

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II
DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI



DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE

**Dall'abbandono scolastico al rientro
in formazione: aspetti concettuali e
modelli di analisi.**

Tutor

Candidato

Ch.mo Prof .
Carlo Natale Lauro

Ciro Clemente De Falco

Ch.ma Prof.ssa
Enrica Amaturò

XXIX CICLO - 2014/2017

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 - Dispersione ed abbandono scolastico – descrizione del fenomeno in Italia e in Europa.	4
1.1 Dal concetto di mortalità scolastica a quello di successo formativo	4
1.2 Dispersione ed abbandono scolastico – gli indicatori.	8
1.2.1 La statistica sugli ELET	8
1.2.2 ELET: la situazione italiana nel contesto europeo.	10
1.2.3 ELET: la situazione italiana	16
1.3 La dispersione scolastica in Italia – i dati dell’anagrafe studenti	19
1.3.1 L’anagrafe degli studenti.	19
1.3.2 L’anagrafe degli studenti – le ripetenze	20
1.3.3 L’anagrafe degli studenti- gli studenti a “rischio di abbandono”	25
1.4 La dispersione in Campania e nella provincia di Napoli	31
Capitolo 2 - Dall’abbandono al rientro: prospettive e teorie esplicative	36
2.1 La dispersione scolastica	36
2.2 Dall’analisi del rapporto tra educazione/società allo studio degli effetti dei condizionamenti sociali sull’educazione.	38
2.3 Il ruolo dell’educazione nei classici: da Durkheim a Simmel	39
2.4 Le teorie sulla dispersione scolastica	43
2.4.1 Prospettiva funzionalista	43
2.4.2 Prospettiva conflittualista-neomarxista	44
2.4.3 Prospettiva conflittualista-neoweberiana	46
2.4.4 L’approccio comunicativo	48
2.5 Recenti sviluppi nello studio della dispersione in un’ottica sistemica	49
2.6 L’abbandono scolastico	53
2.7 Abbandono e percorso scolastico	56
2.7.1 Tra l’abbandono ed il rientro: il ruolo dell’ <i>agency</i>	57
2.8 Le fasi di transizione nella post-modernità ed il rientro in formazione.	59
2.9 Il rientro in formazione	63
Capitolo 3 - Misure di contrasto alla dispersione scolastica: i “corsi di secondo livello” come “scuola di seconda opportunità”	65
3.1 Nascita dell’obbligo scolastico	65

3.2	La nascita dell'attenzione verso la dispersione scolastica: il rapporto Faure	66
3.3	Dispersione scolastica e <i>knowledge society</i>	68
3.3.1	Libro bianco di Delors	68
3.3.2	Libro bianco di Cresson	70
3.4	La dispersione scolastica nella strategia di Lisbona e di EU2020	71
3.4.1	La lotta alla dispersione scolastica nella strategia di Lisbona.....	72
3.4.2	Da Lisbona a EU2010.....	74
3.4.3	UE 2020	75
3.5	Le misure di contrasto alla dispersione in Europa: prevenzione; intervento; compensazione	77
3.5.1	Prevenzione.....	77
3.5.2	Intervento	79
3.5.3	Compensazione.....	80
3.6	L' Istruzione degli adulti.....	86
3.6.1	Le fasi storiche dal dopoguerra ad oggi dell'istruzione degli adulti.....	86
3.6.2	Il ruolo dell'educazione formale, informale e non formale nell'istruzione degli adulti	88
3.6.3	Istruzione degli adulti e riconoscimento delle competenze	89
3.7	Istruzione degli adulti: lo sviluppo in Italia.....	90
3.7.1	Le trasformazione dell'istruzione degli adulti negli anni 90'	92
3.7.2	I progetti Sirio/Aliforti.....	92
3.7.3	L'istituzione dei CTP.....	94
3.7.4	Dai CTP ai CPIA : la riforma e l'istituzione dei corsi di secondo livello.....	95
Capitolo 4 - La ricerca: il disegno, le tecniche utilizzate e le analisi preliminari		100
4.1	Il disegno della ricerca	100
4.1.1	L'oggetto della ricerca	100
4.1.2	Gli interrogativi ed il contesto della ricerca	101
4.1.3	Dimensioni di analisi e tecniche utilizzate.....	103
4.1.4	Il campionamento e le fasi della ricerca.....	111
4.2	Le tecniche d'analisi della ricerca.....	112
4.2.1	Le tecniche di "prima generazione"	113
4.2.2	Tecniche di "seconda generazione": dagli indicatori ai concetti attraverso la tecnica di costruzione di indicatore composito pls-path modeling	123
4.3	Analisi preliminari dei dati : l'analisi dei dati mancanti	131

Capitolo 5 - La ricerca: analisi dei risultati	137
5.1 Percorsi di arrivo ai corsi di secondo livello.....	137
5.2 I “rientrati”: caratteristiche socio-demografiche.....	138
5.3 Dall’abbandono all’iscrizione al corso di secondo livello: il percorso scolastico dei “rientrati”.....	143
5.4 L’iscrizione al corso di secondo livello: l’analisi delle motivazioni principali. ...	150
5.5 L’analisi delle cause dell’abbandono: un duplice approccio.....	157
5.5.1 L’abbandono: un modello interpretativo per la “vulnerabilità scolastica”.....	157
5.5.2 L’abbandono: l’analisi delle motivazioni principali.....	170
5.5.3 Motivazioni e vulnerabilità: un’analisi congiunta.....	184
Conclusioni.....	189
Bibliografia.....	195
Appendice (questionario).....	203

Indice delle tabelle

Tabella 1.1 - Tasso ELET e variazione percentuale dei paesi in area UE - anni 2004/2015	11
Tabella 1.2 - Distribuzione per genere del tasso ELET dei paesi in area UE - anno 2015	13
Tabella 1.3 - Distribuzione percentuale dei tassi relativi ai titoli di studio rispetto la fascia d'età – anni 2006/2015	15
Tabella 1.4 - Tasso ELET per regioni italiane - anni 2004/2014	17
Tabella 1.5 - Esiti degli scrutini per ripartizione territoriale (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015	24
Tabella 1.6 - Percentuale del Tasso abbandono scolastico scuole secondarie di primo grado per fascia d'età - A.S. 2013/2014	27
Tabella 1.7 - Tasso di abbandoni nella scuola secondaria di II grado per età - A.S. 2013/2014	30
Tabella 1.8 - Percentuale del tasso di abbandoni per le Province campane - A.S. 2013/2014	32
Tabella 1.9 - Abbandono scolastico per tipologia di Istituto (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014	33
Tabella 1.10 - Abbandono scolastico per anno di corso distribuito per aree territoriali (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014	33
Tabella 1.11 - Abbandono scolastico per fascia d'età e area territoriale (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014	34
Tabella 1.12 - Distribuzione percentuale dei diplomati e dei laureati rispetto ai diversi quartieri della città di Napoli	35
Tabella 3.1 - Percentuale di iscritti per regione sul totale	99
Tabella 4.1 - Item scala motivazione accademica	105

Tabella 4.2 - Item dimensioni della vulnerabilità scolastica	108
Tabella 4.3 - Analisi “dati mancanti” su singole variabili - Napoli	133
Tabella 4.4 - Analisi “dati mancanti” su singoli casi – Napoli	133
Tabella 4.5 - Analisi “dati mancanti” su singole variabili - Barcellona	135
Tabella 4.6 - Analisi “dati mancanti” su singoli casi – Barcellona	135
Tabella 5.1 - Distribuzione congiunta classe di abbandono”/anni trascorsi prima di iscriversi al serale (percentuale di riga)	146
Tabella 5.2 - Autovalori e percentuali di varianza (singola e cumulata) prime cinque componenti	151
Tabella 5.3 - Coordinate degli item dopo rotazione varimax	152
Tabella 5.4 - Valori caratteristici delle motivazioni di rientro	153
Tabella 5.5 - Correlazioni tra motivazioni di rientro	153
Tabella 5.6 - Unidimensionalità blocchi – (Napoli-Barcellona)	162
Tabella 5.7 - Validità monofattoriale - Loadings/Cross-Loadings	163
Tabella 5.8 - Validità convergente e discriminante	164
Tabella 5.9 - Path coefficient, contributi all’ R^2 e medie delle latenti di primo, secondo e terzo livello (Napoli, Barcellona)	167
Tabella 5.10 - Percentuale riprodotta dai fattori dopo correzione Benzecri	172
Tabella 5.11 - Coordinate, contributi e coseni delle modalità sui primi due fattori	173
Tabella 5.12 - Modalità caratteristiche classe “motivazioni scolastiche”	180
Tabella 5.13 - Modalità caratteristiche classe “motivazioni contingenti”	181

Tabella 5.14 - Modalità caratteristiche classe “motivazioni personali”	182
--	-----

Tabella 5.15 - Modalità caratteristiche classi	187
--	-----

Indice delle figure

Figura 1.1 - Rappresentazione del Tasso ELET dei paesi in area UE - anno 2015	10
---	----

Figura 1.2 - Tasso ELET per grado di Urbanizzazione – anno 2015	14
---	----

Figura 1.3 - Evoluzione tasso diplomati per area geografica, serie storia base 2004/2005=100	18
--	----

Figura 1.4 - Tasso di scolarizzazione - A.S. dal 1990/91 al 2010/2011	21
---	----

Figura 1.5 - Distribuzione percentuale degli studenti ammessi alla classe successiva rispetto al tipo di percorso e anno di corso (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015	22
---	----

Figura 1.6 - Distribuzione percentuale degli studenti sospesi in giudizio per tipo di scuola (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015	23
--	----

Figura 1.7 - Alunni ammessi alla classe successiva per cittadinanza - A.S.2014/2015 - (distribuzione percentuale)	25
---	----

Figura 1.8 - Percentuale di abbandono scolastico per le scuole secondarie di primo grado rispetto la classe di frequenza- A.S. 2013/2014	27
--	----

Figura 1.9 - Tasso di abbandono nella scuola secondaria di I grado per regione - A.S. 2013/2014	28
---	----

Figura 1.10 - Percentuale di abbandono nella scuola secondaria di II grado per anno di corso - A.S. 2013/2014	29
---	----

Figura 1.11 - Percentuale di abbandono nella scuola secondaria	30
--	----

di II grado rispetto alla tipologia di istituto scuola - A.S. 2013/2014 - valori percentuali al netto di rientro nell'A.S. 2014/2015	
Figura 1.12 - Tasso abbandono regioni italiane - A.S 2014/2015	31
Figura 3.1 - Politiche e misure di "prevenzione" negli Stati Europei - 2013/2014	78
Figura 3.2 - Politiche e misure di "intervento" negli Stati Europei - 2013/2014	80
Figura 3.3 - Politiche e misure di "compensazione" negli Stati Europei - 2013/2014	81
Figura 4.1 - Tecniche di analisi utilizzate per ciascuna dimensione	110
Figura 4.2 - Esempio modello di equazione strutturale	127
Figura 4.3 - Modello gerarchico di quarto ordine	129
Figura 4.4 - Tipi di modelli gerarchici	130
Figura 4.5 - Analisi dati mancanti su totale variabili, casi e valori - Napoli	132
Figura 4.6 - Analisi dati mancanti su totale variabili, casi e valori - Barcellona	134
Figura 5.1 - Distribuzione degli intervistati per genere (valori percentuali)	138
Figura 5.2 - Distribuzione degli intervistati per classi di età (valori percentuali)	139
Figura 5.3 - Distribuzione degli intervistati per stato civile (valori percentuali)	139
Figura 5.4 - Distribuzione degli intervistati per status occupazionale (valori percentuali)	140

Figura 5.5 - Distribuzione degli intervistati per titolo di studio dei genitori (valori percentuali)	141
Figura 5.6 - Distribuzione degli intervistati per reddito dei genitori (valori percentuali)	141
Figura 5.7 - Distribuzione degli intervistati per status lavorativo genitori (valori percentuali)	142
Figura 5.8 - Anno di abbandono degli iscritti al triennio ed al solo quinto anno (valori percentuali)	144
Figura 5.9 - Numero di anni trascorso dall'abbandono del diurno prima del rientro (valori percentuali)	145
Figura 5.10 - Distribuzione congiunta classe di abbandono diurna/ numero di bocciature	147
Figura 5.11 - Grafico decrescente degli autovalori delle componenti estratte	151
Figura 5.12 - Motivo principale di rientro	154
Figura 5.13 - Distribuzione modalità di risposta delle variabili "blocco" (valori percentuali)	158
Figura 5.14 - Modello dell'indice di "vulnerabilità scolastica"	160
Figura 5.15 - Contributo all' R^2 e medie delle latenti del modello strutturale (Napoli)	165
Figura 5.16 - Contributo all' R^2 e medie delle latenti del modello strutturale (Barcellona)	166
Figura 5.17 - Istogramma indice vulnerabilità scolastica	169
Figura 5.18 - Distribuzione motivazioni di abbandono (valori percentuali)	170
Figura 5.19 - Istogramma della percentuale di inerzia riprodotta dagli autovalori	171

Figura 5.20 - CA - Diagramma dei livelli	179
Figura 5.21 - CA - Albero gerarchico	179
Figura 5.22 - Distribuzione di frequenza modalità delle dimensioni della vulnerabilità	184

Indice dei grafici

Grafico 5.1 - Media/Path Variabili latenti	168
Grafico 5.2 - ACM - Rappresentazione motivazioni abbandono (piano fattoriale 1-2)	176
Grafico 5.3 - ACM - Rappresentazione modalità illustrative (piano fattoriale 1-2)	178
Grafico 5.4 - CLUSTER ANALYSIS - Rappresentazione classi e motivazioni d'abbandono - (piano fattoriale 1-2)	183
Grafico 5.5 - ACM - Rappresentazione modalità dimensioni problematiche e classi - (piano fattoriale 1-2)	186

Introduzione

Nel 1382 un documento del Comune di Lucca proclamava che la prosperità dei cittadini dipendesse dai commerci, pertanto, gli abitanti del comune avevano bisogno di saper leggere e “far di conto” affinché fossero abili nei commerci: in attuazione di tale prospettiva, quattro anni dopo le autorità comunali decidevano di stipendiare un maestro affinché istruisse i bambini.

Qualche secolo dopo, nel 1763, la Prussia introduceva l’obbligo scolastico all’interno delle scuole: nell’interpretazione di Weber, tale scelta fu l’influenzata del credo protestante, secondo cui gli individui dovevano essere in grado di leggere la Bibbia per la necessità di un rapporto diretto tra Dio ed il fedele.

Negli Stati Uniti, qualche anno dopo, il *Common School Movement* promuoveva la scuola pubblica come strumento di integrazione fra etnie diverse per un pieno e reale sviluppo della democrazia.

Questo breve *excursus* dimostra che l’attenzione per l’istruzione degli individui è scaturita da interessi di ordine diverso, come ad esempio motivi religiosi, economici e politici.

Il concetto di “individuo istruito” varia in base all’epoca storica ed alle esigenze a cui quest’ultimo deve rispondere; con riferimento alla nostra epoca, le esigenze espresse dalla cosiddetta “*learning society*” costruiscono l’idea di “individuo istruito” non come soggetto con uno “*stock*” di conoscenze ed abilità acquisite, bensì come soggetto in continua formazione ed aggiornamento, in grado di fronteggiare le sfide dell’epoca attuale contribuendo così allo sviluppo della società tutta.

L’istruzione e la conoscenza più in generale, in questo *frame*, assurgono così a propulsori dello sviluppo sociale, politico ed economico. Non a caso nel 2000 la Commissione Europea, nell’atto di fondare la strategia di “Lisbona”, dichiarava l’intenzione di basare il processo di sviluppo dell’Unione Europea sulla conoscenza.

In termini istituzionali, nei paesi dell’Unione, tale dichiarazione ha avuto come effetto quello di porre maggiore interesse sui percorsi istruttivi degli individui, con una conseguente crescente attenzione verso chi dai percorsi istruttivi ne fuoriesce anticipatamente. Il riferimento è a quei soggetti i cui percorsi scolastici sono “accidentati” e che costituiscono l’universo della dispersione scolastica.

