno, pur di assecondare la sua “passione” per le materie letterarie.

Difficile capire in quale contesto affondi le radici la preferenza accordata da Fabio agli studi umanistici; non sembrerebbero infatti esserci segni di questo *ethos* né nella sua famiglia, né nella cerchia ristretta delle sue amicizie. Determinante potrebbero invece risultare l’abitudine del nostro *drop-out* a frequentare la metropoli partenopea invece che il suo comune di residenza e l’esperienza di ri-conversione professionale del padre, che ha posto il giovane di fronte alla prospettiva della “flessibilità” dei percorsi lavorativi ed esistenziali *tout court*, e gli ha aperto la strada “sconfinata” del possibile. Del resto è anche possibile che la stessa frequentazione del circolo ricreativo di suo padre, in cui Fabio dice di aver cominciato a dare una mano proprio dopo l’abbandono dell’istituto superiore, e con il quale è entrato in contatto già qualche tempo prima, proprio tra la fine della scuola media e l’inizio delle superiori, lo abbia iniziato ad un ambiente sociale più elevato del suo, in cui ha avuto modo di avvicinarsi a quella cultura “alta” da cui è rimasto affascinato.

Come detto poc’anzi, di indubbia centralità in questa biografia è anche l’abitudine presa ancora giovanissimo dal ragazzo di frequentare una piazza famosa di Napoli, meta preferita dei giovani più “alternativi” della città che la popolano di giorno e di notte, occupandone i vari anfratti a seconda dell’affiliazione a specifici gruppi contraddistinti da differenziate sfumature di appartenenza, tanto nel modo di vestire quanto nel credo politico e negli stili di vita. È una piazza, inoltre, dove transitano le tendenze più nuove, sia per quanto concerne il mondo della cultura in generale, sia per quanto riguarda le varie espressioni della cultura metropolitana; dalle avanguardie teatrali alle più recenti tendenze musicali. Un luogo, insomma, dove prendono forma tutte le realtà culturali più innovative, anche per effetto della vicinanza ad alcune fra le sedi universitarie più blasonate della città, oltre che di un liceo classico storico, che raccoglie i figli della buona borghesia cittadina di inclinazioni progressiste. Nel corso di queste frequentazioni, il ragazzo ha anche l’occasione di inserirsi in un gruppo politico dell’estrema sinistra, nel quale viene socializzato al comunismo, ma soprattutto alla lettura di testi storico – politici e alla riflessione politico-sociale; un’esperienza che rafforzerà la sua strategia di avvicinamento

CAPITOLO QUARTO

alla formazione umanistica, ma dalla quale si distanzierà dopo soli pochi mesi perché ritenuta troppo “settaria” per il suo estremo bisogno di trasmigrazione e di sperimentazione.

È in questo contesto estremamente ricco di stimoli che Fabio matura presumibilmente la sua decisione di abbandonare l’istituto tecnico al quale non si è mai sentito di appartenere, per imboccare la strada del Liceo Classico. L’ingresso in quest’istituto non rappresenterà, però, una tappa priva di difficoltà. Fabio si rende conto sin da subito che in quella scuola occupa una posizione alquanto scomoda, non solo perché è già ripetente, avendo perso un anno nella scuola precedente, e perché la sua estrazione sociale non gli pare proprio consona, ma anche perché le sue frequentazioni continuano a portarlo a Napoli, in una realtà – quella della piazza – completamente distante dal modo di vita dei ragazzi che popolano quell’istituto. La sua presenza in questa scuola ha il sapore, dunque, di un attraversamento, senza radicamento alcuno, e non è un caso che il modo di raccontare di Fabio sia sempre espresso in prima persona e risulti alquanto “freddo”, “asettico” come la descrizione di uno scenario “vuoto” senza attori umani, ma fatto solo di cose e di un’esperienza atomizzata.

In tale condizione seguire con attenzione la scuola diventa quasi impossibile; cosicché, se Fabio riesce a “reggere” per i due anni del ginnasio, al primo liceo, quando le cose si complicano sotto il profilo dello studio e dell’impegno richiesto, arriva il crollo e il ragazzo viene inesorabilmente respinto. La bocciatura si presenta, dunque, come esito inevitabile di una traiettoria che lo ha portato ad allontanarsi sempre più dalla dimensione scolastica e ad affondare sempre più la sua esperienza negli altri contesti di senso di cui abbiamo appena parlato: la piazza, la politica, la droga. Lo stesso Fabio ne è pienamente consapevole, come dimostra quando, parlando dell’esperienza della bocciatura, ci dice: *“ecco, lì per esempio mi sentivo... veramente mi sono lasciato andare, studiavo pochissimo, non mi interessavo più, ero anche un po’ depresso per gli affari miei, diciamo... sì, alla fine è stata colpa mia, diciamo, sì alla fine preferivo uscire, fare altre cose piuttosto che darmi allo studio. Quindi negli ultimi mesi abbandonai, E sono stato bocciato, giustamente”*.

Appare evidente dal brano d’intervista appena citato che all’insuccesso di Fabio concorrono diverse cause, che vanno dalla poca voglia di studiare fino ad alcuni problemi esistenziali, forse legati anche al processo di costruzione dell’identità di genere – ci sono diverse tracce nell’intervista che fanno supporre un rapporto con la sessualità, anche questo ancora “aperto” e forse non completamente risolto – che lo portano, di fatto, a sentirsi sempre meno ancorato alla dimensione della scuola e dello studio, tanto è vero che, anche se l’anno successivo Fabio comincia a ripetere regolarmente il terzo anno, senza che siano ravvisabili nel suo racconto ragioni esterne – di profitto, di incomprensioni con i docenti, di comportamento – dopo soli pochi mesi decide di lasciare definitivamente la scuola. Da quello che ci è dato supporre, le ragioni dell’abbandono vanno ascritte tutte ad una condizione di disagio in cui il ragazzo viene a trovarsi per il verificarsi di un effetto di cumulo di *deficit* che lo fa sentire sempre meno “parte” di quel contesto scolastico e, parallelamente, anche del

contesto familiare, in cui probabilmente i suoi insuccessi hanno cominciato a farsi sentire, aggravando la sua posizione di “diversità” rispetto alle traiettorie decisamente più regolari dei suoi fratelli *“ho frequentato per qualche mese e poi sono stato e niente, l’ho abbandonata perché mi sentivo a disagio che ero più vecchio degli altri, e...sì, non avevo più voglia soprattutto, e poi anche quest’ambiente... ho preferito... si poi è stata una cosa a catena, che più mi lasciavo andare e più mi trovavo in una atmosfera negativa, da parte, nella scuola e in famiglia, e quindi ancora di più mi lasciavo andare”* .

È chiaro come a questo punto sia venuta completamente meno la scelta formativa compiuta da Fabio, con pesanti implicazioni sulle dimensioni della propria autostima e della *self efficacy*. Disancorato non solo da quella scuola, ma dal suo intero progetto – gli studi umanistici si sono rivelati forse troppo al di sopra delle sue possibilità, anche nella versione *soft* adottata con la scelta dell’indirizzo linguistico – Fabio si trova inoltre a maturare una ulteriore delusione anche nell’altro contesto in cui si è snocciolata la sua biografia: la piazza ed il gruppo degli amici. Se qualcuno infatti si è completamente perso dietro alla droga, un’esperienza che per Fabio è rimasta invece sempre “sotto controllo”, alcuni tra i suoi amici più cari cominciano a dare segni di “revisionismo”, mettendo in discussione quel loro modo “tipico” di pensare che per Fabio ha costituito forse la fonte identitaria finora più salda.

Insomma, a 18–19 anni, per Fabio sono già crollate le poche certezze che lui stava faticosamente provando a costruire: una formazione poco convenzionale per la sua modesta estrazione sociale, una subcultura alternativa portatrice di valori autentici di solidarietà e di condivisione delle esperienze di vita, un credo politico intorno al quale strutturare i propri convincimenti, ma soprattutto è venuta meno la fiducia nella possibilità di trovare delle fonti identitarie alternative a quelle prescrittive per una ragazzo della sua età. Insomma, quel processo di “distanziamento” che Fabio aveva intrapreso, discostandosi in certa misura dalla traiettoria della sua famiglia, dai suoi fratelli, dalla sua città, appare ad un tratto completamente fallita, e il ragazzo si trova a vivere realmente una condizione di atomizzazione, dove non è possibile trovare più nessun “porto” sicuro, essendo venuta meno, in particolare, la “padronanza di sé” necessaria a superare i momenti di difficoltà ri-orientando la proprio esistenza.

In effetti, da questo momento le migrazioni di Fabio non saranno solo metaforiche; di fronte al fallimento delle sue aspirazioni, Fabio, piuttosto che riposizionarsi rispetto alla sua appartenenza di ceto, scegliendo magari di trovare una “sistemazione” occupazionale che gli restituisse parte della fiducia in sé, mette in atto una strategia di ulteriore distanziamento dalla realtà a lui più prossima, che lo porterà a prendere la via dell’estero, in prima battuta l’Inghilterra, in un secondo momento la Germania. Una decisione che, come lui stesso ci suggerisce, assume i contorni di una strategia di “resistenza”, piuttosto che di mera accettazione, rispetto ai suoi fallimenti. In effetti, di fronte al crollo di tutte le sue convinzioni *“alla fine me ne sono andato dall’Italia, cioè ha fatto parte di tutto un taglio un po’ con tutto nel giro di qualche anno, ho tagliato prima con la scuola, poi mi sono allontanato dalla fami-*

CAPITOLO QUARTO

glia, e infine me ne sono andato dall'Italia per un anno a fare tutta un'altra vita".

Attualmente Fabio, conclusa senza “trovare dimora” anche l’esperienza all’estero, dove per potersi sostenere si è dovuto confrontare con la “dura” esperienza dei *bad jobs*, lo ritroviamo nuovamente a Napoli, alle prese con l’esame di maturità che sta cercando di conseguire da privatista “esterno”. Ma Fabio è abituato, oramai, a sentirsi “esterno” rispetto agli ambienti che frequenta, mai pago della sua collocazione nei diversi contesti, né in grado di dare una fisionomia “definita” alla sua identità. Egli appare infatti come un ragazzo dall’identità estremamente “fluida”, ripiegato su se stesso a fare i conti con la piena responsabilità di ogni sua scelta e, proprio per questo, estremamente “vulnerabile” sotto il profilo sia identitario sia professionale. Non può infatti non destare qualche preoccupazione l’evidenza che a fronte di una forte determinazione a conseguire il diploma e, in linea generale, davanti ad un’importanza quasi ossessiva data al mondo della cultura – una centralità che lo ha portato, come si è visto, a sperimentare i sentieri più disparati – Fabio sia arrivato alle soglie del conseguimento del titolo solo a ventiquattro anni, dopo aver collezionato numerose “battute d’arresto” e una serie di piccole esperienze di lavoro tutte ascrivibili alla fascia dei cosiddetti “cattivi lavori”

4.6.2 I periferici

I *periferici* sono quegli studenti che, per ragioni diverse, si collocano appunto in posizione periferica rispetto al *core* dell’istruzione. Posta la scuola come sistema, in cui si distingue un “centro” ed una “periferia”, questi ragazzi tendono a posizionarsi ai margini del sistema, di modo da sembrare spesso più vicini all’ambiente *esterno* che a quello *interno*. Rientrano in questo gruppo, ad esempio, quei ragazzi che fin dall’inizio alternano la frequenza scolastica ad un impegno lavorativo al quale sembrano predestinati di solito a causa di una tradizione familiare che tende ad attirarli a sé più di quanto riesca a fare la scuola, oppure vi rientrano quei soggetti per i quali la passione per uno sport o un *hobby* hanno la forza di assurgere a veri e propri ambiti di identificazione, perfino più cogenti di quanto agli occhi di questi ragazzi riescano ad essere la cultura e la formazione.

All’interno di questo gruppo può riscontrarsi poi la presenza, abbastanza ampia, di un sottogruppo, costituito da un insieme di donne, in cui la collocazione periferica rispetto alla scuola sembra connessa alle dinamiche tipiche di un processo di emancipazione femminile ancora “incompiuto”. In questo caso alla giovane, che nella propria famiglia non ha trovato un modello di emancipazione di genere riuscito, in quanto la mamma e le altre figure femminili significative non sono mai uscite da una condizione di casalinghità prevalente o al limite hanno riproposto quel modello di “carriera interrotta” tipica delle donne meridionali, che prevede la fuoriuscita dal mercato del lavoro in coincidenza con il matrimonio o con la stabilizzazione lavorativa del proprio *partner* (Bernardi, 1999), la prospettiva della scuola appare ancora come qualcosa di troppo lontano da sé per rivestire un ruolo biografico centrale, tanto più nel momento in cui si manifesta un primo insuccesso in ter-

mini di profitto. In tali circostanze, l'ambito tradizionale in cui prende forma la biografia femminile – la prospettiva del matrimonio – si presenta prepotentemente innanzi a loro. Quando ciò avviene, la giovane viene a trovarsi al centro di forze avverse – le une che la spingono in direzione di un modello di “doppia presenza” a cui non è stata completamente socializzata, ma che le sembra attraente in quanto segno della modernità; le altre, che la indirizzano verso il ripiegamento sulla sfera affettiva in cui spera di poter trovare almeno “vecchie” certezze.

In genere, alle spalle dei *periferici* c'è una famiglia che, quantunque attribuisca una certa importanza all'istruzione dei figli, non sembra in grado di orientarli nelle scelte, né di supportarli nel momento in cui si manifestano le prime difficoltà. Si tratta del resto, generalmente, di famiglie di bassa estrazione sociale, in cui i padri paiono collocati prevalentemente nell'area del lavoro operaio o del piccolo artigianato, e le madri risultano in prevalenza casalinghe o, come osservato anche nel caso dei *migranti*, al limite lavoratrici del sommerso, con occupazioni ascrivibili quasi esclusivamente al settore delle collaborazioni domestiche.

Dal punto di vista della collocazione geografica, i *drop-out* rubricati sotto l'etichetta di *periferici* non sembrano assimilabili per una comune appartenenza, poiché si sono riscontrati sia casi di ragazzi vissuti in grossi centri della regione, sia soggetti provenienti da zone più periferiche. Vale la pena sottolineare, a tale proposito, che la definizione utilizzata per designare questo gruppo non ha dunque niente in comune con quella adoperata da Zurla (2004) nella sua ricerca sui “volti” dell'abbandono, se non la mera espressione verbale, poiché nel suo caso il termine periferico ha una connotazione geografica, completamente assente dal nostro caso, in cui, come chiarito in precedenza, ci si riferisce piuttosto all'idea della relazione tra il centro e la periferia dello stesso sistema scolastico; una prospettiva più vicina a quella di Paola Tué, la quale ci chiarisce che in tale ottica “la decisione di abbandonare la scuola potrebbe essere stata elaborata in riferimento ad un contesto che non è l'interno del sistema–scuola bensì il suo ambiente, e che quindi non necessariamente si richiama al registro concettuale dei fallimenti, degli abbandoni e degli insuccessi, ma potrebbe piuttosto riferirsi ad una diversa strategia di azione” (Tué, 2003, 48). In sostanza, l'abbandono configurerebbe, in questa particolare accezione, l'adesione ad un diverso sistema di priorità a cui lo studente arriva dopo aver sperimentato la sua distanza dalla scuola e, viceversa, la sua prossimità ad un altro ambito esistenziale.

È chiaro allora, da quanto fin qui sostenuto, che per i soggetti di questo “tipo” la scuola non arrivi mai ad occupare un ruolo centrale nella biografia, ma venga vissuta piuttosto come una esperienza “accessoria”, estranea al *core* della propria identità, sebbene, naturalmente, non sempre i *drop-out* ne abbiano piena coscienza; un'esperienza dunque che si esaurisce nella mera frequenza, quantunque di solito costante e regolare, poiché è come se, in fondo, vi fosse la profonda convinzione che il proprio futuro è “altrove”: in casa a fare la madre di famiglia, nel lavoro, in un campo sportivo e perfino in un *set* televisivo. Non è da escludersi, infatti, che alla definizione del profilo dei *periferici* contribuisca anche una certa fascinazione esercitata su alcuni ragazzi dal mondo mediatico, che tende a proiettarli ben al di là delle

CAPITOLO QUARTO

prospettive realistiche a loro disposizione.

Di fronte a questo profilo, il problema che resta aperto per lo scienziato sociale, così come per ogni studioso della scuola è capire come, in tali circostanze, sia possibile per il sistema formativo recuperare una sua centralità nell'universo valoriale di questi giovani, offrendosi ai loro occhi come luogo prioritariamente deputato a favorire i processi di costruzione del sé e di strutturazione identitaria, in una società che, come spesso abbiamo ribadito in questo lavoro, si candida a fare della conoscenza la sua principale risorsa di sviluppo. In altre parole, il tema che questo gruppo di giovani sottopone forse più degli altri alla nostra attenzione è quello che ci spinge ad interrogarci sulla perdita di *appeal* della scuola per parte delle nuove generazioni, col conseguente rischio di esposizione ai ben noti rischi di intrappolamento nelle condizioni occupazionali meno garantite.

Arianna

Dovendo individuare una storia di vita emblematica del "tipo" dei *periferici*, abbiamo ritenuto opportuno presentare la narrazione di una donna – Arianna, una ragazza di 19 anni – la cui traiettoria scolastica mette ben in luce non solo le dinamiche tipiche di questo intero gruppo, poiché si tratta di un'esperienza senza dubbio marginale in cui la scuola è stata vissuta sostanzialmente come una "grande estranea", ma anche quelle connesse ai difficili processi di strutturazione dell'identità di genere a cui si è fatto appena riferimento nel presentare le caratteristiche del sottogruppo di ragazze che rientrano in questo *cluster*.

Arianna è una ragazza di estrazione sociale operaia. Suo padre, che rappresenta l'unico sostegno economico della famiglia, il classico *breadwinner* della vecchia società salariale, è operaio in una delle poche grandi realtà industriali che hanno resistito al processo di deindustrializzazione avvenuto nell'area napoletana; sua madre è casalinga. La ragazza ha due fratelli entrambi più piccoli di lei; il primo dei quali, dopo una breve esperienza in un istituto alberghiero, ha cominciato a lavorare "a nero" come falegname, mentre il secondo, essendo ancora in età di obbligo scolastico, è intento a frequentare la scuola media inferiore.

La famiglia risiede da sempre a Barra, un quartiere della periferia orientale di Napoli, che presenta tutte le caratteristiche delle aree industriali dismesse, segnate dall'assenza di servizi e di spazi per la vita associata, e da un tessuto sociale che, a seguito del crollo del mito dello sviluppo industriale, è diventato terreno fertile per le attività criminali dei *clan* camorristici locali, legate prevalentemente al traffico degli stupefacenti. Un contesto, dunque, in cui per una ragazza risulta particolarmente difficile riuscire a stabilire e a coltivare relazioni amicali ed affettive significative, soprattutto quando si ha alle spalle una famiglia "sana", il cui timore per i pericoli presenti nel quartiere si traduce in un atteggiamento iperprotettivo, come è avvenuto nel nucleo familiare di Arianna, che le ha lasciato ben pochi spazi di libertà.

Il vero e proprio distacco dalla famiglia, considerato che fino ai tempi delle scuole medie la ragazza si è sempre accompagnata ad un cugino, avviene dunque con l'ingresso nel mondo della scuola superiore. Vediamo come lei stessa ce ne

parla: *“il primo anno è stato bello... cioè, perché te l’ho detto, sono stata dall’asilo fino alla terza media con mio cugino Paolo, e il primo anno di superiori l’ho fatto... lui si è iscritto a una scuola e io ad un’altra ... e stando da sola.. stavo un po’ più tesa... non lo so.. cioè nuovi amici, era diverso. Poi comunque stavo in una scuola superiore, professori diversi.. alle medie più ti aiutavano i professori, invece alle superiori era diverso”*.

Il brano d’intervista citato in precedenza mette in luce, come è facile intuire, alcuni temi di rilievo per l’interpretazione di questa biografia. In primo luogo si evince l’ambiguità dell’impatto con la scuola superiore, presentata prima come qualcosa di piacevole (*è stato bello*) ed immediatamente dopo come un periodo di grande difficoltà, sia sotto il profilo delle relazioni con i compagni (*nuovi amici*), sia sotto il profilo della relazione con i docenti, ora molto meno comprensivi di quelli del livello d’istruzione precedente. Insomma, la voglia di cimentarsi “da sola” con una nuova esperienza, che l’ha fatta all’inizio illudere di aver reciso il cordone ombelicale con la sua famiglia, dando sfogo al suo desiderio di autonomia, si è tradotta ben presto in un sentimento di “abbandono”, non solo rispetto al cugino, ma anche rispetto a quella dimensione “affettiva” vissuta in precedenza sia in famiglia sia a scuola, dove i professori sono di norma molto più “vicini” agli alunni. La richiesta di una scuola “affettiva” e di un ambiente educativo “accogliente” (Prezioso, 1998; Maggiolini, 2002, Tuè, 2003) è un tema che ricorre spesso nel dibattito sull’istruzione, ma, in questo caso specifico, essa riveste un ruolo ancora più determinante, visto che l’aspetto della relazionalità e della strutturazione identitaria dell’adolescente, che prende forma proprio attraverso le relazioni con gli altri – siano essi adulti o coetanei – può considerarsi il *focus* dell’intera storia della ragazza e, di conseguenza, può essere vista anche come l’ambito di senso all’interno del quale trae origine la decisione di abbandonare la scuola.

Se un principio ordinatore può rinvenirsi nella narrazione di Arianna, questo è ascrivibile, infatti, proprio alla pressante esigenza della ragazza, manifestata in tutta la sua intervista, di trovare delle relazioni significative che la aiutino a transitare all’età adulta. Una necessità che, come già detto, in parte affonda le proprie radici nella difficile situazione ambientale in cui vive la sua famiglia, in parte va rintracciata nella sua condizione di primogenita, che le impedisce di trovare modelli e risorse a cui fare riferimento nell’ambito della famiglia nucleare. Del resto la figura della madre, dedita all’accudimento dei suoi fratelli, di cui uno in particolare, avendo ben otto anni di differenza con la nostra intervistata, deve aver assorbito le energie della donna fino a tempi recenti, si presenta agli occhi della ragazza come un modello di identificazione di genere troppo “debole”; un modello che la spingerebbe verso la tradizione piuttosto che verso la modernità a cui Arianna, data la sua giovane età, non può certo essere insensibile, non fosse altro che per l’effetto mediatico che, come è noto, propone, oggi, una prospettiva di “doppia presenza” quasi generalizzata.

L’impatto con la scuola superiore è tuttavia molto difficile e Arianna non riesce ad andare oltre il primo anno di istituto professionale, che affronta, anzi, come un “sacrificio” insopportabile, in quanto la ragazza non riesce a dare alcun senso alla

CAPITOLO QUARTO

sua permanenza all'interno di quella scuola vuoi perché lo studio non è certamente tra le sue attività preferite, vuoi perché, proiettandosi "riflessivamente" nel futuro, la ragazza resta spaventata dall'impegno crescente che le sarà richiesto, a fronte tra l'altro di una prospettiva occupazionale su cui non è certo possibile fare affidamento: *"ho resistito fin quando potevo resistere... e poi... infatti... ho parlato con i miei genitori e ho detto: è inutile che vado avanti così, senza un motivo, senza niente, a me la scuola non mi piace, mi dispiace far spendere soldi per libri, poi è pure... ma mano a mano che si va avanti... comunque poi vai al diploma... poi mi sentivo un po' più a disagio.. non lo so... comunque è stato un periodo che non ce la facevo più ad andare a scuola"*.

Dalla lettura dell'intervista di Arianna è chiaro il particolare *mix* che viene a determinare il suo abbandono: un compito scolastico a cui non riesce adeguatamente a rispondere a causa delle lacune nella preparazione di base, un scarso impegno con lo studio che la porta a rimandare continuamente il momento delle interrogazioni, lo stato d'ansia e di disagio connessi alla paura del momento della verifica in presenza di insegnanti che la ragazza, come ha espresso in un altro stralcio dell'intervista, vede molto più distanti e freddi di quelli incontrati nei cicli di istruzione precedenti; tema, questo, oltremodo ricorrente nelle storie degli studenti. Un coacervo di sensazioni che la condurrà alla progressiva disaffiliazione dall'intero contesto scolastico e, contestualmente, ad un processo di delegittimazione dell'intero *habitat* scolastico, compresi compagni e insegnanti, agli occhi della ragazza incapaci di darle lo stimolo sufficiente a "tenerla" a scuola.

La posizione di marginalità rispetto al *core* della formazione, così evidente nella storia della ragazza, è dovuta dunque proprio al fatto che la scuola ha rivestito per Arianna, così come accadrà per altri settori della sua vita, più la funzione di luogo di socializzazione – certamente una funzione rilevante, riconosciuta da tutti gli osservatori più attenti della scuola, ma non certamente esclusiva – che quella di luogo deputato alla crescita culturale delle persone. Sollecitata a raccontare di quei due anni di scuola superiore, Arianna non fa infatti il benché minimo cenno ad aspetti attinenti alle sue *performances* e si esprime, invece, così: *"niente... ci stavo bene, perché... avevo due amiche che prendevamo appuntamento per andare a scuola la mattina, stavano stesso nella mia classe, cioè... mi divertivo, perché poi... gli amici della tua stessa età, una classe così... scherzando, ridendo"*. Non è un caso dunque che la giovane, a soli quattordici anni, intraprenda una relazione sentimentale stabile e duratura, che sicuramente avrà assorbito tutte le sue energie proprio nel periodo in cui sta avvenendo il difficile confronto con la scuola di secondo livello, tanto più che dopo pochi mesi da questo incontro, Arianna si troverà già a vivere una situazione di "ufficialità", poiché di questo fidanzamento saranno subito messe al corrente entrambe le famiglie, che però ben presto si rivelerà del tutto deludente per le incomprensioni e le divergenze caratteriali che emergeranno fra lei e il fidanzato.

Sarà invece nell'esperienza del lavoro – come apprendista in un salone di *coiffeur* – che Arianna troverà un nuovo punto di riferimento maschile forte, in grado di darle quegli incoraggiamenti sotto il profilo della *self efficacy* che né la famiglia, in

cui non è mai stata lasciata libera di gestire la sua vita, né il fidanzato, che al contrario ha limitato notevolmente i suoi spazi vitali, né tanto meno la scuola, che Arianna non è mai riuscita ad apprezzare e che, anzi, l'ha piuttosto spaventata, si sono mostrati capaci di offrirle. Parlando del suo datore di lavoro dice infatti: *“lui... cioè... mi dava più attenzione, me la faceva capire una cosa... era il tipo come mi piaceva a me, che non è che grida... pure se sbagliavo qualcosa diceva... senti Arianna, non si fa così... cioè me la faceva capire una cosa”*.

Nel corso della sua breve esperienza di parrucchiera, paradossalmente Arianna ha imparato, diversamente da quanto le era capitato a scuola, ad apprezzare anche il valore della cultura, poiché realizza che anche in un ambiente di lavoro come quello a cui si è affiliata l'uso corretto della lingua italiana è ad esempio un elemento di distinzione di grande valore *“poi era un lavoro che comunque tu trovi tutte persone che parlano italiano, inizi a capire altre... come ti devo dire... altre parole che tu comunque quando stavi a casa non le conoscevi (...) ora ho capito che la scuola serve molto a parlare italiano, la matematica, la storia, la geografia... perché fa girare nel mondo... e tutto... però mo', cioè sto ancora con il pensiero che se dovrei andare un'altra volta a scuola... con tutto ciò che ho capito che la scuola serve, io non ci andrei lo stesso, perché è una cosa che a me non piace, però... cioè... lavorando... comunque tu frequenti persone... inizi a parlare... inizi a conoscere parole dei vocabolari”*.

Dal brano d'intervista appena citato emergono alcuni spunti di riflessione che in verità non depongono affatto bene nei confronti dell'organizzazione scolastica presente nel nostro Paese, il cui impatto sulle persone, come sembra indicarci questo caso, può essere, in determinate condizioni, veramente marginale. In primo luogo, sembra abbastanza raccapricciante osservare che per una ragazza che ha frequentato per tre anni la scuola superiore debba intervenire un'esperienza di lavoro da *shampista* per farle rivalutare il ruolo della cultura; in secondo luogo, dalle parole della giovane, emerge anche l'immagine di una scuola che non solo appare ancora portatrice di un sapere obsoleto che non riesce, in questo contesto specifico, neppure a veicolare l'uso aggiornato della lingua italiana, ma prende anche forma quella vecchia discrasia, tipica della nostra scuola, fra la teoria e la pratica, la quale fa sì che le nozioni restino fluttuanti nel vuoto, senza che il soggetto riesca a farle proprie e, di conseguenza, ad attualizzarle nella sua esperienza quotidiana. Benché in questo caso specifico si stia facendo riferimento esclusivamente alla lingua italiana e non ai veri e propri saperi scolastici, è comunque sintomatico il fatto che la ragazza, nel suo racconto, stabilisca una netta separazione tra la scuola, che è importante perché passa alcune informazioni ma che non è affatto piacevole, tanto che lei non pensa affatto di ritornarci, e l'ambiente di lavoro, dove quelle conoscenze trovano la loro più immediata applicazione, fosse pure semplicemente per esprimere un commento su un episodio di cronaca. Altrettanto evidente è il ruolo di emancipazione sociale assegnato dall'intervistata al lavoro piuttosto che alla scuola, che anche sotto questo profilo appare in verità abbastanza svalutata. Infatti, la possibilità di allargare la propria cerchia di conoscenze, di aprirsi al mondo e alla vita sociale, di sviluppare

CAPITOLO QUARTO

il senso di autonomia e di presa in carico di sé viene connessa dalla ragazza esclusivamente all'esperienza lavorativa "però... cioè... lavorando, comunque tu frequenti perone (...) facendo amicizie, tu ti sposti da un posto all'altro con una tua amica oppure con gli amici... cioè non lo so, riesco comunque a muovermi e a gestirmi".

Ad ogni modo, questa esperienza di lavoro, come spesso avviene in questo campo, si conclude in breve tempo, e le successive esperienze di lavoro della nostra *drop-out* non saranno più altrettanto significative perché, sia nei successivi saloni di *coiffeur* in cui proverà a lavorare per un po', sia nella fabbrica di cinture in cui riesce ad essere assunta – anche questa volta per un breve periodo, poiché nel giro di pochi mesi quest'azienda fallirà – Arianna non riuscirà a trovare quell'atmosfera positiva ed incoraggiante del suo primo lavoro di parrucchiera a cui è rimasta legata, e di cui va chiaramente alla ricerca in tutte le successive tappe della sua vita. Al momento dell'intervista, dopo aver collezionato dunque una serie di disillusioni, Arianna è ancora alle prese con il suo progetto di emancipazione incompiuto; un progetto che, come si è messo in evidenza in questa ricostruzione, si snocciola lungo due assi: da una parte la ricerca di una vita relazionale ricca di stimoli ed aperta alle esperienze di vita che l'educazione tradizionale ricevuta non le ha consentito fino ad ora di realizzare; dall'altra l'acquisizione di una identità professionale a cui non ha voluto rinunciare seppure il percorso tradizionale – che prevedeva il preliminare conseguimento del titolo di studio superiore – non le sia mai sembrato la via "più agevole" da seguire.

4.6.3. I delusi

Vanno ascritti a questo gruppo quei *drop-out* che appaiono, fin dalle prime battute delle loro storie di vita, fortemente radicati all'idea della scuola come fattore di promozione sociale. Sono studenti, dunque, che fuoriescono dal circuito scolastico solo a seguito di ripetuti insuccessi di cui, se da un lato si assumono la piena responsabilità, dall'altro non sembrano aver compreso le ragioni. Per questo profilo di studenti che hanno abbandonato la scuola, a fronte di un buon impegno con i compiti scolastici e della perseveranza dimostrata nell'insistere sulla strada scelta, l'esperienza scolastica si è conclusa con un insuccesso che è diventato ancora più insopportabile perché, nella gran parte dei casi, non si è riuscito a prendere coscienza delle motivazioni che hanno portato a fallire: *deficit* d'impegno, lacune cognitive, fenomeni disadattivi.

La biografia di questi giovani trova origine, in genere, in un contesto familiare spesso abbastanza incline a stimare positivamente la funzione della scuola, tanto che, in qualche caso, il fallimento del ragazzo finisce per tradursi in una drammatica rottura del patto di solidarietà fra il giovane e la sua famiglia, la quale non può fare a meno di rimproverargli la sua *debacle*, contribuendo, di conseguenza, ad accrescere il sentimento di sfiducia e di delusione maturata dal ragazzo. Si tratta, anche in questo gruppo, di ragazzi di estrazione sociale prevalentemente medio bassa, i cui padri si collocano nelle fasce garantite del mercato del lavoro – operai o impie-

gati esecutivi – e le cui madri, come verificato per l'intero campione dei nostri intervistati, risultano in prevalenza casalinghe. Ad aggravare il senso di “disfatta” dei nostri *delusi* interviene, alcune volte, la presenza di fratelli e sorelle che, in campo scolastico, hanno avuto migliore fortuna di loro, dimostrando ai genitori una decisa determinazione a compiere quel processo di mobilità sociale ascendente attraverso il lavoro, a cui sono spesso finalizzati gli sforzi delle famiglie di questa estrazione.

Naturalmente, il tipo dei *delusi* non afferisce ad un contesto territoriale specifico, mentre più significativa per interpretare la loro storia biografica appare la comune appartenenza ad un ambiente scolastico dal quale si sono ricevuti messaggi contrastanti ed ambigui, che se non hanno aiutato il ragazzo a superare il suo “blocco scolastico”, hanno finito perfino per condizionare pesantemente quelle capacità metacognitive e quel sentimento di autostima che, come più volte ribadito in questo lavoro, si pongono come risorse “strategiche” cruciali per orientare la propria biografia di fronte alla complessità sociale e alla diffusa incertezza delle prospettive di vita. Delle tre dimensioni prese ad oggetto nella nostra tipologia, quella in cui affonda maggiormente le radici il processo di “ritirata” dalla scuola espresso da questo “tipo” di *drop-out* è sicuramente l'ambito scolastico stesso, poiché è chiaro che questa volta sia principalmente la delusione per i propri risultati scolastici a determinare la disaffezione alla scuola in cui trova origine la decisione di abbandonare, mentre gli altri ambiti semantici caratteristici di queste biografie – il volontariato, il lavoro, gli *hobby* – acquistano un peso determinante solo allorché il “patto educativo” tra la scuola e l'alunno è stato già inesorabilmente rescisso.