La dispersione è un fenomeno “ben noto” alle istituzioni ed agli scienziati sociali, tant’è che sin dal dopoguerra si è posta l’attenzione sul fatto che una quota non indifferente di

studenti non terminasse il percorso di studi ritenuto in un certo senso “standard” per l’epoca, il “fenomeno” essendo stato sin d’allora obiettivo di misure di contrasto varie; misure il cui target e le cui caratteristiche si modificavano man mano che la comprensione del fenomeno aumentava.

Da un’ iniziale prospettiva ingenua per la quale lo studente risultava il principale indiziato, si è giunti col tempo ad una visione del fenomeno più completa che tiene conto dello studente e dalle sue caratteristiche connettendole al contesto più ampio entro cui quest’ultimo vive la propria quotidianità. Nonostante gli sforzi delle istituzioni, il fenomeno, in buona parte dei paesi europei e non, tra cui l’Italia, continua ad avere un suo peso specifico, sebbene sia da sottolineare che nel nostro paese sono stati compiuti negli ultimi anni passi avanti.

L’attenzione “europea” al fenomeno si è trasformata, nei paesi che ne fanno parte, in obiettivi concreti da realizzare e finanziamenti per sostenerli unitamente all’adozione di una strategia comune che tenta di promuovere una prospettiva globale nella lotta alla dispersione. La strategia si articola in azioni di ampio respiro, alcune delle quali hanno il fine di promuovere il rientro in formazione chi di già ha abbandonato, o per utilizzare il vocabolario corrente, degli *early leavers from education and training* (di seguito ELET).

I cosiddetti “schemi di seconda opportunità”, all’interno dei quali rientrano le “scuole di seconda opportunità”, hanno il preciso fine di permettere tale rientro. Sebbene oggetto di attenzione istituzionale, la categoria dei “rientrati” nel dibattito scientifico italiano, ma anche internazionale, non ha ottenuto particolare interesse, nonostante questa appaia rilevante sotto un duplice aspetto, sia dal punto di vista teorico che per la programmazione degli interventi.

Entro la prospettiva di un soggetto “agente” nel contesto della modernità riflessiva, caratterizzata dalla reversibilità delle scelte e dall’allungamento delle fasi di transizione all’età adulta, appare interessante scoprire quali vincoli/opportunità abbiano influenzato la decisione di rientrare in formazione; ancor più interessante appare l’analisi di ciò che ha spinto i soggetti a decidere per l’abbandono, col fine di produrre ulteriori conoscenze sul mondo della dispersione - ritenuto ancora sfuggente dai maggiori studiosi del fenomeno - nonché di comprendere le difficoltà vissute dai “rientrati”, la qual cosa potrebbe essere d’aiuto nello sviluppo di pratiche di intervento mirate a migliorare, e rendere più proficua, l’esperienza di chi rientri in formazione.

La ricerca, presentata nelle pagine a seguire, ed articolata in cinque capitoli, è stata condotta sui “rientrati” nei corsi di secondo livello (ex-serali) della città di Napoli, con il

fine di provare a fare luce sui punti “d’interesse” appena esposti. A tal fine il lavoro si articolerà in cinque capitoli.

Nel primo capitolo, dopo una breve riflessione sul concetto di dispersione scolastica e dei concetti ad esso affini, verrà analizzato il fenomeno nella sua estensione; dapprima sarà analizzata la condizione italiana rispetto agli altri paesi europei attraverso l’analisi dei tassi di ELET, successivamente l’attenzione si focalizzerà sull’Italia e le sue regioni, prendendo in considerazione per una migliore rappresentazione del fenomeno anche gli indicatori forniti “dall’anagrafe dello studente”. Il capitolo si chiuderà con un’analisi sulla regione Campania e la città di Napoli.

Nel secondo capitolo sarà riportato il dibattito scientifico sulla dispersione scolastica al fine di mostrare l’evoluzione nel tempo della concezione del fenomeno, e di unire l’esperienza dell’abbandono e del rientro in formazione attraverso il concetto di *agency*. Si proseguirà con la ricostruzione del contesto entro cui “il rientro” avviene e un’introduzione allo stato dell’arte sul tema.

Nel terzo capitolo sarà trattato il quadro delle policy sulla dispersione scolastica: dopo aver esaminato la genesi dell’attenzione verso il fenomeno nelle istituzioni europee, saranno prese in considerazione, da una prospettiva europea, le misure di contrasto alla dispersione con particolare attenzione agli interventi di compensazione. Successivamente il capitolo si focalizzerà sulle caratteristiche dei “corsi di secondo livello” in Italia, ed il frame “dell’istruzione degli adulti” in cui tali corsi sono inseriti.

Nel quarto capitolo verrà esposto il disegno della ricerca e le tecniche analizzate per l’analisi dei dati, riportando infine gli esiti delle analisi preliminari.

Nell’ultimo capitolo, saranno esposti i risultati delle analisi: dopo una breve introduzione dei “percorsi scolastici” che conducono gli studenti ai “corsi di secondo livello”, di questi saranno esposti le caratteristiche socio-anagrafiche, e quelle del loro percorso scolastico precedente, facendo seguito l’analisi delle motivazioni di rientro e quelle di abbandono attraverso un duplice approccio.

Nelle conclusioni si evidenzieranno gli aspetti rilevanti emersi nella ricerca.

Capitolo 1

Dispersione ed abbandono scolastico – descrizione del fenomeno in Italia e in Europa

1.1 Dal concetto di mortalità scolastica a quello di successo formativo

Nel corso degli ultimi cinquant'anni gli studi sul sistema scolastico italiano hanno posto l'accento su come l'abbandono scolastico, ripetizioni di anni scolastici, debiti formativi, insufficienze e l'insieme di "prestazioni scolastiche insufficienti" indentificassero "deviazioni", in senso chiaramente negativo, dagli obiettivi previsti dal sistema scolastico per ciascun alunno e per tali ragioni fossero meritevoli di considerazione. Attenzione chiaramente diversificata poiché non tutte le deviazioni hanno lo stesso peso, infatti è possibile diversificare le deviazioni in base all'importanza: dai debiti formativi alla ripetizione dell'anno scolastico fino a giungere alla "deviazione" per eccellenza, ovvero l'abbandono scolastico. Nel corso degli ultimi cinquant'anni, all'interno degli studi sull'educazione tali "prestazioni insufficienti" sono state utilizzate come indicatori manifesti di fenomeni latenti più generali. Nella riflessione metodologica gli indicatori vengono utilizzati per cogliere aspetti di fenomeni latenti non immediatamente rilevabili; caratteristica degli indicatori è il loro carattere stipulativo (Amaturo, 2012), la qual cosa sta a significare che ciascun indicatore può, a seconda del tempo e dello spazio, dare informazioni su fenomeni diversi tra di loro. In contemporanea gli "esiti" menzionati poc'anzi sono stati utilizzati nel corso degli ultimi anni come indicatori di fenomeni che, sebbene interessino gli stessi "oggetti sociali" (scuola-studenti), si differenziano, come vedremo, nell'impostazione teorica di fondo che li caratterizza.

Più sociologi, tra i primi Weber (1961), hanno evidenziato come i fini dell'istituzione scolastica non abbiano carattere di fissità del tempo ma varino e siano influenzati dalla società, dai suoi fini. Questo è il motivo per cui, nel corso del tempo, l'abbandono, le ripetenze, etc., hanno indicato fenomeni diversi; sono cambiati i fini politici più generali alla base del sistema scolastico, modificando

così le lenti da cui provenivano le coordinate per la loro lettura. I fenomeni a cui ci riferiamo sono: mortalità/selezione scolastica; dispersione scolastica; insuccesso formativo. Il concetto di mortalità scolastica nasce negli Stati Uniti per evidenziare gli alti tassi di abbandono scolastico caratterizzanti il sistema (Perone, 2006), mentre il concetto di selezione nasce nella sociologia dell'educazione francese di impostazione bourdesiana (1972) degli anni 70', quest'ultima con il fine di evidenziare il ruolo attivo della scuola nell'espulsione degli studenti in virtù della loro origine sociale¹. Il concetto di "selezione", come vedremo più avanti, guiderà molteplici ricerche e fornirà lo schema generale entro cui interpretare le evidenze empiriche. Durante gli anni 80' l'attenzione verso la "selezione" cala progressivamente e si comincia a parlare di dispersione scolastica; per quel che riguarda il contesto italiano ci si ritrova in un momento in cui il dilemma selezione/uguaglianza² è fortemente dibattuto e si propende, come sarà poi chiaro, in favore dell'uguaglianza. Ecco il motivo per cui, come sottolinea la Perone (2006, p.42) "in un momento di forte espansione della scolarità e di apertura del sistema, parlare di selettività, in senso funzionalista, della scuola o mortalità scolastica diventava politicamente scorretto" cambiamento di predisposizione non ben visto da alcuni autori come Gattullo (1989), secondo cui concetto di "dispersione" differentemente da quello di "selezione", avrebbe eliminato dal dibattito la "razionale" opera di selezione da parte della scuola, addossando invece la responsabilità dei fallimenti agli alunni e alle loro famiglie. Sebbene si è verificato un calo d'attenzione verso i meccanismi selettivi della scuola, la focalizzazione sulla dispersione entro una prospettiva multidimensionale, ha dato il via ad un'esplorazione più ampia dei contesti entro cui le problematiche scolastiche sorgono, una prospettiva quindi secondo cui il concetto di dispersione «rinvia direttamente all'efficienza del sistema formativo, focalizzando l'attenzione sia sul soggetto che "si disperde", sia sul sistema socio-culturale che induce fenomeni di dispersione» (Reggio, 1992, p.12) inoltre, si continua ancora oggi a porre l'attenzione sui meccanismi selettivi della scuola,

¹ Sebbene dal punto di vista dei sociologi funzionalisti la "selezione" è operata dalla scuola non attraverso meccanismi discriminatori di classe ma di merito.

² Dal dopoguerra il sistema scolastico italiano ha affrontato 3 dilemmi fondamentali: durante gli anni 50' il dilemma selezione/socializzazione; dagli anni 60' selezione/uguaglianza delle opportunità; durante gli anni 90', il dilemma uguaglianza o differenza (Bonini, 2012).

giacché, come emerge chiaramente da diversi studi sul fenomeno della dispersione (Gambetta, 1987; Gasperoni 1996, Checchi, 1997, Pitzalis 2011), le origini sociali e culturali del soggetto hanno ancora un rilevante impatto (Bonini, 2008); la democratizzazione del corpo docente (Ferrarotti 1976), così come le trasformazioni del sistema scolastico, hanno cambiato il volto del sistema stesso dando al “merito scolastico” un peso nelle carriere degli studenti, tuttavia sembrerebbe che il merito “abbia effetti diversi a seconda delle “qualità” sociali dello studente” (Pitzalis, 2011, p.14). Il cambio di prospettiva da “selezione” a “dispersione” sembrerebbe non aver eliminato dalla discussione alcune cause ma, semplicemente, avrebbe permesso di individuare ed approfondirne altre di natura “endogena” ed “esogena”. Le ragioni che hanno decretato il “successo” del concetto di “dispersione scolastica” sono le stesse che negli ultimi anni ne stanno minando l’efficacia: entro i nuovi obiettivi dell’istituzione scolastica (D.P.R. n. 275/1999), e nello specifico entro l’ottica dell’autonomia scolastica e del prolungamento dell’obbligo formativo (144/1999 art. 68); il fine della scuola si amplia, l’obiettivo non è più guidare gli studenti al successo scolastico, ma inserire i soggetti nella realtà sociale e produttiva del paese. Nel perimetro di questa concezione “gli interventi non si devono limitare a prevenire la dispersione, ma devono diventare uno strumento di pianificazione territoriale per favorire i processi di costruzione dell’identità per tutto l’arco della vita” (Caputo, 2006, p. 149). Pertanto, continuare a focalizzarsi sulla dispersione, che sembrerebbe riferirsi ad un “aspetto patologico, quasi cronico del sistema scolastico” (Tuè, 2003, p.32), sarebbe meno proficuo che porre invece l’attenzione verso l’intero processo formativo, non solo dello studente ma dell’individuo in generale. Questo è il motivo per cui viene quindi introdotto un concetto più ampio di successo scolastico, ovvero il successo formativo.

Il concetto di successo formativo pone attenzione sugli esiti più generali del percorso scolastico, superando le mura scolastiche e connettendo l’esperienza scolastica con il vissuto successivo esperito, e nello specifico con l’inserimento negli altri campi della vita sociale e produttiva. Entro i nuovi fini dell’istituzione scolastica non ci si riferisce alla “dispersione scolastica” bensì alla “dispersione formativa”, come dimostra l’ISFOL (2012), che già da qualche anno parla di

dispersione formativa. Tuttavia, pur essendo, sul piano dei fini, pienamente condivisibile tale scelta dal punto di vista dell'operativizzazione il nuovo concetto pone una serie di interrogativi; se successo formativo vuol dire "portare i giovani non solo al conseguimento dei titoli relativi ai vari gradi dell'istruzione scolastica ma ad un più significativo processo di acquisizione di conoscenze e competenze che possa garantirne un positivo inserimento nella realtà sociale e produttiva del paese" (Ghione, 2005, p.120), appare chiaro che sebbene il successo formativo sia "coltivato" anche nelle sedi scolastiche, i suoi output (positivi e negativi) vanno compresi soprattutto al di fuori dell'ambiente scolastico, e nello specifico nei percorsi successivi al diploma di scuola media superiore; l'incremento di analisi orientate in questo senso potrebbero evidenziare eventuali "successi" o "insuccessi formativi", tranne se non ci si ponga in una prospettiva secondo cui il successo scolastico sia altamente correlato al successo formativo, con la conseguente concezione che bisognerebbe semplicemente "rilevare" il primo per predire il secondo.

Tale supposizione appare debole poiché non unicamente all'interno delle mura scolastiche si "coltiva" il successo formativo (Bramanti, 2006); quindi, come suggerito dalla Colombo (2006), dovrebbe esserci uno sforzo analitico al fine di mettere a punto indicatori che vadano oltre le mura scolastiche cogliendo informazioni dai contesti extra-scolastici entro cui il successo formativo si coltiva. Per parlare, quindi, di "successo/insuccesso formativo" bisognerebbe mettere a punto un sistema di indicatori che includa il percorso scolastico del soggetto e che vada ben oltre, compito arduo ma che si dimostrerebbe estremamente proficuo sul piano conoscitivo.

Riferirsi dunque a successo/insuccesso formativo (eccetto che lo si usi nell'accezione di completamento o meno di un percorso di formazione) nello studio delle tematiche inerenti i problemi degli studenti nel loro percorso scolastico appare una scelta rischiosa, poiché ci si riferisce ad un fenomeno, più ampio, che non termina all'interno delle mura scolastiche; motivo per cui in questo lavoro ci riferiremo al fenomeno della "dispersione scolastica" ed alla sua manifestazione principale: l'abbandono scolastico.

1.2 Dispersione ed abbandono scolastico – gli indicatori

Sono diverse le fonti grazie alle quali è possibile attingere informazioni sull'entità del fenomeno della dispersione scolastica. Ad oggi, in Italia, entro una prospettiva che vede la dispersione come “insieme dei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine d'anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio” (Miur, 2000), sono rinvenibili informazioni sia tramite il SISTAN, e nello specifico grazie all'anagrafe degli studenti dell'ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che attraverso la Rilevazione delle forze lavoro condotta dall'ISTAT.

L'anagrafe degli studenti, come a breve vedremo, fornisce dettagliate informazioni circa il percorso scolastico degli stessi, mentre all'interno della rilevazione sulle forze lavoro³ vengono raccolti i dati che riguardano risultati scolastici-formativi ottenuti e l'eventuale partecipazione, o intenzione di partecipare, a corsi formativi di natura accademica o meno. All'interno della rilevazione sulle forze lavoro vengono raccolti i dati sugli *Early Leavers From Education And Training* (di seguito ELET)⁴ che restituisce informazioni sull'aspetto più analizzato della dispersione scolastica: l'abbandono.

1.2.1- La statistica sugli ELET

Esistono almeno tre tipi di indicatori (Natriello, 1987) che rilevano il tasso di abbandono (*drop out rate*):

a) *event rate* rileva la percentuale di ritirati in un dato anno in un dato livello di studio;

³“La rilevazione sulle forze-di lavoro” 2016

http://www.istat.it/it/files/2011/01/Questionario_in_italiano.pdf

⁴ L'indicatore ELET (*early leavers from education and training*) ha sostituito nell'ambito statistico Europeo quello di ESL (*early school leavers*) sebbene nella sua definizione sia rimasta immutata. Il termine ESL tuttavia viene ancora utilizzato sia in ambito istituzionale che accademico, in questo lavoro ci riferiremo alla terminologia utilizzata dall'Eurostat.

b) *status rate* rileva, in una determinata fascia d'età, la percentuale di quanti non hanno raggiunto una soglia minima e che non sono in formazione;

c) *cohort rate* rileva la percentuale di studenti che hanno abbandonato gli studi in una determinata coorte di età.

Nel confronto europeo viene utilizzato il tasso di *early leavers from education and training* (ELET), che è un indicatore di *status rate*: la misura, in questione, individua la quota di popolazione in età 18-24 anni che ha abbandonato lo studio e la formazione senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C *short* della classificazione internazionale sui livelli di istruzione (Isced97). Tale indicatore, nel sistema di istruzione/formazione italiano, equivale alla percentuale della popolazione in età 18-24 anni che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (il titolo di scuola secondaria di primo grado), che non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi con durata di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative (ISTAT). Al dato sugli ELET, si è giunti dopo un percorso avviato con i rapporti di Eurydice negli anni 90' (Eurydice, 1994, 1997) sui sistemi scolastici europei; nei rapporti si evidenzia l'impossibilità di pervenire ad una comparazione puntuale tra i sistemi a causa delle loro profonde differenze in termini di organizzazione dei percorsi formativi. Nel consiglio di Lisbona del 2000 si decide così di creare un nuovo indicatore⁵ per rilevare il fenomeno degli abbandoni, il dato sugli *Early school leavers* (trasformato poi in ELET). La statistica inerente gli ELET è stata scelta all'interno della strategia di Lisbona come indicatore chiave per monitorare lo stato della dispersione scolastica nei singoli paesi; ne consegue, che questo indicatore assume rilievo politico poiché il fine delle politiche riguardo il contrasto della dispersione scolastica, entro la strategia EU2020, è la diminuzione di questi ultimi. Oltretutto, sebbene esistano molteplici manifestazioni della dispersione, questo dato permette innanzitutto di avere un'informazione sintetica circa l'aspetto più rilevante della dispersione - l'abbandono - e, grazie alle statistiche

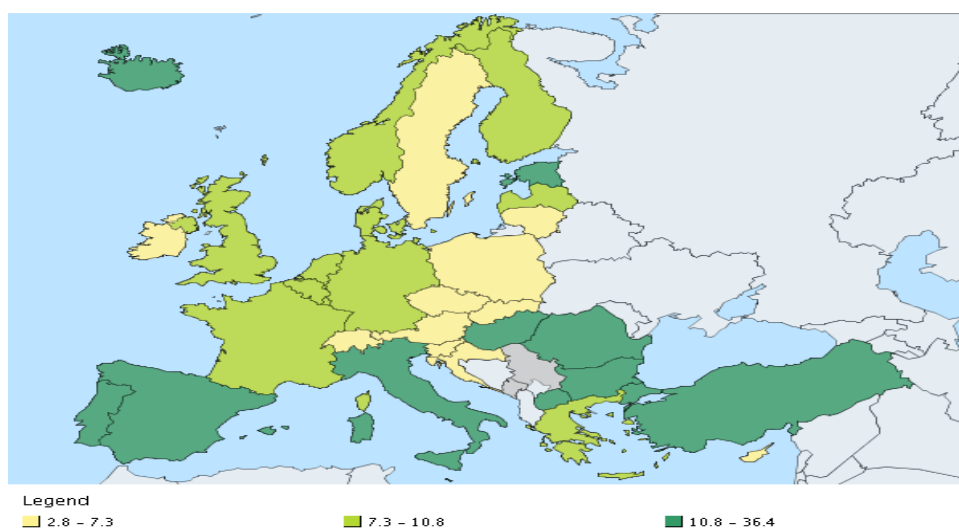
⁵Nello specifico è l'indicatore 6 del settore d'azione sociale.

fornite dall'EUROSTAT, ci permette di inquadrare la situazione italiana all'interno del contesto europeo⁶.

1.2.2- ELET: la situazione italiana nel contesto europeo

Il fenomeno degli ELET in Italia assume proporzioni maggiori rispetto alla media degli altri paesi europei, come mostra la Tab.1.1 al 2015 il tasso di ELET in Italia è del 14.7%, 3.7 punti percentuali al di sopra della media europea (11%); il dato positivo è che rispetto al 2004 in cui il tasso di ELET era al 23.1%, la percentuale è diminuita di 8.4 punti percentuali, calando quindi del 36,36%.

Figura 1.1 - Rappresentazione del Tasso ELET nei paesi in area UE - anno 2015



Fonte : Eurostat - *education and training statistics*

Considerando gli altri paesi Europei, è possibile notare, osservando la mappa (Figura 1.1), che i tassi minori di ELET sono collezionati dai paesi dell'Europa centrale e del nord Europa, ad eccezione dell'Islanda e dell'Estonia che insieme ai paesi del sud Europa ottengono i punteggi più alti di ELET. In Europa dunque,

⁶ Altri indicatori utilizzati in ambito internazionale/OECD sono: a) l'indicatore C5 (Transition from school to work: where are the 15-29 year-olds?) del rapporto OECD *education at glance* che permette di comparare la situazione dei giovani dai 15 ai 29 anni, dal punto di vista formativo e lavorativo b) indicatore *low achievers* dell'indagine OECD PISA che corrisponde alla percentuale di 15enni che non riescono a raggiungere il livello sufficiente in lettura, matematica e scienze.

in riferimento al fenomeno degli ELET, la situazione parrebbe polarizzata: i paesi del nord Europa, con un sistema di welfare universalistico, insieme a buona parte dei paesi dell'ex Unione Sovietica risentono poco dell'incidenza del fenomeno degli ELET mentre i paesi del Sud Europa, caratterizzati da un tipo di welfare mediterraneo, sebbene abbiano diminuito nel corso del tempo la portata del fenomeno non l'hanno ancora del tutto contenuto (Cfr. Tab. 1.1 e Fig. 1.1)

Tabella 1.1 - Tasso ELET e variazione percentuale dei paesi in area UE - anni 2004/2015

geo\time	2004	2015	Var% 2004/2015
EU (28 countries)	16	11	-31,3
Belgium	13,1	10,1	-22,9
Bulgaria	21,4	13,4	-37,4
Czech Republic	6,3	6,2	-1,6
Denmark	8,8	7,8	-11,4
Germany	12,1	10,1	-16,5
Estonia	13,9	11,2	-19,4
Ireland	13,1	6,9	-47,3
Greece	14,5	7,9	-45,5
Spain	32,2	20	-37,9
France	12,3	9,2	-25,2
Croatia	5,4	2,8	-48,1
Italy	23,1	14,7	-36,4
Cyprus	20,6	5,2	-74,8
Lettonia	15,9	9,9	-37,7
Lithuania	10,3	5,5	-46,6
Luxembourg	12,7	9,3	-26,8
Hungary	12,6	11,6	-7,9
Malta	42,1	19,8	-53,0
Netherlands	14,1	8,2	-41,8
Austria	9,8	7,3	-25,5
Poland	5,6	5,3	-5,4
Portugal	39,3	13,7	-65,1
Romania	22,4	19,1	-14,7
Slovenia	4,3	5	16,3
Slovakia	6,8	6,9	1,5
Finland	10	9,2	-8,0
Sweden	9,2	7	-23,9
United Kingdom	12,1	11	-9,1

Fonte : Eurostat - *education and training statistics*

Tenendo conto congiuntamente della posizione del singolo paese rispetto alla media dei paesi e della variazione percentuale dal 2004 al 2015 rispetto alla variazione percentuale media, è possibile dividere i paesi in quattro gruppi:

- 1) Il primo gruppo è formato dai *Best Performer*, ovvero da paesi che hanno una percentuale di ELET al di sotto della media e che negli ultimi anni hanno ottenuto un calo percentuale superiore rispetto alla media, di questo gruppo fanno parte: Irlanda, Grecia, Croazia, Cipro, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi.
- 2) Il secondo gruppo è formato da paesi *Worst Performer* che hanno una percentuale di ELET al di sopra della media, e che negli ultimi anni hanno avuto un calo inferiore rispetto alla media. Tra questi paesi troviamo: Estonia, Ungheria, Romania, Regno Unito.
- 3) Nel terzo gruppo troviamo i paesi che hanno una percentuale di ELET inferiore alla media e che negli ultimi anni non hanno avuto una variazione al di sopra della media. Di questo gruppo fanno parte: Belgio, Repubblica Ceca, Germania, Danimarca, Francia, Lussemburgo, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia.
- 4) Il quarto e ultimo gruppo è formato invece da quei paesi che hanno avuto un calo percentuale al di sopra della media ma che hanno ad oggi un valore di ELET al di sopra della media. Di questo gruppo fanno parte Bulgaria, Spagna, Malta, Portogallo e Italia.

Osservando le statistiche che riguardano il genere (*Cfr.* Tab. 1.2) emerge chiaramente come in tutti i paesi, eccetto la Bulgaria, le donne collezionano tassi di abbandono inferiori rispetto ai loro colleghi maschi. L'inversione del *gender gap* sarebbe dovuta al fatto che, la scuola rappresenta l'istituzione sociale che maggiormente tutela la presenza femminile, differentemente da altri campi, come quello del mercato del lavoro (Colombo, 2003). La maggiore tenacia delle donne nel portare a termine il proprio percorso di studio quindi potrebbe essere interpretata come volontà di riuscire a superare le barriere nei campi della vita sociale, prima tra tutte quelle del mercato del lavoro, attraverso l'impegno profuso ad acquisire le competenze necessarie. In una visione europea i maschi hanno un tasso di ELET superiore del 30.5% rispetto alle femmine, guardando all'Italia questo sale invece al 48.3%. Tra i paesi che mostrano le differenze percentuali maggiori tra maschi e femmine troviamo Cipro (+148.4%) la Polonia (125%) e la Lettonia (116%), i paesi dove invece vi è una sostanziale uguaglianza rispetto al

fenomeno degli abbandoni sono la Bulgaria (-0.7%) e la Slovacchia (+1.5%) (Cfr. Tab.1.2).

Tabella 1.2 - Distribuzione per genere del tasso ELET dei paesi in area UE - anno 2015

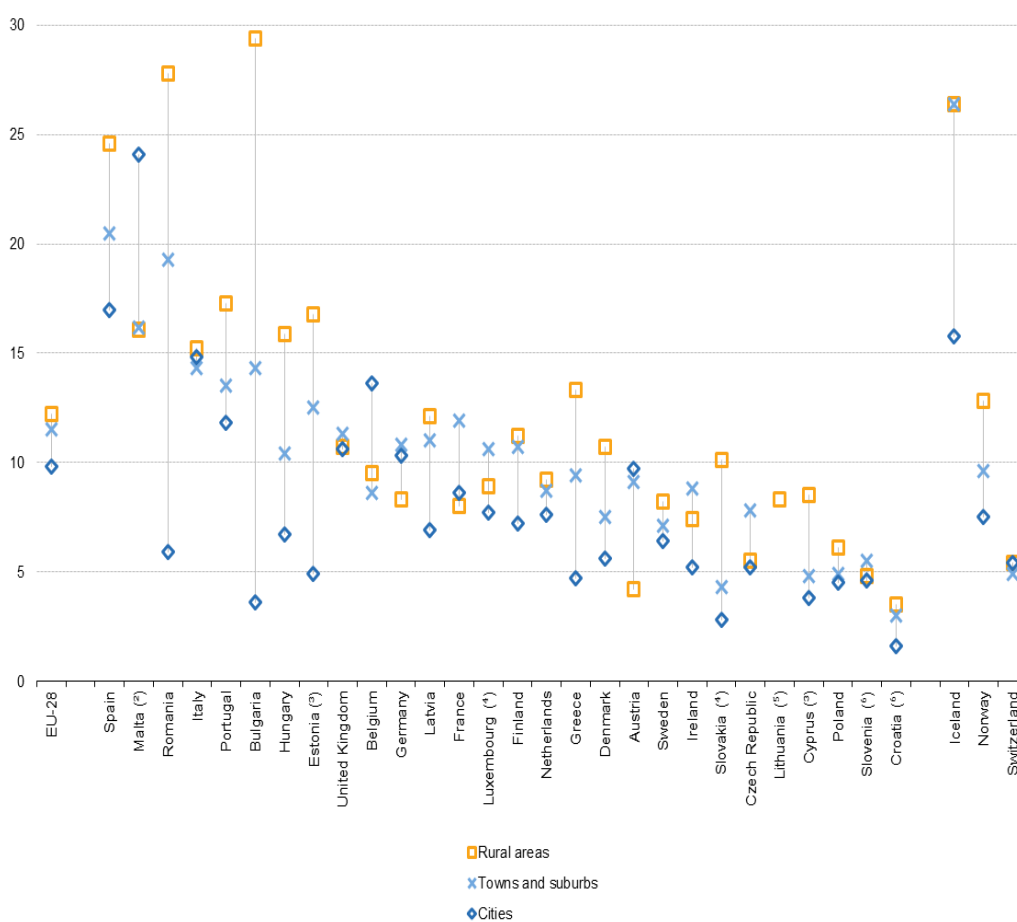
Stato	tasso ESL	Maschi	Femmine	diff. % Maschi femmine
Europa 28	11	12,4	9,5	30,5
Belgium	10,1	11,6	8,6	34,9
Bulgaria	13,4	13,3	13,4	-0,7
Czech Republic	6,2	6,4	6,0	6,7
Denmark	7,8	9,7	5,7	70,2
Germany	10,1	10,4	9,8	6,1
Estonia	11,2	13,2	9,0	46,7
Ireland	6,9	8,4	5,4	55,6
Greece	7,9	9,4	6,4	46,9
Spain	20	24,0	15,8	51,9
France	9,2	10,1	8,4	20,2
Croatia	2,8	3,6	2,1	71,4
Italy	14,7	17,5	11,8	48,3
Cyprus	5,2	7,7	3,1	148,4
Lettonia	9,9	13,4	6,2	116,1
Lithuania	5,5	6,9	4,0	72,5
Luxembourg	9,3	10,5	8,1	29,6
Hungary	11,6	12,0	11,2	7,1
Malta	19,8	22,9	16,6	38,0
Netherlands	8,2	9,9	6,4	54,7
Austria	7,3	7,8	6,8	14,7
Poland	5,3	7,2	3,2	125,0
Portugal	13,7	16,4	11,0	49,1
Romania	19,1	19,5	18,5	5,4
Slovenia	5	6,4	3,4	88,2
Slovakia	6,9	6,9	6,8	1,5
Finland	9,2	10,6	7,9	34,2
Sweden	7	7,6	6,4	18,8
United Kingdom	10,8	11,7	9,9	18,2

Fonte : Eurostat - *education and training statistics*

Altro dato interessante che emerge (figura 1.2), differenzia la situazione italiana rispetto agli altri paesi europei, ossia, stratificando il dato sugli ELET per grado di urbanizzazione (aree rurali; piccole città e periferie; grandi città) il dato varia in misura debole, in una condizione simile all'Italia troviamo il Regno Unito, la Slovenia e la Svizzera; in questi paesi dunque non si rileva nessun pattern tra il grado di urbanizzazione e livello di ELET. In una situazione diametralmente opposta troviamo invece paesi come la Bulgaria, la Romania ed in misura minore l'Islanda e l'Estonia dove vi è una forte variazione nel tasso di ELET al variare

del grado di urbanizzazione. Guardando al dato UE-28 nel suo complesso, emerge come vi è una maggiore percentuale di giovani che abbandonano prematuramente nelle zone rurali ed una percentuale più bassa in città; due terzi dei paesi, tra cui l'Italia, seguono quest'andamento, in altri come la Repubblica Ceca, Germania, Irlanda, Francia, Lussemburgo, Slovenia e Regno Unito, la più alta percentuale di giovani che abbandonano prematuramente è riportata dalle città e dalle periferie piuttosto che dalle aree rurali (Eurostat, 2015).