Da quanto detto finora sembra chiaro che i *delusi* appaiano come i soggetti maggiormente a rischio di “paralisi biografica” e di vera e propria “deriva sociale”, poiché più degli altri questi *drop-out* sono usciti dalla scuola a seguito di un processo di impoverimento piuttosto che di arricchimento, come invece dovrebbe accadere per effetto della permanenza in una istituzione educativa e formativa. Il processo di depauperamento che li ha coinvolti si è manifestato per giunta a diversi livelli: a livello relazionale, visto che ad esempio talvolta ne è uscito compromesso il loro rapporto con la famiglia, a livello della conoscenza di sé e delle proprie capacità, considerando che le ferite narcisistiche subite nel corso dell'esperienza scolastica paiono minacciare la loro intera costruzione identitaria. Nel nostro gruppo di *drop-out*, non a caso etichettati come *delusi*, si sono notati alcuni profili biografici in cui nel corso del tempo è sembrata prendere corpo una strategia di “riscatto”, che è passata prevalentemente per l'inserimento più o meno garantito nel mercato del lavoro, ma sono affiorati altresì anche altri profili molto più problematici. Nei casi più “inquietanti”, quelli che naturalmente hanno attirato maggiormente la nostra attenzione, è parsa infatti configurarsi una situazione di “rischio” molto più evidente ed allarmante. Oltre al pericolo diffuso di restare intrappolati nei settori occupazionali meno garantiti e senza tutela, come avvenuto nel caso di un ragazzo che ha già deciso di intraprendere stabilmente l'attività di parcheggiatore abusivo, in alcuni casi di questo gruppo si prefigura perfino il rischio di scivolamento nel mondo della droga o del fanatismo religioso.

CAPITOLO QUARTO

In questi ultimi esempi, all'esperienza deludente vissuta in ambito scolastico sembra sostituirsi una nuova prospettiva di vita che, per il fatto di offrire – agli occhi degli interessati – maggiori garanzie di identificazione e di inserimento all'interno di una "comunità", assurge a luogo prioritario in cui consumare le proprie esperienze di vita ed in cui dare corso al proprio sviluppo affettivo e relazionale. Insomma, quel senso di "noità" (Ribolzi, 1997) che il ragazzo non è riuscito a trovare a scuola viene ora rinvenuto in una nuova dimensione comunitaria, una diversa "comunità educante", che si presenta come dimensione atta a favorire lo sviluppo di un'immagine di sé più positiva di quella scaturita dall'esperienza scolastica dalla quale si è usciti, in ogni caso, da "perdenti". La costruzione della figura del "leader negativo", all'interno del gruppo dei pari, come ha messo in evidenza Palmonari è ad esempio una strategia, ben nota in letteratura, di affermazione di sé e di costruzione di una reputazione "positiva" basata su criteri diversi da quelli scolastici (Palmonari, 1997), allorché nel contesto educativo abbia preso forma una rappresentazione di sé svalutante. Non abbiamo trovato nel nostro campione un esempio di vero e proprio "leader negativo", tuttavia alcuni casi in cui ci siamo imbattuti possono essere letti, senza dubbio, come modelli in cui l'affiliazione ad una specifica subcultura o ad un particolare gruppo rivestono la funzione di ricerca di una rinnovata affermazione personale, e l'abbandono del percorso formativo precedentemente intrapreso sembra avere il sapore della "liberazione" e della riappropriazione della propria personalità a lungo bersagliata.

Antonio

Quella di Antonio si presenta come una storia di vita apparentemente ambivalente, perché se per certi versi può essere considerata come un'esperienza-limite, visto che l'esistenza del ragazzo appare contrassegnata dall'esperienza della droga – seppure il nostro intervistato non ne sia rimasto completamente travolto – per altri versi appare come la storia di un "ordinario" fallimento scolastico, tra l'altro pienamente recuperato, perché, come si vedrà in seguito, per quanto non proprio di sua iniziativa, il nostro *deluso* alla fine riuscirà a conseguire il diploma di maturità⁴⁸. Questa discrasia si è resa evidente già dall'incontro con il ragazzo che se da un lato si mostrava incapace di articolare la sua narrazione, servendosi di brevi *report* alternati a lunghi silenzi, tanto da apparire a tratti "distante" dal *setting* dell'intervista, "perso" nei suoi pensieri; dall'altro forniva un racconto scolastico che, per quanto scarso come il resto della narrazione, appariva estremamente lucido e particolarmente sofferto. Altrettanto duplice è risultato l'uso del linguaggio del nostro inter-

caso emblematico della tipologia, nonostante avessimo scoperto nel corso del colloquio che il ragazzo ha poi conseguito il diploma di maturità, si poggia sull'assunto che nel sistema dei significati di Antonio la sua storia scolastica si sia davvero fermata all'abbandono, non solo perché al momento del contatto, conoscendo il *target* di intervistati che cercavamo si è auto-indicato senza fare alcun cenno al diploma posseduto, ma anche perché, come si vedrà, questo episodio non avrà per lui grande valore.

⁴⁹ "Sì, in negativo, però, la professoressa d'inglese, ma dal terzo anno in poi (*ride*) il primo

vistato, che a passaggi espressi in perfetto italiano ha fatto spesso seguire espressioni dialettali, talvolta dai toni anche un po' prosaici, segno, anche questo, di un ostentato anticonformismo e di una gran voglia di presentare sé stesso in una veste volutamente dissacrante.

Antonio vive in una piccola frazione di un comune dell'entroterra casertano. La sua famiglia si colloca, come la stragrande maggioranza dei nostri intervistati, in una posizione medio bassa rispetto alla stratificazione sociale; suo padre è operaio in una fabbrica di scarpe della zona, sua madre è casalinga. La sorella, di soli due anni più piccola di lui, frequenta la facoltà di Psicologia, sebbene il fratello non sia stato capace di indicarci con precisione l'anno a cui è attualmente iscritta. Sta di fatto che la ragazza si mostra come un modello di riferimento oltremodo "ingombrante" per il nostro *drop-out* in quanto, pur essendo più piccola del maschio di casa, ha da sempre avuto buoni risultati scolastici che l'hanno condotta, non solo a superare il fratello rispetto alle tappe istituzionali previste, ma anche ad andare oltre le stesse aspettative della sua famiglia, decidendo appunto di frequentare l'università.

Il percorso scolastico di Antonio comincia nel migliore dei modi, poiché durante le scuole medie inferiori egli non solo non incontra particolari difficoltà dal punto di vista del profitto, ma mostra anche di avere una vera e propria passione per lo studio, che lo impegna anche più di quanto richiesto da quel livello formativo. Invitato a raccontare della sua infanzia, in maniera abbastanza sorprendente, il nostro intervistato associa infatti la passione per il gioco del calcio, tipica di questa età, all'impegno con lo studio. Riferendosi a quei tempi, dice infatti: *"da bambino...mi piaceva giocare a calcio, la prima cosa studiavo, studiavo tantissimo, che altro?"*. In particolare, sono le materie letterarie ad affascinare Antonio, poiché la lingua italiana, ancora adesso che lui è uscito definitivamente dai circuiti formativi, gli sembra il mezzo attraverso il quale passa la piena cittadinanza e la partecipazione attiva alla società *"l'italiano mi è sempre piaciuto, in quanto è importante perché...cioè quando si sta con la gente è importante sapere l'italiano, è importante sapersi esprimere"*. È questa stessa passione per l'italiano a spingerlo da ragazzino a sognare per sé la professione del giornalista, una prospettiva alla quale ha dovuto però rinunciare di fronte ai suoi successivi fallimenti, e che oggi gli sembra una meta non solo irrealizzabile, ma anche estremamente lontana da lui, la cui *self efficacy* ha subito nel tempo trascorso una serie di ferite insanabili. All'intervistatrice che lo stimola a ritornare su questa vecchia passione, risponde infatti: *"[il lavoro del giornalista] sì...è abbastanza bello, è complicato però saper scrivere...parlare forse è un po' più semplice, scrivere è un po' più difficile"* e ancora, spronato a raccontare di qualche episodio in cui si fosse cimentato con la scrittura, *"no, no, non ho mai provato a scrivere, ma non so scrivere, effettivamente"*.

La scoperta del non saper fare le cose arriva per Antonio alle scuole superiori. Dopo le scuole medie si iscrive infatti al liceo scientifico, e se per i primi due anni le cose grosso modo sembrano andare bene – il primo anno ottiene direttamente la promozione, il secondo anno viene promosso con qualche debito – le vere difficoltà si presentano davanti a lui solo al terzo anno, che si concluderà infatti con la boc-

CAPITOLO QUARTO

ciatura. La traiettoria disegnata dalla biografia del ragazzo subisce, nel corso di questo anno scolastico, la sua svolta decisiva. Prende corpo cioè un processo di progressivo scivolamento verso l'*esterno* della scuola che si snocciola lungo due direttrici complementari: le richieste maggiori in termini di impegno scolastico relative all'ingresso nel triennio a cui il ragazzo non riesce a rispondere, l'ingresso in un gruppo di pari dedito all'uso di sostanze stupefacenti.

Per quanto attiene all'andamento scolastico vero e proprio, Antonio, come lui stesso ci aiuta a capire, subisce semplicemente il contraccolpo, come avviene molto di frequente alle scuole superiori, del passaggio dal biennio al ciclo successivo *“non ricordo i programmi per la precisione quali erano, comunque erano più difficili, anche per esempio il latino, in sé per sé era diventato più complicato, forse perché i primi due anni ero stato avvantaggiato in quanto alle scuole medie avevamo fatto un po' di latino, dunque mi riusciva tutto facile (pausa) poi... ho iniziato ad incontrare delle difficoltà”*.

Altre dinamiche piuttosto “classiche” intervengono a complicare la situazione: il cambio dei professori avvenuto proprio quell'anno, l'arrivo di una professoressa che si mostrerà particolarmente ostile nei confronti del ragazzo, i primi interessamenti all'altro sesso. Viene fuori, inoltre, una storia di difficile integrazione nel gruppo classe a causa di un aspetto esteriore che – nella percezione di Antonio – non è proprio rispondente ai canoni classici della bellezza; una evidenza, che si è potuta cogliere in alcuni passaggi dell'intervista, in cui il ragazzo mostra una mancata accettazione del suo corpo e il peso dello “stigma” sperimentato nel contesto scolastico. Al momento di raccontare proprio dell'impatto con il liceo, il nostro *drop-out* si esprime infatti così: *“erano gli anni...il '97, l'età dell'infanzia...diciamo...ero abbastanza...ero un po' più grasso di ora...dunque mi trovavo un po' in imbarazzo, un po' in difficoltà, diciamo, pure nei rapporti con gli altri, venivo preso in giro”*. Del resto, l'abitudine dei ragazzi di etichettarsi con nomignoli desunti di solito proprio dall'aspetto fisico non è certo un fenomeno nuovo; tuttavia, in determinate circostanze, come è quella di cui ci stiamo occupando, essa può avere un suo ruolo decisivo nel determinare l'esclusione di un individuo dal gruppo e, contestualmente, può indurre la necessità di trovare altri luoghi in cui ottenere una diversa restituzione della propria immagine. Sembra proprio quanto accaduto ad Antonio che, di fatto, andrà sempre più “affezionandosi”, in questo periodo della sua vita, ad un gruppetto di consumatori abituali di droga, che assumerà via via una consistenza sempre maggiore. Vediamo come lui stesso ci racconta di questa *escalation*: *“di mattina a scuola ci andavo poco o niente, già dal terzo anno, sì, sì, cioè uscivamo...rubavamo qualche bottiglia di whisky dalla mattina (...) questo perlopiù facevamo, ogni tanto facevamo uso di droghe”*.

Come osserva Ravenna, assumere droga o alcool può essere vissuto come un modo “per migliorare l'immagine di sé e per fornire agli altri una serie di informazioni su sé che gli consentano di farsi considerare e trattare secondo le sue aspettative, e cioè, ad esempio, come più adulto, emancipato e in grado di controllare in modo personale e autonomo la sua vita” (Ravenna, 1997, 376). Insomma, è parso

evidente che l'intervistato di cui ci stiamo occupando abbia dato seguito, proprio in coincidenza con il terzo anno di frequenza del Liceo, ad un complesso di esigenze tipiche del processo di costruzione identitaria – l'identificazione con il gruppo, l'appartenenza ad una subcultura, il rapporto con l'altro sesso, il riconoscimento sociale – che hanno conquistato nella sua vita una posizione sempre più rilevante, man mano che negli altri mondi vitali andavano accumulandosi insoddisfazioni e fallimenti. Quello che lascia perplessi in questa storia, e che la rende in qualche modo paradigmatica, è da un lato lo iato che si è venuto a creare tra l'esperienza vissuta dal ragazzo e l'importanza da lui assegnata al valore della scuola; dall'altro, il quadro di incertezza e di mancanza di motivazioni esplicite in cui si compie questo drammatico “distacco”. In altre parole, se la storia di Antonio può dirsi veramente emblematica del “tipo” che abbiamo rubricato come gruppo dei “delusi” è perché dalla sua esposizione viene in risalto una condizione di estrema amarezza per il declino della propria traiettoria scolastica, cominciata, come si è visto, sotto i migliori auspici e del cui fallimento non si riesce a comprenderne precisamente le ragioni. In effetti il giovane prova, senza riuscirci, durante tutto il corso del colloquio, a fornire una versione convincente del suo insuccesso, e l'incapacità a trovare una “chiave” della sua storia si esprime nella pluralità delle cause che sembra a tratti individuare. Vediamo come sintetizza ad un certo punto l'intera sua avventura formativa *“i primi anni, cioè, studiavo... pochissimo, cioè, regolare, mi piaceva abbastanza (lunga pausa) poi ho incominciato ad avere delle difficoltà già al secondo anno, infatti ho avuto 3 materie di credito, erano... non le ricordo precisamente perché è passato un po' di tempo...(pausa) le difficoltà le ho incontrate al terzo anno, forse anche un po' per la droga, un po' perché...uh...non avevo proprio più voglia di studiare, un po' pure perché era difficile i programmi... perché c'era bisogno di un impegno maggiore”*. Tuttavia, come si è notato in precedenza, Antonio lascia trapezare a tratti, nel suo racconto, una particolare disillusione per il mutato clima scolastico del triennio. Ciò è evidente, ad esempio, quando volendo ricordare i momenti salienti di questo anno scolastico, insieme al cambio dei docenti, ci tiene a sottolineare anche il flebile filo di continuità con il passato testimoniato dalla conferma di uno degli insegnanti *“ci fu un cambio dei professori dal terzo anno in poi...uno dei quali però rimase lo stesso, il professore di matematica”*, oppure quando invitato a narrare liberamente di un professore che gli fosse rimasto impresso al Liceo, dice: *“sì, in negativo, però, la professoressa d'inglese, ma dal terzo anno in poi (ride) ‘o primm anno jevo buono pure in inglese”*⁴⁹.

Di fronte, dunque, al complesso delle dinamiche *interne ed esterne* in cui resta coinvolto, il destino scolastico del nostro intervistato sembra oramai segnato. Infatti, dopo la bocciatura al terzo anno, proseguirà per un po' il suo percorso ripetendo l'anno ed ottenendo la promozione, ma, l'anno seguente – il quarto – di nuovo non riuscirà a sostenere il carico d'impegno e sarà nuovamente respinto. A questo punto

anno andavo bene pure in inglese”.

⁵⁰ “Bisogna fare prima una domanda, poi... andare a fare il colloquio, poi dopo il collo-

CAPITOLO QUARTO

nella biografia del ragazzo interviene una circostanza che lo metterà ancora più in crisi sotto il profilo identitario e che non rappresenterà per lui alcun valore, tanto che ce ne parlerà in chiave fortemente negativa, facendola apparire come una fase di assoluta insignificanza sia formativa sia relazionale: su suggerimento del padre “compra” un diploma. Come racconta lui stesso: *“sono andato al quarto e sono stato bocciato di nuovo, poi, diciamo...su consiglio di mio padre...ho dovuto compr...ho comprato il diploma di ragioneria”*.

Il conseguimento del diploma superiore in una scuola di recupero non sarà dunque una tappa degna di nota per la costruzione della personalità di Antonio, tanto è vero che nella narrazione del ragazzo viene configurandosi una netta frattura fra il titolo “di facciata” conseguito, e che egli è certo non gli consentirà né di ottenere un vero lavoro, non avendo le competenze necessarie eventualmente per gestirlo, né di identificarsi con esso sotto l’aspetto dell’identità professionale, come è ipotizzabile dalla lettura di questo stralcio d’intervista *“non so niente in materia, ragioniere diciamo sulla carta”*, e la preferenza tuttora accordata al Liceo scientifico che aveva scelto spontaneamente dopo la scuola media. Vediamo come ci parla di questa scuola, quasi al termine dell’incontro, dopo aver già raccontato di tutti i suoi insuccessi *“se tornassi indietro su questo fatto, cioè non si può tornare indietro, però qualche piccolo rimorso, qualche piccolo rimpianto ce l’ho, perché era una scuola abbastanza...pure se non avrei frequentato... l’università, cioè era importante, un fatto personale, cioè... è bello, è una scuola abbastanza bella, tutti dicono così, però veramente è, cioè...”*.

Il rimpianto per quella importante occasione “sciupata” sembra dunque occupare la mente del ragazzo nella prospettiva dell’oggi, condizionando il suo intero racconto esistenziale.

Antonio sembra attualmente alla ricerca di qualche conferma che gli consenta di essere sostenuto nel complicato lavoro di ri-strutturazione biografica, in cui sembra impegnato. Un lavoro nel quale, inoltre, non è affatto sostenuto dalla famiglia, agli occhi della quale il giovane deve aver irrimediabilmente perduto ogni possibilità di ottenere stima e fiducia. Ci pare degna di nota, comunque, la sua resistenza – quantunque sofferta – alle ferite narcisistiche che continuano ad arrivarci dall’ambiente esterno, come ci dimostra quando ci parla della prova che ha superato per accedere al Servizio Civile. Descrivendo l’esperienza che gli ha poi consentito realmente di accedere a questa opportunità, ci dice, infatti: *“bisogna fare prima una domanda, poi... andare a fare il colloquio, poi dopo il colloquio si viene selezionati, ca’ po’ mio padre dice ca’ teneva ‘a botta, io so convinto di no... isso dice ‘e na maniera, io ne dico ‘e n’ata”*⁵⁰.

Ci è sembrato di scorgere dalla descrizione di quest’ultimo avvenimento la determinazione del ragazzo a mostrare il suo valore, a dispetto della diversa convinzione di suo padre, in verità, davvero impietoso. Insomma, allo stato attuale Antonio

quo si viene selezionati, che poi mio padre dice che aveva una raccomandazione, io sono convinto di no... lui sostiene una versione, io un’altra”.

⁵¹ Per l’individuazione dell’etichetta più appropriata a questo profilo di *drop-out* ci si è

si trova catapultato in un difficile compito di “riemersione” dal baratro nel quale era caduto, non solo di fatto, con gli episodi della droga, l’abbandono scolastico, i cattivi lavori che ha fatto successivamente all’uscita dalla scuola – volantinaggio, lavoro saltuario come bracciante agricolo, stiratore temporaneo in una piccola fabbrica di confezioni – ma anche e, forse, principalmente sotto il profilo psicologico. L’impegno con la Protezione Civile costituisce, in ogni caso, un primo passo verso il “rilancio” di questa storia di vita, poiché non solo sottrae il ragazzo dall’apatia delle giornate “vuote” che ce lo fanno immaginare rinchiuso in camera a leggere ed ascoltare musica assordante, ma anche perché gli restituisce una dimensione sociale positiva a cui forse non aveva mai acceduto prima ed in cui, in qualche modo, può dimostrare al mondo, di avere un *valore* e dei *valori*.

4.6.4. I “predestinati” all’abbandono⁵¹

I *predestinati all’abbandono* sono quei ragazzi che si avvicinano alla scuola superiore con un atteggiamento che potremmo definire “esplorativo” in quanto né all’interno – nella sfera motivazionale come in quella delle aspirazioni – né all’esterno di sé – in famiglia, nel gruppo dei pari – hanno motivazioni sufficienti a giustificare questo loro tentativo, e tanto meno ad incoraggiare la loro permanenza all’interno dei circuiti formativi, una volta imbattutisi in un primo insuccesso. A differenza degli altri “tipi”, che abbiamo visto destreggiarsi talvolta tra ripetuti fallimenti e rinnovati tentativi, in questo caso, sarà sufficiente un primo episodio negativo a mettere fine all’“avventura” formativa.

Si tratta di ragazzi dai non facili trascorsi, in quanto essi hanno evidenziato spesso difficoltà di rendimento e perfino, in qualche caso, una bocciatura già durante le scuole medie inferiori. La loro collocazione sociale è, inoltre, in linea generale, la più bassa tra i nostri intervistati, sebbene questa osservazione, dato il carattere qualitativo della nostra ricerca, che comprende una serie limitata di dati – vale la pena ricordare che stiamo indagando un campione di soli ventitre casi – non vuole ambire ad alcuna generalizzazione, tanto più che questo specifico *cluster* raccoglie in verità un numero piuttosto esiguo di casi. Per questi *drop-out* lasciare la scuola rappresenta, dunque, un esito quasi scontato, tanto che il soggetto sembra di solito dare corso subito ad altri percorsi di vita, perlopiù afferenti all’area del lavoro.

Nel mondo delle rappresentazioni di questi ragazzi la scuola non occupa di

ispirati al lavoro di Clarizia e Maddaloni, che nella loro tipologia di inoccupati hanno indicato col termine di “predestinati” i soggetti il cui percorso occupazionale è stato particolarmente influenzato dalle tradizioni lavorative delle famiglie d’origine. Naturalmente, nel caso della nostra tipologia, l’essere “predestinato” assume un’accezione più negativa, poiché non si tratta di soggetti che usufruiscono di una risorsa familiare – per quanto magari di basso profilo – ma, al contrario, di giovani sul cui percorso scolastico gravano una serie di “vincoli” in virtù della loro appartenenza ad una specifica famiglia.

CAPITOLO QUARTO

certo il primo posto, anche se il valore della cultura in sé non sembra del tutto assente. Pare configurarsi, piuttosto, nei loro racconti, una strategia di compensazione, nel senso che dinanzi ai propri limiti scolastici, di cui si prende atto in maniera alquanto “acritica”, viene subito intrapresa la ricerca di una nuova dimensione in cui dare senso alla propria vita ed in cui riabilitare l’immagine di sé. Un atteggiamento che mette in luce d’altronde l’esistenza di un livello di autostima decisamente più basso di quello necessario a risolvere le crisi connesse all’esperienza scolastica che, come si è messo in risalto in altri momenti di questo lavoro, implica sempre la messa in discussione delle proprie certezze e una certa soglia di tollerabilità delle frustrazioni. Come sostenuto da Palmonari, i ragazzi con bassa autostima tendono ad assumere uno stile attribuzionale *interno* (la causa è dentro di sé), e l’esperienza progressiva, ai loro occhi, diventa una sorta di specchio (Palmonari, 1997) in cui si rivede la propria immagine svalutata. E, naturalmente, quando ci si trova al cospetto di un’immagine di sé svalutata è facile prendere la via della fuga, alla volta di nuove prospettive. D’altronde, per alcuni di questi ragazzi, la strutturazione della propria personalità è già stata segnata duramente da altri episodi biografici di grandissima importanza – la perdita di un familiare, la separazione dei genitori, un incidente – che hanno contribuito da un lato ad abbassare il proprio livello di autostima, dall’altro ad indurre il ragazzo a sottrarsi molto rapidamente dalla possibilità di ulteriori ferite psicologiche ed a cercare, proprio per queste ragioni, in maniera molto più decisa di quanto sia stato rilevato negli altri casi di abbandono, la via più breve per la costruzione di un *habitat* positivo in cui identificarsi. Questa esigenza, nella maggior parte delle volte, viene assecondata attraverso il lavoro.

Rosanna

Già da una prima lettura dell’intervista di Rosanna piuttosto che domandarsi le cause del suo abbandono della scuola, viene subito da chiedersi a quali risorse avrebbe dovuto attingere la ragazza per evitare di lasciare gli studi. Come per gli altri soggetti di questo profilo, è evidente, infatti, che l’alunno viene a trovarsi al centro di una serie di forze centrifughe che spingono tutte in direzione dell’allontanamento dalla scuola: una situazione familiare instabile anche sotto il profilo economico, una preparazione scolastica insufficiente per affrontare le scuole superiori, una “debolezza” sotto l’aspetto identitario, un difficile incontro con i docenti. Insomma, di fronte a casi del genere, è facile capire che l’abbandono si configuri essenzialmente come un drammatico “cumulo di *deficit*”.

Rosanna è una ragazza di venti anni di un piccolo comune dell’entroterra casertano. Suo padre fa il ferroviere, sua madre lavora come *baby-sitter*. La ragazza ha un gemello e altri tre fratelli maschi, tutti più grandi di lei. In famiglia nessuno sembra perseguire un reale processo di mobilità sociale attraverso la scuola, in quanto la dimensione del lavoro sembra porsi ad un livello di priorità superiore a quella dello studio, benché tre fratelli su quattro, seppure con qualche difficoltà, abbiano conseguito un titolo di studio tecnico-professionale. Rosanna, dopo la licenza di scuola media inferiore, si iscrive al liceo socio-psico-pedagogico, seguendo dunque un

percorso formativo tradizionalmente femminile. La permanenza della ragazza in questo istituto durerà tuttavia veramente poco, giusto il tempo di confrontarsi con l'impegno richiesto e per decidere, definitivamente, per la propria "ritirata". È talmente irrilevante questa esperienza nella vita di Rosanna che, nonostante le ripetute sollecitazioni dell'intervistatrice, la ragazza le dedica solo poche battute, ma ancora più emblematico è il fatto che per dare spessore al suo racconto, ella sembra profondersi nella costruzione di una versione non solo credibile, ma anche in grado di attirare la "comprensione" dell'interlocutore, in quanto fortemente connotata sul versante affettivo. La ricostruzione che Rosanna presenta del suo abbandono tende infatti a farla assolvere da qualunque responsabilità, poiché si sarebbe presentato nella sua vita di studentessa un episodio talmente grave e talmente doloroso da far passare in secondo piano qualunque considerazione critica o colpevolizzante nei suoi confronti: la morte di un giovane amico. Vediamo come lei stessa ci racconta di questa circostanza: *"io ho scelto il liceo pedagogico, una scuola che mi è sempre piaciuta da piccola, sono andata al primo anno e le prime pagelle erano ottime, però poi è capitato che in un secondo periodo scolastico morì un mio amico e ebbi una carenza proprio sugli studi e di conseguenza non stavo bene presi un esaurimento nervoso mi avvelenai e quindi da allora lasciai lo studio"*.

Ci sono tracce nel testo per arguire, con una certa sicurezza, che l'episodio della perdita di questa figura "cara" non sia affatto avvenuta in coincidenza con la frequenza del primo anno di scuola superiore, ma solo qualche tempo dopo. Al di là dello stabilire la verità, che non è certo nostro compito né nostro interesse scientifico, quello che ci interessa sottolineare in questa sede è che se la ragazza sceglie di presentare il suo abbandono in questo modo è perché, nella prospettiva dell'oggi, ella dimostra di sentirsi ancora molto in colpa rispetto a quella decisione, tanto che ha la necessità di offuscarla con una motivazione superiore, una motivazione che nessuno si sentirebbe di contestarle.

Dopo pochi giorni dall'uscita definitiva dall'istituto al quale si era iscritta, la nostra *drop-out* comincia a lavorare in una fabbrica del sommerso, in cui si producono capi di abbigliamento per note aziende del Nord Italia. Una tappa biografica che si rivelerà decisiva, poiché Rosanna troverà nell'ambiente di lavoro una serie di risposte ai suoi bisogni identitari che non ha potuto rivenire né nell'ambiente familiare, in cui, date le relazioni difficili tra i genitori, deve aver regnato un clima di certo non facile per una giovane alle prese con la propria crescita, né a scuola, dove non tanto l'esperienza alle superiori, invero irrilevante, quanto piuttosto quella dei cicli precedenti, non deve averle offerto alcuna possibilità di affezionarsi all'ambiente scolastico.

In fabbrica Rosanna trova prima di tutto un ambiente più "caldo" di quello della scuola dove, come si è detto, la sua presenza è passata del tutto inosservata – non vi è segno nell'intervista di un benché minimo interessamento al suo abbandono da parte della scuola o di qualche insegnante – nel contesto lavorativo le si offre, infatti, innanzitutto la possibilità di stringere qualche relazione amicale significativa e non mediata dallo *stress* da prestazione caratteristico della sua esperienza scolastica.

CAPITOLO QUARTO

Nel suo racconto non vi sono infatti riferimenti a compagni di classe particolarmente significativi, eccetto quello relativo ad una ragazza dalla traiettoria scolastica simile alla sua – anche lei lascerà il liceo al primo anno – della quale però, non a caso, Rosanna parlerà con grande entusiasmo e con indubbio affetto non già riferendosi alla comune situazione d’aula, quanto piuttosto alla successiva medesima collocazione in fabbrica. Allo stesso modo, il rapporto con il “capo” viene presentato come una relazione improntata anch’essa allo scherzo ed alla complicità, dove i comportamenti poco congruenti – il chiacchierare durante le ore di lavoro – al di là dell’inevitabile rimprovero, si traducono nella possibilità di canzonarsi a vicenda, contribuendo ad allentare le tensioni e lo *stress* delle lunghe ore di lavoro. In molti brani dell’intervista è stato possibile notare che la relazione con il “principale” riveste per la ragazza un ruolo cruciale proprio perché il suo comportamento, tra il paternalistico e l’amicale, sembra collocarsi nel punto d’intersezione tra l’esigenza di prescrittività, tipica dell’adolescenza, e la richiesta di affettività, altrettanto importante nelle fasi di sviluppo identitario adolescenziale.

A scuola, orientamenti del genere non sono stati mai riscontrati dalla nostra *drop-out*, la quale ha raccontato, invece, in maniera davvero sorprendente, come il suo intero percorso educativo, a cominciare perfino dalle scuole elementari, sia stato contrassegnato da un profondo senso di “timore” nei confronti degli insegnanti. Già raccontandoci della sua esperienza alla scuola primaria dice, infatti: *“delle scuole elementari ...le maestre oddio erano... mi terrorizzavano le maestre perché poi vedevi quelle cose grandi, sai, tu eri una bambina piccola, ti vedevi questa ti richiama ti urlava, alcune mettevano pure le mani addosso”*. Benché il racconto di Rosanna lasci trapelare sempre qualche tono un po’ troppo enfatico – non vogliamo credere all’esistenza di insegnanti che mettono le “mani addosso” agli alunni – è facile supporre che, anche in questo caso, il suo racconto sia strumentale alla necessità di giustificare la sua decisione di distacco dalla scuola, ma è nello stesso tempo verosimile l’ipotesi che la scuola l’abbia comunque sempre spaventata, al punto da farla sentire sovente troppo “piccola” rispetto alle situazioni che le stavano di fronte, come si legge tra le righe del brano citato in precedenza. Il ricordo delle scuole medie è invece connesso esclusivamente all’aspetto delle relazioni. Non c’è in questo frangente né la descrizione degli insegnanti, né vero e proprio “racconto”; l’unica cosa che emerge è appunto la dimensione affettivo – relazionale, che deve aver rivestito pertanto una funzione di tutto rilievo in questo momento della sua vita: *“è stato un po’ difficile l’impatto con i ragazzi più grandi di me (...) e poi, iniziando a stare con persone più grandi di me pure di due anni mi sono, diciamo, subito ambientata”*, e un po’ più avanti nell’intervista *“ricordo alle scuole medie il mio primo amore, quello è stato unico, siamo stati cinque mesi insieme”*.

La frequenza per così dire “distratta” della scuola media inferiore emersa dal racconto di Rosanna, per quanto non le impedisca di arrivare al traguardo della licenza, si rivelerà oltremodo penalizzante quando la ragazza si presenterà alla scuola superiore. È lei stessa che in un passaggio dell’intervista ci fa capire quanto sia pesante sul suo impatto con il liceo il fatto di non aver studiato adeguatamente nel ciclo d’i-

struzione precedente, ed è qui che, inavvertitamente, la ragazza ci fornisce direttamente ed in maniera molto puntuale la chiave per dare senso al suo abbandono: *“era difficile perché comunque altri ragazzi in classe mia lo sapevano l’inglese, mi ritrovo ancora tutt’oggi mi dispiace che non so l’inglese bene quindi mi dispiace solo di questo poi la matematica perché alle medie non è che si studiava matematica chissà che, diciamo che i professori delle medie sono un po’ più svogliati e non ti preparano a quell’impatto delle scuole superiori perché anche l’italiano lì diventava una materia difficile poi la conoscenza di nuove materie come diritto, psicologia, sociologia cioè erano, sono materie bellissime però comunque cioè è un impatto troppo duro perché comunque.. cioè come se alle medie non avevi fatto niente”*.

Insomma, come in qualche modo anticipato, la condizione di *dropping-out* di Rosanna si rivela come esito inevitabile di un complesso di motivazioni piuttosto “classiche” ed ampiamente indagate in letteratura: l’inadeguatezza della preparazione di base, una “debolezza familiare” che nel suo caso si traduce in una spasmodica esigenza di contatti con gli altri, una condizione anche sotto il profilo economico non proprio rassicurante. A ciò ci sembra si possa aggiungere anche una certa necessità di “visibilità”, sia sotto il profilo dell’aspetto fisico sia sotto il profilo del temperamento, che tradisce, ovviamente, una identità dai confini estremamente “labili”. Un figura esteriore non proprio appariscente – in realtà Rosanna è alquanto bassa di statura – e la volontà di differenziarsi dal fratello gemello al quale, come spesso succede in questi casi, si è sentita paragonata fin da bambina tanto nell’aspetto esteriore quanto nel temperamento, contribuiscono a mettere la nostra ragazza alla affannosa ricerca di “vie di fuga” dall’anonimato. Anche di questa strategia ci sono indizi precisi nella sua narrativa, come quando ci presenta la sua inclinazione ad ostentare un *look* un po’ provocante, che come si intuisce dalle sue stesse parole deve averle provocato anche qualche problema di etichettamento, data la sua appartenenza ad un contesto locale ancora troppo legato alla tradizione per consentire la piena libertà di espressione; oppure quando ostenta con grande fierezza la sua passione per *piercing* e tatuaggi, in verità molto poco congruenti con la sua immagine di ragazza “ordinaria” e del resto neppure troppo evidenti da conferirle i tratti di una persona “alternativa” *“poi mi piacciono molto... i tatuaggi, i piercing infatti lo volevo fare sulla lingua però mia madre disse.. te lo faccio in fronte!... Disse di no, di tatuaggi ne ho due e ne devo fare altri tre, poi mi piacciono molto gli orecchini, infatti ne ho dieci”*. Se è vero, come affermano Vegetti Finzi e Battistin, che la *body art* è un nuovo linguaggio collettivo (Vegetti Finzi e Battistin, 2000), allora è facile intuire come il desiderio di comunicare con gli altri da una posizione di “parità”, nel caso della nostra *drop-out*, passi proprio attraverso questa strategia di esposizione della propria corporalità.