Figura 1.2 - Tasso ELET per grado di Urbanizzazione - anno 2015



Fonte: Eurostat – *education and training statistics*

L'alta % di ELET non è l'unica criticità del sistema scolastico italiano rispetto agli altri paesi europei, è chiaro infatti che tale dato indichi un rendimento complessivo che bisognerebbe migliorare sia per quel che concerne il livello di istruzione terziaria nella fascia d'età 25-34, che l'istruzione secondaria nella fascia d'età 15-64 dove l'Italia totalizza percentuali al di sotto della media. Dato positivo

è che il distacco durante il corso degli anni è stato ridotto, rispetto alla media europea sia nell'educazione secondaria e post-secondaria nella fascia d'età 15-64 (-7.7 p.p) e nella fascia 25-64 (-9.3 p.p), che nell'educazione terziaria nella fascia d'età 25-34 (-8.4 p.p). La distanza che ha caratterizzato sino agli anni 80' la situazione italiana rispetto a quella di altre nazioni economicamente avanzate (Farinelli, 2002) sembrerebbe essere in via di superamento, il *trend* tracciato dai dati risulta essere di un progressivo avvicinamento agli standard dell'unione europea. Tuttavia, come già notava Schizzerotto nel 2002, l'Italia è ancora uno dei paesi occidentali con la percentuale più bassa di diplomati e laureati (Cfr. Tab.1.3).

Tabella 1.3 - Distribuzione percentuale dei tassi titolo di studio rispetto la fascia d'età - anni 2006/2015

	2006		Diff %	2015		Diff%
	Media europa28	Italia		Media europa28	Italia	
Educazione terziaria (25-34)	29,8	17,3	-41.9	37,9	25,2	-33,5
Educazione secondaria/ post-secondaria (15-64)	46,4	39,1	-15.7	46,4	42,7	-8,0
Educazione secondaria/ post-secondaria(25-64)	47	38,4	-18.3	46,5	42,3	-9,0

Fonte: nostre elaborazioni dati Eurostat - *education and training statistics*

In ambito europeo dunque, l'Italia si distingue in senso negativo poiché ha un tasso di ELET superiore rispetto alla media nonostante negli ultimi anni ha ottenuto un calo % di ELET superiore alla media degli altri paesi europei recuperando così terreno rispetto agli altri paesi europei nel contrasto alla dispersione. Come evidenziato, dai tassi di istruzione secondaria e terziaria, il tasso di ELET rappresenta un indicatore di una più generale debolezza del sistema scolastico italiano. Il dato positivo è che negli ultimi anni sono diminuite le differenze nel campo dell'istruzione secondaria, effetto dovuto alla lotta contro la dispersione scolastica che in Italia si presenta come un fenomeno omogeneo dal punto di vista del "livello di urbanizzazione" ma non dal punto di vista geografico, come a breve vedremo persistono ancora oggi disparità nella distribuzione del fenomeno tra il nord ed il sud del paese.

1.2.3 ELET: la situazione italiana

Per quel che concerne la situazione italiana osservando la Tabella 1.4 è possibile notare che il fenomeno non è distribuito uniformemente lungo tutta la penisola, nelle regioni del nord l'incidenza del fenomeno non solo è più bassa rispetto alle regioni del centro e del mezzogiorno, ma è calata anche in misura maggiore rispetto al 2004 (Cfr. Tab.1.4). Nello specifico le regioni del nord-est mostrano il calo percentuale più alto rispetto al 2004 (-44.21%) seguite dalle regioni del nord-ovest (-41.63%) e del centro-nord (-38.58%), ad una distanza maggiore troviamo le regioni del Mezzogiorno (-30.1%) e del centro (-28.3%).

Con riferimento all'anno 2014 tutte aree territoriali eccetto quella del mezzogiorno collezionano percentuali al di sotto della media italiana, il mezzogiorno invece con un tasso di ELET pari al 19.3% è sopra la media di 4.3 p.p.; è da sottolineare che tra le regioni del mezzogiorno quelle che presentano percentuali maggiori di ELET sono le isole che collezionano il 24% (Sicilia) ed il 23,5% (Sardegna). Permane, dunque, il divario territoriale nell'incidenza del fenomeno degli ELET che è dunque più incisivo nel mezzogiorno con particolare incidenza sulle isole. Per quel che riguarda il nord invece solamente la Valle d'Aosta (16.2%) presenta un'alta percentuale di ELET. Il distacco nord-sud può essere letto come il prodotto del divario sia socio-economico (Vittorio, 2011) ma anche civico e culturale (Cartocci, 2007), differenze che concorrono a fare dell'Italia un paese diseguale (Cersomino, 2013).

Tabella 1.4 - Tasso ELET per regioni italiane - anni 2004/2014

	2004	2014	diff. % (2004/2014)
Piemonte	22,8	12,7	-44,30
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	21,9	16,2	-26,03
Liguria	17,9	13,6	-24,02
Lombardia	22,4	12,9	-42,41
Trentino-Alto Adige/Südtirol	21,8	10,9	-50,00
Bolzano/Bozen	30,5	13,1	-57,05
Trento	12,3	8,5	-30,89
Veneto	18,4	8,4	-54,35
Friuli-Venezia Giulia	13,4	11,1	-17,16
Emilia-Romagna	20,3	13,2	-34,98
Toscana	21,1	13,8	-34,60
Umbria	13,3	9,1	-31,58
Marche	17,2	10,9	-36,63
Lazio	15,7	12,5	-20,38
Abruzzo	16,0	9,6	-40,00
Molise	15,2	12,1	-20,39
Campania	28,4	19,6	-30,99
Puglia	30,3	16,9	-44,22
Basilicata	16,8	12,3	-26,79
Calabria	21,9	16,8	-23,29
Sicilia	30,5	24,0	-21,31
Sardegna	30,1	23,5	-21,93
Nord-ovest	22,1	12,9	-41,63
Nord-est	19,0	10,6	-44,21
Centro	17,3	12,4	-28,32
Centro-Nord	19,7	12,1	-38,58
Mezzogiorno	27,6	19,3	-30,07
Italia	23,1	15,0	-35,06

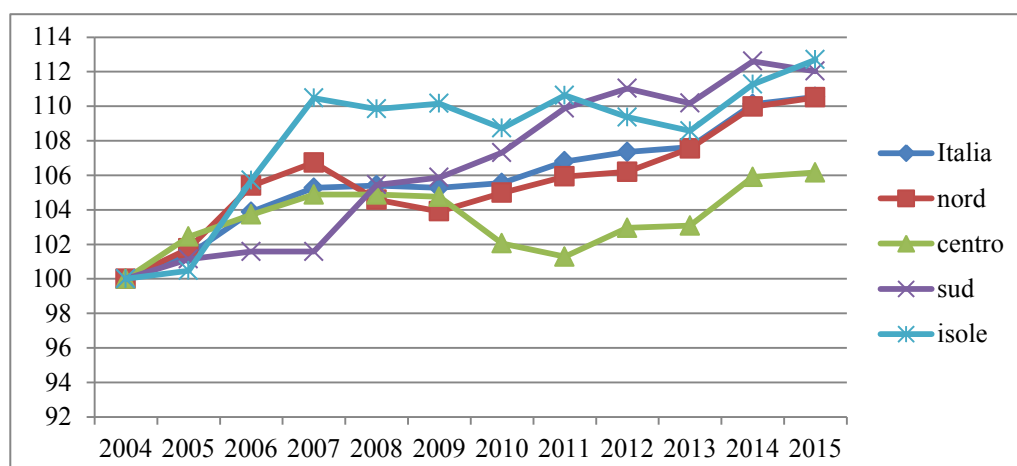
Fonte: Istat – Noi Italia

In tendenza con la diminuzione di ELET nel nostro paese negli ultimi anni è aumentato anche il tasso di diplomati, prova dunque che gli interventi di contrasto alla dispersione, così come quelli legislativi di innalzamento dell'obbligo di istruzione formazione a 18 anni⁷, abbiano sortito effetti positivi sulla permanenza degli studenti nel percorso di istruzione secondaria sebbene questi siano connotati da vari incidenti (bocciature, ripetenze, etc.) durante il percorso (Romma, 2003). Permangono, anche nelle percentuali sui diplomati, le differenze territoriali già evidenziate in precedenza. Con il Nord (82%) ed il centro (82.7%) che si collocano al di sopra della media, il sud (78.2%) leggermente al di sotto, mentre il

⁷ Legge riforma n.53/2003 (legge Moratti) inserisce all'interno del diritto-dovere alla formazione fino a 18 anni anche l'obbligo scolastico.

dato peggiore è quello delle isole (71%) che si posizionano a 8.7 punti percentuali dalla media. Guardando all'evoluzione del tasso di diplomati (Cfr. Fig. 1.3) emerge come le isole ed il sud, negli ultimi dieci anni abbiano ottenuto un maggior aumento del numero di diplomati, è da sottolineare che alcune regioni del sud⁸ sono state oggetto di interventi speciali contro la dispersione scolastica, finanziati dal PON (piano operativo nazionale) in quanto aree sottosviluppate.

Figura 1.3 - Evoluzione tasso diplomati per area geografica, serie storica base 2004/2005=100



Fonte: nostre elaborazioni dati Istat

Come sottolineato in precedenza (Cfr. Tab.1.1), l'abbandono colpisce di più i maschi che le femmine, la percentuale di ELET è al 17.5% per i maschi mentre per le femmine è al 11.8%, i maschi quindi hanno una quota di ESL maggiore del 48.31% rispetto alle femmine. Rispetto al 2004 la percentuale di ELET tra i maschi è diminuita di 9.5 punti percentuali e quindi del 35,2% mentre nelle femmine la quota di ELET rispetto al 2004 è diminuita di 7.1 punti percentuali, e quindi del 37,57%. La minor percentuale di ELET non è l'unico risultato ottenuto dalle donne nel sistema scolastico, queste infatti, in tutti i corsi di scuola secondaria ottengono migliori votazioni (Miur, 2015)⁹ rispetto ai colleghi maschi.

⁸ Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia.

⁹ "Focus "Esiti degli esami di stato nella scuola secondaria di II grado", gennaio 2016
http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus_esiti_esami_stato_II_grado_b.pdf

1.3 La dispersione scolastica in Italia –i dati dell’anagrafe studenti

Per quel che concerne lo studio della dispersione in Italia, il SISTAN (Sistema statistico Nazionale) fornisce i dati sul fenomeno della dispersione scolastica attraverso le “rilevazioni integrative”. Di recente in Italia è stata messa a punto l’anagrafe degli studenti, sistema in grado di fornire informazioni più precise e dettagliate sulla condizione dei percorsi formativi degli studenti in Italia e sulle loro caratteristiche.

1.3.1 L’anagrafe degli studenti

Sulla scia degli accordi di Lisbona del 2000¹⁰, tra le misure attuate in Italia, finalizzate al contrasto del fenomeno della dispersione scolastica vi è la creazione di un sistema di monitoraggio della frequenza degli alunni, in entrambi i sistemi nazionale e regionale: l’anagrafe dello studente¹¹. Istituita con il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 769 art. 3, l’anagrafe opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria, avvalendosi delle dotazioni umane e strumentali del Ministero dell’istruzione¹². Sebbene già esistessero a livello regionale anagrafi degli studenti, con questo provvedimento si procede ad un unificazione di quest’ultime. La *ratio* dietro la creazione dell’anagrafe è quella di creare un sistema in grado di dare supporto alle istituzioni scolastiche, attraverso il monitoraggio delle carriere degli studenti lungo tutto il loro percorso. Un impulso

¹⁰ Con la strategia di Lisbona i paesi europei si impegnano a raggiungere obiettivi di sviluppo economico e sociale. Tra questi, come vedremo nel capitolo successivo, l’obiettivo di diminuire la dispersione scolastica.

¹¹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 Aprile 2003).

¹² "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53" *pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005*"

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs76_05.shtml

all'unificazione delle anagrafi è giunto con la legge 221/2012. Al fine di orientare al meglio iniziative a supporto degli istituti scolastici l'anagrafe raccoglie molteplici informazioni, ad ogni studente è assegnato un codice univoco che resta immutato lungo tutto il percorso scolastico dell'alunno, tra i dati raccolti troviamo informazioni sulle caratteristiche socio anagrafiche (codice fiscale, nominativo, comune di nascita, data di nascita, comune di residenza, sesso) e informazioni che riguardano il percorso scolastico dell'alunno (indirizzo di studio frequentato, tipologia qualifica conseguita, punteggi delle prove scritte orali, assenze, nonché scrutini intermedi e finali)¹³. La comunicazione delle informazioni avviene in quattro precisi periodi dell'anno scolastico: le informazioni sulle frequenze ad inizio anno nel periodo ottobre-novembre, le informazioni sulle iscrizioni nel periodo febbraio-marzo, informazioni sul consolidamento delle frequenze nel periodo aprile-maggio ed infine le informazioni sugli scrutini degli esami di stato nel periodo giugno-luglio¹⁴. Le scuole alimentano l'Anagrafe scegliendo tra due modalità: 1) trasferendo i dati alla base centralizzata da quella locale attraverso l'invio di file (invio dei flussi); 2) inserendo in modo diretto le informazioni anagrafiche di ogni singolo alunno nel sistema informativo del ministero. L'unico nodo problematico connesso all'utilizzo dei dati provenienti dall' "anagrafe" è rappresentato dall'impossibilità di formare serie storiche provenienti dalle rilevazioni integrative passate poiché queste sono affette da errore di sottostima del fenomeno. Nell'analizzare i dati sulla dispersione dunque mostreremo i dati più aggiornati riferiti al fenomeno.

1.3.2 L'anagrafe degli studenti – le ripetenze

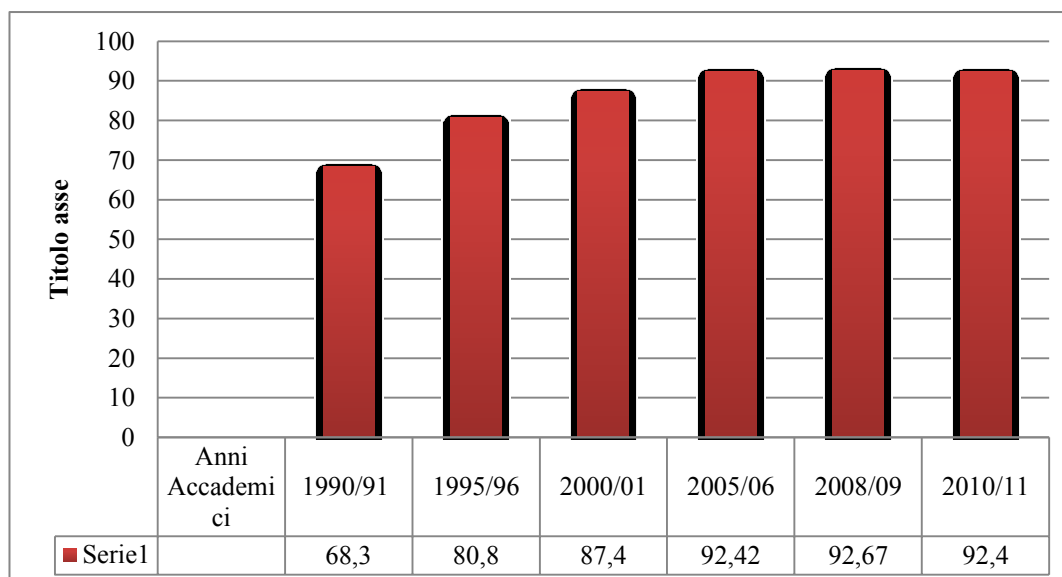
Se l'abbandono è senza dubbio l'indicatore principale della dispersione scolastica, stando alle riflessioni degli studiosi del fenomeno evidenziate in precedenza, esistono anche altre manifestazioni da considerare come segnali significativi del disagio degli studenti, tra questi sicuramente i tassi di ripetenza. Prima di

¹³ "Focus La dispersione scolastica", Giugno 2013.