Con un tale portato di “debolezze” individuali, familiari, sociali, l’esperienza scolastica della giovane non poteva che rivelarsi estremamente complicata; troppo scarse le risorse *interne* ed *esterne* a cui attingere, troppo radicati i *deficit* accumulati negli anni per far ipotizzare un suo recupero allo studio. Di fronte ad un quadro siffatto, forse si può comprendere che la soluzione più “razionale” le sia sembrata

CAPITOLO QUARTO

subito quella di sottrarsi da un contesto dal quale non avrebbe che potuto ricevere frustrazioni, e di proiettarsi verso il mondo del lavoro alla ricerca di nuovi sentieri in cui sperimentare l'affermazione di sé. Il caso di Rosanna sembra dunque impersonare davvero quel profilo di "abbandono creativo" nell'ambito del quale, come indica Sarchielli, il lavoro assume un forte valore compensativo (Sarchielli, 1997), dando una nuova opportunità di dimostrare le proprie capacità. Che vi sia in lei un certo rammarico per non aver proseguito gli studi e che inoltre il valore della cultura non sia completamente assente dal mondo di significati di Rosanna è testimoniato dal fatto che, seppure al solo scopo di usarlo strumentalmente per presentarsi meglio all'interlocutore, la ragazza più volte nel corso dell'incontro, tende a sottolineare il suo amore per la lettura e per la scrittura. Un bisogno che la ragazza connette direttamente all'esigenza di non restare completamente travolta dalla penuria di occasioni culturali che si dà nel suo ambiente di lavoro: "*ancora oggi io leggo perché comunque non vado a scuola, lavoro in una fabbrica e l'ambiente in fabbrica non è che sia ... comunque si parla in un modo diciamo volgare, cafone, allora per migliorare l'italiano io leggo libri di poesia... cioè leggo molto perché proprio per non sentirmi a disagio con altre persone*". Insomma, appare chiaro dalla ricostruzione della storia di vita di Rosanna una completa presa in carico di sé che la porta, di fronte all'accettazione di una circostanza irreversibile come le appare la sua *debacle* scolastica, a mettere in atto anche una strategia di "bilanciamento" come può ritenersi appunto quella di continuare a "curare" autonomamente la propria formazione culturale. Viene da chiedersi, a tale proposito, se ciò possa essere pure l'effetto di quell'unico anno di scuola superiore frequentato dalla ragazza, perché, se così fosse, il peso della scuola sui destini degli individui, anche di quelli che abbiamo definito i *predestinati all'abbandono* proprio in virtù della loro impossibilità/incapacità a partecipare al mondo della formazione, si rivelerebbe forse ancora più cruciale di quanto venga solitamente sostenuto.

Note conclusive

L'indagine di cui si sono riassunti qui i risultati, confermando i dati della letteratura più recente, ha fatto constatare una estrema varietà di situazioni che conducono le persone a disaffezionarsi al mondo della scuola e, nello stesso tempo, l'estrema complessità di queste traiettorie, quasi mai riconducibili ad un unico fattore causale, in quanto di solito prodotte da un insieme di ragioni e di condizioni – scolastiche ed esistenziali – mutualmente implicanti. Tanto i quattro profili di *drop-out* in cui si articola la tipologia costruita sulla base dell'analisi delle interviste, quanto i temi affiorati dalla lettura complessiva delle stesse testimonianze hanno dimostrato, infatti, una grande eterogeneità di traiettorie e di modellistiche causali che rendono estremamente difficile ed irto di pericoli il compito di pervenire a semplici generalizzazioni

Migranti, periferici, delusi e predestinati all'abbandono, con le loro specificità,

hanno messo in luce quanto complesse siano le dinamiche che conducono i ragazzi a sciogliere il proprio legame con la scuola. È apparso chiaro, infatti, che nella maggioranza dei casi lasciare la scuola non costituisce un evento “improvviso”, ma rappresenta piuttosto l’epilogo di un processo spesso lungo e “difficile”, in cui lo studente arriva alla decisione finale dell’abbandono solo dopo aver provato in vario modo (reiscrizioni dopo le bocciature, cambi di istituto, rientri dopo periodi di moratoria) a conseguire il titolo di studio al quale aspirava.

Questa constatazione ci induce a non accogliere pienamente la tesi, abbastanza diffusa, che vorrebbe un ruolo assolutamente svalutato della scuola tra le nuove generazioni. Infatti, se è vero che forse oggi si stenta a credere nelle possibilità di promozione sociale consentite dalla scuola, vuoi a causa della disoccupazione dilagante che investe anche i giovani più istruiti, vuoi perché altri modelli culturali come quelli veicolati dai *mass media* e da Internet sembrano proporre vie alternative di affermazione sociale nell’universo delle rappresentazioni giovanili, è altrettanto vero che la presente ricerca ha testimoniato anche il riconoscimento del valore della scuola da parte dei ragazzi intervistati. È risultato rilevante infatti che anche i *drop-out* che hanno mostrato un minore attaccamento all’istituzione educativa abbiano assegnato una grande importanza al valore della cultura in sé. Il racconto di Rosanna, da questo punto di vista, è oltremodo illuminante. Un solo anno di frequenza di scuola superiore, nel caso di questa ragazza, è stato sufficiente a farle ritenere la pratica della lettura e della scrittura come strategia di “salvezza” dall’abbruttimento intellettuale indotto dal lavoro di fabbrica a cui lei è oramai “condannata”, costituendo pertanto una dimensione significativa della sua esistenza.

Di fronte al riconoscimento della cultura messo in luce da questa e da altre storie di vita, così come all’attaccamento alla scuola dimostrato dai tanti ragazzi che, come già ricordato, hanno dato prova della loro voglia di “resistenza” continuando a mettere in campo ripetuti tentativi di “inclusionione” nel sistema scolastico, non può non sottolinearsi, tuttavia, la completa “solitudine” che sembra aver accompagnato le loro esperienze con lo studio. Sia la famiglia sia la scuola, in queste storie di vita, si sono rivelate infatti incapaci di offrirsi come punti di riferimento in grado di sostenere le scelte dei ragazzi lungo il loro percorso scolastico, mentre i momenti decisionali sembrano restare agganciati al caso o alle influenze – spesso disorientanti – di parenti ed amici.

La scuola, in particolare, si è dimostrata fortemente manchevole nella sua funzione di orientamento; una colpa decisamente grave se si considera che buona parte delle nuove direttive scolastiche connesse alla recente ondata riformistica che ha investito la scuola italiana individua nell’orientamento una delle strategie più valide per contrastare l’insuccesso scolastico. I testimoni di questa indagine non hanno dichiarato invece quasi mai di aver avuto indicazioni dai propri professori al momento di compiere le proprie scelte, né è parso che avessero sviluppato nel corso della loro esperienza formativa alcuna consapevolezza dei propri “limiti” scolastici così come delle proprie abilità. Anche su questo versante, dunque, la scuola raccontata dai nostri intervistati è sembrata ancora notevolmente distante dalla nuova visione

CAPITOLO QUARTO

dell'apprendimento che ha ispirato le recenti riforme, la quale tende a considerare lo studente come il protagonista della propria vicenda scolastica, puntando sull'*empowerment* e sulla "padronanza di sé" piuttosto che sulla mera acquisizione dei contenuti disciplinari.

Altrettanto incapace di orientare e di sostenere le scelte degli studenti si è rivelata la famiglia che, tanto nel "tipo" caratterizzato dall'eccessiva presenza dei genitori (*padre modello e madre angelo del focolare*) quanto in quello contrassegnato dalla loro assenza (*padre assente e madre perduta*) emersi dalla lettura delle interviste, si è dimostrata ben poco capace di costituire un modello di orientamento per i propri figli, contribuendo talvolta perfino ad indurre inconsapevolmente l'assunzione di comportamenti "ostili" nei confronti della scuola.

Come già sottolineato, in sede di *policy*, queste osservazioni chiamano in causa la necessità di un maggiore coinvolgimento delle famiglie non solo negli interventi di contrasto alla dispersione, ma nella vita scolastica dei propri figli nel suo insieme, dove scelte e strategie andrebbero adottate in un quadro di confronto e di scambio tra i vari agenti che intervengono nei processi di strutturazione delle carriere scolastiche dei giovani. L'impressione affiorata dalla nostra ricerca è che i destini dei ragazzi siano stati invece decisi senza che vi fosse stato il benché minimo coinvolgimento sia della famiglia che dell'alunno stesso, tanto che spesso la bocciatura si è abbattuta sulla vita del ragazzo come un evento inatteso e, soprattutto, vissuto come qualcosa di iniquo ed incomprensibile proprio perché occorso senza che vi fosse stata una chiara esplicitazione dei criteri che lo avevano determinato.

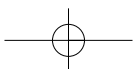
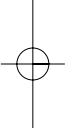
Una bocciatura, come ci hanno dimostrato gli intervistati, può costituire d'altronde un episodio in grado di segnare pesantemente il prosieguo del cammino scolastico ed anche la stessa costruzione identitaria del ragazzo che ne è vittima. La perdita dell'autostima e l'indebolimento della rete di relazioni sono infatti solo alcune delle conseguenze negative sul piano personale che maggiormente hanno accomunato le storie di vita di cui ci si è occupati. Resta sullo sfondo, poi, il rischio sociale connesso all'abbandono scolastico, i cui effetti sono chiaramente ravvisabili in alcune delle biografie analizzate, dove già hanno preso forma quei processi di precoce inserimento nei segmenti meno garantiti del mercato del lavoro che conducono di solito allo sviluppo di storie lavorative caratterizzate dalla precarietà e dall'assenza di tutela.

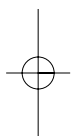
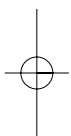
Ora, se è facile per gli osservatori esterni appellarsi alla necessità di intraprendere ogni tentativo possibile per "trattenere" i ragazzi a scuola, decisamente più arduo appare il compito, proprio alla luce dell'estrema complessità del fenomeno su cui ci si è più volte soffermati nel corso di questo lavoro, di provare ad individuare gli interventi di *policy* più opportuni per realizzare quest'obiettivo. A tale proposito, ci sentiamo innanzitutto di condividere pienamente il pensiero di Zurla quando, a conclusione della sua ricerca sui *drop-out* romagnoli, scrive: "sembra auspicabile delineare un approccio in grado di realizzare una sorta di *simmetria bilaterale* tra la molteplicità delle cause e la molteplicità delle possibili strategie di contrasto e di riduzione delle dinamiche dispersive. Un'omogeneità di modi di trattare il problema

della dispersione si configurerebbe infatti come del tutto irragionevole, prefigurandosi altresì come inefficace. La strada più consigliabile sembra quella della pluralizzazione delle soluzioni” (Zurla, 2004, 146).

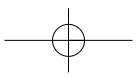
Del resto, la presente ricerca ha messo in evidenza la coesistenza di *vecchie* e *nuove* forme di dispersione, le une prodotte da un *pattern* di variabili per così dire tradizionali, in quanto legate principalmente alle condizioni materiali di vita delle famiglie di più bassa estrazione sociale – la persistenza di disuguaglianze educative legate alla diversa collocazione nella stratificazione sociale continua ad avere una sua forza esplicativa notevole, come dimostra la letteratura di settore più recente – le altre ascrivibili più che altro ai noti processi di detradizionalizzazione della società della tarda modernità, in cui il quadro di incertezza diffusa in cui si è costretti ad agire contribuisce a rendere molto meno prevedibili di un tempo le traiettorie biografiche delle persone, così come le aspirazioni, i valori, i modelli di comportamento, i percorsi formativi.

Da questo punto di vista, quella che è stata definita una sorta di democratizzazione del rischio dispersione per la sua trasversalità rispetto alla gerarchia sociale pone senza dubbio nuove sfide ai *policy makers*, chiamati ad intervenire in un campo già di per sé così complesso. Sembra evidente infatti che alla luce di questi riscontri empirici, le politiche debbano articolarsi lungo un doppio binario, che preveda cioè da un lato il “recupero” al valore e ai contenuti dell’istruzione di chi, data la sua appartenenza familiare, ne risulti più distante degli altri (nella nostra tipologia sono certamente i *predestinati all’abbandono* a mostrarsi più condizionati da fattori socio-economici); dall’altro, la “comprensione” delle motivazioni “altre” (psicologiche, esistenziali, affettive) di cui sono portatori gli studenti che, al di là dei condizionamenti familiari, non riescono a trovare nella scuola il senso di “dimora” necessario a mettere radici.





APPENDICI



APPENDICE

LE STORIE DI VITA DEGLI INTERVISTATI***Elenco degli intervistati**

Nome	Sesso	Età	Zona di residenza	Istituto-anno di interruzione
Antonio	m	22	Cancello Scalo (CE)	Liceo scientifico - IV
Adele	f	21	Corso Umberto (Napoli)	Lic. soc.-psico-pedag.-II
Arianna	f	19	Barra	IPC- II
Anna	f	18	Barra	IPC- II
Cesare	m	20	Piscinola	ITIS- III
Cira	f	20	Acerra (NA)	ITC-II
Davide	m	23	Fuorigrotta	ITC- I
Ernesto	m	23	Barra	Liceo classico I
Fabio	m	24	Chiaiano	Liceo classico I
Gina	f	21	Barra	IPC- IV
Gaetano	m	20	Sanità	IPIA- I
Gianna	f	19	Cancello Scalo (CE)	IPIA- III
Giorgio	m	22	Pianura	ITIS- I
Monica	f	21	Pianura	ITC- II
Maddalena	f	20	S. Pietro a Patierno	ITIS- I
Maria Giovanna	f	22	Trecase (NA)	ITC- I
Patrizia	f	24	Quarto (NA)	IPC- IV
Rodolfo	m	20	Barra	Liceo scientifico- III
Rosanna	f	20	Cancello Scalo (CE)	Lic. soc.-psico-pedag.-II
Renata	f	23	S. Ferdinando	Liceo classico I
Roberto	m	20	Materdei	Istituto alberghiero- II
Sergio	m	18	Cercola (NA)	ITIS- IV
Serena	f	24	Soccavo	IPC-I

* di P. Musella, E. Perone, A. Spanò

Antonio

Nome: Antonio

Età: 22 anni

Occupazione: Operatore della Protezione Civile

Anno di interruzione: IV° anno del liceo scientifico

Zona di residenza: San Felice a Cancellò (CE)

Dati biografici

1982: Nasce

1984: Nasce la sorella (attualmente è iscritta alla Facoltà di Psicologia)

1988: Si iscrive alle scuole elementari

1993: Si iscrive alle scuole medie

1996/97: Si iscrive al liceo scientifico

1997/98: In seconda riporta tre debiti

Giugno: Comincia la sua esperienza di droga: spinelli, ecstasy, più tardi morfina

1998/99: Fa spesso filone con gli amici: rubano bottiglie di whisky e si drogano. In terza viene bocciato

1999/00: Ripete e viene promosso

2000/01: Intensifica l'uso di droghe. Viene bocciato

2001/02: "Compra" un diploma. Fa una serie di lavori, tra cui la raccolta di pomodori, volantinaggio, ecc

2003: Va a Zurigo ad un festival musicale

2004: Grazie al padre, fa un colloquio per essere ammesso ad un corso della Regione Campania per operatore di Protezione civile (come servizio civile sostitutivo di quello militare) per il quale ha anche una retribuzione di 430 euro al mese

Il caso

A. viene da una famiglia di onesti lavoratori, il padre è un operaio di fabbrica, la madre casalinga. Il valore dell'istruzione deve essere proprio della cultura familiare se è vero che la sorella frequenta la facoltà di Psicologia (per la quale esiste un test di ammissione piuttosto difficile, dunque deve trattarsi di una brava studentessa). I suoi problemi sembrano più di natura personale: emerge più volte un complesso fisico (legato all'obesità) e soprattutto, centrale nella sua vita e nella sua autodefinizione è l'esperienza della droga, che è andata ben oltre il fumo e le droghe leggere.

Si tratta insomma di un caso nel quale le fragilità personali sembrano preponderanti rispetto a quelle sociali. A. riferisce infatti di rapporti conflittuali in famiglia, soprattutto col padre, che però sembra sinceramente preoccuparsi del figlio: lo spinge, forse lo costringe, a prendere un diploma "comprandolo" presso una scuola privata di Caserta, attiva le sue relazioni per far sì che il figlio venga ammesso ad un corso regionale. Inoltre, A. si rivela molto preso dal problema della droga, nel senso che appare impegnato in un disperato tentativo di negare gli effetti negativi di que-

APPENDICE

st'esperienza. Ad esempio, fa enormi sforzi per mostrare di saper ricostruire le tappe e le date significative della sua vita – spesso non riuscendovi – e sfoggia con orgoglio una memoria di ferro quando elenca le date di nascita di suo padre e di sua sorella, la data in cui ha fumato il primo spinello, e così via. Significativamente, ricorda con precisione le cose che gli sono (o vorrebbe gli fossero) estranee: il padre, la sorella, la droga; non ricorda invece la data di nascita dell'amatissima madre e quelle che lo riguardano nel profondo.

Di fatto, A. ha una totale disistima di sé, e si presenta incapace in qualsiasi cosa, a cominciare dello studio. Parlando del diploma dice infatti: “*ho dovuto comprarlo*” (lunga pausa) (quasi a dire che non aveva altre strade perché da solo non sarebbe mai stato capace di diplomarsi); ricordando di un tema in classe dice: “*non mi ricordo come andò, ma molto probabilmente l'avrò copiato*” (anche qui una pausa); parlando dell'esame si mostra sorpreso del risultato (67 piuttosto che il minimo 60, che era il risultato atteso), e del fatto che evidentemente: “*qualcosa mi ricordavo e ingarrai a dire*”.

Ma anche in ambito lavorativo la sua svalutazione di sé è assoluta: del lavoro alla protezione civile mette in luce solo il tempo trascorso a giocare alla play station o a fare le fotocopie (“*la mattina sto impegnato, impegnato per modo di dire*”) e lascia capire che per farlo ammettere è intervenuto il padre.

In sintesi, A. non sembra poter godere di molte risorse, tranne che della attenzione dei suoi genitori. Sembra per il momento di non avere alcun controllo della sua vita, che appare caratterizzata da un'assoluta assenza di un centro: le aree della città in cui si muove sono “*un po' tutte*”, gli amici frequentati “*sono è tutt manere*” (dagli studenti ai tossici). Nessun ancoraggio affettivo compare nella sua vita (forse nel rapporto con le ragazze è svantaggiato dal persistente complesso fisico, che però, ad un'analisi più approfondita, potrebbe anche costituire un alibi con cui giustifica le sue difficoltà e la sua assunzione di droga), nessun progetto per il futuro, nessun amico significativo, nulla.

La scuola

È evidente che in questo caso la scuola è solo parzialmente implicata, anche se sarebbe auspicabile, data la diffusione della droga e dati gli immediati effetti dell'assunzione di quest'ultima sul rendimento scolastico, un maggiore dialogo scuola-genitori per una diagnosi precoce del problema. Anche se è vero che, anche quando gli insegnanti lanciano questo tipo di allarme, i genitori tendono talvolta ad adottare strategie di negazione e conseguenti atteggiamenti di ostilità nei confronti dei docenti.

Adele

Nome: Adele

Età: 24anni

Occupazione: Disoccupata

Istituto ed anno d'interruzione: I° anno del liceo socio-psico-pedagogico

Zona di residenza: corso Umberto - Napoli

Dati biografici

1980: Nasce. Suo padre è un camionista, sua madre è sempre stata casalinga. Ha due fratelli più piccoli di lei: uno di 11 anni, e l'altro di 21, che si è diplomato al liceo

1983: Nasce il suo primo fratello

1986: Comincia regolarmente la scuola elementare

1991: Comincia a frequentare la scuola media

1994/95: Comincia il liceo scientifico. È promossa

1995/96: Frequenta il secondo liceo. Viene bocciata

1996/97: Ripete l'anno. Viene di nuovo bocciata

Settembre: Ritira in ritardo il Nulla Osta e non può frequentare il secondo anno in un'altra scuola

1997: Comincia a frequentare il primo anno del liceo socio-psico-pedagogico

Dicembre: Abbandona definitivamente la scuola

1997/1998: Suo fratello più grande comincia a frequentare il primo anno del liceo

?: Va a lavorare per un pò di tempo in un negozio di un amico di suo padre

?: Il titolare del negozio vuole regolarizzare la sua posizione lavorativa

?: Lascia il lavoro

?: Resta per un pò a casa

?: Prende la patente

?: Va a lavorare in un altro negozio

?: Il fratello del suo fidanzato le propone di andare a lavorare nel bar di prossima apertura

?: Lascia il negozio in previsione di questo nuovo impegno

?: La sua relazione finisce e fallisce così anche il progetto lavorativo

(**N.B.** Non è stato possibile ricostruire gli eventi della vita di Adele in maniera più puntuale, poiché mancano completamente nel suo racconto i riferimenti non solo a date precise, ma anche agli archi temporali entro i quali si sono svolte le vicende di cui ha parlato)

Il caso

A. è una ragazza appartenente ad una famiglia di modesta estrazione sociale, che ha sempre vissuto unicamente del reddito derivante dal lavoro di camionista del padre. Nel racconto in verità molto scarno e distaccato che la ragazza fornisce della sua vita, sembra emergere un unico elemento di un certo rilievo che può aver condizionato la sua carriera scolastica e lo sviluppo della sua biografia *tout court*: l'ap-

APPENDICE

partenza ad un'area fra le più centrali della città. A. vive infatti in una zona di Napoli caratterizzata dalla presenza di un'estrema varietà di attività commerciali, dai negozi di abbigliamento che si affacciano sul corso, alla miriade di mercatini disseminati tra i vicoli adiacenti il corso stesso, dove il confine tra la legalità e l'illegalità si fa estremamente sfumato e dove è facile imbattersi in episodi di microcriminalità. Ciò ha avuto sicuramente un'influenza notevole sull'educazione ricevuta in famiglia dalla giovane, poiché l'assenza da casa del padre, dovuta al suo lavoro di autotrasportatore, deve aver indotto la madre ad assumere nei confronti dei figli un atteggiamento di iper-protezione rispetto ai "pericoli" connessi al quartiere in cui abitano. A., nei brevi brani in cui accenna all'infanzia e alla famiglia, parla infatti di una "mamma molto presente" e di un'infanzia vissuta nel chiuso della propria abitazione (*Mamma ci si è sempre stata vicino a me e a mio fratello. Io ho 2 fratelli. Uno è piccolino c'ha 10 anni.. l'altro ce ne ha 21. A tutti e 2 ci è stata sempre vicino perché comunque noi stavamo a casa con lei.. Non siamo stati mai bambini che stavamo giù nella strada.. Abitiamo anche in quartiere brutto quindi non.. non ci potevamo permettere questo*).

La scuola, a cominciare dalle medie, è diventata pertanto per A. innanzitutto il luogo delle relazioni e dell'apertura al mondo. Non a caso le uniche amiche a cui dice di fare riferimento ancora oggi, a distanza di parecchi anni dal suo abbandono degli studi, sono proprio quelle conosciute a scuola. Il racconto scolastico nel suo insieme appare dunque strettamente legato all'aspetto relazionale della frequenza della scuola, mentre le dimensioni dello studio, della cultura, della preparazione al lavoro appaiono del tutto secondarie. Di fronte alle prime difficoltà curricolari, dovute probabilmente anche al suo atteggiamento "disinvolto" nei confronti dello studio (fa capire più volte di non essere mai stata una "studentessa modello") oltre che all'impatto traumatico con qualche materia più ostica e con qualche professore (la matematica e l'insegnante di matematica), A. riesce a trovare ben poche ragioni per restare a scuola. Avendo oramai "varcato" la soglia di casa, l'abbandono della scuola si traduce per lei nell'inizio di un percorso di "sperimentazione" del mondo e della vita in tutte le sue sfaccettate, dall'ambito professionale a quello affettivo, che la induce ad evitare scelte definitive; fugge, ad esempio, quando il suo datore di lavoro le offre la possibilità di ottenere un contratto stabile e regolare. L'obiettivo, al momento, è quello di non "chiudere" per sé alcun canale e, soprattutto, di riappropriarsi della propria agentività (*ho voluto vivere*): fa qualche esperienza di lavoro come commessa, prende la patente, si fida, ecc. Senza alcuna intenzione di impegnarsi in un serio lavoro di progettazione del futuro (a 24 anni non ha ancora la benché minima idea del lavoro che le piacerebbe fare, e pensa perfino di ricominciare un nuovo percorso formativo iscrivendosi in una scuola di estetica), né dimostrando di aver aderito completamente al modello tradizionale di femminilità – tanto è vero che la stessa sfera sentimentale sembra piuttosto in penombra nella sua vita – A. sembra una ragazza particolarmente "a rischio", in quanto la dilatazione del possibile connessa alla società della tarda modernità in cui sembra agitarsi, potrebbe rivelarsi, per lei, come una pericolosa "trappola", non avendo dimostrato la ragazza di

APPENDICE

possedere quell'autoriflessività indispensabile per non perdere la "rotta" del proprio cammino.

La scuola

Ancora una volta, al di là delle peculiarità del caso, in cui certamente devono essersi manifestati dei *deficit* sia di apprendimento sia di impegno nello studio, emerge l'incapacità della scuola di presentarsi agli occhi dei ragazzi come il luogo della "scoperta" e della "sperimentazione". Si è resa evidente, infatti, anche in questa storia di vita la discrasia tra il *dentro* la scuola in cui si incontrano docenti che fanno differenze tra gli alunni, materie che non piacciono (la matematica), ecc. e il *fuori* la scuola dove si comincia effettivamente ad assumere ruoli adulti (*Il primo giorno al lavoro è stato strano perché comunque non era... Cioè comunque era la prima volta che io lavoravo.. però è stata.. È stato bello.. è stato diverso.. Era una cosa che facevo per me... Era una cosa da grande (ride) diciamo.. perché comunque quando studi un pò sei piccolo.. non è che cresci.. non è che c'hai una tua vita proprio... I tuoi genitori ti pagano.. ti ho detto.. i tuoi genitori ti stanno vicino non puoi prendere delle decisioni*).

APPENDICE

Arianna

Nome: Arianna

Età: 19 anni

Occupazione: Disoccupata

Anno d'interruzione: II° anno dell' IPC

Zona di residenza: Barra

Dati biografici

1985: Nasce a Barra. Suo padre è un operaio della FIAT, sua madre è casalinga. È la prima di 3 figli (gli altri due sono maschi)

1987: Nasce suo fratello Stefano

1988: Frequenta l'asilo insieme a suo cugino Paolo, che ha la sua stessa età

1990: Inizia le scuole elementari con Paolo

1993: Nasce il suo ultimo fratellino

1995: Conseguita la licenza elementare, inizia le scuole medie, sempre insieme al cugino Paolo

1998: Consegue la licenza media e si iscrive all'IPC sezione informatica. Suo cugino Paolo sceglie un altro istituto superiore

1999: Supera il primo anno dell'IPC con la promozione e passa al secondo

2000: Viene bocciata. Si iscrive in palestra. Ha la sua prima esperienza sentimentale con Mimmo, un ragazzo del suo quartiere di 2 anni più grande di lei. Ripete il secondo anno

2001: Il fidanzamento con Mimmo diventa ufficiale. Verso la fine dell'anno scolastico si ritira

2001/02: Spesso trascorre le giornate con una zia che fa la sarta per imparare a cucire

2002: Non frequenta più la palestra.

Settembre: Si iscrive alla scuola di taglio e cucito Isabella d'Este. Dopo una settimana, lascia la scuola di taglio e cucito

?: Ha la sua prima esperienza di lavoro a nero in un negozio di parrucchiere a S. Giorgio a Cremano; guadagna 35 euro a settimana. I suoi titolari sono una coppia di fidanzati (Tony e Giulia) con i quali saltuariamente esce, insieme al suo ragazzo, anche il sabato e la domenica

Settembre 2003: Lavora a nero in un altro negozio di parrucchiere, sempre a S. Giorgio a Cremano. Guadagna 40 euro a settimana

Inverno 2003: Dopo 6-7 mesi decide di lasciare il lavoro

?: La sua amica lascia il lavoro. Al compimento del 18° anno di età, si iscrive alla scuola guida utilizzando i suoi risparmi

2004: Lavora sempre a nero presso un altro negozio di parrucchiere nel suo stesso quartiere, dove guadagna 50 euro a settimana. Dopo pochi mesi di lavoro si licenzia

Febbraio: Lavora a nero in una fabbrica di cinture

Estate: Il lavoro presso la fabbrica scarseggia e A. non va più a lavorare

?: Suo padre le compra un'auto

Il caso

A. è una ragazza di estrazione sociale operaia. Suo padre, che rappresenta l'unico sostegno economico di famiglia, il classico *breadwinner* della vecchia società salariale, è infatti operaio in una delle poche grandi realtà industriali che hanno resistito al processo di de-industrializzazione avvenuto nell'area; sua madre è casalinga. La ragazza ha due fratelli entrambi più piccoli di lei, il primo dei quali, dopo una breve esperienza in un istituto alberghiero, ha cominciato a lavorare "a nero" come falegname, mentre il secondo, essendo ancora in età di obbligo scolastico, è intento a frequentare la scuola media inferiore.

Una posizione di marginalità rispetto al *core* della formazione è la caratteristica principale della storia di vita della ragazza. La scuola ha rivestito infatti per A., così come si è riscontrato in molti altri casi di ragazze appartenenti a contesti sociali tradizionali, più la funzione di luogo di socializzazione che quella di ambiente deputato alla crescita culturale delle persone. Ne è un esempio il modo in cui la ragazza risponde alla domanda inerente esplicitamente alla scuola superiore *niente... ci stavo bene, perché...avevo due amiche che prendevamo appuntamento per andare a scuola la mattina, stavano stesso nella mia classe, cioè... mi divertivo, perché poi...gli amici della tua stessa età, una classe così...scherzando, ridendo*". Del resto, è la stessa ragazza a rivelare senza esitazione di non aver mai avuto particolare inclinazione per lo studio, avvertito forse come una dimensione troppo distante da sé e troppo scarsamente "promettente" per una giovane della sua estrazione sociale per costringerla ad un simile "sacrificio" (*ho resistito fin quando potevo resistere*).

Quello di A. va inquadrato essenzialmente come un caso di emancipazione mancata a causa di una cultura maschilista dalla quale la ragazza appare fortemente condizionata in tutte le sue scelte di vita e professionali. Se la famiglia le ha offerto una cultura in cui non poteva che maturare aspirazioni tradizionali (come testimonia il suo precoce fidanzamento ufficiale), la scuola, dal canto suo, non è riuscita a presentarle modelli di "genere" più evoluti. Sono state altre figure, tra l'altro quasi tutte maschili, ad aprire i suoi orizzonti a modelli di vita differenti: suo cugino Paolo, il quale le ha mostrato la via della socialità e del divertimento; il suo primo datore di lavoro, il quale, a differenza di quanto sperimentato a scuola, le ha dato la possibilità di "apprendere" attraverso l'affettività (le dice le cose con garbo e senza imposizioni, a differenza di quanto facevano i professori) e di intravedere per sé la possibilità di una vita professionale più o meno appagante. Al momento, A. appare estremamente confusa, come lei stessa afferma nel corso dell'intervista, poiché non è riuscita ancora a risolvere il nodo della sua identità di genere. Se da un lato sembra infatti aver preso idealmente le distanze dal modello tradizionale di sua madre e delle altre donne della sua famiglia, dall'altro non è riuscita ancora ad intraprendere un diverso progetto di genere, anche perché molti sono gli ostacoli che le si presentano innanzi: il mondo del lavoro, non avendo lei acquisito alcun titolo di studio, la espone a sfruttamento e mortificazioni, il fidanzamento precoce in cui si è imbattuta le impedisce di sperimentare il mondo come vorrebbe, l'educazione che le è stata impartita le fa nutrire profondi sensi di colpa di fronte a questo desiderio di vivere e

APPENDICE

di allargare i propri orizzonti che ha preso corpo nella sua biografia (la ragazza appare oggi animata principalmente da un desiderio di “vita” e dalla necessità di liberarsi dai lacci che l’hanno attanagliata finora). Insomma, A. sembra ancora alle prese col dilemma tradizione/modernità, che attualmente spera di poter sciogliere con la scelta della scuola di estetica, che le potrebbe consentire, una volta acquisiti gli strumenti necessari, di lavorare senza spingersi tuttavia troppo in là sulla via della modernità (*all’inizio potrei lavorare per le case*).

La scuola

Se questo caso va inquadrato essenzialmente come un problema di emancipazione di genere “mancata”, resta da chiedersi perché la scuola non sia riuscita a dare ad A. l’idea che lo studio, per quanto faticoso al momento, possa risultare, in special modo per una ragazza della sua estrazione sociale, un utile investimento in previsione della piena realizzazione di un modello di femminilità compiuto, aprendole la strada ad un destino diverso da quello di sua madre da cui comunque la ragazza ha dimostrato di voler prendere le distanze.

Anna

Nome: Anna
 Et : 18 anni
 Occupazione: Estetista
 Istituto ed anno d'interruzione: II° anno dell'IPC
 Zona di residenza: Barra

Dati biografici

1986: Nasce in una famiglia operaia residente ad Ercolano in provincia di Napoli. Il pap    un operaio (diventer  in anni pi  recenti ispettore) e la mamma lavora come domestica. Ha 4 fratelli maschi: tre pi  grandi e uno (l'ultimo) pi  piccolo di lei

1991: Va in Primina

1994: Frequenta la quarta elementare, quando i genitori si trasferiscono da Ercolano a Barra

1996: Finisce le scuole elementari e si iscrive alle medie

1999/00: Finisce le scuole medie e si iscrive all'IPC di S. Giovanni. Il primo anno viene promossa senza debiti. Inizia a frequentare la scuola di ballo

2000/01: Si iscrive al secondo anno e prende un debito in inglese al primo quadrimestre, che non riuscir  a colmare. Viene bocciata per la prima volta

2001: Si iscrive al secondo anno

Novembre: Il fratello ha un incidente automobilistico

A. si fa carico di accompagnarlo a fare fisioterapia, assentandosi per circa 3 mesi da scuola. Lascia definitivamente la scuola di ballo. Incomincia a frequentare la chiesa dove incontra nuovi amici

Maggio 2002: Il fratello cade dalle scale ferendosi allo stesso punto. Viene trasferito in un centro di riabilitazione ove tuttora risiede

Giugno/Luglio 2002: Viene bocciata per la seconda volta. Decide di abbandonare la scuola e va a lavorare come apprendista parrucchiera per 25 euro a settimana (*full time*) e lavorando l , capisce che la sua passione   l'estetica

2003: Si iscrive alla scuola di estetica. Rompe con il suo ragazzo perch  lui in vacanza l'ha tradita con un'altra

Dicembre 2003: Conosce il suo attuale ragazzo tramite il gruppo di amici della parrocchia

Aprile 2003: Subisce una rapina nel suo quartiere in pieno giorno, mentre si reca a casa di un'amica

Oggi: Si appresta a frequentare il secondo anno della scuola di estetica e lavora saltuariamente come estetista a domicilio. Ha pochissime clienti tra cui sua zia

Il caso

A. proviene da una famiglia di estrazione operaia caratterizzata da una rigida organizzazione dei ruoli di genere nell'interazione tra i componenti del nucleo familiare. A.   cresciuta avvertendo un forte senso di deprivazione affettiva, dovuto all'as-

APPENDICE

senza della madre, che ha sempre lavorato come domestica, e alla solitudine dipesa dal fatto di essere l'unica figlia femmina tra 4 fratelli maschi, tre dei quali più grandi di lei. Sicuramente, questo stato di cose ha minato quella sicurezza ontologica, per riprendere l'espressione di Giddens, che permette agli individui di affrontare con successo le difficoltà del processo di crescita. E dunque in classe, porta con sé quel bisogno di affettività che di fronte alle difficoltà la spinge a chiedere aiuto. Dall'altra parte, cioè da parte dei professori, trova però un doloroso diniego, che fatalmente riattiva quel senso di abbandono sperimentato durante l'infanzia.

Il quadro si complica quando il fratello ha un incidente automobilistico, mentre si reca a prenderla a scuola propria su insistenza della stessa A. Il fratello resta paralitico e lei incomincia a nutrire un profondo senso di colpa per quanto gli è accaduto. Sin dagli esordi dell'intervista, A. stabilisce un nesso tra la disgrazia capitata al fratello e la sua decisione di abbandonare la scuola. In *main narration*, la ragazza racconta di essersi fatta carico di accompagnarlo tutti i pomeriggi a fare fisioterapia, e che questo ha finito col toglierle tempo per lo studio portandola alla bocciatura e all'abbandono. A dire il vero, solo un'analisi più approfondita potrebbe forse rivelarci se veramente A. ha abbandonato la scuola in conseguenza di questa situazione del fratello, che indubbiamente ha condizionato la sua vita. Il sospetto che la ragazza si faccia "scudo" dell'accaduto per giustificare l'insuccesso scolastico nasce dal fatto che A. altrove nell'intervista si tradisce, ammettendo ad esempio di essersi assentata da scuola anche per fare filone con le amiche. Comunque sia, la ragazza soffre molto per il clima che si è creato in casa, anche perché il fratello non perde occasione di rinfacciarle di "avergli rovinato la vita", giungendo perfino ad usarle violenza. A. non riesce a trovare in casa alcun sostegno per far fronte ai sensi di colpa che la stanno divorando e così si rivolge alla chiesa locale, che nel suo caso si rivela essere "una manna", perché è in parrocchia che riesce a crearsi un nuovo giro di amicizie, ed incontra anche il suo attuale fidanzato. In questa situazione di maggiore serenità, la ragazza concepisce il progetto di iscriversi ad una scuola di estetica e subito trova l'approvazione della madre e del ragazzo. Oggi è al secondo anno e sembra felice di avere scelto questo campo.

A. desidera per il futuro un ruolo di moglie e di madre, dove la sua attività lavorativa è del tutto subordinata alle esigenze della famiglia, perché non vuole che i suoi figli sperimentino quel "distacco" che lei ha vissuto dalla madre a causa del lavoro di quest'ultima.

La scuola

A. riconosce un ruolo affatto marginale alla scuola nella sua vicenda personale, a tal punto che dice di avere scelto l'IPC solo perché pensava di diventare la segretaria di un'ipotetica attività lavorativa gestita dal fratello maggiore. In questo caso, la scuola poteva ben poco perché la ragazza era del tutto demotivata rispetto allo studio immaginando se stessa solo in un ruolo tradizionale di genere. L'abbandono scolastico è riconducibile, in casi come questo, alla persistenza negli ambienti sociali svantaggiati di una ideologia che assegna all'istruzione femminile in vista dell'inserimento nel mercato del lavoro ben poco valore.

Cesare

Nome: Cesare

Età: 20 anni

Occupazione: Commesso

Istituto ed anno d'interruzione: III° anno dell'ITIS (indirizzo elettronico)

Zona di residenza: Piscinola

Dati biografici

1981: Nasce il fratello

1984: Nasce C.

1990: Nasce la sorella

1989: Si iscrive alle elementari

1991/92: Cesare vive la più bella vacanza della sua infanzia a Palinuro

1995: Si iscrive alle medie

1997/98: In terza media incomincia ad avere delle difficoltà

1998/99: Si iscrive all'ITIS

Il primo anno è promosso con un debito formativo in chimica

1999/00: Frequenta il secondo anno

Viene promosso, riportando due debiti: chimica e fisica

2000/2001: Va in terza

Viene bocciato per la prima volta

2001/2002: Si iscrive in terza superiore. Viene bocciato per la seconda volta. Il fratello riesce a diplomarsi

2002: Tornato dalle vacanze, incomincia a lavorare in una rosticceria, dove resterà per 7-8 mesi. Si iscrive alla scuola serale, che abbandona dopo 1 mese. Lascia il lavoro in rosticceria e va a lavorare in un negozio di ferramenta, dove lavora ancora oggi. Si trasferisce da Chiaiano a Piscinola

Dicembre 2003: Conosce la sua attuale ragazza

2004: Presta servizio civile presso la cooperativa sociale "La Gioiosa"

Il caso

C. cresce in una famiglia operaia che dà grande valore all'istruzione come mezzo di mobilità sociale. Non a caso, rimpiange il fatto di avere abbandonato la scuola perché essa garantisce "un futuro migliore." La peculiarità di questo caso consiste nel fatto che C. si sente maggiormente in colpa verso i suoi familiari che verso se stesso per non avere portato a termine gli studi. Il suo percorso scolastico è stato costellato da problemi di rendimento che sono culminati con l'abbandono al III° anno dell'Istituto Tecnico Industriale. Nonostante C. sia consapevole delle proprie manchevolezze sul piano dell'impegno nello studio, rivolge un preciso *je accuse* nei confronti della scuola, che non l'ha aiutato a superare i problemi di rendimento. Le difficoltà di questo ragazzo possono essere ricondotte al *milieu* familiare e sociale che, pur riconoscendo un grande valore all'istruzione, non ha in dotazione,

APPENDICE

e quindi non ha potuto trasmettere a C., quel capitale culturale, che secondo Pierre Bourdieu è determinante nei percorsi di successo scolastico.

Una volta uscito dal sistema formativo, C. trova lavoro grazie ad un amico in una rosticceria, dove resta per 8 mesi. Successivamente, inizia a lavorare come commesso presso un negozio di ferramenta, il cui proprietario è amico del padre. Ancora oggi, a distanza di due anni, lavora nello stesso negozio, ed è diventato *insostituibile* per il suo datore di lavoro. Guardando all'inserimento di C. nel mercato del lavoro, colpisce il fatto che egli si mostra capace di conservare la stessa occupazione anche per periodi piuttosto lunghi, evitando quello *zapping* lavorativo che invece caratterizza i percorsi di tanti altri giovani. Questo intervistato, infatti, dimostra di avere un certa "etica del lavoro", che lo induce ad impegnarsi con serietà nella sua occupazione. Ancora diversamente da altri giovani, C. non pare vittima del "futuro breve", e cioè di quella incapacità di colonizzare il futuro tipica delle nuove generazioni. Anche in campo sentimentale si mostra stabile, ed infatti già pensa al matrimonio e alla famiglia, che un giorno creerà assieme alla sua ragazza. Basti paragonare il suo caso a quello di Maria Giovanna, che invece assieme al suo fidanzato continuano a posporre *sine die* la data del "grande evento", per evidenziare come C. si stia impegnando a costruire quelle che Erikson definisce le fondamenta dell'identità adulta: il lavoro e la famiglia. Proprio perché è un giovane molto maturo, C. è consapevole delle difficoltà che potrà avere in futuro nel trovare un buon lavoro, non essendo in possesso di un alto livello di istruzione. La mancanza di un titolo scolastico adeguato alle sue aspettative rende problematica la proiezione nel futuro che egli fa di sé e della famiglia che vuole costruirsi in termini di collocazione sociale. Pensando al suo futuro, C. paventa la possibilità di scivolare socialmente più in basso rispetto alla sua famiglia di origine, e cioè di entrare in quella *no go out area* di cui parla Bauman.

La scuola

In questo caso, come in quello di Gina, la scuola si è mostrata incapace di portare avanti un ragazzo a cui mancano le basi, ma certo non la volontà e la determinazione. Nel caso di C., la scuola doveva fare "una discriminazione positiva", che consiste nel tenere conto delle difficoltà oggettive dello studente e della loro genesi familiare e sociale, e nel rispondere ad esse attraverso delle didattiche "compensative" volte a colmare i *deficit* di partenza. Parlando più in generale del sistema scolastico italiano, dobbiamo constatare che ancora oggi, nonostante le critiche degli anni Settanta e Ottanta alla occulta selezione di classe operata dalla scuola, esso è ben lontano dall'obiettivo dichiarato di eguagliare le possibilità tra gli studenti, che presentano delle forti differenze di partenza riconducibili all'appartenenza ad una classe sociale piuttosto che ad un'altra.

Cira

Nome: Cira

Età: 20 anni

Occupazione: Commerciante settore abbigliamento

Anno d'interruzione: II° anno dell' ITC

Zona di residenza: Gaudello, frazione del comune di Acerra (NA)

Dati biografici

1984: Nasce ad Acerra. Ha una sorella ed un fratello più grandi

1990: Comincia le elementari

1996: Il padre si ammala

1998: Si iscrive al primo anno di ragioneria a Casalnuovo, un comune in provincia di Napoli

1998: Comincia a "fumare"

Luglio/Agosto 1998: Perde il padre ed un cugino di venti anni

1999: Insieme alla famiglia si trasferisce a Gaudello

Si fida. È promossa a scuola

Fuma sempre di più

2000: Alla fine del secondo anno viene bocciata e si iscrive alla ragioneria a Marigliano, dove incontra la stessa professoressa che l'ha bocciata la prima volta.

Lascia immediatamente questa scuola

Dicembre 2000: Si trasferisce in una scuola privata a Maddaloni, in provincia di Caserta. La sorella si sposa. Smette di fumare

2002: Lascia il ragazzo e si mette con una nuova persona

2003: Si diploma (in regola perché ha recuperato anche l'anno perso)

2004: Apre un negozietto di abbigliamento. Conosce Gianna

Giugno 2004: Si lascia col fidanzato

Il caso

La narrazione di C. appare caratterizzata da un evidente "protagonismo" che si snocciola lungo due assi tematici fondamentali: il suo essere una persona dal temperamento "forte" e risoluto, e la sua estrema "bontà" d'animo. Per quanto attiene al primo aspetto, C. intende mostrare il suo essere "adulta", pienamente consapevole di sé e dei propri mezzi e, soprattutto, completamente responsabile del proprio destino. Questo atteggiamento è ben evidente sia quando parla dell'attività commerciale avviata in piena autonomia a soli 20 anni, sia quando, raccontando dell'esperienza scolastica, si sofferma lungamente sul litigio con una professoressa che avrebbe determinato la sua bocciatura e rispetto al quale la nostra intervistata avrebbe assunto un atteggiamento di gran lunga più determinato e "aggressivo" di quello che ci si poteva attendere da una ragazza di soli 15 anni. Vendendo, invece, all'altro aspetto, quello della bontà, C. intende dare l'immagine di sé come una sorta di "eroina" che dall'alto della sua posizione sociale oramai salda, riesce a dedicarsi

APPENDICE

anche alle persone bisognose, facendo ad esempio volontariato in Chiesa, oppure non riuscendo a lucrare sulle persone povere che si presentano al suo negozio. Forza e bontà, messe insieme, sembrano descrivere una cultura camorristica “vecchio stampo”, nella quale l’illegalità trova una legittimazione appunto nella bontà. Del resto, come già si è detto, lo stesso rapporto con la scuola sembra riproporre questo orientamento valoriale, laddove il racconto assume i toni di uno “scontro” tra due poteri: quello dell’istituzione da un lato, e quello di C., dall’altro, che non accetta l’idea che un docente possa mancarle di “rispetto”, come è realmente avvenuto nella sua storia. Difficile dire se questo atteggiamento della ragazza sia ascrivibile a reali frequentazioni delinquenziali sue o della sua famiglia, poiché nell’intervista non vi sono tracce evidenti di possibili collusioni, anche se viene fuori una certa “ricchezza” della famiglia che risulta piuttosto difficile giustificare con l’attività di contadino del padre (sebbene il possesso di ampi appezzamenti di terreno in quest’area costituisca una fonte economica di tutto rispetto) o di quella di fornaia “in nero” di sua madre. Del resto, volendo escludere questo tipo di “appartenenza”, va tenuto conto del fatto che C. vive in un luogo in cui non è difficile confrontarsi ogni giorno con atteggiamenti violenti e poco rispettosi delle regole.

C’è tuttavia un altro episodio nella vita della ragazza a risultare determinante per comprendere la genesi di questa sua estrema “determinazione”: la morte del padre. Questo evento deve aver segnato profondamente lo sviluppo identitario della ragazza, non solo a causa del naturale “dolore psichico” connesso alla perdita prematura del genitore, ma anche perché C. si ritroverà da questo momento in poi a catalizzare l’attenzione dei suoi fratelli, entrambi di molto più grandi di lei – il fratello ha 7 anni più di lei e la sorella addirittura 10 – i quali, di fronte ad una mamma probabilmente molto “semplice” e duramente provata dalla perdita del marito, si saranno sentiti fortemente responsabili dell’educazione della loro sorella minore. In effetti, nel corso dell’intervista si intuisce che a dispetto dell’ “autodeterminazione” con cui si è voluta presentare, C. in realtà ha finora scelto ben poco nella sua vita, poiché i fratelli hanno sempre cercato di indirizzare le sue decisioni. Infatti, la scuola tecnica commerciale le è stata consigliata dai fratelli che l’avevano frequentata entrambi prima di lei (lei avrebbe voluto fare la scuola per geometri), un corso di stenotipista che poi non ha più fatto le era stato suggerito da sua sorella che già prima di lei aveva fatto questa scelta professionale, l’istituto magistrale privato in cui alla fine si diplomerà viene scelto perché frequentato da un suo cugino, il primo fidanzato sarà un amico carissimo del fratello (quindi, anche lui, molto più grande di C.).

Come spesso avviene in questi casi, all’eccesso di “attenzione” (un’attenzione, tra l’altro, meno autorevole di quella genitoriale), la ragazza reagisce con la “ribellione” e con l’adozione di un registro comportamentale “sfrontato” (l’uso di droga, il temperamento “audace”, i tatuaggi) che vuole simulare una “maturità” per niente autentica, che la ragazza usa nel tentativo di sottrarsi all’ala protettiva e “soffocante” della famiglia. La stessa decisione di aprire un’attività commerciale (si tratta in effetti di un semplice basso in cui sono disposti degli *stand* senza vetrine e senza alcuna cura nell’allestimento), ancora così giovane, sembra più una “sfida” lanciata

APPENDICE

ai fratelli – *posso farcela anche senza di voi!* – che una prospettiva realistica di vita, tanto è vero che nel corso del racconto C. dimostra di lasciare ancora aperte per sé altre vie, compresa quella universitaria. Anzi, è proprio la “confusione” rispetto al futuro emersa dalla narrazione a tradire l’“immaturità” e la “debolezza” della ragazza, quella stessa debolezza caratteriale che l’ha condotta a conseguire un diploma in cui non si riconosce affatto. Va tenuto conto, inoltre, di un ulteriore elemento che può aiutarci a gettare luce sulla strategia di affermazione messa in campo da C. e, contestualmente, sulla sua “labilità” identitaria: la sua obesità. L’essere “grossa” fisicamente e dimostrare più anni di quelli reali deve aver sicuramente contribuito a farle intraprendere la sua “corsa” verso l’adulità.

La scuola

Il caso di C. ci induce ancora una volta a riflettere sull’incapacità/impossibilità della scuola ad andare oltre gli atteggiamenti esteriori degli alunni. Anche rispetto a questa storia, che ha messo in evidenza una estrema fragilità caratteriale della ragazza, la scuola è parsa assumere semplicemente una funzione sanzionatoria e punitiva, lasciando sullo sfondo l’aspetto della “comprensione” e dell’“aiuto” che, invece, anche per C. avrebbero dovuto rivestire un ruolo di maggiore peso. Eppure era evidente che la ragazza fosse portatrice di una situazione psicologica non proprio facile: la morte di un genitore e la presenza di una madre “semplice” e poco istruita erano elementi che già da soli contribuivano a delineare una condizione conclamata di “rischio”. È noto, inoltre, che spesso dietro comportamenti “sfrontati” ed “irriverenti” si nascondono ansie e richieste affettive di cui una istituzione che abbia “cura” dell’educazione oltre che della mera istruzione dovrebbe farsi carico.

APPENDICE

Davide

Nome: Davide

Età: 23 anni

Occupazione: Disoccupato

Istituto ed anno d'interruzione: I° anno dell'ITC

Zona di residenza: Fuorigrotta

Dati biografici**1974:** Nasce la sorella, che si diploma in Ottica, e che lavora ancora oggi nel settore**1976:** Nasce il fratello, che si ferma alla scuola dell'obbligo. Oggi è disoccupato ed affetto da un grave esaurimento nervoso**1981:** Nasce D., figlio di un impiegato postale di destra e di una casalinga ex militante PCI**1986:** Va in Primina**1991:** Finisce le elementari e all'età di 10 anni inizia la sua passione per la musica**1993/1994:** Giunto in terza media, litiga con la professoressa di matematica. Viene bocciato**1994/1995:** Ripete la terza media e viene promosso. I genitori si separano**1995/1996:** Va in prima superiore all'ITIS. Viene bocciato**1996/1997:** Ripete l'anno. Viene di nuovo bocciato**1997:** Passa all'ITC Mario Pagano. Litiga con la preside che lo rimprovera perché fuma una sigaretta nei corridoi**Dicembre:** Abbandona definitivamente gli studi**1998/2000:** Grazie ai suoi amici, D. trova occupazioni saltuarie: il bagnino, l'animatore. Insieme ad altri amici fonda una *boy band***1999/2000:** Va in depressione**Aprile 2002:** Conosce la sua attuale ragazza**Maggio 2003:** D. ed il papà si ricoverano in ospedale per un *check up* completo e in quella circostanza il padre scopre di essere malato di tumore ai polmoni. Il padre apre un bar a Portici, che lascia in eredità a D. e a suo fratello**Novembre 2003:** Muore il padre**Giugno 2004:** Il bar va in fallimento, e D. ed il fratello sono disoccupati**Settembre 2004:** Porta il suo C.V. ad una sala Bingo dove viene assunto con un contratto a tempo determinato di 4 mesi**Ottobre 2004:** Non riesce a superare il primo mese di prova e viene licenziato**Oggi:** È disoccupato ed in cerca di lavoro. Continua a suonare con la sua *band* nei locali e nei centri sociali**Il caso**

D. cresce in una famiglia della piccola borghesia cittadina dotata di un ridotto capitale economico e culturale, dove però è presente una vivace dialettica politica tra il padre che è di destra, e la mamma che ha un passato di militanza attiva nella sini-

APPENDICE

stra. È soprattutto questa ultima che influenza il ragazzo rendendolo intellettualmente più vivace rispetto ad altri ragazzi del suo *milieu*. Un altro dato caratterizzante questa famiglia è una grande esigenza di promozione sociale, che si evince dall'investimento formativo sui figli, ed in particolare su D., che ripete per ben tre volte il primo anno di scuola superiore, pur essendo stato già bocciato una volta alle scuole medie.

Sin dalle prime battute della *main narration*, D. individua come responsabile del suo percorso di *dropping out* la professoressa di matematica delle scuole medie, con la quale litiga in occasione di un compito in classe. Questo episodio, che D. ritiene determinante per darsi conto di quella prima bocciatura, inaugura uno sciagurato ciclo di fallimenti scolastici. Tuttavia, come si evince successivamente nel suo racconto, è la crisi coniugale dei suoi genitori, non a caso iniziata proprio quell'anno, a giocare un ruolo assolutamente rilevante nel determinare le sue difficoltà scolastiche. Esito di questa crisi familiare, che si conclude con la separazione dei genitori, è probabilmente la paura di D. di essere abbandonato dal padre. Uno stato emotivo a cui reagisce con una serie di tentativi volti a stupire, e forse inconsciamente a trattenere, il padre (D. si presenta come un bambino prodigio capace di usare il computer e di suonare il basso sin dalla tenera età). Questo stato di cose compromette complessivamente lo sviluppo identitario di D., che, alle prese con l'abbandono paterno, vive un senso di profonda estraneità rispetto alla scuola e alle sue logiche di funzionamento. La bufera che si abbatte sulla sua famiglia ha come effetto il prodursi di un *bias* cognitivo che non gli fa comprendere la motivazione dei suoi insuccessi. Dalle bocciature all'ITIS, dove il ragazzo si mostra sorpreso di essere stato bocciato solo (!) per tre materie come matematica, fisica, e chimica che sono fondamentali in questo indirizzo di studi, per finire con la lite con la preside di un ITC dove reside solo per qualche mese, D. continua a confondere la scuola e la famiglia, e di conseguenza i ruoli familiari e quelli istituzionali.

Una volta abbandonata la scuola, D. incomincia uno *zapping* lavorativo tra varie occupazioni saltuarie, alle quali arriva grazie al suo reticolo amicale, che purtroppo però si rivela segregante. Infatti, attraverso il suo *network* di relazioni, non riesce ad ottenere quel *good job*, in termini di paga e di stabilità, al quale comunque aspira. Col passare del tempo, la situazione diventa insostenibile (la famiglia è allo sbando, e lui non riesce a trovare lavoro) e D. scivola nella depressione, da cui riuscirà ad uscire dopo poco. Ad aggravare di nuovo la situazione è la morte del padre, ed il fallimento dell'attività commerciale (un bar) che aveva lasciato in eredità a lui e al fratello. D. si sente profondamente in colpa per il *crack* finanziario della sua famiglia e oscilla, anche in questo caso, nell'individuazione delle responsabilità: la cattiva gestione, l'impennata dei prezzi dovuta all'euro, l'imperizia nel gestire un'attività commerciale, il crollo dei consumi, ecc. A questo punto, il ragazzo cerca e trova lavoro presso una sala Bingo, dove però non riesce a superare neanche il primo mese di prova, perché ha un cattivo rapporto con le colleghe e col Direttore, dal quale si aspetta comprensione per la sua vicenda personale, mostrando così di riprodurre anche sul posto di lavoro quella confusione tra i ruoli di cui abbiamo già parlato.

APPENDICE

Significativamente, D. è oggi alle prese con un tipico problema attribuzionale. In altri termini, si chiede, senza riuscire a darsi una risposta convincente, quanta responsabilità possa attribuire a sé, quanta alla famiglia, quanta alla scuola ed al mercato per spiegarsi un fallimento doloroso, il cui esito è la disoccupazione nella quale pare oggi essere intrappolato. Impossibilitato a collocarsi sul mercato del lavoro, compensa i suoi insuccessi ancorandosi ad una storia d'amore con una ragazza alla quale finisce per legarsi ossessivamente. Questa storia funge da argine soprattutto quando il padre muore, e il bar lasciato in eredità ai due figli va in fallimento.

La proiezione che D. fa di sé nel futuro riguarda fundamentalmente il suo ruolo di marito e di padre e meno quello di *bread winner* perché la sua incerta collocazione nel mondo del lavoro gli impedisce di assumere un ruolo maschile adulto.

La scuola

In questo caso, la scuola avrebbe dovuto sostenere questo ragazzo attraverso un vero e proprio *counselling* psicologico al scopo di fargli superare le difficoltà incontrate in famiglia. Inoltre la scuola avrebbe dovuto affiancare questo tipo di intervento ad una didattica "compensativa" con l'obiettivo di colmare le lacune nella preparazione di base del ragazzo. Un ulteriore intervento educativo in questo caso poteva riguardare anche una risocializzazione alle logiche di funzionamento dell'istituzione rispetto alle quali D. appare del tutto estraneo.

Ernesto

Nome: Ernesto

Età: 23 anni

Occupazione: Lavoratore atipico dei Centri per l'Impiego

Anno d'interruzione: III° anno del liceo classico

Zona di residenza: Barra

Dati biografici

?: Nasce il fratellastro (figlio del primo matrimonio del padre). Diplomato al classico, ora è sposato e lavora

?: Nasce la sorella, prossima alla laurea in giurisprudenza

1981: Nasce E.

?: Nasce la sorella più piccola

1994/5: Si iscrive ad un liceo classico di Portici. Viene bocciato

1995/6: Ripete l'anno

?: Comincia a fumare l'erba

1997/8: In primo liceo viene bocciato

1998/9: Si trasferisce presso un noto liceo classico cittadino. Dopo pochi mesi abbandona

2000: Fa il servizio civile. Prende una qualifica di inglese e di informatica

2000/2001: Si iscrive ad una scuola privata. Non viene ammesso agli esami

2001/2003: Fa ogni sorta di lavoro manuale precario

?: Frequenta una ragazza

2004: Grazie al fratellastro ottiene una collaborazione coordinata e continuativa presso i Centri per l'Impiego

Agosto 2004: Lascia la ragazza

Il caso

Il caso di E. è molto simile a quello di F., che tra l'altro è un suo amico di lunga data. Anche lui proviene da una famiglia di estrazione media (il padre lavora per una società di telecomunicazione, ma la madre *viene da una famiglia popolare*). Anche lui ha davanti a sé altri membri della famiglia che hanno avuto successo negli studi, a ricordargli la sua inadeguatezza. Anche lui fin da subito avverte di non trovarsi mai a suo agio, prima perché alle medie non lo *invitavano alle feste*, poi perché al liceo *c'erano tutti i figli dei professori*, poi perché, quando si trasferisce presso un noto liceo classico cittadino, credendolo più "alternativo", ci trova *tutti figli di professori*. Anche per lui, insomma, il nucleo del problema è un problema di classe. Inoltre, anche per lui le *canne*, gli atteggiamenti da *dandy* e da *comunistoide* rappresentano il tentativo di scrivere per sé un copione, un ruolo da recitare per stare al mondo.

Al contrario di F., del quale, non a caso, subisce il fascino, E. è però molto fragile: ritiene di essere brutto e si stima assai poco sebbene come F., e forse influenzato da lui, rivendichi all'apparenza il valore del suo sapere, anche se *non certifica-*

APPENDICE

to da un attestato. La strategia di bilanciamento (ho sbagliato ma valgo lo stesso) è meno riuscita nel suo caso, anche perché, diversamente da F., E. ha interamente delegato ad altri la direzione della sua vita, sulla quale ritiene di non poter esercitare alcun controllo. Per ora, deve al fratellastro il suo inserimento in un progetto a termine. Per il suo futuro non gli resta che pensare ad un tatuaggio, un punto interrogativo a simboleggiare il futuro, ma anche il presente.

Il caso testimonia molto bene l'impatto che detradizionalizzazione, rischio e incertezza hanno sui giovani provenienti da ambienti deprivilegiati. L'apertura di nuovi orizzonti rende impraticabili le strade di sempre (l'apprendistato, il lavoro a bottega fino all'apprendimento di un mestiere o, se si è fortunati, all'acquisizione di un posto fisso), ma non si delineano percorsi nuovi, occorre inventarseli. E così chi è più debole (socialmente, affettivamente, professionalmente) resta privo di riferimenti. L'uso di droghe e dei "viaggi della mente" da esse resi possibili, diviene spesso per questi giovani il surrogato di quei viaggi territoriali (la migrazione al Nord) o sociali (il miglioramento della posizione sociale) che appaiono oggi preclusi.

La scuola

In questo caso si evidenzia con chiarezza il sovraccarico di funzioni (di integrazione, di motivazioni, di orientamento, di sviluppo di capacità autoriflessive) cui la scuola sarebbe chiamata a far fronte nella società dell'incertezza.

Fabio

Nome: Fabio

Età: 24 anni

Occupazione: Disoccupato

Anno d'interruzione: III° anno del liceo classico con indirizzo linguistico

Zona di residenza: Chiaiano

Dati biografici

1978: Nasce il fratello. Attualmente lavora e studia Fisioterapia. Ha scelto questo corso di studi dopo avere cambiato facoltà e aver lavorato fuori. Vive fuori casa

1980: Nasce F.

1994: Si iscrive all'ITC. Abbandona a pochi mesi dalla fine del primo anno

1995/96: Si iscrive al classico. Frequenta il IV ginnasio e viene promosso con qualche debito

1996/97: Frequenta il V ginnasio e viene promosso

?: Comincia a fare politica in S.R.

1997/98: In primo liceo viene bocciato

1998/99: Si riscrive ma abbandona dopo qualche mese

1999: Cominci ad assumere droghe leggere e più pesanti. Fa vari lavoretti (volanti-naggio, consegna elenchi,...) anche a Latina

Fa un corso di cinema amatoriale. Si trasferisce da S. Giorgio a Chiaiano

2000/01: Va in Inghilterra

Lavora in un ristorante (che poi lascia per un litigio)

Svolge altri lavoretti e suona anche per strada

2001/02: Torna e si iscrive alle serali: fa due anni in uno. Conosce una ragazza tedesca

2002/03: Non si riscrive ma va a Berlino, dove lavora in un ristorante

Si lascia con la ragazza. Trova casa per conto suo. Il ristorante chiude. Resta altri due/tre mesi (facendo varie attività, tra cui suonare per strada)

2004: Torna e fa l'esame da privatista

Il caso

Come nel caso di Renata, anche per F. il tema cruciale sembra essere quello dello sradicamento.

F. proviene da una famiglia con scarso capitale culturale (né il padre né la madre hanno studiato, uno ha la licenza media, l'altra elementare). Ciononostante, F. può godere di alcune risorse che gli hanno allargato l'angolo visuale. Suo padre è un uomo intraprendente, ha alternato periodi di disoccupazione a diversi lavori tra cui la gestione di un circolo sportivo (frequentato da F. negli anni dell'infanzia), che probabilmente è stata l'occasione di contatti con ambienti sociali diversi da quello di provenienza; suo fratello maggiore è un modello positivo: ha frequentato l'università e si è trasferito a Milano, dove attualmente lavora. Inoltre, F. ha delle notevoli qualità personali: è intelligente, curioso, capace (suona la chitarra al punto da poterla

APPENDICE

utilizzare come strumento per guadagnarsi da vivere, ma la sua non è certo il tipo di famiglia dove ci si occupa dell'educazione musicale dei figli).

Godendo di questo clima vivace, F. non solo si iscrive alle superiori ma risponde al primo fallimento rilanciando: dopo aver abbandonato l'ITC a metà del primo anno, migra verso il liceo classico. Si ritrova però ad essere uno "scollocato": si sente fuori posto in quell'ambiente in cui l'istruzione viene ancora considerata "connessa ad un'élite".

Le parole che riserva a quel contesto (chiuso e bigotto) vorrebbero testimoniare il suo disprezzo ed il suo scarso interesse per quel mondo, ma sta di fatto che mentre al tecnico F. abbandona ancor prima di essere bocciato, al liceo resiste: al primo anno prende dei debiti, al secondo viene promosso, insomma evidentemente si impegna.

La bocciatura in primo liceo deve essere stato un trauma. F. non si arrende, si iscrive nuovamente, ma dopo qualche mese abbandona. Il senso di estraneità che ha percepito a scuola comincia a dare i suoi frutti. Piuttosto che sentirsi escluso, F. preferisce definirsi come un autoescluso e comincia così a costruire un'identità trasgressivo-alternativo-ribelle: parte dall'orecchino e dall'abbigliamento, continua con la politica extra-parlamentare, arriva alla droga leggera e talvolta più pesante, opponendo alla formazione scolastica una cultura altra (la musica, le letture, i corsi di cinema).

Comincia così una strategia di progressiva decontestualizzazione: vive a san Giorgio, ma le sue frequentazioni sono a Napoli, poi lascia la scuola, poi comincia a fare vari lavoretti trasferendosi anche fuori città (lasciando così la famiglia), infine parte per l'Inghilterra.

L'esperienza inglese segna il passaggio ad una nuova fase. Dopo aver tentato (attraverso il liceo) di trovare posto nella società, e dopo avervi rinunciato allontanandosi progressivamente da tutti i contesti di appartenenza significativi (la scuola, la famiglia, la città) F. inaugura una strategia di *conciliazione*, che potremmo dire "dello stare dentro dal di fuori". Torna in Italia, riprende a vivere con la famiglia e riprende gli studi, ma lo fa all'interno di un orientamento che enfatizza il valore della formazione della vita piuttosto che quello della scuola. Alterna i periodi di studio con soggiorni all'estero, con amori stranieri, con lavori diversi, tra cui quello del suonatore di strada. In altre parole, la fase di devianza si stempera in una fase di "originalità".

L'esito di tutto ciò è una notevole precarietà biografica e progettuale: dal cinema, al lavoro di *conciierge* d'albergo, alla musica, tutto è possibile. L'unico punto certo è ravvisabile nella sfera affettiva anche se – in questa come in altre sfere – F. è un originale. Se tutti gli altri hanno come unico punto fermo il matrimonio e i figli, F. ha come unica certezza quella di non volersi sposare e di non voler diventare padre.

F. è forse il più post moderno dei nostri casi: il suo essere *on the road* lo condanna infatti ad un'impossibilità di scegliere tra troppe alternative. Tuttavia, F. è dotato di una buona capacità autoriflessiva: piuttosto che dipingersi come vittima analizza con giudizi pacati i limiti della scuola, e soprattutto mette a fuoco il suo problema centrale, il suo sradicamento, anche se per ora non ha trovato soluzione ai suoi problemi.

APPENDICE

La scuola

In casi di questo genere, di fronte a ragazzi colti, vivaci, e curiosi di apprendere di tutto purché in modo non tradizionale, le responsabilità della scuola, l'incapacità di rivolgersi agli allievi tenendo conto delle loro attitudini e inclinazioni, appaiono evidenti. Così come appare evidente la persistente difficoltà della scuola di operare nel senso di una autentica omogeneizzazione sociale. Forse non a Napoli, ma di certo in un centro minore (come quello in cui vive F.) il liceo classico è rimasto quello di sempre: ci si aspetta che lo frequentino i figli dei professionisti e per chi, come F. è figlio di genitori che a stento hanno assolto l'obbligo scolastico, trovare accoglienza non è facile.

APPENDICE

Gina

Nome: Gina

Età: 21 anni

Occupazione: Disoccupata

Anno d'interruzione: IV° anno dell'Istituto Professionale

Zona di residenza: Barra

Dati biografici

1973 (?): I genitori si sposano. Il papà è operaio, e la mamma lavora in un supermercato

1975: Nasce il primo fratello

1979: Nasce il secondo fratello con problemi di udito

?: La mamma lascia il lavoro

1983: Nasce G.

1986/1987: Va all'asilo

1989: Inizia le elementari

1990/1991: Inizia a frequentare il gruppo di preghiera

1998/1999: Al quarto anno, lascia la scuola

1993: Il secondo fratello dopo la licenza media lascia la scuola

1993/1994: Il primo fratello al quarto anno dell'Istituto Tecnico lascia la scuola

1997: G. si iscrive all'Istituto Professionale

2000: Al terzo anno viene bocciata. Si riscrive

2001: Incontra Fabio. Incomincia a soffrire di gastrite

2002: Viene nuovamente bocciata. Si riscrive al terzo anno. Diventa amica di Rodolfo. Lascia Fabio

Prende la qualifica

Si iscrive al quarto anno

2003: Viene bocciata

Lascia gli studi. Giusy, che è la cugina, si diploma e dopo poco trova lavoro. Si fida con Rodolfo

2003/2004: Si iscrive a un corso triennale di estetista. Rodolfo trova lavoro

Il caso

G. viene da una famiglia dotata di scarso capitale culturale (il padre, operaio all'Ansaldo, ha la licenza elementare e la madre, casalinga, ha la terza media), ciononostante il suo contesto è pienamente investito dal processo di scolarizzazione di massa (tutti i parenti e i vicini della generazione di G. vanno alle superiori e riescono in questo obiettivo di innalzamento del livello di istruzione, e dunque di mobilità sociale).