¹⁴ "Servizio Statistico" Anno scolastico 2013/2014.

procedere con l'analisi è bene sottolineare che nella scuola secondaria il tasso di scolarità, rispetto agli anni passati è aumentato notevolmente, sebbene tale crescita si sia stabilizzata durante gli anni; infatti, dall'anno scolastico 1990/1991 al 2010/2011 è aumentata del 35,29% passando dal 68,3% al 92,4% (Figura 1.4). Nonostante il notevole aumento rispetto agli anni 90', dovuto anche alle leggi sull'innalzamento dell'obbligo scolastico (Caputo, 2006), è da sottolineare che si necessita di ulteriore crescita della scolarizzazione poiché, stando ai dati attuali, una quota seppur difficilmente quantificabile di ELET non ha abbandonato il proprio percorso scolastico di scuola secondaria superiore, semplicemente non l'ha mai cominciato (cfr. Fig. 1.4).

Figura 1.4 - Tasso di scolarizzazione - A.S. dal 1990/91 al 2010/2011



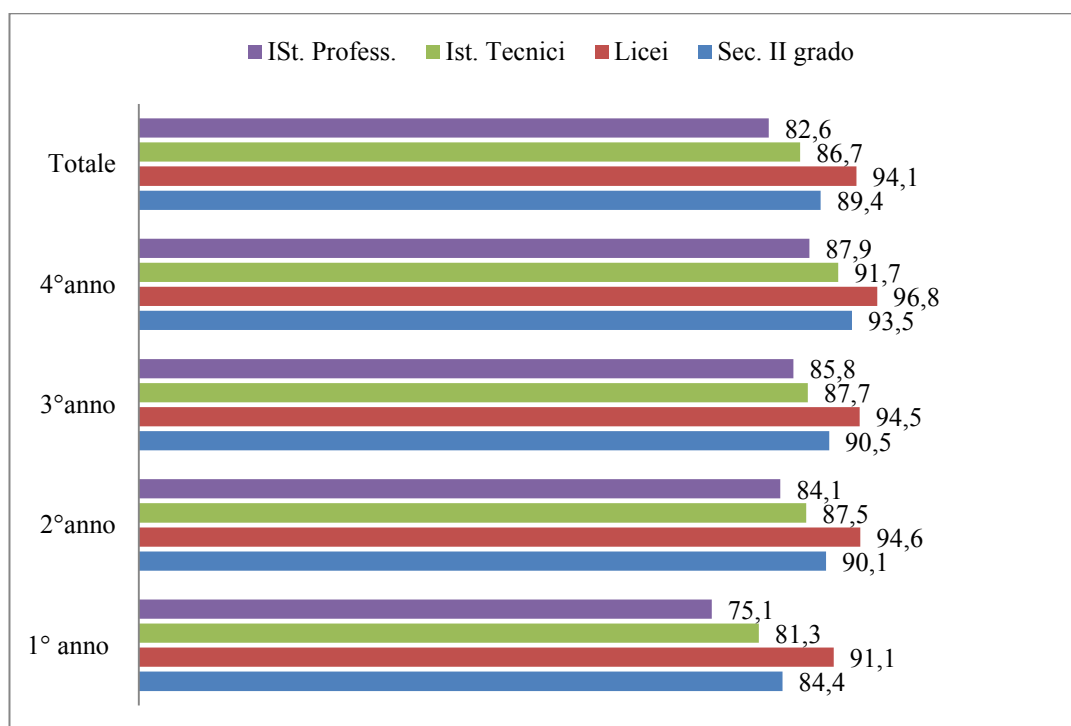
Fonte: nostre elaborazioni dati Istat

Per quel che concerne l'aspetto della dispersione che riguarda le ripetenze (Cfr. Fig. 1.5) possiamo notare che nella scuola secondaria notiamo come le % di ripetenze non sia uguale per tutte le classi di frequenza ma che, anzi, decresca nelle classi superiori. Nel passaggio dal primo al secondo anno ritroviamo una percentuale pari al 15.6% di non ammissioni mentre nel passaggio dal quarto al quinto anno il dato è del 6.5%, meno della metà dunque. Situazioni intermedie, invece, nel passaggio dal secondo al terzo anno (9.9%) e dal terzo al quarto anno (9.5%). Il più alto tasso di ripetenza nel primo anno di corso sarebbe il prodotto

di uno sbarramento tra segmenti in cui gli standard di profitto e le difficoltà sono fortemente differenziate (Faletti, 2006), continuerebbe dunque a persistere quel problema di raccordo tra livelli scolastici diversi che già nel 2001 l'Istat segnalava (2001, ISTAT-in persone).

Stratificando il dato invece per tipo di scuola emerge come il tasso di non ammessi alla classe successiva è più elevato nei professionali (17.4%), dato che arriva ad una percentuale del 24.9% se si considera il passaggio tra primo e secondo anno in questo Istituto. La percentuale più bassa è nei licei (5.9%) con gli istituti tecnici che si pongono al centro della classifica, benché al di sotto della media (13.3%) (cfr. Fig. 1.5).

Figura 1.5 - Distribuzione percentuale degli studenti ammessi alla classe successiva rispetto al tipo di percorso e anno di corso (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015

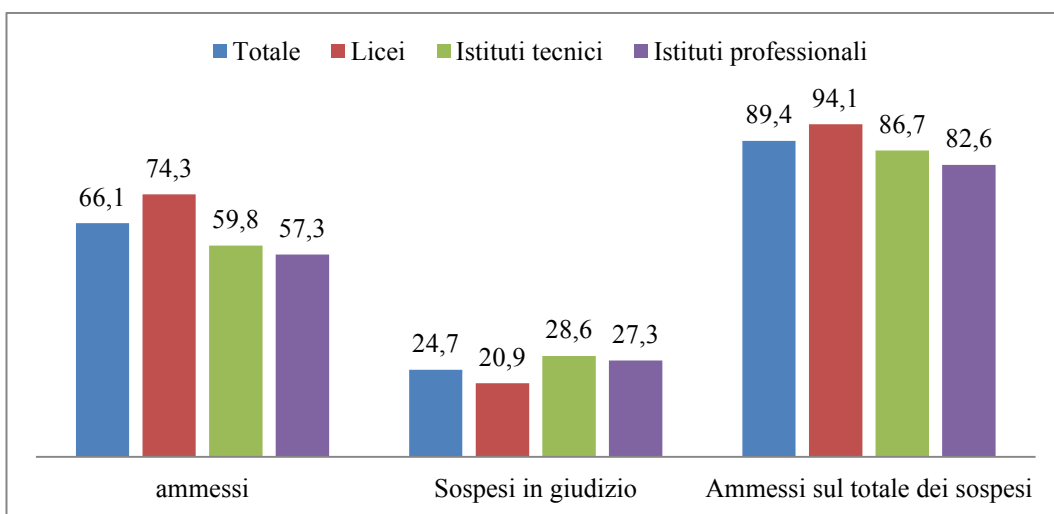


Fonte: Miur- Anagrafe dello studente

A nostro avviso è interessante notare come più di un quarto (27.6%) del totale degli ammessi alla classe successiva sia stato sospeso in giudizio, a luglio infatti ad essere ammessi alla classe successiva sono solo il 66.1%, mentre i sospesi in giudizio il 24.7%. Dalla Figura 1.6 osservando le tipologie di istituto la

percentuale di ammessi direttamente all'anno successivo è di circa il 75% nei licei, mentre al di sotto del 60% nei professionali e negli istituti tecnici, di contro l'incidenza dei "sospesi in giudizio", nel liceo presenta una % al di sotto della media (20.9%) mentre gli istituti tecnici (28.6%) e professionali (27.3%) ne presentano una maggiore (cfr. Fig. 1.6).

Figura 1.6 - Distribuzione percentuale degli studenti sospesi in giudizio per tipo di scuola (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015



Fonte: Miur- Anagrafe dello studente

Osserviamo dalla tabella seguente (Cfr. Tab.1.5) che le disparità non emergono unicamente tra i tipi di istituti ma anche tra zone territoriali sebbene non in modo molto accentuato. Per quel che riguarda gli ammessi vi è una distanza di 8.9 p.p tra il la regione che totalizza più ammessi, l'Umbria (92.1%) con la regione che ne totalizza meno, la Sardegna (84.2%). La Campania si colloca leggermente di sotto della media (-1.4 p.p) italiana.

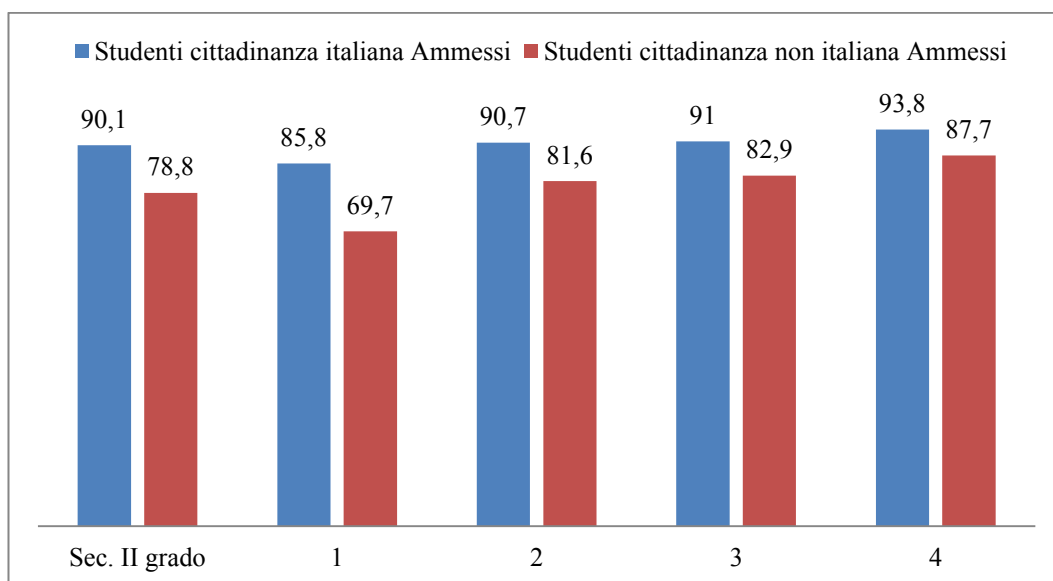
Tabella 1.5 - Esiti degli scrutini per ripartizione territoriale (per 100 scrutinati) - A.S. 2014/2015

	Esisto giugno	Esisto giugno	Esisto giugno	Esito	Esito
	Ammessi	Non ammessi	Sospesi in giudizio	definitivo Ammessi	definitivo Non ammessi
Piemonte	65.7	9	25.3	89	11
Valle d'Aosta	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
Lombardia	63.2	8.8	28	89.1	10.9
Trentino A.A.	92.2	7.8	0	92.2	7.8
Veneto	66.5	7.1	26.4	91	9
Friuli V.G.	65.2	8.3	26.5	89.6	10.4
Liguria	64.5	9.5	25.9	88.4	11.6
Emilia Romagna	65.7	8.5	25.8	89.3	10.7
Toscana	62.4	10.3	27.3	87.8	12.2
Umbria	71.8	5.5	22.7	93.1	6.9
Marche	68.7	6.4	24.9	91.9	8.1
Lazio	65.5	8.3	26.2	90.3	9.7
Abruzzo	66.5	7.6	25.8	91	9
Molise	71.1	6.1	22.8	92.9	7.1
Campania	65.2	11.3	23.5	88	12
Puglia	71.9	9.3	18.7	89.9	10.1
Basilicata	69.2	6.8	24	92.6	7.4
Calabria	70.6	7.9	21.5	91.4	8.6
Sicilia	67.5	10.6	21.9	88.3	11.7
Sardegna	56	14.1	29.9	84.2	15.8
Italia	66.1	9.2	24.7	89.4	10.6

Fonte: Miur- Anagrafe dello studente

Altro dato che emerge (Cfr. Fig.1.7), è la maggior incidenza del fenomeno delle non ammissioni per gli studenti con cittadinanza non italiana: mentre per chi ha cittadinanza italiana la % di ammessi è del 90.1%, gli studenti che non hanno cittadinanza italiana presentano una percentuale di non ammissione del 78.8% con una differenza di 12.5 p.p. Alcuni studi hanno dimostrato come questo dato non dipenda dal fatto che gli stranieri presentino difficoltà cognitive e scolastiche in generale, molte delle carenze manifestate e sancite dalle bocciature sono dovute, oltre ad eventuali difficoltà economiche, alle difficoltà linguistiche (Murineddu, 2006).

Figura 1.7 - Alunni ammessi alla classe successiva per cittadinanza - A.S. 2014/2015 - (distribuzione percentuale)



Fonte: Miur- Anagrafe dello studente

Per quel concerne, dunque, i tassi di ripetenza più che nell'area territoriale le differenze emergono in relazione al tipo di istituto frequentato e all'anno di frequenza. A nostro parere una mancata politica di raccordo tra il ciclo secondario inferiore ed il ciclo secondario superiore farebbe da sfondo al maggior tasso di ripetenze nel primo anno di corso, di fatto, il più alto tasso di ripetenza si registra nel primo anno degli istituti professionali, istituti dove il tasso è in media più alto rispetto ai licei ed agli istituti tecnici. È inoltre in salita la strada verso la piena integrazione degli studenti stranieri all'interno del sistema scolastico italiano, le disparità d'entrata irrisolte generano tassi di ripetenza maggiori tra quest'ultimi.