Anche la famiglia di G. segue questo percorso. Suo fratello viene iscritto alle superiori, ma fallisce. Il testimone viene dunque passato a G., e si tratta dell'ultima *chance* (l'altro fratello infatti ha un handicap). Purtroppo anche lei fallisce.

G. avverte dunque un profondo senso di fallimento: le è stata offerta una possibilità (studiare) ma sente di averla sprecata, mentre la cugina Giusy – un'importante figura di riferimento – che è “bravissima”, ce l'ha fatta (si è diplomata e oggi lavora).

Il modo con cui fronteggia il suo insuccesso è una sorta di strategia di *bilanciamento* nella quale la responsabilità del suo fallimento da un lato è attribuita alle sue “colpe” (il suo “volersi divertire” e la sua tendenza a farsi trascinare dalle cattive compagnie), dall'altro dipende dagli “altri” (il gruppo di amici che, come “Lucignolo” fa con Pinocchio, la portano sulla cattiva strada, i professori cattivi). Non a caso, G. si presenta al centro di un insieme di pressioni contrastanti dove i riferimenti “buoni” (la famiglia e la comunità, i professori buoni, i compagni di scuola che l'aiutano, l'amico Rodolfo) si oppongono a quelli “cattivi” (le cattive compagnie, il fidanzato Fabio, i professori cattivi).

G. dunque appare impegnata in un doloroso tentativo di deresponsabilizzazione: la gastrite di cui soffre, ad esempio, che lei sostiene essere di natura psicosomatica, ha la funzione di provare a se stessa e agli altri la sua sofferenza e la sua fragilità. Ma è la struttura stessa della *main narration*, nella quale per ogni tappa del suo insuccesso scolastico si ripete la sequenza disimpegno nello studio – pentimento/vergogna – rinnovato impegno, e dove la causa prima del suo disimpegno è costantemente assegnata agli altri (prima il suo gruppo di amici, poi il fidanzato, poi i professori “cattivi”) a dirci quanto le bruci l'esperienza dell'abbandono, che non solo ha rappresentato la delusione delle aspettative familiari, ma anche un suo personale smacco di fronte a quanti (i parenti, i vicini) intorno a lei ce l'hanno fatta.

Di fronte al suo insuccesso scolastico, il carattere estremamente tradizionale della cultura familiare (caratterizzata tra l'altro da evidenti segni di maschilismo) prende il sopravvento e per G., che ha causato una grande delusione ai suoi genitori (soprattutto a sua madre, che sembra non tollerare il suo fallimento scolastico) viene designato un ruolo di genere assolutamente tradizionale (le vengono fatte pressioni per farle lasciare Fabio, ritenuto poco responsabile e quindi poco adatto a diventare suo marito; viene inoltrata nel mondo della Chiesa). Ma gli anni della scuola e il confronto con la cugina Giusy devono averle dischiuso nuovi orizzonti. E così, piuttosto che ripiegarsi in un progetto tutto chiuso all'interno delle mura domestiche, G. attua un meccanismo di *cooling out*: non sarà una diplomata, non farà l'impiegata, ma diventerà estetista. Ciò non vuol dire che abbia sviluppato un autentico modello di doppia presenza: il lavoro, infatti, lungi dal costituire una sfera primaria della costruzione identitaria, resta subordinato alle esigenze della famiglia secondo quel modello che la Saraceno ha definito “dei vasi comunicanti” dove l'investimento nel lavoro aumenta, diminuisce o addirittura si azzerava in relazione alle esigenze familiari.

La scuola

Il caso evidenzia delle grosse responsabilità della scuola. G. non era priva di motivazioni, né personali né familiari, ma solo di basi, o meglio di quel “curriculum occulto” che – secondo Bourdieu – consente ai figli delle famiglie di classe medio-

APPENDICE

alta, gli unici che ne dispongono, di decifrare il contenuto simbolico del sapere scolastico. L'assenza di "basi" adeguate mette subito G. in difficoltà e si attiva il ben noto meccanismo: non riesco a seguire – mi assento frequentemente – riesco ancor meno a seguire – guadagno la fama della "ragazza svogliata" – mi arrendo. Un meccanismo perverso al quale i docenti non sono certo estranei: la posizione di estraneità della ragazza rispetto alla classe, infatti, aumenta l'ostilità dei docenti nei suoi confronti, ed è proprio questa ostilità ad accrescere il *gap* della ragazza rispetto ai contenuti disciplinari che la porterà ineluttabilmente al fallimento.

L'emarginazione di chi non riesce a stare al passo messa in atto dai docenti evidenzia come il problema della disparità delle competenze degli allievi venga spesso risolto nel modo peggiore, e cioè lasciando indietro chi sta più indietro per privilegiare la formazione di chi sta più avanti, mentre in realtà i più bravi della classe (vedi gli amici gemelli nel caso di G.) sarebbero ben disposti ad assumere il ruolo di *care takers* sotto la guida dell'insegnante, il che tra l'altro consentirebbe loro di sviluppare importanti metacompetenze (capacità di valutare se stessi e gli altri, di lavorare in gruppo, ecc.). Viceversa, l'aiuto generosamente offerto in forma spontanea (le versioni o gli esercizi dettati al telefono, i compiti in classe "passati" dai compagni più bravi) serve assai poco, sia a chi aiuta che a chi viene aiutato.

Va infine sottolineata una ulteriore grave omissione della scuola, e cioè l'assoluta mancanza di orientamento nel momento della scelta della scuola superiore, che ha portato G. a scegliere un indirizzo del tutto inadatto (non a caso la ragazza fin da subito incontra le maggiori difficoltà proprio nelle materie caratterizzanti dell'indirizzo di studi), il che ha certamente acuito la difficoltà di colmare i suoi *deficit* di partenza.

Gaetano

Nome: Gaetano

Età: 20 anni

Occupazione: Disoccupato

Anno d'interruzione: I anno dell'IPIA (Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato)

Zona di residenza: Sanità

Dati biografici

1984: Nasce. Suo padre è dedito ad attività delinquenziali; sua mamma è casalinga. Ha un fratello che si è fermato alle scuole medie (non si capisce se più grande o più piccolo di lui) ed una sorella più piccola che sta andando ancora a scuola.

1995: Sotto suggerimento delle maestre, viene iscritto ad una scuola media collocata fuori dal suo rione. Non si integra in quella scuola e la famiglia lo trasferisce in un'altra scuola. Gli danno un'insegnante di sostegno che lo aiuti con l'uso della lingua italiana.

1998: Si iscrive all'IPIA nel Bosco di Capodimonte, una zona diversa dal suo quartiere. Marina spesso la scuola. Ha una fidanzata in classe, figlia di un avvocato, che prova ad aiutarlo con i compiti. Rompe con la ragazza.

1999: Viene respinto. Comincia a ripetere il primo anno di scuola superiore. Arriva un nuovo insegnante di sostegno, che gli dà l'occasione per litigare con il professore di Italiano.

Febbraio 2000: Dopo 2 mesi in cui la cosa sembrava messa a tacere, gli arriva la comunicazione di espulsione dalla scuola e l'ingiunzione a sottoporsi ad una visita neurologica. Comincia a lavorare come fabbro.

Dopo 2 mesi lascia il lavoro. Sta per un anno senza lavoro.

2001: Comincia a lavorare come fioraio. Gioca nella Nazionale *under 16* di calcio. Si frattura un dito durante l'allenamento. Arriva un nuovo allenatore di Secondigliano, che preferisce a lui il portiere in seconda. Lascia la squadra.

Il caso

G. è un ragazzo il cui destino appare inevitabilmente compromesso dall'appartenenza ad un quartiere della città – la Sanità – in cui vi è una presenza diffusa di attività legate alla criminalità organizzata. La sua stessa famiglia è segnata da questo tipo di "appartenenza", tanto è vero che il padre di G. è dedito ad occupazioni illecite.

Il percorso scolastico di G. si iscrive dunque all'interno di un contesto di forte radicamento nella cultura "deviante" in cui egli è nato e vissuto e che ritrova, naturalmente, nello stesso ambiente scolastico. Le scuole di base – elementari e medie – che il ragazzo frequenta, essendo collocate all'interno del quartiere ed accogliendo unicamente la fascia di utenti residenti nell'area (si tratta di "scuole di frontiera", in cui l'apprendimento curricolare passa in secondo ordine rispetto ad altre priorità

APPENDICE

educative quali il rispetto delle regole e una più “sana” socializzazione), riproducono il medesimo sistema di valori presente a casa. G. appare pertanto “predestinato” ad un percorso di vita “al limite”, dal quale potrebbe salvarsi solo attraverso l’acquisizione di una identità professionale che, al momento, è invero alquanto distante dalla sua prospettiva esistenziale, visto che finora non è riuscito a trovare soddisfazione in nessuno dei vari lavoretti in cui aveva cominciato un “normale” percorso di apprendistato (il mestiere di fioraio e quello di fabbro). Del resto, per un ragazzo cresciuto in un ambiente del genere prendere le distanze dal sentiero già tracciato è oltremodo difficile quando non si è in possesso di risorse biografiche “eccezionali”.

Nel suo caso, l’opportunità di cambiare “rotta” si era già presentata una volta nella vita, quando sotto suggerimento degli insegnanti della scuola elementare, fu iscritto alle scuole medie di un’altra zona della città – come spesso fanno in tali contesti le famiglie che intendono “preservare” il proprio figlio dai “condizionamenti” ambientali –, ma G. non ce l’ha fatta ad integrarsi in una scuola estranea alla sua cultura ed ha deciso di seguire i suoi compagni delle elementari nell’istituto del suo rione. Il quartiere costituisce infatti l’unica fonte identitaria significativa per G. poiché, di fronte ad un progetto esistenziale ancora estremamente confuso, gli offre la possibilità, riconoscendosi in un “noi” collettivo, di proiettare fuori di sé e della propria famiglia le responsabilità della via delinquenziale che gli sta innanzi ma che tuttavia, data la giovane età, non ha ancora permeato completamente la sua prospettiva di vita, come è facile osservare dalle contraddizioni rinvenibili nella sua narrativa. La confusione che regna attualmente nella sua prospettiva è ben evidente proprio nella parte dell’intervista in cui G. parla dell’esperienza scolastica, dove ad esempio l’espulsione dalla scuola non viene riletta né attraverso un sistema attribuzionale “interno”, ossia come conseguenza delle proprie incapacità, né richiamandosi all’affiliazione camorristica della sua famiglia, nel qual caso avrebbe potuto presentare questo evento come “affronto” subito da parte dell’istituzione, sprezzante del “rispetto” che in questi casi viene riconosciuto alle persone di malaffare. Il ragazzo usa invece l’artificio di presentare la sua espulsione come l’esito di una discriminazione subita a causa della sua appartenenza ad un quartiere stigmatizzato e per questo “condannato” ingiustamente dalla società sia nell’ambito scolastico, dove si incontrano professori che disprezzano gli alunni (*‘o professore riceva vicino a me ca’ io venevo a int ‘a na fogna*), sia nella vita sociale dove si è spesso emarginati (*jiammo into ‘a nu pub, 4 o 5 cumpagni re nuosti, ci spicciano pe primmi, pure si simmo jiuati aroppo, pecchè ce ne hanna fa jì*). Un “noi vittime” (noi poveri abitanti della Sanità), dunque, e non di un “noi carnefici” (noi gente di malavita) dietro il quale il ragazzo si nasconde e nasconde le sue “debolezze”.

Se G. non sembra ancora totalmente asservito al modello delinquenziale, tanto è vero che il professore ritenuto responsabile della sua fuoriuscita precoce dal sistema scolastico viene presentato come colui che gli ha sottratto un “diritto” (*pecché è uno ca t’ha levato into ‘a vita na cosa can un teneva ‘o diritto e ta luà*) – riconoscendo, in tal modo, un certo valore all’istruzione – egli non può dirsi neppure completamente estraneo a questa prospettiva di vita.

APPENDICE

È chiaro piuttosto che il ragazzo, ancora alle prese con il problema della costruzione dell'identità, sia estremamente confuso tanto rispetto ai valori fondamentali (danaro facile v/s onestà) quanto rispetto ai modelli di comportamento (lavoro onesto v/s arricchimento illecito), come conferma da un lato lo *zapping* lavorativo, dall'altro il riferimento a qualche episodio illegale di cui già si è reso autore. Anche sul piano della personalità, la confusione è totale. G. non sembra avere in effetti alcuna consapevolezza della sua vera natura (*a volte sono buono, a volte cattivo*), anche perché probabilmente riceve messaggi ambivalenti dalla sua famiglia, ed in particolare da suo padre (*fai quel che dico io ma non quel che faccio io*).

La scuola

Il tema che ci sottopone questo caso è sicuramente quello dello scontro tra culture che avviene a scuola, dove va sottolineata la difficoltà mostrata dall'istituzione a stabilire nessi comunicativi che richiederebbero forse l'adozione di registri completamente diversi da quelli tradizionali, ma richiama anche l'attenzione sul problema delle "scuole di frontiera", il cui ruolo sembra ridursi al portare i ragazzi all'assolvimento dell'obbligo, senza tuttavia dotarli delle competenze sufficienti a consentire loro l'ingresso nell'ordine di scuola successivo. Viene da chiedersi se, in tali condizioni, dare ai ragazzi l'illusione di poter aspirare ad una prospettiva – il proseguimento degli studi – che si rivelerà invece per loro inevitabilmente impossibile, date le scarse conoscenze di base, non possa costituire un elemento destabilizzante che può minare ulteriormente il sentimento di autostima di ragazzi già portatori di un loro grave disagio.

APPENDICE

Gianna

Nome: Gianna

Età: 19 anni

Occupazione: Disoccupata

Anno d'interruzione: III° anno dell' Istituto Professionale Chimico Biologico

Zona di residenza: S. Felice a Canello (prov. di Caserta)

Dati biografici

1985: Nasce. Il padre è camionista, la mamma è casalinga. Il fratello, di 4 anni più grande di lei, è diplomato ed è ora impegnato nell'esercito; l'altro fratello, di un anno più piccolo di lei, è handicappato

1996: Viene respinta in prima media, e il padre la mette in punizione per tre mesi

1997: Ripete la prima media

2000 Comincia a frequentare il primo anno delle superiori. Interrompe la scuola, a causa di un filone scoperto, e il padre la punisce di nuovo

2001: Ripete il primo anno di scuola superiore e viene promossa

2002: Frequenta il secondo anno di scuola superiore e viene promossa

2003: Frequenta il terzo anno di scuola superiore. Lascia ad una settimana dagli esami

Luglio 2003: Durante le vacanze in Croazia si fida con un amico del fratello

Settembre 2003: Il ragazzo parte militare per l'Iraq, e la tradisce, ma lei lo perdona. La mamma va in ospedale

Aprile 2004: Il ragazzo la lascia poco prima di ripartire per l'Iraq

Il caso

Il caso di G. sembra facilmente riconducibile ad una condizione di "deprivazione" affettiva che deve avere influito pesantemente sul processo di costruzione identitaria della ragazza e sulla sua *self efficacy*, con evidenti riflessi nel campo dell'apprendimento. G. nasce infatti in una famiglia di media estrazione sociale dell'entroterra casertano, dove ancora estremamente saldo si rivela un modello educativo patriarcale e maschilista, in cui alle donne non è consentito disporre facilmente dei margini di libertà necessari per lo sviluppo identitario. Suo padre è camionista, sua madre è casalinga. G. ha un fratello più grande che, dopo il diploma, ha deciso di arruolarsi nell'esercito ed un altro fratello che è portatore di un grave handicap intellettivo. Fin dall'esordio del racconto di vita di G. è chiaro il ruolo di subordinazione della ragazza rispetto ai suoi fratelli. Il primo sembra infatti godere della piena stima dei genitori, sia perché ha conseguito regolarmente il diploma sia perché ha fatto una scelta di vita "coraggiosa" che, in una famiglia tradizionale come la sua, ed in un contesto connotato da elevati tassi di disoccupazione qual è il comune in cui vivono, non poteva che essere letta come decisione estremamente "saggia". Il secondo, invece, a causa del suo *handicap*, deve avere catalizzato l'attenzione della famiglia e, soprattutto quella della madre, che per lunghi periodi si è assentata da

APPENDICE

casa per portare il figlio a Siena in un centro specialistico, provocando in G., allora bambina, un profondo sentimento di abbandono.

Schiacciata affettivamente da queste due presenze, ognuna a suo modo estremamente ingombrante, respinta da un padre sicuramente molto severo e da una mamma da cui si è sentita abbandonata, G. deve aver maturato notevoli insicurezze nella sua infanzia che, a scuola, si sono tradotte in un'estrema difficoltà nell'apprendimento, tanto è vero che la ragazza è stata respinta una prima volta già in prima media. A conferma dell'estrema severità dell'educazione ricevuta, la reazione della famiglia a questa precoce bocciatura dalla ragazza è stata una rigida punizione che il padre le ha inflitto per ben tre mesi. Del resto, le relazioni familiari sembrano complessivamente improntate ad uno schema autoritario privo di dialogo tra genitori e figli.

Ma, alle soglie dell'adolescenza, come spesso avviene in questi casi, la ricerca di adultità della ragazza si traduce nell'adozione di una strategia di *ribellione*, esemplificata dall'adozione di un *look* un po'aggressivo (il *piercing*, i tatuaggi, le magliette succinte, ecc.), e dall'avvicinamento alle droghe leggere e alla vita delle discoteche. Assecondando lo stesso desiderio di "rivalsa", la scuola superiore verso la quale G. si incammina – un istituto professionale – viene scelta non tanto in funzione di un'autentica inclinazione, ma piuttosto per andare "contro" la volontà di suo padre, che avrebbe preferito la sua iscrizione all'istituto magistrale. Che tale decisione sia stata frutto di una voglia di "liberazione" dalle precedenti imposizioni è testimoniato dal modo stesso in cui la ragazza ce ne parla (mio padre *mi disse*: "no tu al Professionale non ci vai!") *Comunque feci il modulo di iscrizione di nascosto firmai con la sua firma per andare a questa scuola cioè perché ci stavano le mie amiche, perché così si fa*). Alla ribellione G. associa un'ulteriore strategia di *rivalsa* nei confronti dell'ambiente familiare frustrante ed ostile in cui vive, quella di andare alla ricerca di affiliazioni "esterne" alla famiglia. In un primo momento, questa "sponda" le viene offerta dal fidanzamento precoce con un amico del fratello, che le dà la possibilità tra l'altro di riacquistare in parte la stima dei suoi familiari, visto che si tratta di un ragazzo ben "inquadrato", militare come suo fratello. In un secondo momento, quando il suo fidanzamento finirà con sua grande sofferenza, sarà il gruppo di amici ad offrirle la possibilità di identificarsi in un "noi" connotato affettivamente. Il tradimento del ragazzo e la successiva rottura definitiva del fidanzamento riacutizzeranno infatti in G. l'esperienza dell'abbandono vissuta da piccola, facendole perdere completamente la rotta della sua esistenza, tanto è vero che al momento dell'intervista la ragazza appare non solo estremamente confusa rispetto alle scelte future (riprendere la scuola o cominciare a lavorare sono opzioni poste sullo stesso livello di priorità), ma anche profondamente delusa e sfiduciata, poiché è venuta meno nella sua vita sia la scuola, che ha punito con due bocciature le sue "debolezze" identitarie costringendola ad abbandonare pur di sottrarsi ad ulteriori frustrazioni, sia l'altro ambito di identificazione femminile: la prospettiva matrimoniale.

Stimolata a parlare del futuro, G. dice infatti "io dico che non avrò mai un futuro, non mi sposerò, questo penso di me, che non avrò un futuro". In questo momen-

APPENDICE

to, come già detto, il supporto le viene offerto dall'affiliazione al gruppetto delle "amiche di fuoco" (tra le quali compaiono anche Rosanna e Cira, altre due nostre intervistate) con le quali G. fronteggia in parte la sua insoddisfazione, lasciandosi andare ad esperienze di divertimento che alle volte sfiorano la vera e propria trasgressione. Inutile pare a questo punto sottolineare che la ragazza appare estremamente "a rischio", non solo per quanto attiene alle scelte scolastiche e professionali, ma anche per quanto riguarda il percorso biografico nel suo insieme.

La scuola

Il problema di G. va ascritto sicuramente alla sua difficile situazione familiare. Tuttavia, non si può non notare il fatto che la scuola, nei confronti di una ragazza estremamente "fragile" quale ci è parsa G., si è limitata unicamente ad utilizzare strategie visibilmente "escludenti" e stigmatizzanti, come la bocciatura inflittale già in prima media. Un supporto di carattere psicologico avrebbe forse evitato le conseguenze estreme che si sono invece verificate nella biografia della studentessa, per la quale la scuola non ha fatto niente di diverso dalla sua famiglia, restituendole un'immagine di sé assolutamente svalutante. Si richiedeva, in questo caso, un lavoro più attento al *self empowerment* e alla relazionalità, poiché nel racconto della ragazza si scorge che la sua "distrazione" rispetto all'impegno scolastico, quantunque traesse origine dalle "debolezze" della personalità di cui si è detto, alle volte è stata superata quando la ragazza è riuscita a stabilire una relazione "positiva" con l'insegnante (ad esempio la professoressa di italiano delle superiori), mentre, naturalmente, rispetto ai docenti autoritari la sua risposta non ha potuto che essere la stessa data a suo padre: l'allontanamento e la trasgressione.

Giorgio

Nome: Giorgio

Età: 22 anni

Occupazione: Militare (Ufficiale di Ferma Breve nell'esercito)

Anno d'interruzione: I anno dell' IPC

Zona di residenza: Pianura

Dati biografici

1982: Nasce. Suo padre è un ex carabiniere che lavora attualmente come guardia giurata, la mamma è casalinga. Ha una sorella e un fratello entrambi più piccoli

1993: Comincia a frequentare le scuole medie

1995: In terza media viene respinto

1996: Ripete il terzo anno di scuola media

1997: Si iscrive al primo anno dell'ITIS. Marina spesso la scuola. Viene respinto

1998: Ripete il primo anno. Marina spesso la scuola come la volta precedente

Viene nuovamente respinto

1998/99: Si fida

1999: Si iscrive ad un istituto professionale dello stesso settore: elettronica. Durante l'anno scolastico marina lo stesso la scuola frequentemente. Abbandona definitivamente la scuola

1999/2000: Comincia a lavorare in un negozio per una settimana

2001: Riesce a superare la prova per entrare nell'esercito

2002/2003: Attraversa un breve periodo di depressione perché dubita della sua scelta di arruolarsi. Supera le difficoltà iniziali grazie al sostegno della madre, che lo incita a "resistere"

Oggi: G. è fidanzato e continua a lavorare per l'esercito. È in partenza per una missione di *Peace Enforcing* in Afganistan, dove un contingente multinazionale controllerà il regolare svolgimento delle elezioni

Il caso

G. è un ragazzo di estrazione sociale medio-bassa. Suo padre, diplomato come perito elettronico, è un ex carabiniere, attualmente occupato come guardia giurata presso un parco giochi, sua madre è casalinga. Ha una sorella più piccola che, abbandonata la scuola dopo la licenza media inferiore, ha trovato un lavoro regolare come commessa, ed un fratello più piccolo che ha solo quattro anni.

Nell'autopresentazione di G. è evidente il tentativo di mostrare ad ogni costo di essere una persona "capace", il cui insuccesso scolastico va attribuito ad eventi contingenti, come le continue occupazioni della scuola, o allo scarso impegno testimoniato dalla sua tendenza ad assentarsi, ma non a *deficit* intellettivi. E, infatti, anche raccontando della prova per entrare nell'esercito – la sua attuale occupazione – il ragazzo ci tiene a sottolineare di aver sostenuto una prova *brillante* che lo ha fatto posizionare perfino meglio di altri candidati in possesso di diploma. Quest'esigenza

APPENDICE

di preservare la propria immagine, anche a fronte degli evidenti insuccessi scolastici collezionati – è stato bocciato per ben tre volte, una in terza media e due all’istituto tecnico – vuole nascondere con molta probabilità il forte sentimento di “svalutazione” di sé che deve aver accompagnato la storia di G. fin dalle prime scelte di vita. Un “eccesso di padre” è infatti la caratteristica che più di ogni altra sembra condizionare lo sviluppo della biografia del ragazzo, tanto è vero che la stessa scelta dell’istituto di scuola superiore viene fatta semplicemente perché si tratta del percorso seguito dal genitore, così come nell’attuale opzione per la carriera militare va rintracciato il desiderio di assecondare il padre, lui stesso ex carabiniere, il quale, alla luce dei ripetuti fallimenti del figlio, ritiene che quella militare sia l’unica soluzione possibile (*papà aveva capito che era l’unica soluzione per me*). Una decisione che invece a G. deve costare veramente “cara” in termini emotivi (*non stavo bene, è arrivato il punto che stavo soffrendo proprio di depressione. Non stavo bene e volevo lasciare l’Esercito, me ne volevo andare*), dato il suo forte desiderio di libertà. Se una costante può rintracciarsi nel racconto scolastico di G., è infatti proprio l’incapacità dichiarata nel corso dell’intervista a restare costretto per tante ore in un banco ad ascoltare cose poco interessanti. L’esigenza di spazi aperti e di libertà lo portava infatti spesso a marinare la scuola e a trattenersi fuori dall’istituto, dimostrando così nei confronti della scuola un atteggiamento di attrazione e di repulsione ad un tempo. Insomma, per una persona tanto insofferente rispetto alle “regole”, la vita militare deve aver significato, almeno all’inizio, una condizione del tutto inaccettabile. Una condizione che, nella prospettiva dell’oggi, il ragazzo sta cercando di rendere più tollerabile, convincendosi dei vantaggi che essa può offrirgli sia in termini economici sia sotto il profilo della stabilità. Lo stipendio da impiegato statale gli consente inoltre di sentirsi meno “perdente” di un tempo rispetto ai suoi ex compagni di scuola, i quali avranno pur conseguito un diploma ma, in una società che dà così scarse possibilità d’inserimento, saranno probabilmente ancora inoccupati.

Paradossalmente, l’idea di prendersi un diploma ritorna attualmente nella mente di G., non più in previsione dell’inserimento occupazionale – un capitolo che sembra definitivamente chiuso, benché con molta sofferenza – ma proprio perché solo il possesso di un diploma o almeno di una qualifica professionale potrebbe consentirgli in futuro di sottrarsi alla vita di caserma vera e propria e di aspirare ad una diversa collocazione, come ha fatto del resto suo padre. C’è un indizio molto chiaro di questo stato d’animo quando G. racconta di non aver potuto partecipare ad un concorso interno per un avanzamento di carriera proprio perché sprovvisto tanto di diploma quanto di qualifica.

La scuola

Come si è potuto notare, la scuola non ha fatto niente per avvicinare G. a sé. Va segnalato, inoltre, che quello di G. è stato un fallimento ampiamente annunciato poiché il ragazzo era incorso in una bocciatura già alle scuole medie, dove oggi è alquanto difficile che si arrivi a soluzioni così drastiche. Appare estremamente grave pertanto che nessuno si sia occupato di “seguire” uno studente già evidentemente

APPENDICE

“debole” alle soglie dell’inserimento nella scuola superiore, né si è potuto rilevare, in questo caso, un benché minimo tentativo di orientamento da parte dell’istituzione. Va sottolineato, a tale proposito, che se è chiaro che la decisione del padre è risultata determinante sul percorso intrapreso da G., è altrettanto chiaro che egli non appariva affatto certo delle proprie preferenze, tanto è vero che se non ci fosse stata la pressione del genitore avrebbe finito, come ci ha raccontato, per seguire un percorso anch’esso eterodiretto – la scelta scolastica del cugino – e non una sua autonoma decisione. Se oggi G. non ha imboccato “cattive strade” non lo deve certo alla scuola, ma alla sua famiglia, che ha saputo comunque indicargli la “rotta”: adesso ha almeno un lavoro ed una vita sentimentale stabile. La scuola lo ha invece completamente abbandonato al suo destino, noncurante del fascino che essa sembra comunque aver esercitato sul giovane, il quale non solo ha provato più volte a ricominciare il suo percorso, ma ha vissuto la maggior parte della sua vita “intorno” alla scuola: era lì che andava per incontrare gli amici, era lì che passava le ore per aspettare la ragazza.

Insomma, G. forse ci credeva davvero alla scuola, solo che andava male (per estrazione sociale, per insicurezze legate ad una figura paterna troppo “presente”) e non è stato aiutato né a migliorare le sue *performance*, né ad individuare l’origine del suo problema con la scuola. È lecito supporre che in questi casi la scuola faccia veramente poco, limitandosi spesso ad offrire semplicemente dei “corsi di recupero” collettivi, come nella vita di classe ordinaria, non c’è nessuna attenzione al “singolo” e alle sue specifiche difficoltà di apprendimento, mentre sarebbero opportuni interventi maggiormente individualizzati, perché, come lo stesso ragazzo ci suggerisce: *quando tu una cosa non la capisci serve qualcuno che te la fa capire.*

APPENDICE

Monica

Nome: Monica

Età: 21 anni

Occupazione: Operaia

Istituto ed anno d'interruzione: II° anno dell'ITC

Zona di residenza: Pianura

Dati biografici

1983: Nasce a Pianura in una famiglia di bassa estrazione sociale. Il papà lavora saltuariamente come fabbro, e la mamma è casalinga, pur lavorando come sarta a domicilio (?). Ha una sorella gemella, che si è diplomata in Ragioneria e adesso lavora come cassiera in un supermercato, e un fratello di 11 anni, che all'epoca dell'intervista, aveva appena finito le elementari

1988: Frequenta la primina presso una scuola elementare privata

1993: Si iscrive alle scuole medie, che frequenta con buoni risultati, vincendo anche alcune gare di verbi e di tabelline

1996: Si iscrive assieme alla sorella gemella ad un ITC. Riporta due debiti formativi: uno in inglese e un altro in francese.

Incomincia a frequentare la comunità religiosa, dove conosce il suo attuale ragazzo

1997: M. entra in una crisi profonda perché si rende conto che quella scuola non fa per lei

Dicembre: Lascia la scuola e va a lavorare come operaia in un biscottificio di Pianura

1999/2000: Lascia il laboratorio di biscotti.

Si fida ufficialmente.

Si iscrive ad un corso di informatica che abbandona dopo appena 2 mesi. Si iscrive ad un corso di ceramica dove suo cugino insegna

2001: Continua a lavorare nella ceramica, però a casa di suo cugino, perché pare che gli altri corsisti non vedessero di buon occhio il loro legame di parentela

2002: Va a lavorare come commessa in un negozio di abbigliamento a Pianura

Lascia poco tempo dopo quel lavoro perché si rende conto che non le piace

2003: Ritorna a lavorare nel biscottificio di Pianura che qualche anno prima aveva lasciato. Lavora lì per circa 10 ore al giorno guadagnando 20 euro (paga giornaliera)

Oggi: Lavora ancora nel biscottificio, anche se si è messa alla ricerca di un nuovo lavoro.

Ha sostenuto un colloquio di selezione per lavorare come banconista in un *supermarket* dove spera di essere assunta

Il caso

M. proviene da un ambiente sociale (le case occupate abusivamente nel quartiere di Pianura) e familiare, deprivati sia sul piano economico sia sul piano culturale. Basti solo ricordare che il papà lavora, saltuariamente, come fabbro; e la mamma

APPENDICE

è una casalinga, che partecipa alla composizione del *budget* familiare col suo lavoro saltuario di sarta. Il lavoro di sua madre, per quanto intenso, non costituisce un percorso di emancipazione femminile.

M. approda dunque alla scuola superiore senza l'attrezzatura necessaria, sia in termini di conoscenze, sia in termini di *skills* biografiche, per far fronte ad una situazione nuova, che la mette di fronte ai comportamenti talvolta trasgressivi (il sesso), e talaltra perfino devianti (le droghe leggere) dei compagni. Il caso di M. è davvero molto originale, dacché lei si sente a disagio in una scuola che non è il luogo dell'autorità (i professori) e della conformità (la disciplina scolastica) quanto piuttosto quello della "perdizione"! Questo aspetto della biografia di M. mette bene in luce che cosa può accadere ad una ragazza che, provenendo dall'ambiente fortemente segregato della periferia della periferia, si imbatte in una situazione socialmente più composita, in termini di modelli di comportamento, di stili di vita e di subculture giovanili, quale è quella della scuola superiore. Inoltre, il percorso di M. è originale anche perché lei non abbandona la scuola in conseguenza di una bocciatura (abbandona al primo quadrimestre del secondo anno, avendo riportato 2 debiti formativi l'anno precedente), ma perché si sente "smarrita" in quella scuola, dove compie i primi esperimenti sessuali. Tra i 14 e i 15 anni, M. è all'incrocio tra 2 difficili "passaggi": il passaggio dalle medie alle superiori, che le fa uscire dalla sua *no go out area*, per usare la felice espressione di Bauman; il passaggio dalla pubertà alla adolescenza, che naturalmente comporta la scoperta della sessualità e della affettività.

M., confondendo i due piani, cioè la partecipazione scolastica e la scoperta della sessualità, finisce con l'abbandonare la scuola in cerca di un ambito "purificatore." A questo punto si affida completamente alla comunità religiosa, dove era entrata verso i 13 anni. Questa comunità risponde al bisogno di affiliazione di M., che non a caso da bambina è stata accudita dalla nonna e dalla zia più che dai genitori, e soprattutto le offre, attraverso la dottrina dei doni e dei carismi, una cornice di significato dove iscrivere anche gli eventi più dolorosi come l'insuccesso scolastico. Il ruolo giocato da questa comunità religiosa è quantomeno ambiguo nella misura in cui c'è da chiedersi come mai gli adulti di questo gruppo non abbiano fatto pressioni affinché M. rientrasse nel sistema dell'istruzione. La partecipazione di M. alla comunità diventa sempre più intensa (lì si fida anche con E., l'uomo che sta per sposare) e corre parallelo al suo inserimento nel mercato del lavoro. M. trova lavoro come operaia in un biscottificio di Pianura, che lascerà per poi farvi ritorno dopo appena due anni, nonostante il fatto che il lavoro sia usurante e poco retribuito. In questi due anni, prova ad acquisire formazione, prima attraverso un corso presso una scuola di informatica, rivelatosi del tutto inutile; e poi attraverso un corso di ceramica, tenuto da suo cugino. Anche in quest'ultimo caso, M. non riesce ad acquisire alcuna competenza "utile", e cioè spendibile per un suo diverso inserimento lavorativo. E così il cerchio si chiude: M. fa ritorno al vecchio biscottificio, e progetta per sé un futuro di moglie e di madre.

APPENDICE

La scuola

In questo caso, la scuola appare come un luogo a dir poco “inospitale” per una ragazza come M., che ha avuto delle serie difficoltà nel suo percorso di sviluppo. Questa ragazza infatti avrebbe avuto bisogno di trovare *nella* scuola un servizio di *counselling*, come può essere uno sportello d’ascolto dove rivolgersi ad uno psicologo. A ben vedere, la storia di M. riflette un clamoroso insuccesso della scuola pubblica, a tal punto incapace di proporsi ai giovani come “una guida” da essere sostituita da una comunità religiosa.