1.3.3 L'anagrafe degli studenti- gli studenti a "rischio di abbandono"

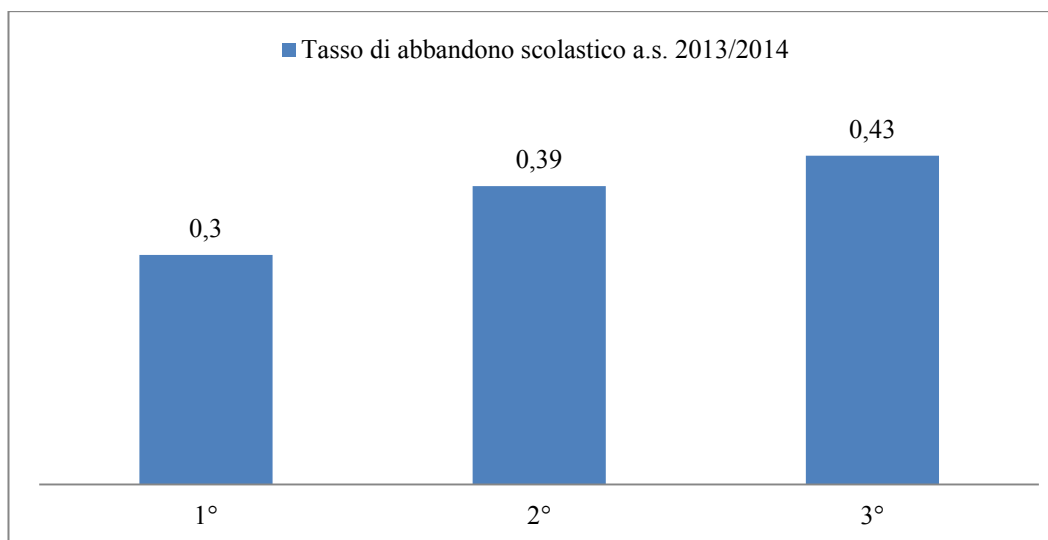
Mentre il tasso di ELET getta luce sulla consistenza del fenomeno degli abbandoni in una data fascia d'età, attraverso l'anagrafe degli studenti possiamo ottenere informazioni sullo stato dell'abbandono all'interno nelle classi e nei diversi indirizzi. Si definisce "rischio di abbandono" il fenomeno di fuoriuscita non motivata, attraverso comunicazione dei genitori o dell'interessato, dal sistema

scolastico; si parla di rischio poiché tale interruzione non esclude un possibile rientro nel percorso formativo da parte dello studente negli anni successivi (Miur, 2013)¹⁵. Bisogna chiarire che i primi dati sull'abbandono rilevati dall'anagrafe studente, confrontati con stime prodotte da altre rilevazioni hanno evidenziato come queste ultime sottostimino il fenomeno dell'abbandono; distorsione che non permetterebbe una puntuale comparazione tra i dati dell'anagrafe con altri dati provenienti da rilevazioni campionarie e soprattutto non permette la creazione di serie storiche (Miur, 2013). È da sottolineare che problemi relativi alla comparazione tra i dati sulla dispersione sono sorti anche in passato a causa del modo in cui veniva operativizzato il concetto di abbandono. Mentre, ad esempio, nelle indagini campionarie il MIUR valutava l'abbandono riferendosi alla quota di studenti non valutati agli scrutini finali poiché ritirati ufficialmente o per altri motivi, il ministero del Welfare nel rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale definiva l'abbandono come la differenza fra alunni iscritti in una determinata classe e quelli dell'anno precedente, depurata dai nuovi ingressi.

Osservando i dati il fenomeno dell'abbandono nelle scuole secondarie di primo grado è ormai quasi del tutto arginato, la popolazione italiana dai 15 ai 19 anni che possiede almeno la licenza media è nel 2015 del 98.2% (Fonte Istat), inoltre guardando ai dati relativi all'anno scolastico 2014/2015 (*Cfr.* Fig. 1.8) solo lo 0.37% degli iscritti è a rischio di abbandono. L'anno scolastico in cui si verificano maggiori abbandoni è il terzo (0.43%).

¹⁵ Il tasso è calcolato al netto dei rientri dell'anno successivo, il che lo fa differire dall'indicatore sugli ELET.

Figura 1.8 - Percentuale di abbandono scolastico per le scuole secondarie di primo grado rispetto la classe di frequenza - A.S. 2013/2014



Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Scomponendo il dato per fascia d'età (Cfr. Tab.1.6) emerge che al di sotto dell'età del l'obbligo il tasso di abbandoni è dello 0.19% mentre sale al 10.8% per gli studenti, invece, che si trovano al di sopra di tale fascia. È da sottolineare che in termini assoluti il numero di abbandoni al di sotto dei 16 anni è nettamente superiore rispetto agli over 16enni.

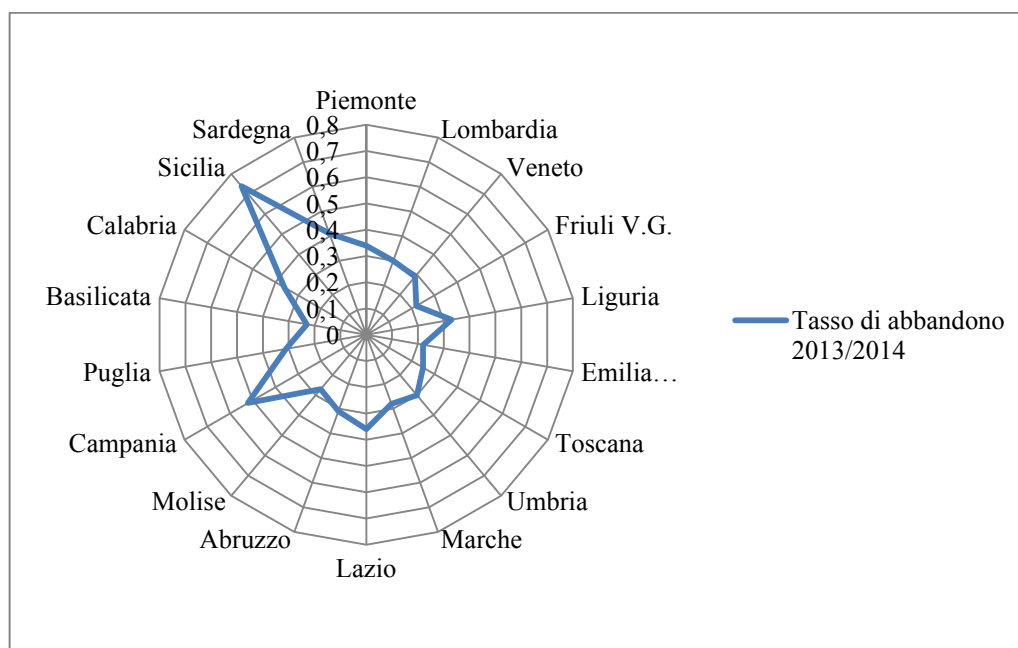
Tabella 1.6 - Percentuale abbandono scolastico scuole secondarie di primo grado per fascia d'età - A.S. 2013/2014

età	Tasso di abbandono scolastico
<16	0,20
>=16	10,854

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Dal punto di vista geografico (Cfr. Fig.1.9) il “rischio di abbandono” è prevalentemente diffuso nelle aree del Mezzogiorno, in cui sono maggiormente presenti situazioni di disagio economico e sociale. La distribuzione regionale individua, per la scuola secondaria di I grado, nella Sicilia (0,74%), nella Sardegna (0,4%) e nella Campania (0,52%) le regioni dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più evidente, seguite dalla Puglia (0,36%) e dalla Calabria (0,31%).

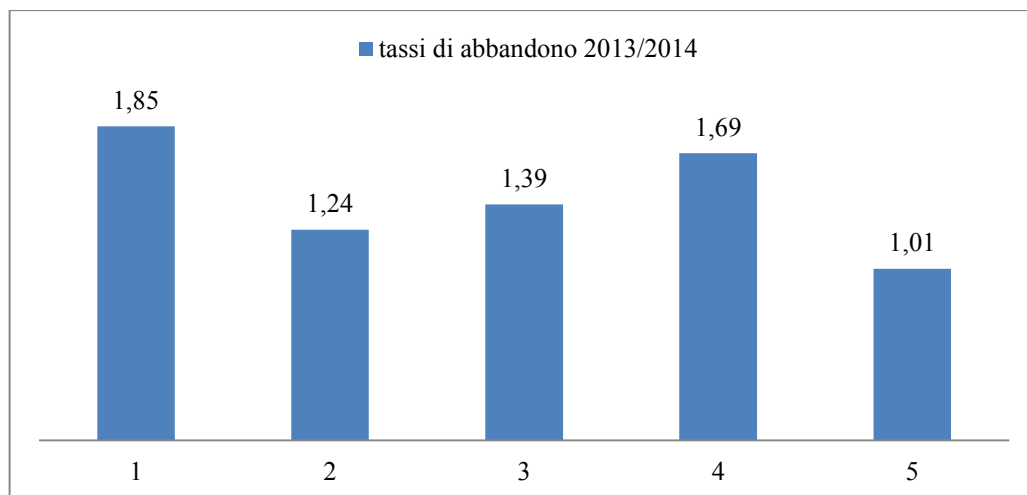
Figura.1.9 - Tasso di abbandono nella scuola secondaria di I grado per regione - A.S. 2013/2014



Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Per quel che riguarda la scuola secondaria di secondo grado (Cfr. Fig. 1.10), nell'anno scolastico 2013/2014, risultano aver abbandonato la scuola 37647 studenti, pari circa all'1.46% degli iscritti; così come i tassi di ripetenza, il rischio di abbandono si manifesta soprattutto durante il 1° anno (1,85%), decrescendo nel secondo (1,24%) e terzo anno (1,39) per poi aumentare nel 4° (1,69%) e raggiungere la quota minima al quinto (1,01%). Dall'analisi per "anni di corso" emerge come, in linea con i tassi di ripetenza, il primo anno di corso si rileva il più problematico per gli studenti, a dimostrazione di quanto, in un sistema scolastico in cui vi è uno scarso raccordo tra i livelli da un lato, ed un non perfetto sistema d'orientamento degli studenti dall'altro, il passaggio al primo anno della scuola secondaria superiore sia estremamente problematico. Sul tasso di abbandoni relativo al quarto anno diversi fattori sembrano incidere, come "l'effetto qualifica" ai professionali (Lenzi, 2004), che indurrebbe gli studenti ad interrompere gli studi dopo aver ottenuto il titolo; consideriamo, inoltre, che data la difficoltà crescente nelle classi finali abbandona chi vi è giunto cumulando molteplici carenze.

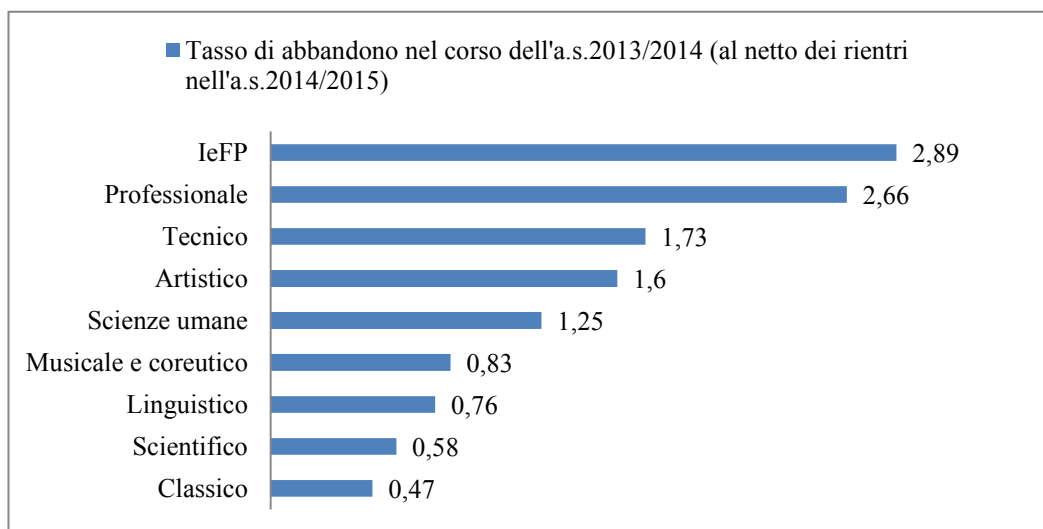
Figura 1.10 - Percentuale di abbandoni nella scuola secondaria di II grado per anno di corso - A.S. 2013/2014



Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Considerando le tipologie di corso (Cfr. Fig. 1.11) emerge come il rischio di abbandono si manifesta soprattutto negli istituti professionali (2.66%) e nei percorsi di istruzione e formazione professionale (2.89%), mentre i tassi più bassi si registrano nei licei classici (0.47%) e nei licei in generale, eccetto quello artistico dove il tasso di abbandoni è del 1,6%. Il dato che buona parte degli abbandoni provenga dagli istituti professionali non deve far certo supporre che questi istituti sono la causa dell'abbandono, come fa notare Brint (1998), forse gli studenti che comunque avrebbero abbandonato preferiscono iscriversi in istituti professionali piuttosto che altrove.

Figura 1.11 - Percentuale del tasso di abbandoni nella scuola secondaria di II grado rispetto alla tipologia di istituto scuola - A.S. 2013/2014 - valori percentuali al netto di rientro nell'A.S. 2014/2015



Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Analogamente alla scuola secondaria di primo grado, osservando le fasce d'età (Cfr tab.1.7) emerge come il tasso di abbandono è inferiore nella fascia d'età al di sotto dei 16 anni (0.52%), rispetto a quella superiore ai 16 anni (2.06%).

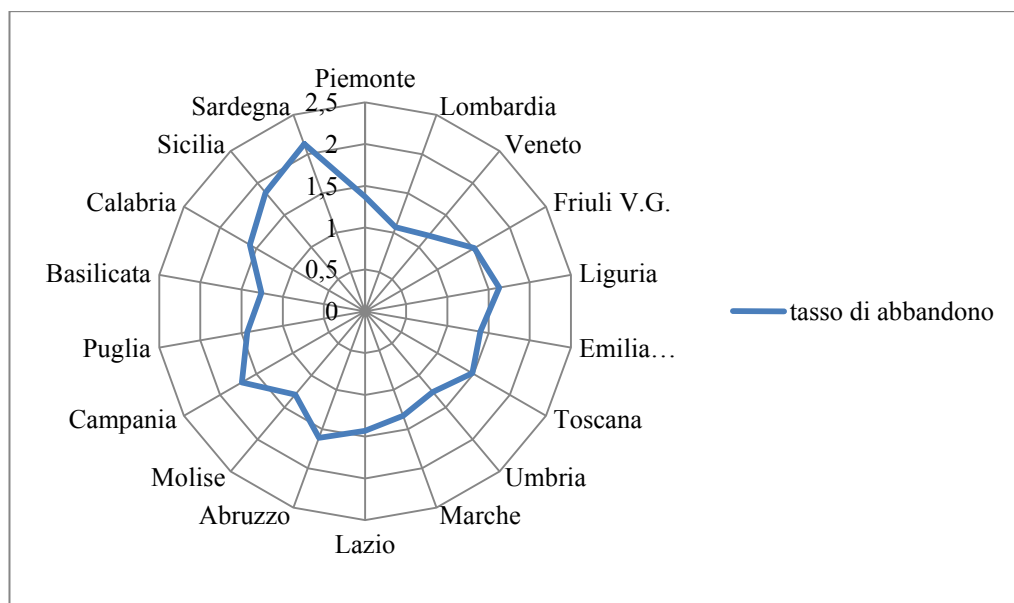
Tabella 1.7 - Tasso di Abbandoni nella scuola secondaria di II grado per età - A.S. 2013/2014

età	Tasso di abbandono
<16	0,52
>=16	2,07

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Dalla Figura 1.12 emerge che il divario territoriale si ri-manifesta anche nella scuola secondaria di secondo grado, gli alunni “a rischio di abbandono” sono maggiormente presenti nelle regioni meridionali, prime fra tutte la Sardegna (con il 2,13% degli iscritti a inizio anno), seguita dalla Sicilia (con l'1,85%) e dalla Campania (con l'1,70%). Tra le regioni meno colpite troviamo la Lombardia (1.07%).

Figura 1.12 - Tasso abbandono regioni italiane - A.S. 2014/2015



Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

1.4 La dispersione in Campania e nella provincia di Napoli

Come visto in precedenza, la regione Campania, insieme ad altre regioni del sud, presenta tassi di dispersione superiori rispetto alla media italiana. Andando ad analizzare la Campania si nota come, eccetto nella provincia di Benevento, tutte le altre province presentano un tasso di abbandono superiore alla media nazionale. Avellino, Caserta e Salerno presentano un tasso di abbandono del 1.9% mentre Napoli del 1.6%, è da puntualizzare che in termini assoluti Napoli presenta più casi di abbandono (2850) rispetto alle tre province prese collettivamente (1556) (Cfr. Tab. 1.8).