Maddalena

Nome: Maddalena
 Et : 19 anni
 Professione: disoccupata
 Anno di interruzione: I anno ITC
 Zona di residenza: San Pietro a Paterno

Dati biografici

1985: Nasce
1990: Si iscrive alle elementari
1995: Si iscrive alle scuole medie
 (?): Viene bocciata (aggredisce una professoressa)
1999: Prende la licenza media
 (?): I genitori si separano
1999/00: Non si iscrive alle scuole superiori
 Viene chiamata (per mancato assolvimento?)
2000/01: Si iscrive alle superiori. Dopo 6 mesi lascia la scuola
2001: Lavora per sole quattro settimane
2002: Segue un corso regionale per animatore
Oggi: Continua il percorso di formazione professionale

Il caso

M. rappresenta un caso assolutamente tipico di dispersione tradizionale, ed emblematico degli effetti dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, senza il quale con ogni probabilit  non si sarebbe mai iscritta alle superiori. M. proviene da un quartiere degradato, da una famiglia disgregata (i genitori sono separati), priva di capitale culturale (delle sei figlie femmine, nessuna   andata oltre l'obbligo, e qualcuna non ha raggiunto neanche la licenza media inferiore) ed economico (il padre ha un piccolo negozio, la madre lavora come collaboratrice domestica al nero).

In questo contesto persino investire nella formazione professionale risulta problematico (la sorella lascia un corso di parrucchiera dopo un anno, rinunciando alla qualifica che prevede due anni di frequenza; M. stessa si mostra molto sofferente quando parla del corso di animatore di ludoteca che sta seguendo), figurarsi concepire l'utilit  di un percorso formativo scolastico, e riuscire a sostenerlo.

La scuola, infatti, in quanto portatrice di una cultura altra, si configura subito come un'istituzione estranea (fin dalle medie, dove i ragazzi come lei vanno giusto *per vedere cosa c'era di tanto importante nelle scuole medie*) e successivamente nemica. L'insuccesso (la cui genesi   da rintracciarsi certo nella scarsa dotazione di capitale culturale di partenza, ma anche probabilmente in un *deficit* nella capacit  di apprendimento esito di probabili malfunzionamenti del processo evolutivo a seguito di modelli genitoriali assenti, deprivanti, se non addirittura violenti, nonch  nei processi di etichettamento che si verificano a seguito delle difficolt  mostrate a scuola)

APPENDICE

produce infatti sofferenza, e quest'ultima produce aggressività (l'episodio dell'atto di violenza verso la professoressa ce lo conferma).

L'abbandono è un destino già scritto, ed appare una scelta persino razionale se visto come strategia di fuga da un istituzione che causa dolore e il cui senso sfugge del tutto a chi vi entra senza risorse e senza motivazioni.

Una scelta però non risolutiva. M. infatti, mancando di quelle risorse minime che le consentirebbero di percepire se stessa come soggetto capace di volere e di agire (Giddens parlerebbe di sicurezza ontologica) manca di qualsiasi progettualità. E, a riprova di quanto nelle fasce estreme del disagio, la deprivazione culturale ed economica si accompagna alla disgregazione familiare e alla deprivazione affettiva, appare incapace persino di ancorarsi alla sfera affettiva. Diversamente da molte altre ragazze, che rispondono all'incertezza del futuro con l'unica certezza del matrimonio e della maternità, M. appare quasi incapace di sviluppare la dimensione degli affetti e di impegnarsi in relazioni affettive significative. Probabilmente, l'assenza di figura paterna e la straordinaria dominanza del genere femminile nel suo universo le hanno impedito di interiorizzare un modello di relazione con l'universo maschile.

La scuola

Il caso di M. apre il tema delle "scuole di frontiera" che, accogliendo ragazzi poco motivati, ed in numero visibilmente più numeroso dopo l'innalzamento dell'obbligo, piuttosto che porsi un autentico obiettivo formativo si pongono come finalità implicita quella di "trattenere" i ragazzi a scuola fino all'assolvimento dell'obbligo, senza dar loro alcuna possibilità di colmare le lacune di cui sono portatori.

Dire che la scuola è manchevole in casi come questo è persino superfluo. Certamente, l'adozione di una didattica alternativa, mirata alla valorizzazione delle capacità che questi ragazzi di certo posseggono, e soprattutto l'instaurarsi di una relazione diversa e più accogliente sarebbe già molto. Tuttavia, non va taciuto che se le problematiche di tipo relazionale potrebbero essere risolte da una diversa relazione allievo docente, e da una diversa gestione del gruppo classe, le problematiche di natura psicologica che spesso investono questa utenza più disagiata richiederebbero un intervento ben più personalizzato e prolungato di quello che può verificarsi in un'aula scolastica.

È indubbio che la scuola (intesa come istituzione e non come docenti) potrebbe attrezzarsi, ad esempio ricorrendo ad un aiuto concreto e perdurante della figura dello psicologo. Tuttavia questa scelta solo raramente viene effettuata, e sappiamo da altre ricerche che anche quando le scuole attrezzano sportelli di ascolto ed attività di sostegno psicologico, sono proprio i ragazzi più in difficoltà quelli che non vi ricorrono, per vergogna, sfiducia, ignoranza, e così via.

Ed allora, viene chiamato in causa il terzo settore. È infatti proprio in relazione a questo tipo di *drop-out* che la questione del terzo settore (e della maggiore capacità degli operatori del privato sociale di rapportarsi a questi giovani) emerge con assoluta evidenza. Del resto, nel caso in esame, è proprio al terzo settore che M. deve la sua svolta (da ragazza a rischio, "assistita", a "assistente"!) e non a caso si pre-

APPENDICE

senta dicendo: "*nella vita faccio volontariato*", a conferma del fatto che in questa dimensione, seppure temporaneamente, la ragazza è riuscita a trovare quel radicamento che non ha trovato né a scuola né altrove.

APPENDICE

Maria Giovanna

Nome: Maria Giovanna

Età: 22 anni

Occupazione: Disoccupata

Istituto ed anno d'interruzione: I° anno dell'ITC

Zona di residenza: Trecase (prov. di Napoli)

Dati biografici

1982: Nasce in una famiglia operaia. Il padre è un ex operaio, oggi in pensione, e la mamma è casalinga. È figlia unica

1988-1996: Frequenta le scuole elementari e le scuole medie senza problemi

1994/1996 (?): Il padre perde il suo posto di lavoro e va in cassa integrazione. Lavora come LSU

1996: Si iscrive presso un ITC. Conosce un ragazzo col quale avrà una difficile relazione per 8 mesi

A causa dei suoi problemi sentimentali, lascia gli studi

1997: Si iscrive all'ITC – Lascia il ragazzo

Viene bocciata per la seconda volta

1998: Si iscrive presso un' istituto privato in servizi sociali (?) a Torre Annunziata, dove resta per 4 anni non riportando più problemi di rendimento scolastico

1999: Il papà va in pensione

2001: Si fida con il ragazzo col quale ancora oggi ha una relazione

2002: Concluso il quarto anno, si trasferisce allo Statale di Salerno dove completa gli studi superiori

2003: Affrontando qualche difficoltà, riesce a diplomarsi

Oggi: È in cerca di un primo impiego

Il caso

M.G. è figlia di un ex operaio oggi in pensione, che ha conosciuto le liste di mobilità, e di una casalinga. La sua vita si è svolta prevalentemente a Trecase, un piccolo comune vesuviano che non offre molte *chances* ai giovani.

Il racconto che M.G. fa della sua vita ruota prevalentemente attorno alle storie sentimentali, il che palesa la sua forte dipendenza dagli uomini. Non a caso, M.G. lascia la scuola al primo anno perché vive una tormentata storia d'amore con un ragazzo. Dopo avere rotto con lui, prova a risciversi a scuola, ma viene bocciata la seconda volta "a causa" dei professori, le cui responsabilità non sono affatto specificate dall'intervistata durante il suo racconto. L'anno successivo, per volontà dei suoi genitori, passa ad un istituto privato, dove studia servizi sociali (?) fino al quarto anno. Per ragioni non bene precisate, questo istituto privato di Torre Annunziata chiude, e M.G. passa allo Statale di Salerno, dove si diploma in servizi sociali (?). Il racconto degli anni di scuola è quasi inesistente: ad esempio, sono pochissimi i riferimenti ai compagni di scuola, ai professori, ecc.

APPENDICE

La narrazione ridiventa “viva” solo quando M.G. parla del suo attuale fidanzato, che descrive come la perfetta antitesi del precedente. A questo punto appare chiaro che M.G., ricalcando le orme della madre, desidera per se stessa un ruolo tradizionale di genere, e cioè quello di moglie e di madre. Però continua a trovare non pochi ostacoli nella realizzazione di questo progetto, perché il suo attuale ragazzo, originario di un paese limitrofo, vive in provincia di Modena. M.G. è dunque bloccata, da un lato dalla famiglia che, assegnandole un ruolo tradizionale di genere, non le consente di raggiungere il ragazzo prima del matrimonio; dall'altro dal ragazzo che, essendo un lavoratore precario della società flessibile, continua a posporre *sine die* la data delle nozze. Qui c'è da riflettere su un punto: se M.G. e il suo ragazzo, ad esempio, si fossero conosciuti negli anni Cinquanta-Sessanta, probabilmente dopo le nozze sarebbero emigrati assieme nel Nord Italia, sicuri di trovare un buon lavoro. Oggi, invece, i processi in atto di precarizzazione del mercato del lavoro rendono la prospettiva appena delineata un'opzione difficilmente praticabile. A questo punto, M.G. adotta una strategia di *temporeggiamento*: continua a rimanere a Trecase, cercando (o fingendo di cercare?) un lavoro che non trova, ma in realtà attende che la situazione lavorativa del ragazzo si sblocchi per sposarsi e lasciare il paese.

In una simile condizione, non ci deve sorprendere che M.G., che passa tante ore in casa magari guardando la tivù, abbia come sogno nel cassetto l'arruolamento nell'Esercito. Infatti, negli ultimi anni, ed in particolare nell'ultimo anno e mezzo con la guerra in Iraq, la televisione ha instillato nell'immaginario collettivo l'immagine delle donne che vanno in guerra (le *reporter* dei network televisivi, le soldatesse, soprattutto statunitensi, le operatrici di pace, ecc.), contribuendo non poco ad aumentare la confusione rispetto ai possibili destini lavorativi delle ragazze prive di adeguati strumenti culturali.

La scuola

Il disinteresse di M.G. per la scuola è tale da rendere difficile individuare le responsabilità del sistema formativo per evitare questo caso di dispersione. Cosa potrebbe/dovrebbe fare la scuola per una ragazza come M.G., che è portatrice di una cultura affatto tradizionale, che la inchioda ad un ruolo femminile tradizionale, è una questione assai controversa. Probabilmente, la risposta più opportuna ad un caso come quello preso in esame, potrebbe essere la tanto invocata individualizzazione dei percorsi didattici, seguita da un adeguato orientamento. Infatti, la ragazza mostra un certo interesse per il lavoro di cura, e allora sarebbe stato opportuno indirizzarla verso un liceo pedagogico, progettando per lei un doppio percorso di studio e di attività nei servizi (tirocini, *stages*, ecc.), in modo tale da assicurarle una buona formazione di base, che è irrinunciabile, e allo stesso tempo una serie di *skills* pratiche.

APPENDICE

Patrizia

Nome: Patrizia

Età: 24 anni

Occupazione: Disoccupata

Istituto ed anno d'interruzione: IV° anno dell'IPC

Zona di residenza: Quarto (prov. di Napoli)

Dati biografici

1980: Nasce in una famiglia operaia. Il papà è carpentiere, e la mamma è casalinga e a volte lavora come domestica. Il fratello maggiore di P. è operaio in un'impresa edile. Ha poi 2 fratelli più piccoli di lei: uno ha 20 anni e lavora a nero come imbianchino; e un altro di 13 anni. Nessuno a casa di P. è andato oltre la licenza media inferiore

1985/93: Frequenta le elementari e le medie senza problemi di rendimento

1993: Incomincia a lavorare come apprendista parrucchiera. Dopo appena 6 mesi lascia il lavoro e decide di continuare gli studi

1994/95: Si iscrive all'Istituto Professionale. Il primo anno viene promossa

1995/96: Al secondo anno, si trasferisce al Giustino Fortunato al Rione Traiano. Segue un corso di teatro. Al Giustino Fortunato si trova male e viene bocciata

1996/98: Ripete il secondo anno riportando buoni voti

L'anno successivo si qualifica con 70

1998/99: Al quarto anno, lascia la scuola

1999/00: Svolge diversi lavori

Conosce un ragazzo di Salerno con cui ha una relazione molto tormentata che durerà 3 anni

2000: Lavora presso un parco giochi come animatrice per la stagione estiva. Successivamente lavora come animatrice di sera all'Ippodromo

2002: Rompe col ragazzo di Salerno. Si fida con M., il suo attuale ragazzo. Svolge altri lavoretti precari

2004: Si iscrive ad una scuola serale per completare il suo corso di studi, ma lascia subito. Attualmente è disoccupata ed è ancora fidanzata con M.

Il caso

P. proviene da una famiglia di estrazione operaia caratterizzata da scarsità di risorse economiche, sociali, e culturali. Ciononostante, la sua famiglia dà una grande importanza all'istruzione come strumento di mobilità sociale, a tal punto che il padre le affida la *mission*, rivelatasi poi impossibile come vedremo tra breve, di avere successo negli studi per modificare un destino che sembra segnato sin da subito dall'appartenenza di classe.

Concluse le scuole medie P. inizia a lavorare come parrucchiera, ma dopo poco si rende conto di non essere portata per quel mestiere, così l'anno successivo si iscrive alle superiori. Sceglie un IPC perché, a differenza dei licei, le sembra una scuola "alla sua portata", e soprattutto perché pensa che potrà garantirle un più facile acces-

so al mondo del lavoro. Supera il primo anno senza grossi problemi, ma al secondo anno incomincia ad incontrare delle difficoltà, ed infatti viene bocciata. P. però non si arrende: ripete l'anno, e riesce l'anno successivo a qualificarsi. Il voto della qualifica (70 centesimi) le appare ingiusto, ed ancora oggi è convinta che avrebbe meritato di più. Comunque si iscrive al quarto anno, e lì i nodi vengono al pettine: incontra altri ostacoli, in termini di rendimento, sul suo cammino, e ormai diciottenne decide di abbandonare la scuola perché desidera sentirsi "indipendente."

Questa scelta ha delle implicazioni psicologiche di tutto rilievo perché P. si sente in colpa per avere disatteso le aspettative del padre. A questo punto, utilizza una strategia di *burning out*: si rivolge al mercato in cerca di un riscatto. L'inserimento nel mondo del lavoro risulta però molto problematico perché P., come accade a molte altre giovani donne in possesso di un basso titolo di istruzione, finisce col trovare "vari lavori" nel segmento più debole e precario del mercato, e cioè quello dei servizi. Lavora come cassiera, animatrice, hostess, commessa, e baby sitter. In pochi anni salta da un lavoro ad un altro, in uno *zapping* lavorativo senza alcuna regia, che trova la sua ragione d'essere nella volontà di fare quel salto di classe che con l'istruzione le è stato interdetto. Il suo caso ricorda da vicino il confronto proposto dalla Spanò tra i casi di Rico e di Ciro. Proprio come Rico e Ciro, P. è "vittima" inconsapevole di una società che la ha privata della possibilità di colonizzare il futuro e di avere davanti a sé una traiettoria e una "carriera" a tappe ben definite. L'esito della sua ricerca del *good job* nel mercato flessibile dei *Mcjobs* è la disoccupazione, una condizione che P., essendo totalmente individualizzata – la sua *main narration*, tutta in prima persona, è uno straordinario susseguirsi di *ho iniziato, ho interrotto, ho pensato di fare, ho troncato* – vive come una colpa personale.

La vita sentimentale di P. corre parallela alle sue difficoltà sul mercato, e dopo una storia tormentata con un ragazzo di Salerno, incontra Mauro, il suo attuale ragazzo. Priva di un destino familiare o di classe nel quale iscrivere i suoi insuccessi, adotta in campo sentimentale una strategia di *ripiegamento*, che consiste nel cercare nel matrimonio quel salto di classe, che non è riuscita a compiere altrimenti. Questo spiega il suo desiderio di "ritornare" ad un ruolo tradizionale di genere, e le sue ripetute pressioni su Mauro per *accorciare i tempi*.

La scuola

Nel caso di P., come in quelli di Gina e di Cesare, la responsabilità principale della scuola consiste nel non avere saputo compensare i *deficit* nella sua preparazione di base. P. aveva tanto le capacità quanto la motivazione per essere una buona studentessa, ciò che le mancavano erano le basi. La scuola avrebbe dovuto offrirle un sostegno concreto, progettando per lei un percorso didattico individualizzato col duplice obiettivo di colmare quei *gap* iniziali e di promuovere il suo spiccato interesse per le lingue straniere, ad esempio attraverso l'offerta di corsi di approfondimento oppure viaggi-studio all'estero, ecc.

APPENDICE

Rodolfo

Nome: Rodolfo

Età: 20 anni

Occupazione: Apprendista falegname presso la falegnameria degli zii e del nonno

Anno d'interruzione: III° anno del liceo scientifico

Zona di residenza: Barra

Dati biografici

1984: Nasce. Suo padre è un operaio, sua madre è casalinga. È il primo di 4 figli (2 maschi e 2 femmine)

1986: Nasce suo fratello

1987: Frequenta l'asilo

1990: Inizia le scuole elementari

1991: Nasce sua sorella. Si trasferisce in un altro appartamento del suo quartiere, in una zona più centrale

1994/95: Gli viene diagnosticato un tumore alla gamba. Si opera e l'intervento riesce perfettamente. Si sottopone a delle terapie riabilitative (elettrostimolazioni). Guarisce

1995: Conseguita la licenza elementare, inizia le scuole medie

1996: Nasce la sua ultima sorella

1998: Consegue regolarmente la licenza media

Estate: Lavora nella falegnameria degli zii percependo 50 mila lire a settimana

1998: Si iscrive al liceo scientifico

1999: Viene bocciato e ripete il primo anno di liceo

1999: Fa volontariato presso una associazione culturale del quartiere

2000: È promosso in secondo liceo. Insieme a degli amici, nel tempo libero fa il PR nelle discoteche

2001: Viene bocciato e ripete il secondo anno di liceo. Si ritrova nella stessa classe di suo fratello

2001: Pone fine all'attività di volontariato

Dicembre: Abbandona la scuola e va a fare il fabbro, per una settimana, presso l'officina di un amico di famiglia del suo quartiere. Il lavoro si riduce poi a 3 giorni effettivi

Gennaio 2001: Ritorna a scuola

Aprile 2002: Si ritira ancora una volta dalla scuola per un breve periodo. Ritorna a scuola dopo la breve pausa

2002: Viene promosso in terza

2003: Verso la fine dell'anno ha una sospensione di 10 giorni durante la quale la scuola gli impone di frequentare la biblioteca scolastica per tre giorni e di leggere un libro di Sciascia

2003: Viene bocciato

2004: Comincia a ripetere di nuovo il terzo anno

Maggio: Si ritira prima della chiusura dell'anno scolastico. Ultima bocciatura

Oggi: Lavora a nero presso la falegnameria degli zii. Fa un cammino di fede in una parrocchia del suo quartiere e non è fidanzato

Il caso

Il padre di R. è operaio, sua madre è casalinga, anche se sembra esserci nel passato della donna un'esperienza non meglio definita di insegnamento. Le condizioni economiche del nucleo familiare devono essere state sempre alquanto precarie, anche a causa della numerosità dei suoi componenti: R. ha quattro fratelli, due maschi e due femmine, tutti più piccoli di lui.

Il modo di presentarsi di R. è teso, fin dalle prime battute del dialogo con l'intervistatrice, ad evidenziare il tema del "cambiamento" caratteriale subito nel corso della sua esistenza. Un cambiamento che viene presentato da un lato come effetto delle "cattive compagnie" in cui egli si sarebbe imbattuto alle scuole superiori, dall'altro come effetto del desiderio di superare un temperamento estremamente timido manifestato da piccolo. È evidente infatti nel racconto una netta discrasia tra un "prima" dai toni dimessi ed un "dopo" in cui egli intende ostentare l'acquisizione di una maggiore visibilità sociale e perfino l'adozione di un ruolo di *leader* all'interno del gruppo. Il tema del cambiamento ritorna anche a proposito dell'esperienza scolastica, dove i ripetuti insuccessi vengono attribuiti essenzialmente alla grave malattia – un cancro al ginocchio – che lo ha colpito a soli otto anni e al conseguente calo di interesse e di impegno nei confronti della scuola, benché R., a seguito di un lungo percorso clinico, ne sia uscito completamente guarito. In questo caso, la malattia diventa lo spartiacque tra il periodo delle elementari in cui tutto sembrava filare liscio e il periodo successivo, dove, a cominciare dalle scuole medie, si consuma la sua "disaffezione" allo studio. Ad un'analisi più attenta, sembrano evidenziarsi sufficienti ragioni per ritenere che la malattia ed i conseguenti "cambiamenti" indotti nella sua "vera natura" di bravo ragazzo, costituiscano piuttosto il pretesto per nascondere il vero problema di questo caso: quello dell'aggressività di R. Numerosi sono gli episodi del suo lungo racconto che testimoniano questo aspetto del suo carattere: dai banchi rivoltati addosso ai professori, fino all'episodio di violenza ai danni di un compagno di classe che gli è costata la sospensione dalla scuola per dieci giorni. Difficile dire se questa aggressività, che lui usa comunque in maniera strumentale, possa considerarsi davvero come "reazione" alla malattia o se essa affondi le proprie radici in un contesto familiare autoritario (della famiglia R. parla in effetti talmente poco da non consentirci di fare ipotesi più fondate) o, ancora, se sia il *milieu* del suo quartiere ad offrirgli questo modello come dimensione identitaria prevalente. Ad ogni modo, sembra chiaro che R., forse attingendo un po' ad ognuno di questi elementi, abbia sviluppato una evidente "insofferenza" nei confronti dell'autorità e verso chiunque voglia assumere verso di lui un ruolo di guida. Del resto, lo stesso desiderio di entrare nel corpo dei Carabinieri evidenziato nel corso del racconto sembra riportarci a questo problema originario con l'autorità.

Si può supporre che l'aggressività rappresenti per R. il canale prioritario per accedere alla vita adulta, un passo biografico di indubbia complessità, come è parso

APPENDICE

evidente anche da altri casi analizzati nella ricerca. Tuttavia, se in altri casi si è potuto parlare di una incapacità di transitare alla vita adulta per “difetto”, richiamandosi al noto fenomeno della “presentificazione”, rispetto alla storia di R. si può supporre una incapacità “per eccesso”, che si concretizza nel rifiuto dei ruoli intermedi di figlio e di discendente e, parallelamente, in una irrefrenabile “ansia di adultità”.

La scuola

Le responsabilità della scuola, anche nel caso di R., sono lampanti. L’istituzione scolastica non gli ha dato la possibilità né di superare le sue difficoltà con lo studio, né di acquisire un modello di crescita personale diverso da quello della violenza e della sopraffazione. Eppure, il valore dell’istruzione non doveva essere completamente estraneo dall’universo dei significati di R., come dimostrano i ripetuti tentativi che egli compie riscrivendosi regolarmente dopo le bocciature, ed il piacere della scoperta della “lettura” di cui il ragazzo ci narra a proposito del periodo in cui è stato costretto per punizione a frequentare la biblioteca della scuola. Purtroppo, chi non gli ha offerto alcun tipo di supporto né didattico né psicologico è stata proprio la scuola, che ha saputo semplicemente punire i comportamenti “devianti” dello studente – con le bocciature, i rimproveri, le sospensioni – senza fare alcun tentativo per arrivare alla “fonte” del problema.

Rosanna

Nome: Rosanna

Età: 20 anni

Occupazione: Operaia in nero nel settore delle confezioni

Anno d'interruzione: I° anno dell' istituto magistrale

Zona di residenza: Cancellò scalo, frazione del comune di S. Felice a Cancellò (CE)

Dati biografici

1972: Nasce il primo fratello

?: Nasce il secondo fratello, che oggi è sposato ed ha una bambina

1981: Nasce il terzo fratello

1984: Nascono R. ed il suo gemello. Il padre è ferroviere e la mamma è casalinga

1989: Il fratello maggiore lascia la scuola superiore al quarto anno per poi riprenderla dopo l'arruolamento in Marina. Il secondo fratello lascia la scuola dopo le medie inferiori ed inizia a lavorare

1990: I suoi genitori si separano in casa; questa situazione andrà avanti per circa 4 anni

1994: Il padre va via da casa e di lui le rimangono solo delle foto con lei piccola al mare

1998: Si iscrive al liceo socio-psico-pedagogico di Maddaloni. Lascia la scuola dopo un forte esaurimento ed un tentativo di avvelenamento. Dopo 10 giorni comincia a lavorare in una fabbrica tessile, dove le insegnano a cucire

1999: Cambia fabbrica. Il terzo fratello si diploma e si arruola in Marina

2000: Decide di non vedere più suo padre che negli anni è sparito per lunghi periodi. Muore, in seguito ad un incidente in motorino, un suo amico, fratello del suo ex fidanzato. Il gemello lascia l'istituto alberghiero senza terminarlo

2001: Il primo fratello va via di casa per andare a vivere da solo

2002: R. decide di andare a vivere a Reggio Emilia a casa di alcune amiche

Resta lì per tre mesi, lavorando in un'industria di alimenti. Da un'agenzia è indirizzata a lavorare in un *fast food*. Trascorre il capodanno a Riccione. Si fida "seriamente"; durerà solo 2 mesi

2003: Torna a Cancellò. Fa per un pò la commessa. Ritorna in fabbrica, dove lavora senza contratto per 18 euro al giorno

Il caso

Già da una prima lettura dell'intervista di R., piuttosto che domandarsi le cause del suo abbandono della scuola, viene subito da chiedersi a quali risorse avrebbe dovuto attingere la ragazza per evitare di lasciare la scuola. È evidente, infatti, che la ragazza si sia venuta a trovare al centro di una serie di forze centrifughe che spingevano tutte in direzione dell'allontanamento dalla scuola: una situazione familiare instabile anche sotto il profilo economico, una preparazione scolastica insufficiente per affrontare le scuole superiori, una "debolezza" sotto l'aspetto identitario, un dif-

APPENDICE

ficile incontro con i docenti. Insomma, di fronte a casi del genere è facile capire che l'abbandono si configuri essenzialmente come un drammatico "cumulo di *defici*".

R., infatti, dopo la licenza di scuola media inferiore, si iscrive al liceo socio-psico-pedagogico, seguendo dunque il canovaccio tipico delle ragazze della sua estrazione sociale per le quali la via dell'insegnamento elementare è sempre stata la prospettiva più realistica, ma la sua permanenza in questo istituto durerà veramente poco, giusto il tempo di confrontarsi con l'impegno richiesto e per decidere, definitivamente, per la propria "ritirata". Un'esperienza estremamente frustrante, tanto è vero che la ricostruzione che R. presenta del suo abbandono appare indirizzata ad ottenere la "comprensione" dell'intervistatrice allorché la ragazza tende a giustificare l'evento con il sopraggiungere nella sua vita di studentessa di un episodio talmente doloroso da far passare in secondo piano qualunque attribuzione di responsabilità: la morte di un suo caro amico.

Ad un'analisi attenta dei dati biografici emerge, invece, chiaramente, come questo episodio sia intervenuto solo alcuni anni dopo la decisione di abbandonare la scuola. In effetti la "perdita" subita le serve per giustificare la sua fuoriuscita precoce dal sistema formativo, mentre è più realistico supporre che sia stato piuttosto l'abbandono del padre a contribuire in maniera più netta alla strutturazione del quadro di estrema "debolezza" con cui la ragazza si è affacciata al mondo della scuola. Questa "debolezza" si è tradotta essenzialmente in una incapacità ad affrontare i compiti scolastici sia sotto il profilo squisitamente curricolare – dove le lacune accumulate nel corso dei cicli precedenti erano troppo profonde per poter essere colmate velocemente – sia sotto il profilo psicologico, dove l'estrema fragilità della ragazza le ha impedito probabilmente di affrontare la situazione con un atteggiamento più "attivo" e con sufficiente autoriflessività.

Al sentimento di "perdita" e di abbandono che permeano la sua biografia, R. ha reagito andando alla ricerca di un "noi" in cui trovare radicamento e qualche "conferma" di sé. In un primo momento ci riesce mediante l'inserimento in una piccola fabbrica di confezioni della sua zona, dove trova un ambiente più affettivo e contemporaneamente più prescrittivo tanto di quello familiare quanto di quello scolastico, esemplificato dalla presenza del "capo-papà" che sa ottenere il rispetto delle regole attraverso una "relazionalità positiva". In un secondo momento, ci riesce attraverso l'inserimento in un gruppo di pari, nel quale riesce finalmente ad uscire dall'anonimato e dalla tristezza che ha permeato finora la sua esistenza. Non è un caso che R. tenda a sottolineare, nel corso dell'intervista, il suo ruolo di *pazza del gruppo*, proprio a voler evidenziare l'acquisizione di una identità definita coincidente con il ruolo di una sorta di *leader* espressivo.

La scuola riveste dunque un carattere del tutto marginale nella biografia di R., sebbene il valore della cultura non dovesse essere completamente assente dal suo mondo di significati, come è testimoniato dal fatto che, seppure al solo scopo di usarlo strumentalmente per presentarsi meglio all'interlocutore, la ragazza più volte nel corso dell'incontro tende a sottolineare il suo amore per la lettura e per la scrittura. Un bisogno che la ragazza connette direttamente all'esigenza di non restare

APPENDICE

completamente travolta dalla penuria di occasioni culturali presente nel suo ambiente di lavoro.

Viene da chiedersi, di fronte a tale sorprendente consapevolezza, se essa possa essere interpretata come effetto di quell'unico anno di scuola superiore frequentato dalla ragazza, perché, se così fosse, il peso della scuola sui destini degli individui, anche di quelli che appaiono più distanti dal mondo della scuola, proprio in virtù della loro impossibilità/incapacità a seguire il normale corso di studi, si rivelerebbe forse ancora più cruciale di quanto venga solitamente sostenuto.

La scuola

Per quanto il compito della scuola di fronte ad una ragazza portatrice di un cumulo di *deficit* identitari e curricolari quale ci è sembrata R. non poteva certo rivelarsi facile, è tuttavia chiaro che la presenza della ragazza all'interno dell'istituzione abbia rivestito la funzione di un mero "attraversamento", la qual cosa fa supporre un totale disinteressamento dell'istituzione nei confronti degli utenti che arrivano a scuola con una condizione di particolare svantaggio. Eppure R. ha dimostrato nella sua narrativa di "apprezzare" profondamente il valore della cultura e della formazione. Il problema era semplicemente quello di "individuare" tra gli altri studenti e di provare a darle una aiuto per portare in superficie quei *deficit* che lei si è tenuta gelosamente dentro di sé fino alla decisione di lasciare la scuola. Naturalmente, anche in questo caso, dove la dimensione psicologica è apparsa rivestire un ruolo di primo piano, una maggiore attenzione al vissuto, al racconto, all'autobiografia avrebbe potuto rivelarsi come una chiave interpretativa importante.

APPENDICE

Renata

Nome: Renata

Età: 23 anni

Occupazione: Commessa

Anno d'interruzione: III° anno del Liceo Classico

Zona di residenza: S. Ferdinando

Dati biografici**1981:** Nasce. Suo padre fa il poliziotto, sua madre è casalinga**1992:** Si trasferisce assieme alla famiglia dal quartiere periferico in cui vive, al centro**1995:** Conseguo la licenza media presso un'elegante scuola pubblica del centro

Si fida con un ragazzo più grande di lei, che lavora al porto

1996/97: Si iscrive ad un noto liceo classico frequentato dai figli della Napoli "bene". Viene bocciata in quarto ginnasio**1997/98:** Si riscrive e viene promossa**1998/99:** Bocciata in quinto ginnasio. Cambia scuola: si iscrive insieme ad un gruppo di compagni bocciati insieme a lei in un semiconvitto, dove si resta a scuola fino alle 17**1999/00:** Bocciata in primo liceo. Lascia definitivamente il fidanzato**2000/01:** Frequenta due anni in uno presso un noto istituto per recupero anni scolastici**2001/02:** Bocciata alla maturità**2002:** Trova subito lavoro come commessa in un negozio del centro**2003/04:** Si presenta da privatista all'esame di maturità per conseguire il diploma in Ragioneria. Fa un concorso per entrare in Polizia**Il caso**

Il caso di R. sembra profondamente segnato da un'esperienza di sradicamento, sia territoriale che sociale. Trasferendosi dal quartiere S. a SF., R. non passa solo dalla periferia al centro, ma anche da un contesto di borghesia medio piccola socialmente omogenea alla sua estrazione (il padre, ispettore di polizia ora in pensione, non è riuscito a raggiungere il diploma pur essendosi iscritto alle superiori, la mamma, da giovane impiegata in un negozio di parrucchiera, ha poi fatto la casalinga a tempo pieno dopo la nascita di R.) ad un contesto di borghesia medio alta (per lei vengono scelte le scuole pubbliche più esclusive, sia alle medie che alle superiori).

Nel nuovo contesto R. sperimenta delle difficoltà: alle insicurezze personali (non è contenta del suo fisico) si aggiungono così insicurezze sociali. R. risponde ad entrambe impegnandosi in un rapporto sentimentale con un uomo di estrazione medio bassa, di parecchi anni più grande. Ciò probabilmente non fa che ridurre le sue probabilità di inserimento nel gruppo dei suoi coetanei della Napoli bene.

L'esperienza della bocciatura in quinto ginnasio segna un *turning point*. Sono in molti ad essere bocciati e da qualcuno parte l'idea di trasferirsi in un liceo piuttosto particolare dove l'ambiente sociale è molto misto, ma soprattutto si tratta di un semi-

APPENDICE

convitto: si sta a scuola fino alle 17 ed alcuni (quelli provenienti dalle situazioni più disagiate) vivono addirittura nella struttura che, per le sue caratteristiche architettoniche ed organizzative e per il fatto di accogliere ragazzi provenienti da altre scuole con esperienze di insuccesso alle spalle (in questa scuola i compiti pomeridiani vengono svolti sotto la guida di un educatore), può definirsi un'istituzione se non totale, almeno semi-totale.

L'esigenza di radicamento di R., a lungo sentitasi un pesce fuor d'acqua per le sue caratteristiche fisiche (sembra molto più grande della sua età) e sociali, la porta ad instaurare un legame strettissimo con i compagni trasferitisi lì con lei, anch'essi portatori di una notevole esigenza di affiliazione in quanto, provenienti da un ambiente sociale ben diverso da quello trovato nella nuova scuola, tendono a "fare gruppo". Da quel momento in poi R. perde il suo io, e si riconosce solo in un noi. Gli aspetti relazionali dell'esperienza scolastica prendono l'assoluto sopravvento. R. svolge un importante lavoro di relazione (è una figura *leader* nel gruppo) ma quanto allo studio il suo investimento è minimo. Viene perciò nuovamente bocciata.