Tabella 1.8 - Percentuale del tasso di abbandoni per le province campane - A.S. 2013/2014

Provincia	Abbandoni 2013/2014 al netto dei rientri 2014/2015	iscritti	Tasso abbandoni
AV	400	20915	1,9
BN	126	15483	0,8
CE	1012	53482	1,9
NA	2850	174378	1,6
SA	1144	61595	1,9

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Per quel che concerne il tipo di istituto, dalla tabella 1.9, osservando gli scarti dalla media, possiamo notare che, seppur con scarti percentuali diversi, i licei “classico”, “scientifico” e “linguistico” in Campania, così come a Napoli, ottengono tassi di abbandono al di sotto della media in linea quindi con i dati nazionali; stesso discorso per i professionali che ottengono maggiori tassi rispetto alla media. I dati invece cambiano per gli istituti tecnici che in Campania (+0.67p.p) così come a Napoli (+0.54 p.p), presentano maggiori tassi di abbandono rispetto al dato nazionale (+0.27 p.p). I licei “artistico”, “delle scienze umane” e “musicale e coreutico” presentano andamenti diversi: per i licei delle “scienze umane” nella provincia napoletana, così come in Campania, il dato è inverso rispetto a quello nazionale, rispetto la provincia questo tipo di liceo colleziona tassi maggiori rispetto alla media, mentre presenta un tasso inferiore a livello nazionale. Discorso analogo per il “liceo artistico” e “musicale e coreutico” che sia in ambito nazionale che in Campania, presentano tassi inversi di fatti il “liceo artistico” presenta tassi al di sopra della media mentre quello “musicale e coreutico” al di sotto, nella provincia napoletana la situazione è invertita. Osservando i dati emerge dunque come per i licei “classico”, “scientifico” e “linguistico” così come per gli istituti professionali, vi è una situazione molto simile tra i vari ambiti territoriali d’analisi, gli altri tipi di corsi invece presentano situazioni intermedie (Cfr. Tab. 1.9).

Tabella 1.9 - Abbandono scolastico per tipologia di Istituto (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014

	Italia	Campania	Napoli
Tipo			
Classico	-0,99	-1,17	-1,06
Scientifico	-0,88	-1,03	-0,89
Linguistico	-0,70	-0,86	-0,63
Artistico	0,15	0,25	-0,32
Scienze umane	-0,21	0,13	0,47
Musicale e coreutico	-0,63	-0,83	0,85
Tecnico	0,27	0,67	0,54
Professionale	1,20	0,95	0,76
IeFP	1,43	1,03	0,77
Totale	1,46	1,70	1,63

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Per quel che riguarda l'abbandono per classi di frequenza, i tassi della provincia di Napoli e campani sono in linea con i dati nazionali. Il quinto anno si conferma l'anno di corso meno affetto dall'abbandono degli studenti (Cfr. Tab. 1.10).

Tabella 1.10 - Abbandono scolastico per anno di corso distribuito per aree territoriali (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014

	Italia	Campania	Napoli
anno di corso			
1	0,39	0,59	0,57
2	-0,22	-0,28	-0,39
3	-0,07	-0,23	-0,15
4	0,24	0,24	0,34
5	-0,45	-0,46	-0,52
	1,46	1,7	1,63

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Dalla tabella 1.11 emerge il medesimo discorso per l'età, ovvero che il tasso di abbandono si conferma più alto anche in Campania, così come a Napoli, nella fascia d'età al di sopra dei 16.

Tabella 1.11 - *Abbandono scolastico per fascia d'età e area territoriale (scarti dalla media) - A.S. 2013/2014*

fascia d'età	Italia	Campania	Napoli
<16	-0,94	-0,88	-0,88
>=16	0,61	0,63	0,65
	1,46	1,70	1,63

Fonte: nostre elaborazioni dati forniti dal Miur – Anagrafe dello studente

Analizzando i dati sulla dispersione in Campania emerge come in tutte le province, eccetto quella di Benevento, il tasso di abbandono della scuola secondaria superiore è maggiore alla media italiana. Le caratteristiche della dispersione a Napoli così come in Campania non si distaccano dal dato nazionale per quel che riguarda l'età d'abbandono, la classe ed in parte il tipo di istituto; mentre, infatti, per il liceo classico, scientifico e linguistico da un lato e gli istituti professionali dall'altro si osservano punteggi in linea col dato nazionale, gli altri tipi di liceo (artistico, musicale, scienze umane) e gli istituti tecnici presentano situazioni intermedie dovute forse alla specificità del contesto entro in cui operano. Un ultimo appunto da fare è sulla città di Napoli, quest'ultima dal punto di vista socio-economico è molto eterogenea (Amaturo, 2004), questa eterogeneità si riflette anche nei titoli di studio raggiunti dalla popolazione dei diversi quartieri. Come evidenziato nella nella tabella 1.12 troviamo una situazione altamente polarizzata nella città di Napoli; da un lato i quartieri periferici collezionano percentuali molto basse di diplomati e laureati, di contro nei quartieri centrali le percentuali crescono notevolmente¹⁶. Per renderci conto della differenza tra quartieri centrali e periferici basti considerare che per quel che concerne i diplomati il quartiere con la maggior percentuale il Vomero (68.56%) ha un valore tre volte maggiore rispetto al quartiere con la percentuale più bassa Miano (21,10%). Per quel che concerne il dato sui laureati invece si raggiungono differenze ancora più forti: Posillipo, il quartiere con la più alta percentuale di laureati (34,35%), presenta un valore dieci volte superiore rispetto al quartiere con la percentuale più bassa, Scampia (3.39%) (Cfr. Tab.1.12).

¹⁶ È da sottolineare che il dato è calcolato sulla popolazione residente avente età maggiore di 6 anni. Nelle fasce più giovani il divario dovrebbe essersi attutito.

Tabella 1.12 - Distribuzione percentuale dei diplomati e dei laureati rispetto ai diversi quartieri della città di Napoli - Anno 2011

Quartiere	Diplomati	laurea
Chiaia	63,37	34,29
Posillipo	66,83	34,35
San Ferdinando	42,51	19,31
Avvocata	43,90	15,86
Mercato	25,20	5,34
Montecalvario	32,40	11,56
Pendino	30,50	9,54
Porto	46,86	20,07
San Giuseppe	59,75	30,17
San Carlo all'Arena	42,58	12,95
Stella	30,84	8,45
Poggioreale	33,47	7,14
San Lorenzo	31,09	8,90
Vicaria	39,08	9,57
Zona Industriale	28,32	5,37
Arenella	64,41	27,19
Vomero	68,56	34,10
Barra	25,45	4,35
Ponticelli	26,19	4,80
San Giovanni a Teduccio	23,46	3,66
Miano	21,10	3,66
San Pietro a Patierno	22,29	3,61
Secondigliano	25,80	4,90
Chiaiano	40,22	9,70
Piscinola	26,05	5,23
Scampia	21,07	3,39
Pianura	32,99	5,63
Soccavo	35,82	8,44
Bagnoli	41,33	10,37
Fuorigrotta	47,11	13,64

Fonte: Atlante statistico comune di Napoli

Capitolo 2

Dall'abbandono al rientro: teorie esplicative

2.1 - La dispersione scolastica

Il concetto di “dispersione scolastica” ha subito nel tempo molteplici slittamenti semantici, arrivando progressivamente ad una focalizzazione più nitida degli attori e delle manifestazioni che lo sostanziano: per quel che concerne le manifestazioni, queste “sono eterogenee e hanno a che vedere con fenomeni di evasione dall’obbligo, proscioglimento senza conseguimento del titolo, abbandono delle superiori, bocciature, insuccessi ripetuti, frequenza irregolari, ritardi rispetto all’età regolare in seguito a ripetenze e trasferimenti, basso rendimento e qualità scadente degli esiti” (Zurla, 2004, pag. 16). La dispersione dunque si configura come “tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento che un’interruzione del percorso formale di studio” (Morgagni, 1998). A questi aspetti ne vanno aggiunti altri non immediatamente rilevabili, che rifuggono ad un immediato riconoscimento ma i cui effetti possono manifestarsi col tempo: sebbene con sfumature diverse, concetti come “*tuned out*” (Le Compte, 1991) “*in school dropping out*” (Solomon, 1989) “specialisti della lontananza” (Affinati, 2013) si riferiscono agli aspetti latenti della dispersione. Il minimo comune multiplo rinvenibile in questi concetti è il non riconoscimento da parte dell’alunno della legittimità dell’istituzione scolastica, dei suoi valori e dei suoi fini, predisposizione che può influenzare i risultati ma che sicuramente non produce stimoli per andare oltre i propri obblighi e cogliere così il massimo dall’esperienza scolastica; un processo che, in accordo con la prospettiva della Besozzi (2006), è da intendersi comunque negativo poiché la dispersione “è un fenomeno complesso e variegato che comprende tutto ciò che si “perde” - temporaneamente o stabilmente - nel corso della valutazione del processo di apprendimento” (Besozzi, 2006).

Nell’analisi della dispersione andrebbero dunque considerati, oltre a gli aspetti formali del fenomeno, anche quelli non immediatamente rilevabili. Sembra utile quindi richiamare i tipi di definizione di dispersione individuati da Napolitano e

Tizzano (2006) dall'analisi delle prospettive dei dirigenti scolastici nel territorio campano: gli autori distinguono tra definizione *formale stretta*, che si riferisce alla dispersione come abbandono, evasione scolastica; *formale larga*, che coincide con l'insuccesso scolastico; *alternativa*, che si riferisce al fallimento del sistema formativo; *sostanziale*, che pone attenzione non solo all'insuccesso scolastico ma a tutte quelle manifestazioni latenti difficilmente catturabili. Ed è questo tipo di prospettiva che sembra essersi affermata nell'analisi della dispersione: citando Eurispes, la dispersione si compone di fenomeni quali “abbandono scolastico e ritardo nel percorso formativo, ma anche, più in generale, delle varie forme di insuccesso scolastico, di inadeguato apprendimento e mancata utilizzazione delle potenzialità intellettive degli individui (Eurispes, 2003, pag.103). Se un'esatta precisazione del fenomeno “è il presupposto necessario per la generazione di idee risolutive” (Gentile, 2000, pag. 40) tuttavia, come vedremo, può generare problemi di riscontro sul piano empirico. Per quel che concerne gli attori invece l'istituzione scolastica e lo studente sono i soggetti principali: il termine infatti sottolinea l'intrecciarsi di due problemi, ovvero quello che riguarda il soggetto che si disperde e quello relativo al sistema che produce dispersione (Caputo, 2006). Tuttavia, “scuola e studenti” non sono gli unici “imputati” nella determinazione del fenomeno, col tempo si è diffusa la concezione della dispersione come un fenomeno “sistemico” (Morgagni, 1988) che ha suggerito di trattare il fenomeno in termini multidimensionali, proponendo una lettura attenta a cogliere “gli intrecci e le interrelazioni tra le più note cause di ordine strutturale e quelle che hanno invece a che vedere con caratteristiche di ordine personale” (Zurla, 2006, pag. 19).

La dispersione dunque si configura come un problema riguardante sia la società nel suo complesso che i singoli al suo interno (Tuè, 2003). Tale complessità, negli ambiti (familiare, amicale, etc.) che il fenomeno coinvolge (Morgagni, 1998), ha spinto autori come Speltini (1998) a parlare di “sistema delle dispersioni”, riferendosi agli ambiti entro cui si verificano gli effetti dispersivi e, sulla stessa linea, la Perone (2006) a riferirsi ad una “dispersione al plurale”, benché quest'ultima si concentri su ciò che si disperde all'interno dei processi educativi (tempo, speranze, denaro). Questi autori dunque, seppur in modo diverso, provano

a sottolineare la complessa fenomenologia della dispersione, lasciando emergere come la dispersione sia un fenomeno dalle molteplici manifestazioni ed influenzato da una pluralità di cause che chiama in causa numerosi attori.

2.2 Dall'analisi del rapporto tra educazione/società allo studio degli effetti dei condizionamenti sociali sull'educazione

Lo studio in chiave sociologica dei problemi inerenti le difficoltà incontrate dai soggetti nel loro percorso scolastico cominciano ad essere tematizzati ed analizzati a partire dagli anni 50', periodo - definito come "seconda fase della sociologia dell'educazione"¹⁷ - in cui si assiste ad un rinnovato interesse verso l'educazione, ed in particolar modo verso gli effetti dei condizionamenti sociali sui percorsi scolastici; interesse dovuto principalmente alla posizione di rilievo assunta dall'istituzione scolastica nello sviluppo economico, sociale e tecnologico. Sono tre gli approcci principali entro cui il rapporto tra condizionamenti sociali ed educazione viene letto: l'approccio funzionalista di cui fa capo Parsons; l'approccio conflittualista di stampo marxista di Bourdieu e di stampo weberiano di Boudon, ed in infine l'approccio interazionista-comunicativo che attingendo dalle teorizzazioni dei sociologi fenomenologi quali Schutz, Goffman, Garfinkel e Berger comincerà a svilupparsi con il diffondersi in sociologia con la prospettiva comunicativa (Caputo, 2006). Le prime due prospettive hanno caratterizzato, e in un certo senso dominato, la prima fase degli studi sulla dispersione¹⁸, molti dei contributi di quel periodo si muovono infatti in uno o nell'altro approccio. La prospettiva comunicativa invece si afferma nel dibattito scientifico successivamente, in uno scenario sociale e quindi teorico diverso da quello dei primi anni 60' (Colombo M., 2010); uno scenario meno polarizzato in cui il peso della strutturazione di classe lascia spazio a forme più complesse di frazionamento del tessuto sociale; periodo in cui si passa dai valori moderni ai valori post-

¹⁷ La Besozzi (2006) distingue 4 fasi nella sociologia dell'educazione: 1) Fondativa (da metà ottocento agli anni 50') 2) Riscoperta sociale dell'educazione (anni cinquanta-sessanta) 3) Sviluppo delle riflessioni teoriche e delle ricerche sui fenomeni e sui processi educativi (anni settanta-ottanta) 4) Consolidamento dello statuto epistemologico e metodologico (anni novanta-duemila).

¹⁸ In quella fase ci si riferiva al fenomeno della moralità – selezione scolastica.

moderni (Inglehart, 1997), in tale scenario la preponderanza dell' approccio funzionalista e di quello conflittualista comincia a calare lasciando spazio ad una prospettiva comunicativa della società.

Gli approcci allo studio sulla dispersione che hanno contraddistinto la seconda fase della sociologia dell'educazione saranno ampiamente influenzati dai sociologi, definiti della dipendenza¹⁹, che hanno caratterizzato la prima fase della sociologia dell'educazione; l'attenzione di questi autori verso l'educazione nasce e si sviluppa all'interno delle grandi trasformazioni costitutive della società industriale, stravolgimenti entro cui divenne progressivamente chiara la pregnanza sociale dell'educazione (Benandusi, 2004).

Nei primi lavori dunque vi è il tentativo di contestualizzare il ruolo dell'educazione all'interno della società moderna ed industriale più in generale. Durkheim influenzerà il pensiero dei funzionalisti; Marx e Weber quello della corrente conflittualista, mentre Simmel darà spunti per i teorici della corrente comunicativa (Besozzi, 2006), pertanto per meglio comprendere i tre approcci si ritiene necessario presentare il pensiero di questi autori.