Anche dopo la nuova bocciatura, che la separa nuovamente dai suoi amici, resta indissolubilmente legata a loro. Forse ancor più di prima, visto che si ritrova anche senza il fidanzato (si lasciano nello stesso periodo) e che la scuola a cui si iscrive – un istituto privato di recupero anni – non prevede frequenza scolastica, ma lezioni sporadiche ed individuali. Dunque R. non ha occasioni di accrescere il suo patrimonio di relazioni. Dopo un'ulteriore bocciatura la situazione di isolamento si aggrava: passa l'intera giornata nel negozio dove trova lavoro, e i suoi unici contatti con l'esterno avvengono tramite i soliti vecchi amici, che passano a salutarla al negozio e con i quali si vede la sera, nei *week end*, durante le vacanze estive.

I rapporti in questo gruppo difficilmente sembrano poter evolvere: tutti i ragazzi del gruppo presentano elementi problematici ed una scarsa identizzazione, chi di genere, chi sociale. Anche le relazioni affettive si svolgono esclusivamente all'interno e le possibilità sia di sganciamento che di apertura appaiono minime.

R. però può, rispetto a tanti altri *drop-out*, godere di qualche vantaggio. Essendo una ragazza comunque istruita e di buona famiglia, a differenza di tante altre commesse, viene assunta regolarmente. Avendo una famiglia che ha qualche possibilità economica, può recuperare almeno due anni all'istituto privato. Avendo dei genitori che assegnano grande importanza al diploma, ha l'opportunità (dopo essere stata bocciata alla maturità) di tentare nuovamente sostenendo gli esami da privatista in una scuola di provincia (e questa volta ce la fa). Soprattutto, avendo dei genitori che la seguono, ed un padre che sa orientarsi in questo settore, le viene indicata una strada: il concorso per entrare in polizia.

Qualora lo vincesses, R. potrebbe forse "uscire dal gruppo" magari per entrare in un altro "noi" (noi della polizia).

La scuola

Fermo restando che il fallimento di una ragazza molto intelligente, ben supportata dalla famiglia, con una buona cultura generale, va comunque inteso come un fal-

APPENDICE

limento della scuola, l'aspetto interessante di questo caso sta nel suo evidenziare un possibile paradosso, e cioè che l'eccessiva centralità dell'esperienza scolastica, in particolare dei suoi aspetti relazionali, può produrre effetti perversi. In altre parole, quando la scuola diviene il luogo esclusivo degli affetti, degli amici e delle relazioni (come accade per ragazzi che abbiano vissuto un'esperienza di sradicamento, o che trovano nella scuola la fascinazione del contatto con pari di estrazione superiore) apprendimento e formazione divengono obiettivi tanto secondari da annientare la funzione ultima della scuola.

Il caso appare anche significativo rispetto al ruolo giocato dal capitale culturale, nonché dall'esistenza di alcune tipiche dinamiche di classe. È infatti interessante notare che, sebbene tutti gli amici della scuola fossero assai poco motivati allo studio, solo R. viene penalizzata, il che può derivare sia da un meccanismo di "etichettamento negativo" (essendo lei già "contrassegnata" come pluriripetente può essere apparsa più meritevole di bocciatura) sia da una sua minore dotazione di risorse di base. Quando, dopo un anno di disimpegno, diviene necessario un frettoloso recupero, la diversa dotazione di capitale culturale diviene essenziale: infatti, i suoi compagni meglio "attrezzati" riescono a cavarsela, mentre R. – che non a caso afferma di avere sempre avuto difficoltà all'orale, dove le capacità linguistiche spesso servono a nascondere carenze disciplinari – non riesce a recuperare.

Roberto

Nome: Roberto

Età: 20 anni

Occupazione: Venditore ambulante

Istituto ed anno d'interruzione: III° anno dell'Istituto Alberghiero

Zona di residenza: Materdei

Dati biografici

1969: Nasce il fratello, che si è diplomato come perito agrario. Dopo il diploma ha provato ad iscriversi all'Università, che ha abbandonato dopo il primo anno. Dopo un pò si è impiegato presso l'Università, dove lavora anche il padre. Ha vissuto un'esperienza di convivenza con una ragazza straniera con la quale ha poi rotto. Ha vissuto per un periodo da solo e recentemente è tornato in famiglia. Si è sottoposto ad un intervento di chirurgia estetica

1971/72(?): Nasce la sorella, che si è diplomata presso l'istituto d'arte. Dopo avere lavorato per molti anni come commessa presso una profumeria, si sposa e ha 3 bambini

1974: Nasce l'altro fratello, che abbandona la scuola dopo la bocciatura al primo anno delle superiori. Oggi lavora come imbianchino. Ha vissuto per circa 3 anni a Londra dove svolgeva sempre questa attività

1984: Nasce in una famiglia piccolo borghese, dove il padre lavora come impiegato all'Università, e la mamma è casalinga. Entrambi i genitori hanno la licenza media inferiore

1990: Inizia la scuola elementare

1995: Finisce le scuole elementari. La sua famiglia trasloca in un'altra casa dello stesso quartiere

1995/98: Frequenta le medie senza problemi. In questi 3 anni si avvicinano molti professori di matematica, e R. ha grosse lacune in questa materia

1998/99: Si iscrive all'Istituto alberghiero. Alla fine del primo quadrimestre, riporta buoni voti. Al secondo quadrimestre la situazione peggiora decisamente e R. viene bocciato

1999/01: Ripete il primo anno. Viene promosso. Va al secondo anno. Viene promosso

Luglio/Agosto: Va a lavorare come cameriere in un ristorante

Autunno: Lavora come cameriere nei fine settimana

Natale: Lavora per qualche giorno in un *pub* di un suo amico

2001: Frequenta il terzo anno e si lascia trascinare negli scioperi e nelle occupazioni. Incomincia a lavorare come venditore ambulante in una strada del centro, dove conosce una commessa di cui si innamora e che non ricambia i suoi sentimenti

Alla fine di questo anno viene bocciato

2002: Decide di abbandonare la scuola. Inizia a lavorare stabilmente come venditore ambulante, occupazione che svolge ancora oggi

Oggi: Sta corteggiando una ragazza

APPENDICE

Il caso

Il percorso scolastico di R. è stato segnato *ab origine* da un errore di valutazione nella scelta della scuola superiore, che lo ha portato a frequentare senza interesse un Istituto Alberghiero. In questo come in altri casi, una scelta sbagliata nell'individuazione del percorso scolastico appropriato è senza dubbio un fattore determinante nella genesi di un percorso di *droppig-out*.

La cosa che più colpisce nella narrazione di R. è l'assenza di una qualsivoglia forma di orientamento da parte della famiglia, nonché da parte dei professori della scuola media, di cui parleremo più diffusamente dopo. Nel suo caso, infatti, pare che la scelta della scuola superiore sia maturata in un vuoto pneumatico, dove la famiglia ha del tutto disatteso la sua funzione di guida, mostrando lo stesso disinteresse anche negli anni successivi perfino di fronte agli evidenti problemi di rendimento del ragazzo. Questo atteggiamento da parte dei suoi familiari è tanto più sorprendente se si pensa che il padre ed il fratello maggiore sono entrambi impiegati in un ateneo cittadino.

Ritornando a R., egli abbandona la scuola al III° anno, ed incomincia a lavorare come venditore ambulante presso gli zii (i fratelli della madre). Da questo momento, il ragazzo incomincia a vivere una "confusione di status" che in maniera non del tutto consapevole lo porta a paragonare la sua collocazione lavorativa a quella del padre e del fratello maggiore. Ben poco sollievo gli dà la constatazione che l'altro fratello è *come lui*, e cioè che ha abbandonato la scuola per lavorare come imbianchino. A questa confusione verticale di status, che riguarda due importanti figure maschili di riferimento, risponde adottando un comportamento assai distaccato: si impegna nel suo lavoro di ambulante, perché è ben pagato e quindi gli consente di acquistare la vespa, la macchina, e perfino di rifarsi il naso. Un simile comportamento, che conferma il suo bisogno di acquisizione di status attraverso degli oggetti di consumo che sono appunto degli *status symbol*, raggiunge il suo acme nell'operazione al setto nasale. In questo caso, R., navigando nell'incertezza che non gli consente di dare una risposta soddisfacente alla domanda "Chi sono io?", adotta una strategia *estetizzante*, che consiste nel ripiegare l'attenzione verso il proprio corpo, che è l'unica "prova" certa del fatto che lui esiste, parafrasando Lush.

Un ulteriore esito di questa scarsa definizione di status è l'incapacità di R. di presentarsi come artefice del suo destino: le sue scelte sembrano sempre dettate dalle circostanze, proprio perché, non sapendo bene chi è, non ha chiaro cosa gli altri si aspettino da lui (usa spesso espressioni del tipo *mi sono ritrovato, è capitato, era la situazione*, ecc.) In una simile condizione, che lo spinge ad uno "schiacciamento sul presente", diventa impossibile per R. pronosticare il suo futuro, e perfino alla domanda su un'eventuale scelta matrimoniale, egli risponde: *non dipende da me*.

La scuola

Il caso di R. è emblematico dell'incapacità dei professori (della famiglia abbiamo già parlato) di indirizzare gli studenti verso un percorso di studi superiori, che risponda effettivamente alle loro inclinazioni. I professori delle scuole medie avreb-

APPENDICE

bero dovuto effettuare un accurato *profiling* dello studente al fine di orientarlo verso un tipo di scuola consono alle sue attitudini. Qui si può ragionevolmente obiettare che i docenti non sono in possesso delle conoscenze psico-pedagogiche per fare ciò, ma questa constatazione avvalorava una volta di più l'idea che è ormai necessario dotare le strutture scolastiche di *educational trainers* al fine di sostenere gli stessi docenti nel compito di orientamento, che è parte integrante del lavoro.

APPENDICE

Sergio

Nome: Sergio

Età: 18 anni

Occupazione: Apprendista idraulico

Istituto ed anno d'interruzione: III° anno dell'ITIS

Zona di residenza: Cercola (prov. di Napoli)

Dati biografici

1986: Nasce in una famiglia piccolo borghese di provincia, dove il padre è proprietario e gestore di un'agenzia di consulenze automobilistiche, e la mamma è casalinga. Entrambi i genitori hanno solo la licenza elementare. S. è il terzo ed ultimo figlio. Il fratello è diplomato in Ragioneria e lavora come salumiere, la sorella frequenta un corso per assistenti sociali (?) in un istituto privato a Napoli

1992: Inizia la scuola elementare

1994: Il padre, pressappoco quarantenne, cambia lavoro e si impiega come operaio in una azienda siderurgica in Campania

1997: Finisce le scuole elementari e si iscrive alle medie

1998/99: Mentre è alle scuole medie, o comunque sta per finirle (II o III media), il papà è costretto a lasciare la fabbrica perché l'impresa fallisce. Ritorna a lavorare in proprio come consulente automobilistico: occupazione che svolge ancora oggi

2000: Termina le scuole medie avendo solo qualche problema di rendimento. Si iscrive all'ITIS. Inizia ad uscire con una ragazza sua coetanea; questa storia dura 10 mesi

Maggio 2004: Sa che quest'anno, per la prima volta nella sua carriera scolastica, non sarà ammesso all'anno successivo, così abbandona al terzo anno. Grazie ad un vicino, trova subito lavoro come apprendista idraulico. Intanto, inizia una relazione, tutt'ora in corso, con una ragazza di 16 anni, che è iscritta al terzo anno dell'Istituto Professionale

Il caso

S. è un ragazzo "multiproblematico" che vive un profondo senso di estraneità rispetto ad una parte importante del suo mondo – la famiglia e la scuola – a cui reagisce proponendo di sé l'immagine del "duro", e cioè quella dell'uomo che si fa carico delle sue responsabilità (e pensare che ha appena 18 anni!).

Lui ha scelto di abbandonare l'ITIS perché non riusciva a *raggiungere l'obiettivo*, poi ha deciso di iniziare il mestiere di idraulico perché gli sembrava *alla sua portata*, e perché in futuro desidera mettersi in proprio così da essere *autonomo* nel lavoro. S. appare così come un giovane totalmente atomizzato rispetto al suo contesto, che cerca la chiave d'accesso all'adulthood nel lavoro per il mercato e nelle relazioni sentimentali. Il suo desiderio di bruciare in fretta tutte le tappe, che lo ha portato ad abbandonare la scuola, potrebbe rivelarsi estremamente controproducente allorché questo ragazzo si imbattersse in difficoltà lavorative o sentimentali.

APPENDICE

Questo novello *self made man* rischia di “spezzarsi” di fronte al primo ostacolo perché è disancorato rispetto al suo contesto. La condizione di S. meriterebbe di essere esplorata con attenzione, ma a dire il vero l’intervistato ha detto di sé così poco che è difficile formulare delle ipotesi. Possiamo solo dire che questa ostinazione nel presentarsi come una persona che non ha bisogno degli altri (in questo senso, il silenzio sui genitori è molto eloquente) ci lascia immaginare un’infanzia dove le richieste di cura e di protezione sono state disattese dai *care takers* (la madre e il padre), volendo seguire la teoria dello psicanalista britannico John Bowlby.

La scuola

Nel caso di S., la scuola avrebbe dovuto adottare sicuramente un percorso didattico individualizzato, che gli permettesse di negoziare coi docenti i tempi e i modi dell’apprendimento. S. appare infatti del tutto sprovvisto di quelle metacompetenze relazionali (*communicative and social skills*), che sono importanti tanto per avere successo negli studi quanto per inserirsi nel mercato del lavoro. Disegnare un percorso *ad hoc* per un ragazzo come S. che palesa un grande bisogno di autonomia, significa anche indirizzarlo verso quegli strumenti legislativi, come la legge sull’imprenditoria giovanile, che potrebbero aiutarlo ad entrare nel mondo del lavoro autonomo. Questo caso mette in luce tra l’altro l’incapacità della scuola di costruire un raccordo con le istituzioni del mercato del lavoro.

APPENDICE

Serena

Nome: Serena

Età: 24 anni

Occupazione: Artigiana

Anno d'interruzione: I° anno Istituto Professionale

Zona di residenza: Soccavo

Dati biografici

?: I genitori si sposano; la mamma è casalinga, il padre lavora in vari negozi di giocattoli

1972: Nasce il primo fratello

1975: Nasce il secondo fratello

1980: Nasce S.

1987: Il padre cambia lavoro: insieme ad un socio apre una sartoria (fabbrica di abiti?)

1992: Il padre fallisce

1992: In seconda media, S. si fida. Alla fine di questo anno viene bocciata

Il padre comincia a bere. Il padre si ammala di cirrosi epatica

1993: I due fratelli si diplomano (insieme, perché il primo ha perso tre anni)

1994: S. si iscrive alle superiori (Istituto d'Arte). Viene bocciata

1995: Ripete la prima. Viene nuovamente bocciata

1996: Cambia istituto scolastico. Viene ancora bocciata

1997: Il padre muore. La madre comincia a lavorare come collaboratrice domestica

1998(?): S. comincia a fare vari lavoretti

1998/99: Segue un corso biennale a pagamento di taglio e cucito

1999: Suo fratello (il secondo) si trasferisce a Londra, dove lavora tuttora come dj

1999 (?): Insieme ad un'amica, S. apre un piccolo negozio di artigianato al centro Storico. Fa un corso regionale retribuito di artigianato

2002: Ha una relazione molto intensa per due mesi con un ragazzo africano

2003: Lascia il negozio, dopo il ritiro della socia. Lavora in un laboratorio di ceramica. Comincia un'attività di venditrice ambulante di oggetti artigianali fatti da lei.

Ha una breve relazione con un altro ragazzo africano sposato con un figlio

Oggi: Vive con la madre e col fratello a Soccavo. Continua a fare la venditrice ambulante

Il caso

La storia di S. è profondamente segnata da due eventi traumatici: il fallimento del processo di mobilità sociale ascendente (il padre prima si mette in proprio, raggiungendo un discreto benessere, poi fallisce), la malattia e poi la morte del padre, dovute alla sua condizione di alcolista. L'esperienza del fallimento familiare condiziona pesantemente sia la sua vita sia la sua narrazione: non a caso, la breve auto-presentazione di S. è un *report* dove si susseguono le attività (sia scolastiche che

APPENDICE

lavorative) prima cominciate poi interrotte, una struttura che più tardi, nel corso dell'intervista, riguarderà anche altri aspetti della sua vita: le scelte residenziali (fatte di allontanamenti e ritorni nella casa materna) e quelle affettive (relazioni che nascono e "misteriosamente" si dissolvono). Tutto ciò evidenzia chiaramente come nella biografia di S. si sia creato un nesso inscindibile tra fallimento e precarietà. S., in altre parole, ha fronteggiato il crollo delle certezze che ha così profondamente segnato la sua vita "scegliendo" una strategia *michelangiotesca* (la tecnica dell'incompiuto) che la porta ad abbandonare i suoi progetti non appena stanno per concretizzarsi, per procurare volontariamente il fallimento anziché subirlo. Di fronte al crollo improvviso di tutte le "certezze" della sua famiglia (economiche ed affettive), S. mette insomma in campo una strategia di "fuga dalla stabilità" sia dallo studio sia, successivamente, dagli affetti e dal lavoro. La scuola è punteggiata di fallimenti (nonostante S. sia indiscutibilmente una ragazza molto sveglia, e le scuole che ha scelto siano scuole dove è notoriamente molto facile guadagnarsi la promozione). A seguito della crisi familiare, la madre di S. non può che disinteressarsi del percorso scolastico della figlia, sottraendo qualsiasi investimento fatto sulla sua formazione. La scuola avrebbe dovuto colmare questo vuoto di motivazione, e di funzione genitoriale, anche esercitando una forma di autorità, richiedendo il rispetto di regole, esigendo impegno. Invece, come S. lamenta spesso nel corso dell'intervista, non le è stata fatta alcuna richiesta, alcuna pressione ("*era una responsabilità mia se entravo in classe, perché se non entravo, se non studiavo, nessuno diceva niente*"); e così, di fronte al crollo totale delle spinte esogene, che per lei avrebbero significato l'esistenza di un interesse per il suo destino, S. abbandona. Riguardo al lavoro, al quale S. si rivolge dopo l'abbandono degli studi, quando le si è presentata la possibilità di avvicinarsi alla realizzazione – come è avvenuto con il negozio messo su insieme all'amica – si è spaventata ed ha abbandonato. Quanto agli affetti, anche in questo campo S. mostra la stessa difficoltà a prendere delle decisioni "definitive". La preferenza per gli immigrati – come afferma lei stessa, frequenta abitualmente ed intense relazioni unicamente con uomini di colore – può essere letta forse come via "alternativa" a quella tradizionale, che porterebbe all'unione matrimoniale o comunque ad una "regolarità" nel rapporto di coppia che al momento lei non si sente di affrontare (tant'è che rompe la sua relazione con un ragazzo quando questi le prospetta l'ipotesi della convivenza).

Oggi S. appare ancora in balia di queste tendenze per certi versi autodistruttive: sebbene affermi di essere giunta alla conclusione che è necessario avere un *posto fisso*, e che per fare ciò è necessario riprendere gli studi, è ancora ben lontana da una strategia di *fissaggio* nel contesto sociale: cambia partner, va e viene dalla casa materna, medita di trasferirsi a Londra, dove vive il fratello ma al contempo sa che non ci andrà mai, sogna di aprire un'attività in proprio o di diventare pittrice ma resta "ancorata" al suo lavoro di "ambulante" e legittima questo suo girovagare con un'ideologia che esalta la scoperta, la curiosità, la capacità di stare ovunque e con chiunque che è proprio la negazione delle sue pretese esigenze di stabilità. Così facendo, S. si impedisce di vedere le notevoli risorse di cui dispone. Pur nell'apparente casua-

APPENDICE

lità delle sue scelte, c'è un filo rosso che, anche se debolmente, ricuce le tappe della sua vita: l'amore per la creatività, l'arte, l'artigianato. Di fatto, alle superiori sceglie l'Istituto d'Arte, i corsi di formazione che segue riguardano uno il taglio e cucito l'altro la produzione artigianale, i lavori che fa (il laboratorio di ceramica, il negozio, la bancarella dove vende i suoi monili) ruotano tutti intorno alla sua creatività manuale. S. ha insomma un mestiere, ma per il momento sembra non accorgersene.

La scuola

Che la scuola sia stato il primo ambito in cui S. ha manifestato le sue difficoltà è provato dal fatto che già in seconda media – un fatto piuttosto raro – S. viene bocciata, subito dopo la bufera che si è abbattuta sulla sua famiglia (il fallimento dell'attività paterna). Da quel momento in poi, la scuola è diventata teatro della strategia del *fallimento procurato* perpetrata da S., e lo resterà fino a che lo scenario si sposterà sul mercato del lavoro (lasciata la scuola, è lì che S. continua volontariamente ad abbandonare tutto ciò che intraprende). Nessuno però, nell'istituzione scolastica, sembra essersi accorto del fatto che S. coattivamente tendeva a ripetere il suo fallimento. Di fronte al reiterato tentativo di superare il primo anno (ritenta per ben tre volte), e di fronte al fatto che i suoi fratelli sono riusciti a diplomarsi, si poteva facilmente comprendere che S. non era priva di motivazioni né di risorse, invece la scuola reagisce con un malcelato disinteresse, di fatto abbandonandola al suo destino. La scarsa attenzione della madre – impegnata a fronteggiare la crisi economica seguita alla morte del marito – e le gravi difficoltà economiche della famiglia, hanno fatto il resto. E così accade che una persona che parla con entusiasmo di un artista non certo noto a tutti come Klimt non abbia – per citare le sue parole – “*mai avuto questa fortuna di poter andare in seconda*”.

CONCLUSIONI: VECCHIA E NUOVA DISPERSIONE. QUALCHE RIFLESSIONE SULLE CAUSE E SULLE POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO*

A conclusione della ricerca si avverte, com'è del resto naturale, l'esigenza di fare il punto su quanto è emerso dal lavoro di analisi. Tale esigenza ci pare particolarmente sentita in questo lavoro, nel quale il fenomeno oggetto di studio – la dispersione scolastica – è stato indagato da numerose prospettive (quella macro, relativa alle caratteristiche del territorio; quella micro, delle famiglie e degli allievi; quella per così dire meso, e cioè delle istituzioni, scolastiche e non), il che rende ancor più urgente la necessità di una sintesi.

Accanto a questo compito, la cui necessità è avvertita tanto dal lettore quanto da chi ha condotto l'analisi, c'è però una considerazione più generale che sentiamo di dover fare in qualità di ricercatori, che riguarda l'esperienza concreta di ricerca, ed in particolare le difficoltà che si incontrano nello studio della dispersione scolastica, difficoltà che sono apparse ben più grandi di quelle che normalmente ci si trova a dover affrontare. Tali difficoltà hanno una diversa origine e se per alcune di esse, come si vedrà, c'è poco da fare nell'immediato, per altre ci pare vadano trovati rapidamente dei correttivi nell'interesse non solo di quanti, in futuro, dovranno cimentarsi con questo oggetto di studio, ma soprattutto di quanti, primi fra tutti i *policy makers*, hanno bisogno di acquisire risultati certi ed indicazioni chiare su questo fenomeno.

Una prima difficoltà da mettere in luce, attiene alla natura stessa del fenomeno. Come si è detto più volte, il fenomeno della dispersione scolastica è infatti per sua natura articolato e plurale, poiché raccoglie al suo interno una tale varietà di situazioni (che vanno dall'evasione dell'obbligo all'abbandono degli studi superiori, all'assolvimento formale dell'obbligo senza conseguimento del titolo, alle ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, ritardi rispetto al calendario standard, infine al basso rendimento e al conseguimento del titolo accompagnato ad una scarsa qualità dell'apprendimento), da rendere notevolmente più complesso il lavoro di rilevazione e di analisi rispetto a quanto non accada per fenomeni la cui definizione appare più circoscritta.

Una seconda difficoltà riguarda invece l'accesso ai dati per l'analisi e la misurazione del fenomeno. Come si è sottolineato nel corso del lavoro, ed in partico-

* di Antonella Spanò.

CONCLUSIONI

lare nella sezione relativa alla descrizione del modello causale, si è ancora molto lontani dal disporre di una base informativa appropriata. Ciò dipende da un lato dalla inadeguatezza del metodo con cui vengono rilevati e sistematizzati i dati sulle carriere della popolazione studentesca¹, per certi versi connessa alla ambiguità concettuale prima menzionata; dall'altro, dalla lentezza con cui vengono rese disponibili le rilevazioni ufficiali (nel caso della nostra ricerca, ad esempio, non è stato possibile costruire il modello di spiegazione causale del fenomeno al livello comunale, e dunque realizzare la mappatura regionale della dispersione, solo perché, a quattro anni dal Censimento, i dati disaggregati a livello comunale non erano ancora accessibili).

Vale la pena sottolineare che se per il carattere polisemico della dispersione scolastica non c'è, per così dire, rimedio immediato, se non quello di concentrare il lavoro di ricerca su ambiti più circoscritti, come del resto è stato fatto in questa ricerca, dove si è scelto di concentrare l'analisi sul *dropping-out* (mentre nel lungo periodo occorre proseguire un lavoro di sistematizzazione teso a fare chiarezza fra i concetti utilizzati per indagare l'universo del disagio scolastico), sulla carenza delle fonti informative è possibile e necessario intervenire al più presto, non solo velocizzando la pubblicazione delle rilevazioni ufficiali, ma anche mettendo a punto un sistema di raccolta dei dati più efficace (giova, tra l'altro, richiamare il fatto che il passaggio dal *government* alla *governance* seguito all'autonomia scolastica rende sempre più urgente la necessità di disporre di una base informativa adeguata, per monitorare le eventuali disparità che – proprio a seguito dell'autonomia – possono venire a determinarsi tra gli istituti scolastici).

Infine, una terza difficoltà riguarda la purtroppo ancora scarsa disponibilità che si è costretti a registrare persino da parte delle istituzioni che per prime dovrebbero essere interessate a favorire la conoscenza del fenomeno dispersione, e cioè le istituzioni educative, a tutti i livelli. È con rammarico che dobbiamo constatare che se da parte di alcune scuole, alle quali va la nostra più sentita gratitudine, è giunta una grande collaborazione, da parte di numerose altre è stato opposto un totale rifiuto (anche in questo caso, le conseguenze per la ricerca sono state di tutto rilievo, se è vero che il piano di campionamento delle scuole ha subito un vero e proprio stravolgimento a causa della indisponibilità di numerosi istituti scolastici). Ed è con ancora maggiore disappunto che dobbiamo rilevare l'indisponibilità dell'Ufficio Scolastico Regionale che, nonostante le richieste formalmente inoltrate da parte dell'Arlav e dell'Amministrazione Regionale ed i numerosi solleciti da parte dei ricercatori, non ha fornito i dati relativi alle scuole della Campania. Circostanze, quelle che si sono verificate, che evidenziano quanto si sia ancora lontani da quella cultura della comunicazione inter-istituzionale che pure appare a tutti cruciale per la realizzazione di una logica di azione integrata e dunque di interventi efficaci e di qualità.

¹ Si pensi solo al fatto che le scuole registrano e comunicano al Ministero quanti studenti "escono" prima di aver conseguito il titolo, ma non è prevista un sistema che ricostruisca il destino dello studente, se ad esempio lascia definitivamente gli studi o li continua altrove.

CONCLUSIONI

Sebbene l'esperienza dei diciotto mesi di lavoro² dedicati allo studio della dispersione scolastica sia stata per certi versi frustrante – oltre che faticosa – a causa dei problemi fin qui illustrati, la ricerca ha prodotto risultati di notevole interesse, che a loro volta consentono di evidenziare alcune possibili linee di intervento.

Venendo appunto a quanto è emerso dalla ricerca, un primo dato al quale va dato a nostro avviso massimo rilievo è l'esistenza di una sorta di “democratizzazione” del rischio di dispersione, intendendo con ciò un ampliamento della probabilità che incappino in fenomeni connessi al disagio scolastico (cambi di percorso, interruzioni, ritardi, abbandoni) anche allievi provenienti da ceti sociali prima “immuni” da questo rischio. Le indagini – tutte, da quella statistica a quella sui testimoni privilegiati, alla *survey* sulle famiglie all'approfondimento biografico sulle storie dei *drop-out* – hanno mostrato con evidenza una realtà poco confortante, nella quale alla “vecchia” dispersione, quella che nasce dalla povertà sia economica che culturale, si aggiunge una nuova dispersione, che nasce da un disorientamento generale in cui sembrano versare non solo i giovani, ma anche i loro genitori. Più che una visione dicotomizzante (una distinzione tra chi corre e chi non corre il rischio di ritrovarsi in difficoltà connesse al percorso scolastico) la ricerca sembra suggerire l'esistenza di un *continuum* di situazioni, che assume l'aspetto di un percorso ad ostacoli: qualcuno riesce a superarli e ad arrivare ugualmente al traguardo (quelli che riescono a diplomarsi magari dopo qualche bocciatura, o cambiando scuola, o iscrivendosi ad una scuola privata), qualcun altro cerca di superarli ma successivamente si arrende (chi ad esempio abbandona gli studi dopo una o più bocciature, o dopo un cambio di indirizzo di studio), qualcuno si arrende, poi ci riprova, supera un altro ostacolo e poi al successivo lascia la corsa (gli *stop-out*, che dopo prima una difficoltà lasciano gli studi, poi li riprendono, e successivamente li abbandonano definitivamente), qualcuno (i *drop-out*) molla alle prime difficoltà, infine qualcuno, si tratta dei più “fortunati, riesce ad evitare gli ostacoli procedendo senza intoppi (i diplomati in regola).

Se ci si domanda, di fronte a questo nuovo scenario di rischio diffuso, che ne è delle vecchie teorizzazioni, quelle che associano l'esito scolastico alla dotazione di capitale economico e culturale della famiglia, la risposta non è – come si potrebbe pensare se si facesse propria la deriva post-modernizzante che vede annullate le vecchie forme della disuguaglianza – che le risorse di cui gode la famiglia “oggi non fanno più la differenza”. Al contrario, la fanno ancora, ma con due variazioni di rilievo: la prima, è che esse non servono più ad *evitare* le difficoltà scolastiche ma piuttosto a *superarle* quando esse si verificano (e così, accade che dopo due bocciature il ragazzo di ceto operaio lascia la scuola, e quello di ceto superiore viene iscritto ad una scuola privata o di recupero); la seconda, è che esse non bastano più a garantire la linearità del percorso formativo, perché altri elementi di disturbo, che prescindono dalla dotazione di capitale economico,

² Il programma di ricerca prevedeva la durata di un anno, ma si è resa necessaria una proroga anche a causa delle difficoltà operative qui menzionate.

CONCLUSIONI

sociale e culturale, possono entrare in azione: la scarsa fiducia in sé, l'apatia, l'incapacità di vedere il futuro e soprattutto di connetterlo al proprio presente, insomma tutti quei tratti di incertezza e di "presentificazione" che la letteratura sulla *risk society* da un lato, e quella sulla condizione giovanile dall'altro, ci hanno vividamente descritto. "Problemi nuovi, risorse di sempre", potrebbe insomma essere una sintesi efficace del nostro lavoro, una sintesi da cui partire per avviare i nostri ragionamenti sulle cause che hanno prodotto questo stato di cose, e sui rimedi da "inventare".

Quanto alle cause nuove del malessere scolastico, ci pare che l'indagine abbia mostrato la centralità di un dato nuovo, che è il disorientamento che caratterizza non solo i ragazzi che, come in particolare le biografie di *drop-out* hanno messo in luce, brancolano spesso in un eccesso di scenari di vita che includono alternative in altri tempi inconciliabili (c'è chi è incerto tra il girare il mondo suonando uno strumento musicale e il diventare carabiniere, per dirne una), ma anche i loro genitori, che sono apparsi spesso inadeguati nel loro ruolo di guida rispetto al percorso formativo dei figli. E del resto basta pensare alla lettura che essi fanno del successo/insuccesso scolastico, tutto giocato a loro avviso sulla quantità di impegno profuso dal ragazzo, o ancora alla generalizzata latitanza della famiglia nel momento della scelta delle superiori, che caratterizza tutti gli strati sociali, o alla solitudine in cui viene lasciato il ragazzo nel momento in cui decide di lasciare gli studi o di cambiare scuola dopo un fallimento, per capire come – persino quando essa mette a disposizione le risorse economiche per sostenere ad esempio i costi di un istituto privato – la famiglia si "chiami fuori" dalle responsabilità connesse alla formazione dei figli.

Purtroppo l'indagine ha mostrato anche che la scuola, di fronte a questo dato nuovo – il disorientamento sia degli allievi che delle famiglie – non ha apprestato soluzioni adeguate. Non solo essa appare del tutto assente nel momento dell'orientamento (è minima la quota di quanti hanno scelto l'indirizzo di studi superiore sulla base di una indicazione fornita dagli insegnanti, né si sono rilevate modalità istituzionalizzate di orientamento, fatta esclusione di qualche visita effettuata in istituti scolastici superiori che per i ragazzi della terza media inferiore rappresentano solo l'occasione per fare una gita scolastica, e per passare una giornata diversa dalle altre), ma si rivela – salvo qualche eccezione – anche incapace di leggere i tratti nuovi della dispersione. Come del resto accade per i genitori, la chiave di lettura con cui gli insegnanti affrontano il fenomeno della dispersione è o obsoleta (vedono spesso solo la "vecchia dispersione", quella legata alla povertà economica e culturale delle famiglie) o vistosamente errata. Secondo la migliore tradizione del cosiddetto "scarica barile", essi spesso si limitano, così come fanno i genitori quando attribuiscono la colpa del fallimento ai ragazzi, ad attribuire la responsabilità ai genitori, poco attenti alla formazione dei figli, o alla società³, con i suoi modelli culturali effimeri ed edonistici, tematizzando una que-

³ Come osservato da Genovese (1998), paradossalmente negli scorsi decenni, quando

CONCLUSIONI

stione – quella della svalorizzazione della cultura – che nella nostra indagine tre le famiglie ed i ragazzi non ha trovato alcuna conferma. Non che sia falso che i media propagandano vite poco plausibili, dove si diventa miliardari scegliendo “la busta” giusta, e famosi con qualche muscolo ben tornito, ma questo non sembra colpire nel profondo né i genitori, che appaiono ben consapevoli dell’importanza della cultura in generale e dell’acquisizione di un titolo di studio in particolare, né i nostri giovani. Anche se non è da escludere che oggi la fiducia nella scuola come canale di promozione sociale sia venuta meno, vuoi a causa della disoccupazione dilagante che colpisce anche i più istruiti, vuoi perché i modelli culturali veicolati dai media sembrano suggerire scorciatoie per il successo, è emerso tuttavia che persino i *drop-out* intervistati, che la scuola l’hanno “volontariamente” lasciata, riconoscono il valore della scuola e della cultura in sé. Ed è solo questo riconoscimento che spiega l’acclamazione con cui essi cercano di dare ragione a se stessi ed agli altri della loro scelta di abbandono degli studi, visibilmente alla ricerca di una legittimazione di un qualcosa che essi percepiscono come un venir meno ad una meta⁴ (il diploma) che grazie alle leggi che “impongono di” e alle aspettative sociali “che spingono a” proseguire negli studi, è ormai profondamente interiorizzata.

Non sorprende, perciò, che anche gli interventi di contrasto alla dispersione appaiano poco tarati rispetto alla realtà degli studenti cui vengono rivolti. Nonostante, come si è avuto modo di osservare, una notevole apertura nella scuola si registri sia nel campo della didattica (dove vengono sempre più adottati strumenti innovativi, ad esempio il lavoro di gruppo, il “metodo delle classi aperte”, la didattica laboratoriale), sia nel campo della valutazione, poche innovazioni si rilevano sul fronte del contrasto (prevenzione e lotta) alla dispersione. Infatti, che si tratti di uno studente che ha problemi di apprendimento, o problemi economici, o di inserimento nel contesto sociale, o che ci si trovi in presenza di uno studente demotivato e apatico, la scuola non offre molto di più dei cosiddetti laboratori scolastici e delle attività extra-curricolari, attività i cui rischi – in particolare per quel

questo fenomeno era dovuto essenzialmente a condizionamenti familiari ed ambientali, gli insegnanti lo interpretavano essenzialmente come l’esito di un deficit individuale; mentre attualmente, quando la dispersione appare strettamente connessa a fenomeni di ordine generale che investono la società nel suo insieme, e che hanno notevoli ripercussioni sul vissuto dei giovani, essa viene sostanzialmente attribuita a problematiche di tipo familiare e di contesto.

⁴ Altrove (Spanò, 2003) si è proposto, rifacendosi alla ben nota teoria dell’anomia di Merton, di leggere la dispersione come l’esito di una discrasia tra mete culturalmente approvate e mezzi socialmente legittimati. In una situazione in cui la meta (l’istruzione) è egualmente diffusa ma i mezzi (sia economici che culturali, con particolare riferimento alle risorse di motivazione e di senso) non lo sono altrettanto, la dispersione cognitiva (lo stare a scuola rinunciando ad apprendere) e l’abbandono, possono essere interpretati come dei meccanismi di adattamento (il rimando è ancora a Merton): di ritualismo il primo, di rinuncia il secondo. Si ricorderà che per Merton il ritualismo descrive la situazione in cui il soggetto utilizza i mezzi socialmente legittimati senza però fare propria la meta (si tratta in altre parole di una sorta di condizione di alienazione), la rinuncia descrive invece la situazione in cui il soggetto rifiuta sia la meta che i mezzi.

CONCLUSIONI

che riguarda l'eventualità che esse accentuino la discrasia tra lo studio e l'apprendimento, qualora esse vengano proposte all'allievo come attività ludiche, gradevoli e gratificanti in opposizione alle attività curriculari tradizionali – sono già stati messi in luce. E del resto basta pensare a quanti segnali di preallarme inascoltati sono visibili nei percorsi di abbandono (assenze prolungate, scarso rendimento, bocciature che si verificano spesso fin dalle scuole medie e qualche volta addirittura dalle elementari) per rendersi conto di quanto poco attrezzata sia la scuola nei confronti della dispersione scolastica.

Se questo è lo stato delle cose, occorre domandarsi quali debbano essere le linee e le priorità di intervento. Naturalmente, sul piano delle indicazioni di *policy* si può ragionare a diversi livelli, a seconda dell'istituzione che si assume come interlocutore, che nel caso specifico possono essere le scuole, gli enti di governo locale, le istituzioni nazionali, dal ministero fino al Governo centrale. Tuttavia, nel caso delle problematiche scolastiche, ci pare che difficilmente si possa operare una distinzione tra i diversi piani dal momento che, come si tenterà di mettere in luce, mai come nel caso delle politiche scolastiche si rende necessaria una autentica integrazione tra aree (politiche sociali, del lavoro, propriamente scolastiche e formative) e, conseguentemente, tra livelli di intervento (centrale e locale). Più utile perciò, al fine di rintracciare un ordine espositivo, può essere procedere per destinatari, distinguendo cioè ciò che andrebbe fatto per gli allievi, per le famiglie, per le scuole, infine per la società nel suo insieme.

Cominciando allora dagli **allievi**, una prima indicazione importante ci sembra vada nel senso di un **bisogno di personalizzazione**. L'indagine di cui si sono riassunti qui i risultati, confermando i dati della letteratura più recente, ha fatto constatare una estrema varietà di situazioni e di percorsi che conducono le persone a disaffezionarsi al mondo della scuola. *Migranti, periferici, delusi e predestinati all'abbandono*, per richiamarsi ai quattro profili di *drop-out* emersi dall'indagine biografica, hanno messo in luce quanto complesse siano le dinamiche che conducono i ragazzi a sciogliere il proprio legame con la scuola e, nello stesso tempo, quanto diverse siano le risorse di cui necessitano, confermando quanto sia "auspicabile delineare un approccio in grado di realizzare una sorta di simmetria bilaterale tra la molteplicità delle cause e la molteplicità delle possibili strategie di contrasto e di riduzione delle dinamiche dispersive", dal momento che "una omogeneità di modi di trattare il problema della dispersione si configurerebbe come del tutto irragionevole, prefigurandosi altresì come inefficace", mentre "la strada più consigliabile sembra quella della pluralizzazione delle soluzioni" (Zurla, 2004, 146).

In alcuni casi, infatti, c'è un problema di **preparazione di base**. Occorre fare i conti col fatto che la maggiore equità del sistema educativo (che ha accolto ceti sociali che prima ne erano esclusi anche negli ordini di studio superiori) non sempre si è accompagnata ad una maggiore qualità: al contrario, oggi gli alunni studiano, se non meno, senz'altro peggio, se non altro perché le classi sono più affollate; e se questo problema non emerge alle scuole elementari o alle medie inferiori (dove di fatto si è quasi rinunciato alla selezione), viene al pettine alle scuole

CONCLUSIONI

superiori, dove non a caso già al primo anno vi è un numero considerevole di abbandoni (e ancora più alto di bocciature, di cambi di scuola e/o di indirizzo e così via). Naturalmente, non tutti arrivano con la stessa preparazione: quest'ultima, infatti, dipende ancora oggi dal chi si è e dal dove si è studiato (le due cose vanno di pari passo, non è una novità che i ceti privilegiati frequentano le migliori scuole), ed allora occorre seriamente porsi il problema di mettere a punto sistemi di recupero che consentano agli allievi meno equipaggiati (sia socialmente che scolasticamente) di affrontare le scuole superiori come gli altri. O si ha il coraggio di reintrodurre la bocciatura alle medie inferiori, o finanche alle elementari, oppure occorre inventare qualche *sistema di recupero*, che non sia stigmatizzante (corsi propedeutici; corsi pomeridiani, ben diversi però dai cosiddetti corsi di recupero che alcune – poche – scuole, e per periodi di tempo tanto limitato da renderli inutili, offrono agli studenti che hanno riportato insufficienze agli scrutini).

In altri casi c'è un **problema economico**. E' doloroso anche solo pensarlo, ma esistono nella nostra realtà ragazzi che lasciano gli studi per bisogno economico, perché magari i genitori sono disoccupati o inabili, e si rende necessaria la loro partecipazione al bilancio familiare, non fosse altro che con un reddito ridotto e al nero. Oppure semplicemente perché tra trasporti, libri, ed altro, i costi dell'istruzione non sono sostenibili. Cosa fare per questi studenti? Non sempre basta l'esenzione dalle tasse scolastiche, o quel buono libri che, se arriva, arriva troppo tardi ed è insufficiente. Non basta talvolta perché per quei ragazzi è insostenibile andare a scuola sentendosi "diversi" da quelli che, avendo di più, sembrano gli unici titolati ad "abitare" la scuola (che diviene per loro un luogo di esclusione piuttosto che di inclusione); talvolta perché è davvero indispensabile che essi producano un reddito, e perciò solo un *lavoro* stabile per i genitori, o almeno un adeguato *sostegno al reddito*, può evitare che la disuguaglianza di opportunità si tramandi inesorabilmente di padre in figlio.

In altri casi ancora c'è un problema di **demotivazione** e di fragilità personale, che trova origine talvolta semplicemente nelle difficoltà e nelle insicurezze legate alla condizione adolescenziale, talvolta in situazioni specifiche (tra queste vi è la turbolenza che si verifica nella vita dei ragazzi a seguito della rottura, sempre più frequente, dell'integrità del nucleo familiare), talvolta nel più generale malessere che, nella società contemporanea, nasce dall'incertezza del futuro, della propria direzione, e persino dei propri desideri. In questo caso ciò che si rende necessario è innanzitutto un radicale cambiamento della *relazione pedagogica docente-alunno*, che vada nella direzione di una nuova concezione di apprendimento inteso come un processo partecipato e condiviso, in cui sia gli insegnanti che gli allievi prendono decisioni e si assumono responsabilità. In secondo luogo, l'introduzione nella scuola di altre *figure professionali*, quali ad esempio educatori ed operatori del terzo settore (o anche l'intensificazione dei rapporti con queste figure esterne) che, come l'indagine a testimoni privilegiati ha messo bene in luce, appaiono assai meglio attrezzati di quanto non siano i docenti sul piano della comunicazione con gli allievi, non fosse altro che per la maggiore libertà di cui

CONCLUSIONI

essi godono, non essendo soggetti alla pressione dei tempi, dei programmi, delle scadenze da rispettare e così via⁵.

Infine, quasi per tutti, c'è un problema di **disorientamento**. Qui, la soluzione è facile da immaginare, anche se non necessariamente da concretizzare. Per evitare quella sorta di *zapping* formativo, al quale sempre più frequentemente si assiste, e che porta il ragazzo a “disperdersi” tra le svariate esperienze di apprendimento, inficiando la costruzione di una traiettoria educativa coerente, occorre infatti innanzitutto una **programmazione dell'offerta formativa più “mirata”**, che tenga conto sia delle competenze richieste dal mercato del lavoro sia delle attitudini dei ragazzi, in secondo luogo una maggiore attenzione istituzionale all'**orientamento**, da attuarsi sia attraverso l'ampliamento di quel lavoro sulla continuità che molte scuole hanno già avviato, sia attraverso la istituzionalizzazione di un servizio offerto agli studenti, nelle fasi di transizione più delicate, anche attraverso l'impiego di personale specializzato. È ormai improrogabile una maggiore attenzione alla continuità tra cicli di studi, alla certificazione delle competenze e all'uso di strumenti come il *portfolio* delle competenze, che potrebbero costituire una utile base di informazioni sul pregresso scolastico dell'alunno, consentendo interventi individualizzati maggiormente centrati sulle caratteristiche (abilità e deficit) dei singoli ragazzi, atti ad evitare che le profezie annunciate nei primi anni di istruzione si avverino inesorabilmente negli anni successivi.

Venendo poi alle **famiglie**, oltre alla necessità di un supporto economico laddove si renda necessario, appare del tutto evidente come, nell'attuale scenario, ci si trovi di fronte ad una nuova domanda, una domanda non solo generata da bisogni “tradizionali”(qualità dell'apprendimento, organizzazione scolastica congruente con le esigenze familiari, sostegno allo studio, e così via), ma anche da bisogni nuovi, bisogni di relazione, di partecipazione, di condivisione, bisogni di strumenti che sostengano i genitori in un “ lavoro” di orientamento che, nelle aspettative sociali, si vuole oggi svolto con competenza ed *expertise* e che spesso, vuoi a causa del generalizzato disorientamento poc'anzi richiamato, vuoi a causa della crescente fragilizzazione dei nuclei familiari, essi non riescono a svolgere. Un'evidenza, questa, che chiama in causa la necessità di un **maggiore coinvolgimento delle famiglie** non solo negli interventi di contrasto alla dispersione, ma nella vita scolastica dei propri figli nel suo insieme, dove scelte e strategie andrebbero adottate in un quadro di confronto e di scambio tra tutti coloro (insegnanti, genitori, l'allievo stesso) che intervengono nella strutturazione della carriera scolastica.

Appare chiaro come la gran parte degli interventi indicati preveda un più attivo ruolo della scuola, che di fatto viene oggi a trovarsi al centro di processi e di tensioni che si traducono in un sovraccarico di aspettative nei suoi confronti, e reclamano un suo maggiore impegno. Tuttavia la **scuola** va anch'essa annoverata

⁵ La presenza di tali figure potrebbe tra l'altro rivelarsi estremamente utile nell'affrontare un ulteriore problema che, come è emerso dalle biografie dei giovani *drop-out*, spesso si intreccia col disagio scolastico, e cioè l'uso sempre più diffuso di sostanze che possono causare dipendenza.

CONCLUSIONI

tra i destinatari di interventi, oltre che tra i soggetti chiamati ad intervenire in tema di formazione e di dispersione. Non solo occorrono senza dubbio maggiori *risorse economiche* per mettere in pratica quegli obiettivi da più parti proclamati come cruciali (uguaglianza delle opportunità educative, personalizzazione dei curricula, qualità dell'apprendimento e così via), ma occorre anche una consistente valorizzazione del corpo docente che di fatto, oltre ad essere scarsamente retribuito, si ritrova spesso privo di quelle competenze di tipo extra-disciplinare (relazionali, pedagogiche e psicologiche) che nel contesto attuale, nel quale come si è visto la platea non è più costituita da allievi preparati e motivati, appaiono sempre più indispensabili. *Valorizzazione economica, formazione e sostegno agli insegnanti* – da parte di figure specializzate (come ad esempio lo psicologo, che già alcune scuole hanno introdotto come figura di *staff*) – appaiono dunque priorità ineludibili, così come una loro maggiore stabilizzazione, visto che l'eccessivo *turn-over* del corpo docente si è rivelato uno dei fattori maggiormente connessi al disagio scolastico.

È forse superfluo precisare che, al di là degli interventi puntuali che si sono sin qui richiamati, occorre un cambiamento più generale se si vuole ridare il giusto peso alla questione educativa, che chiama in causa la politica culturale, sociale ed economica del nostro paese. Dal punto di vista culturale, occorre senza dubbio fare uno sforzo per ridare fiducia (ai docenti, agli allievi e alle loro famiglie) riguardo alla utilità dell'impegno scolastico. Ma per realizzare tale obiettivo non basta genericamente contrastare la deriva mediatica, con i messaggi distorti che essa va proponendo (l'informazione contrapposta alla formazione, il ruolo giocato dalla fortuna nel costruire i destini delle persone, il risultato raggiungibile senza sforzo, e così via): occorre invece dare messaggi concreti, ad esempio l'investimento di ingenti risorse nella scuola e nella formazione, ad esempio l'adozione di una politica di sviluppo per il Meridione che consenta di mantenere ciò che promette, e cioè che, se ci si qualifica adeguatamente, si ha la speranza – non diciamo la certezza – di trovare un'occupazione soddisfacente. Purtroppo oggi non si può dire che si stia seguendo con convinzione questa linea. Pur tuttavia, molto può essere fatto almeno per quel che riguarda il consolidamento del nesso tra scuola e lavoro, che va declinato in due diverse direzioni: da un lato, sul piano della comunicazione, enfatizzando l'evidenza che in assenza di un adeguato livello di istruzione le possibilità di inserimento nel mondo del lavoro sono sempre più ridotte; dall'altro, sul piano dell'azione, realizzando una maggiore coerenza tra i percorsi formativi e le esigenze del mercato del lavoro. Tale questione appare tra le più urgenti. La ricerca ha infatti segnalato una quasi totale «chiusura» delle famiglie e dei giovani che, per prendere decisioni importanti per il futuro sia formativo che lavorativo, si muovono esclusivamente all'interno di reti circoscritte e tradizionali (la parentela e le relazioni amicali) senza mostrare alcuna fiducia né nelle reti più moderne (internet, ecc.) né tanto meno nelle istituzioni (centri per l'impiego e così via), che non sembrano affatto rientrare nei loro orizzonti. Ciò segnala una profonda distanza, oltre che un profondo senso di sfiducia, nei confronti delle istituzio-

CONCLUSIONI

ni, cosa che risulta particolarmente grave in un momento come quello attuale, in cui si sta portando a termine, a seguito del decentramento, la riforma dei servizi pubblici per l'impiego (va anche detto che l'apertura operata dalla legislazione recente nei confronti degli operatori privati in tale settore, probabilmente non ha fatto che deprimere e nascondere le potenzialità del pubblico, nonché scoraggiare ancor più l'utenza a rivolgersi).

Certamente, i costi di un intervento così complessivamente concepito appaiono enormi, tuttavia essi appaiono ridimensionati se si considerano i costi, economici e personali, del mancato intervento: le conseguenze derivanti dai più bassi livelli di scolarizzazione superiore che l'Italia fa registrare rispetto ai partner europei; il malessere di tutti i giovani che nella scuola non trovano "dimora"; le conseguenze in termini di inserimento sociale e lavorativo che i *drop-out* si troveranno a pagare; la frustrazione e la conseguente demotivazione degli insegnanti; la sofferenza dei genitori i cui i figli sperimentano un insuccesso scolastico; i costi inutilmente sostenuti dalle famiglie che investono nell'istruzione dei figli senza che essi traggano i frutti del raggiungimento di un titolo superiore; i mancati guadagni di questi ultimi negli anni in cui, infruttuosamente, restano nel sistema educativo; infine le risorse, comunque ingenti, che la collettività destina alla miriade di progetti e di iniziative, spesso frammentarie ed inefficaci, volte al contrasto della dispersione.

BIBLIOGRAFIA

Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*, RCS - La Nuova Italia, Milano.

Albert L., Allasino E., Cerutti P. (1996), *Dispersi e ritrovati : indagine sui percorsi di uscita dalla scuola e di rientro in formazione dei giovani torinesi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A. (1997), *Corso di Sociologia*, Il Mulino, Bologna.

Balbo L. (1977), "La doppia presenza", in *Inchiesta*, n. 37.

Barbagli M. (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.

Battistelli F. (a cura di) (2002) , *La cultura delle amministrazioni pubbliche fra retorica e innovazione*, Angeli, Milano.

Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.

Beck U. (2003), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci Editore, Roma.

Benadusi L. (2001), "Equity and Education. A critical review of sociological research and thought", in Bottani N., Cochrane, Hutmacher W. (a cura di).

Benadusi L., Consoli F. (2004), *La nuova governance della scuola*, Il Mulino, Bologna.

Benadusi L., Serpieri R. (a cura di) (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.

Benvenuto G., Bettoni C. (1993), "L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni" in *Scuola e Città*, n. 8.

Bernardi F. (1999), *Donne fra famiglia e carriera. Strategie di coppia e vincoli sociali*, Angeli, Milano.

Betti C. (a cura di) (2002), *Adolescenti e società complessa*, Edizioni Del Cerro, Pisa.

Bianchi I. e Rodella F. C. (2004), "La dispersione scolastica e formativa in provincia di Forlì-Cesena: biografie e profili emblematici" in Zurla P. (a cura di).

Bosma H. A., Jackson S. (a cura di) (1990), *Coping and self-concept in adolescence*, Springer, Berlin.

Bottani N., Cochrane D., Hutmacher W. (a cura di) (2001) *In the Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Kluivert.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P. (1978), "La trasmissione dell'eredità culturale" in Barbagli M. (a cura di).
- Bourdieu P. (1983), *La Distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1971), *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi Editore, Firenze.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1972), *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore, Firenze.
- Brint S. (2002), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Busoni M. (2002), "Piccoli uomini e piccole donne crescono: culture, processi identitari e genere", in Betti C. (a cura di).
- Cavalli A. (1995), "Perché una buona scuola non dovrebbe bocciare" in *Il Mulino*, n. 359.
- Cavalli A., Facchini C. (2001), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.
- Cerutti M. (1992), "Mortalità scolastica: negazione del diritto allo studio/1", in *Scuola e Didattica*, n. 15.
- Clarizia P., Maddaloni D. (2001), "Biografie, costruzioni identitarie e rappresentazioni del lavoro e della disoccupazione nei giovani inoccupati a bassa scolarità", in Spanò (a cura di).
- Clarizia P., Spanò A. (2000), "Ammortizzatori sociali, traiettorie biografiche e rischi di precarizzazione", in *Sociologia del lavoro*, n. 78-79.
- Coleman J. (1988), Social Capital in the Creation of Human Capital, in "American Journal of Sociology", vol. 94.
- Cortese A., D'Amico R., Falduzzi L., Leonardi M., Palidda R. (2000), *L'altra giovinezza. Storie di vita di giovani a rischio, welfare comunitario e scenari di inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Cresson E. (1995), *Insegnare e Apprendere. Verso la società conoscitiva*, Armando, Roma.
- D'Albergo E. (2002), "Modelli di Governance e cambiamento culturale: le politiche pubbliche fra mercato e comunità", in Battistelli F. (a cura di).
- Delors J. (1994), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Armando, Roma.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Engel U., Hurrelman K. (1989), *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*, Walter de Gruyter, Berlin - New York.
- Esping Andersen G. (2000), *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Il Mulino, Bologna.
- Farinelli F. (2002), *L'insuccesso scolastico. Conoscerlo per contrastarlo*, Edizioni Kappa, Roma.

BIBLIOGRAFIA

- Fisher-Rosenthal W. (1997), "How to fix lives. Biographical work & Biographical Structuring in Present Timer Society", in *UEL- SOSTRIS: subjectivity Revisited*, 16-17 Maggio.
- Francescato D., Andò M., Foddìs A., Mebane M., Tomai M. (2003), "Percorsi di vita di ragazzi e ragazze che hanno abbandonato precocemente gli studi", in *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, n. 3.
- Gargani A., (1979) *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino.
- Gattullo M. (1989), "Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali ISTAT", in *Scuola e Città*, n. 40.
- Genovese A., (1998), "Dispersione/selezione scolastica e dinamiche giovanili", in Morgagni E. (a cura di).
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (1995), *La trasformazione dell'intimità*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (1997), *Oltre la destra e la sinistra*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (1999), *Identità e società moderna*, Ipermedium, Napoli.
- Ginzburg C. (1979), "Spie. Radici di un paradigma indiziario", in Gargani A.
- Giolitti G. (1990), "L'abbandono scolastico e il rientro", in *Scuola Democratica*, n. 1.
- Giovannini G. (1991), "Deboli/diversi", in *Quaderni di nuova formazione*, n. 5/6.
- Giovannini M. L. (1998), "Le ricerche di Mario Gattullo sulla selezione della scuola nell'obbligo" in Morgagni E. (a cura di).
- Hirsh F. (1981), *I limiti sociali allo sviluppo*, Bompiani, Milano.
- IReR (1992), *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*, Franco Angeli, Milano.
- Landri P. (2004), "La difficile transizione verso la governance dell'istruzione" in *Lo stato sociale in Italia. Un decennio di riforme*, a cura di Pugliese E., rapporto IRPPS-CNR, ed. Donzelli, Roma.
- Landri P., Napoletano D., (2004) "Le scuole si presentano" in *Per un modello di governance scolastica. Una ricerca sull'uso degli spazi scolastici e sulle reti territoriali*. Assessorato alle politiche scolastiche e formative della Provincia di Napoli e Dipartimento di sociologia dell'Università Federico II di Napoli, Area programmazione scolastica.
- Liverta Sempio O., Confalonieri E. (1999), "L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento", in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di).
- Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di) (1999), *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina editore, Milano.
- Losito G. (1997), *Il potere dei media*, NIS, Roma.
- Luciano A. (1993), "Mal di scuola. Ragazze e ragazzi in cammino verso l'esclusione sociale" in *Quaderni di Sociologia*, n. 37.

BIBLIOGRAFIA

- MacLeod J. (1987), *Ain't No Makin' It: Leveled Aspirations in a low-Income neighborhood*, Boulder (CO), Westview.
- Maggiolini A. (2002), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano.
- Marini F. (1999), "Attribuzioni causali e motivazione scolastica" in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di).
- Melucci A. (1996), *Il gioco dell'Io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Melucci A. (a cura di) (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna.
- Meyrowitz J. (1995), *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna.
- MPI (1990), "La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo", in *La documentazione educativa*, n. 3.
- MIUR (2003) *Dispersione e dintorni, glossario*, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione Università "La Sapienza" di Roma.
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano.
- Morgagni E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
- Morrow G. (1986), "Standardizing practice in the analysis of school drop-outs", in Natriello G., (a cura di).
- Mottana P. (1992), "Lo scenario", in IREr.
- Natriello G., (a cura di) (1986) *School Drop-outs. Patterns and policies*, Teachers College press, New York.
- Olson D.R., Torrance N. (a cura di) (1996), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Blackwell, Cambridge.
- Palmieri R. e Perone S. (2001), "I corsi di formazione professionale e i Piani di inserimento professionale a Napoli. Ritratto dei giovani intervistati", in Spanò A. (a cura di).
- Palmieri R. e Perone S. (2001a), "Viaggio all'interno di un'esperienza di formazione professionale: riflessioni sul genere", in Spanò A. (a cura di).
- Palmonari A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari A. (1998), "Adolescenza, compiti di sviluppo e costruzione dell'identità", in Morgagni E. (a cura di).
- Pavolini E. (2003), *Le nuove politiche sociali. I sistemi di welfare fra istituzioni e società civile.*, Il Mulino, Bologna.
- Pelanda E. (1999), "Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico", in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di).
- Pombeni M. L. (1997a), "L'adolescente e i gruppi di coetanei", in Palmonari A. (a cura di).

BIBLIOGRAFIA

- Pombeni M. L. (1997b), "L'adolescente e la scuola", in Palmonari A. (a cura di).
- Prati L. (1992), "Mortalità scolastica, famiglia, comunità locale/2", in *Scuola e Didattica*, n. 12.
- Prezioso A. (1998), "La dispersione scolastica nel casertano", in *Scuola e Didattica*, n. 15.
- Ravenna M. (1997), "L'adolescente e l'uso di sostanze psicoattive", in Palmonari A. (a cura di).
- Rebughini P. (1998), "La comparazione qualitativa di oggetti complessi e gli effetti della riflessività", in Melucci A. (a cura di).
- Regoliosi L. (1999), "La prevenzione nella scuola del disagio e dell'abbandono", in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di).
- Ribolzi L. (1997), *Il sistema ingessato*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Robertson I. (1994), *Sociologia*, Zanichelli, Bologna.
- Rogoff B., Matusov E., White C. (1996), "Models of teaching and learning: Participation in a community of learners", in Olson D.R., Torrance N. (a cura di).
- Rosenthal G. (1993), "Reconstruction of life stories. Principles of selection in generating stories for narrative biographical interview", in *Narrative Study of Lives*, Sage, London.
- Saraceno C. (1986), *Pluralità e mutamento*, Franco Angeli, Milano.
- Sarchielli G. (1997), "L'incontro con il lavoro", in Palmonari A. (a cura di).
- Sarchielli G., Zappalà S. (1998), *Abbandono scolastico, transizione scuola-lavoro e competenze professionali: suggestioni per la ricerca*, in Morgagni E. (a cura di).
- Scandella O. (2002), "Didattica orientativa" in Scandella O., Bellamio D., Ciciarelli E., Vimercati M.
- Scandella O. (2002), "Il quadro normativo", in Scandella O., Bellamio D., Ciciarelli E., Vimercati M.
- Scandella O., Bellamio D., Ciciarelli E., Vimercati M. (2002), *La scuola che orienta*, La Nuova Italia, Milano.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
- Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Spanò A. (1999), *La povertà nella società del rischio. Percorsi di impoverimento nella tarda modernità e approccio biografico*, Angeli, Milano.
- Spanò A. (a cura di) (2001), *Tra esclusione e inserimento. Giovani inoccupati a bassa scolarità e politiche del lavoro a Napoli*, Franco Angeli, Milano.
- Spanò A. (a cura di) (2003), *L'efficacia del contrasto alla dispersione: un confronto tra i due casi e qualche riflessione sullo stato dell'arte*, in C.I.R.A. (Curriculum, Innovazione, Reti nella scuola dell'Autonomia) – Rapporto di Ricerca.
- Speltini G. (1998), "Il rapporto adolescenti-insegnanti come variabile interveniente sulla riuscita scolastica", in Morgagni E. (a cura di).

BIBLIOGRAFIA

Tomassini M. (2000), "L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'Autonomia", in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di).

Tué P. (2003), *La dispersione scolastica. Un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*, Franco Angeli, Milano.

Vegetti Finzi S., Battistin A. M. (2000), *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

Wallace R., Wolf A. (1997), *La teoria sociologica contemporanea*, Il Mulino, Bologna.

Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford, Oxford University Press.

Willis P. (1979), *Learning to labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Wetmeat, Saxon House.

Youniss J., Smollar J. (1990), "Self through relationship development", in Bosma H. A., Jackson S. (a cura di).

Zaccaria A.M. (2001), "Una lettura di rete", in Spanò A. (a cura di).

Zani B. (1997), "L'adolescente e la famiglia", in Palmonari A (a cura di).

Zurla P. (a cura di) (2001), *Percorsi di scelta: giovani tra scuola, formazione e lavoro*, Franco Angeli, Milano.

Zurla P. (a cura di) (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in provincia di Forlì-Cesena*, Franco Angeli, Milano.

BIBLIOGRAFIA

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER LA PARTE STATISTICA

Atti della VII Commissione della Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati (1999), *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica*.

Asher H.B. (1983), *Causal Modeling*, Quantitative Applications in the Social Sciences, vol.3, Sage Publications, Beverly Hills.

Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A. (2000), *Indagine sulla Dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.

Bera A., Jarque C. (1981), "Efficient tests for normality, heteroskedasticity and serial independence of regression residuals: Montecarlo evidence", *Economics Letter*, 7, pp. 313-318.

Blalock H. M. jr. (1967), *L'Analisi Causale in Sociologia*, Marsilio Editori.

Blalock H.M. jr. (ed.), (1985), *Causal models in the Social Sciences*, Aldine Publishing Company, New York.

Byrne B.M., (1998), *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: basic concepts, applications and programming*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.

Bohrnstedt G.W., Knoke D. (1994), *Statistics for Social Data Analysis*, F.E. Peacock Publishers, Illinois.

Bollen K.A. (1989), *Structural Equation with Latent Variables*, John Wiley, New York.

Boudon R. e Lazarsfeld P.F. (a cura di) (1965), *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, [trad. it. 1969, vol. 1].

Davis J.A. (1985), *The Logic of Casual Order*, Quantitative Applications in the Social Sciences, vol. 55, Sage Publications, Beverly Hills.

Del Vecchio F. (1995), *Scale di misura e Indicatori Sociali*, Cacucci Editore, Bari.

Farmer T. W. Estell D. B., Leung M., Trott H., Bishop J., Cairns B. D. (2003), "Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types", *Journal of School Psychology*, 41, pp. 217-232.

Heise D. (1975), *Causal Analysis*, John Wiley, New York.

Holland P.W. (1988), "Causal Inference, Path Analysis and Recursive Structural Equations Models", *Sociological Methodology*, Clogg C. (ed.), Washington Dc, American Sociological Association.

BIBLIOGRAFIA

Horn R. V. (1993), *Statistical Indicators for the Economic and Social Sciences*, Cambridge University Press.

Istat, *Annuario Statistico 2003*, Capitolo 7 Istruzione.

Istat, *Statistiche delle scuole superiori*, Anno scolastico 1998-99. Simona Pace (a cura di).

Jimerson S., Egeland B., Sroufe L. A., Carlson B. (2000), "A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development", *Journal of School Psychology*, 38, pp. 525-549.

Jöreskog K.G. (1970), "A General Method for Analysis of Covariance Structures", *Biometrika*, 57, pp. 239-251.

Jöreskog K.G. e Sörbom D. (2001), *LISREL 8: User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.

Kaplan D. S., Peck B. M., Kaplan H.B. (1995), "A Structural Model of Dropout Behavior: A Longitudinal Analysis", *Applied Behavioural Science Review*, 3, pp. 177-193.

Karpinski J. (1990), *Causality in Sociological Research*, Kluwer Academic Publisher, London.

Kenny D. A. (1979), *Correlation and Causality*, Wiley, New York.

Kline R.B. (1998), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press, New York.

Land K.C. (1969), "Principles of Path Analysis", *Sociological Methodology*, pp. 2-37.

Lazarsfeld P. F. (1965), "Dai concetti agli indici empirici", in Boudon R. e Lazarsfeld P. F. (a cura di).

Lebart L., Morineau A., Piron M. (1995) *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle*, Dunod, Paris.

Legambiente Settimo Rapporto sulla Qualità Ambientale dei Comuni Capoluogo, *Ecosistema Urbano 2000*, Legambiente e Istituto di Ricerche Ambiente Italia (a cura di).

Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G., (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Livi Bacci M. (1999), *Introduzione alla Demografia*, 3° Edizione, Loescher, Torino.

Marini M.M., Singer B., (1988), "Causality in the Social Sciences", *Sociological Methodology*, 347-406.

McClelland M.J. (1994), *Multiple Regression and Causal Analysis*, F.E. Peacock Publishers, Illinois.

MacIver R.M., (1998), *Causazione sociale*, Francoangeli, Milano.

MIUR (1998), *Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo della Pubblica Istruzione*.

MIUR (1999), *Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo della Pubblica Istruzione*.

BIBLIOGRAFIA

MIUR (1999), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori*, Anno scolastico 1998-1999.

MIUR (2000), *La dispersione scolastica: Una lente sulla scuola*.

MIUR (2000), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori*, Anno scolastico 1999-2000.

MIUR (2000), *Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo della Pubblica Istruzione*.

MIUR (2001), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori*, Anno scolastico 2000-2001.

MIUR (2001), *Conoscere la scuola. Indicatori del Sistema Informativo della Pubblica Istruzione*.

MIUR (2002), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori*, Anno scolastico 2001-2002, Ufficio di Statistica (a cura di).

MIUR (2002), *Il chi è della scuola italiana "gli studenti"*, Anno scolastico 2001-2002.

MIUR (2004), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari e medie*, Anno scolastico 2002-2003.

Orthner D. K. and Randolph K. A. (1999), "Welfare Reform and High School Dropout", *Children and Youth Services Review*, 21, pp. 881-900.

Piccolo D. (1998), *Statistica*, Il Mulino, Bologna.

Prevatt F., Kelly F. D. (2003), "Dropping out of school: A review of intervention programs", *Journal of School Psychology*, 41, pp. 377-395.

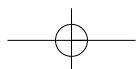
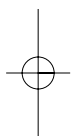
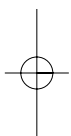
Sistan, *Annuario Statistico Campano*, Regione Campania. Edizione 2002.

Swaim R. C., Bates S. C., Chavez M.S., Chavez E.L. (1998), "Structural Equation Socialization Model of Substance Use Among Mexican-American and White Non-Hispanic School Dropouts Patterns for Children", *Journal of Adolescent Health*, 23, pp. 128-138.

BIBLIOGRAFIA

SITOGRAFIA

- ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale, www.isfol.it
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica, www.istat.it
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, www.miur.it
- SISTAN, Sistema Statistico Nazionale, www.sistan.it
- CENSIS, Centro Studi Investimenti Sociali, www.censis.it



*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2005
presso le Officine grafiche
Francesco Giannini & Figli s.p.a.*