2.3 Il ruolo dell'educazione nei classici: da Durkheim a Simmel

Le istituzioni educative per Durkheim, il promulgatore della sociologia dell'educazione (Cesaro, 1980), giocano un ruolo rilevante nei processi di differenziazione individuale tipici delle società più complesse, assicurando allo stesso tempo la non erosione dell'ordine morale (Levine, 1991) e del suo fondamento, ovvero "la coscienza collettiva" intesa come "l'insieme delle credenze e dei sentimenti comuni alla media dei membri di una società" (Durkheim, 1971). Per il sociologo francese coadiuvare il processo di sviluppo dei ruoli nella "divisione sociale del lavoro" (Durkheim, 1965) tipica della società

¹⁹ Per Durkheim essa dipende dalla intera società, per Weber dalla struttura di potere, per Marx dai rapporti di produzione (Cesareo, 1972, pag. 11) mentre per Simmel risponde alle esigenze etico-morali del soggetto in una società cronicamente in crisi (Besozzi, 1993).

moderna, nonché il contenimento dei possibili effetti particolaristici/egoistici ad essa connessi sono la funzione principale del sistema educativo. Nelle società arcaiche i membri della società indifferenziati tra di loro sono uniti dalla “solidarietà meccanica”, la quale si genera dalla semplice appartenenza al gruppo e dalla condivisione di norme e di valori alla cui base vi è la religione. Nelle società complesse invece, la trasmissione ai futuri cittadini dell’ordine morale, di tipo laico e non più religioso, attraverso l’autorità del docente, funge da base per l’esistenza della “solidarietà organica” (Durkheim, 1965). La scuola, più che la famiglia, per l’autore francese, è l’agente preposto all’educazione poiché garantisce la piena corrispondenza con il progetto sociale ed i suoi imperativi: nella sua azione essa si costituisce di due momenti fondamentali, il primo di “coesione” ed il secondo di “individualizzazione”; nel primo fornendo agli studenti una base comune che li possa far identificare come membri della società, nel secondo fornendo un sapere specifico il cui fine è farli inserire in un gruppo specifico all’interno della società. All’educazione dunque, il sociologo francese, attribuisce la funzione di ridurre le tendenze individualistiche a favore delle istanze di natura sociale (Ribolzi, 1993 pag. 108) attraverso - e sarà questo il punto di contatto con Parsons - lo sviluppo di norme e valori condivisi.

Alla visione funzionalista dell’educazione di Durkheim si oppone quella critica di Marx. Il punto di partenza dell’autore si rinviene nella considerazione che le istituzioni giuridiche, politiche, educative, etc. sono da considerarsi come il riflesso dei modi di produzione. Per Marx dunque, i rapporti di produzione costituiscono la struttura da cui nascono le varie sovra-strutture (politica, religione, etc.) (Marx, 1980). In base al possesso o meno dei mezzi di produzione l’autore distingue tra classe capitalista e classe operaia, ovvero oppressori ed oppressi. Entro questa prospettiva l’istituzione educativa agisce unicamente per salvaguardare gli interessi delle classi dominanti, costituendo secondo Marx uno degli strumenti di repressione a cui ricorre la classe degli oppressori nei confronti della classe degli oppressi (Bonini, pag.10). A tali conclusioni lo scienziato sociale tedesco giunge attraverso lo studio delle condizioni disastrose in cui versavano le scuole dove venivano istruiti i figli della classe operaia (Manacorda, 2008). Successivamente i sociologi che si rifaranno al pensiero di Marx si

occuperanno di svelare, seppur in un contesto di acclamata uguaglianza, i meccanismi di tutela delle classi dominanti operanti all'interno dell'istituzione scolastica. Sebbene estremamente critico, Marx assegna però un compito potenziale alla struttura educativa, ovvero quello di riscatto e di emancipazione dalla società classista. Attraverso un'istruzione non assoggettata ai voleri della classe dominante si potrebbe giungere, secondo l'autore, alla creazione di un uomo "pienamente sviluppato" (Benandusi, 2004). La "piena realizzazione", nella pedagogia marxista, avviene anche attraverso l'esperienza lavorativa, che permette alla classe operaia di captare le contraddizioni del capitalismo e coglierne così gli elementi per ribaltarla (Del Lago, 2011).

A differenza di Marx, Weber si concentra sul concetto di "ceto" piuttosto che sul concetto di "classe": il ceto implica "un effettivo privilegiamento positivo o negativo nella considerazione sociale, fondato sul modo di condotta della vita e perciò sulla specie di educazione formale[...] e sul prestigio derivante alla nascita e dalla professione" (Weber, 1961, p.303), differenziandosi dal concetto di classe poiché non espresso in termini puramente economici. Weber si occupa di analizzare i sistemi di istruzione e i mutamenti che essi hanno subito nel corso del tempo tenendo conto della stratificazione sociale e degli interessi e dei conflitti che essa crea. A differenza di Marx, Weber coglie il nesso tra cultura, potere ed educazione attraverso la constatazione che i ceti dominanti, oltre ad affermare la propria volontà nella società, impongono anche il proprio modello educativo, modello che va inteso anche come strumento di legittimazione volto alla conservazione del potere di ceto, sui meccanismi specifici di legittimazione rifletterà in seguito anche Boudon attraverso il concetto di "traslazione delle credenziali educative" (1969). L'educazione dunque è diretta a formare uomini conformi alle esigenze specifiche della struttura del potere. Weber identifica tre tipi di potere a cui fa corrispondere un determinato tipo di modello educativo, ovvero il carismatico, il tradizionale ed il legale, a cui corrispondono rispettivamente quello dell'iniziato, dell'uomo colto e dello specialista. (Weber, 1961). Sebbene condizionata dalla struttura di potere, per l'autore l'educazione ha il ruolo preciso di spronare le persone affinché pensino in modo critico per contrastare la "determinazione irriflessiva delle decisioni sociali", dovuta alla

razionalizzazione che l'ordine moderno porta a livelli mai visti prima. Per Weber l'educazione, ed il processo di formazione del giudizio a cui conduce, sono un modo per evitare che gli umani si trasformino in macchine irriflessive (Green, 1988).

Simmel, allo stesso modo di Weber, è critico verso la crescente divisione del lavoro nelle società moderne, che sebbene induca ad una migliorata capacità di porre e sviluppare le varie componenti del mondo culturale pone altresì come pericolo la perdita, da parte dell'individuo altamente specializzato, del senso della cultura totale. Alla crescita della cultura oggettiva segue quindi specularmente un'atrofia della cultura individuale (Ritzer, 1996), la quale è lesiva per la società nel suo complesso, poiché la preponderanza della cultura oggettiva su quella soggettiva porterebbe ad un indebolimento dei processi culturali entro cui la cultura viene generata, e conseguentemente un indebolimento della presa del soggetto sul mondo. Al fine di contrastare l'inglobamento nelle forme impersonali della cultura e il processo di *disindividuatione* che questo comporta (Izzo, 1991, pag. 167), l'autore assegna all'educazione il ruolo di promuovere il pieno sviluppo del soggetto, dotandolo così di uno spirito autonomo in grado di contrastare le pressioni oggettivanti della cultura moderna. In questo modo, attraverso l'educazione si contrasta il rischio di sradicamento rispetto agli ambiti vitali propri della società moderna e si promuove l'uomo nella sua totalità. Il variegato contributo di Simmel ispirerà i lavori dei teorici dell'approccio comunicativo, tra cui Goffman (Mora, 1994).

Pur se da prospettive diverse, nella loro produzione teorica gli autori appena citati assegnano all'istituzione educativa un ruolo principale nello sviluppo delle società, un ruolo di sostegno nell'affrontare le tensioni scaturite dai cambiamenti dovuti al progresso tecnico ed economico. Ad una prima fase di riflessione sul ruolo delle istituzioni educative seguirà, come già anticipato, un periodo di problematizzazione del funzionamento delle istituzioni educative/scolastiche, con particolare attenzione al ruolo dei condizionamenti sociali sui percorsi scolastici dei soggetti.

2.4 Le teorie sulla dispersione scolastica

2.4.1 Prospettiva funzionalista

La prospettiva funzionalista è riconducibile alla scuola struttural-funzionalista di Parsons. Il sociologo statunitense condivide con Durkheim la visione “secondo cui alla base della coesione e dell’ordine sociale vada ricercata la condivisione di norme e valori comuni” (Benandusi, 2004, pag.39), alle istituzioni educative ed alla socializzazione più in generale è “affidato” il compito di far sviluppare, partendo dalle norme e dai valori comuni, legami di interdipendenza tra i tre sistemi²⁰ che compongono la struttura complessiva dell’azione²¹ (Parsons, 1959). Alle istituzioni educative inoltre è affidata la realizzazione delle pari opportunità degli individui attraverso la neutralizzazione del peso delle origini sociali sui percorsi di vita individuali (Benandusi, 1984, XI). Nella teorizzazione parsoniana emerge una visione positiva del sistema educativo, ed entro questa prospettiva la dispersione scolastica viene spiegata attraverso la teoria del “*dropping out*”²² (Colombo, 2010). Secondo tale prospettiva, il sistema scolastico è un’istituzione neutrale garante della meritocrazia, istituzione che differenzia i soggetti esclusivamente in base alle loro doti naturali ed al loro impegno. L’abbandono scolastico viene quindi considerato un atto completamente imputabile all’individuo, nella sfera del quale l’istituzione scolastica non ha nessun ruolo poiché sono i fallimenti di natura personale, familiare e/o culturale a provocare l’uscita del soggetto dal sistema educativo. Il concetto attraverso cui Parsons spiega la differenziazione tra studenti è quello di *achievement*, concetto che include sia il “merito” che il “desiderio di affermazione personale”: la scuola dunque funziona attraverso meccanismi di “selezione” che premiano gli studenti più meritevoli. Inoltre, per i teorici del capitale umano - che focalizzano l’attenzione sull’aspetto economico della teoria Parsoniana - Schultz (1960) e Becker (1964), dato che l’istruzione rende gli individui più produttivi, laddove

²⁰ I sistemi sono: Sistema sociale; Sistema culturale; Sistema della personalità. Successivamente Parsons aggiungerà un altro sistema, quello biologico

²¹ Sulla teoria dell’azione sociale Parsoniana è chiara l’influenza di Weber (Belardinelli, Sergio, ed. *Teorie sociologiche dell’azione*. Vol. 28. FrancoAngeli, (1999).

²² Letteralmente vuol dire “abbandonare”, è un concetto opposto a “pushing out” che vuol dire venir spinti fuori.

fossero presenti disparità nell'accesso all'istruzione, queste sarebbero inevitabilmente eliminate da politiche mirate allo sviluppo economico (Schizzerotto, 1989).

Il carattere prescrittivo più che descrittivo di questa prospettiva dovette subito fare i conti con lavori che ne misero fortemente in dubbio la sua validità. Tra questi lavori vanno citati i due più noti: a) Rapporto Coleman (1966) in cui si sostiene che i modelli di comportamento e il bagaglio culturale dei propri pari esercitano un ruolo preminente sul risultato scolastico di uno studente rispetto agli input convenzionali, come la qualità degli insegnanti, la dimensione della classe e le risorse finanziarie assorbite dalle strutture didattiche; b) *The American Occupational System* – Dob e Duncan (1967), in cui sostanzialmente si mette in discussione l'idea di una società meritocratica dove l'ascesa sociale è realtà, per cui lo status ascritto rispetto a quello acquisito determina il ruolo che un individuo avrà nella società. I limiti dell'approccio “*dropping out*” evidenziati dai lavori appena citati troveranno una valida interpretazione all'interno della prospettiva conflittualista, in cui sarà evidenziato come il basso rendimento degli allievi provenienti dai ceti disagiati “accade” perché, a differenza di quanto avviene nella classe media, la famiglia non fornisce loro né le capacità cognitive e linguistiche, né i valori e gli atteggiamenti richiesti dalla scuola” (Barbagli, 1978, pag.15 in Perone 23).

2.4.2 Prospettiva conflittualista-neomarxista

Come sostiene la Ribolzi (2012), sebbene non esista una teoria marxiana dell'educazione, il suo pensiero contiene molti elementi pedagogici che sono stati ripresi successivamente dai sociologici neo-marxisti delle teorie della deprivazione culturale tra cui Bourdieu e Bernstein. Gli autori condividono l'idea secondo cui gli studenti appartenenti a diverse classi sociali, a causa di una diversa socializzazione hanno diverse dotazioni di partenza (Bourdieu parla di “capitali culturali” mentre Bernstein di “codici linguistici”) la quale influenzano i percorsi scolastici degli allievi. Il punto di partenza di Bernstein (1999)

attraverso cui individua il nesso tra classe e rendimenti scolastici, è l'individuazione di due tipi di codici linguistici: a) ristretto: linguaggio contestualizzato e povero dal punto di vista delle strutture sintattiche, che caratterizza l'azione verbale delle classi operaie; b) codice elaborato, decontestualizzato e ricco sintatticamente, che è proprio delle classi medio/alte. Abituati ad un codice elaborato i figli delle classi medio/alte avrebbero meno problematiche ad adattarsi alle strutture del linguaggio formale che caratterizza le istituzioni scolastiche, a differenza dei figli della classe operaia che ne sarebbero invece penalizzati poiché il tipo di linguaggio scolastico risulterebbe completamente nuovo; inoltre non essendo abituati entro le mura domestiche alla lettura, alle riflessioni condivise ed a interessi di questo tipo, i giovani dei ceti bassi vivrebbero la scuola come un obbligo completamente estraneo alla propria vita (Rossi, 1997). Questo stato di cose sarebbe inoltre legittimato dalla scuola poiché piuttosto che mettere a punto strategie pedagogiche differenziate per i diversi codici linguistici, costruirebbe quest'ultimi come deficit penalizzanti per lo studente (Serpieri, 2013). Ed è il “*je accuse*” verso l'istituzione scolastica il tratto di unione tra la teoria di Bernstein e quella di Bourdieu (Perone, 2006, pag. 24). Nella “riproduzione” di Bourdieu e di Passeron (1972) si sostiene, diversamente dalla teoria parsoniana, che il fallimento scolastico non è in nessun modo imputabile all'individuo ma è frutto dei meccanismi attivi di selezione operanti nell'istituzione scolastica; meccanismi che canalizzano gli allievi nelle scuole peggiori, li isolano nelle pratiche scolastiche fino all'espulsione. Il concetto chiave per capire i motivi per cui alcuni allievi “sopravvivano” alla “selezione” ed altri no è il concetto di *habitus*, da Bourdieu inteso come l'insieme di atteggiamenti, comportamenti, linguaggi, valori e credenze che un individuo sviluppa in ambiente familiare. L'*habitus* è modellato dal capitale culturale e dall'*ethos* del soggetto, intendendosi per il primo concetto l'insieme di beni simbolici utili ad aumentare le chance di successo, per il secondo il sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati. A parere dell'autore, essendo impregnate dell'ideologia culturale borghese, le istituzioni scolastiche porrebbero in atto un meccanismo di riconoscimento/non riconoscimento dell'*habitus* tale per cui gli studenti provenienti dai ceti agiati si troverebbero in piena sintonia con i

linguaggi, i fini ed i comportamenti richiesti dall'istituzione scolastica, già appresi durante la socializzazione in famiglia, differentemente dai soggetti provenienti dai ceti meno abbienti, la cui diversa socializzazione risulta meno in linea con i dettati dell'istituzione scolastica. Laddove l'istituzione scolastica, piuttosto che ente neutrale, sia intrisa della cultura borghese favorendo così i membri di quel ceto, si crea una situazione in cui si “sanziona l'eredità culturale, trattando doti sociali come naturali” (Bourdieu, 1983, pag. 286), continuando a riprodurre e rafforzare l'ordine sociale esistente. I giudici di questa “conformità” alle richieste ed ai valori della classe borghese sarebbero, nella prospettiva dell'autore, i professori; nasce in questo modo una visione dell'abbandono come “*pushing out*”. Dal “*drop-out*”, responsabile dei propri fallimenti, si passa al “*push-out*”, vittima di un sistema scolastico non meritocratico che mette ai margini gli individui in base a criteri di censo.

Le teorie di Bourdieu hanno indirizzato molte delle ricerche sul campo negli anni immediatamente successivi alla scolarizzazione di massa, il loro potere predittivo è stato però col tempo messo in discussione poiché da un lato c'è stata la democratizzazione del corpo docente (e quindi l'estrazione sociale di provenienza) (Ferrarotti, 1976), e dall'altro nuove forme di dispersione (trasversali alle classi) sono “apparse sulla scena”. Sebbene dunque il classismo della scuola sia stato messo in forte dubbio, molteplici studi (Gasperoni 1996, Checchi, 1997, Ptizalis 2011) evidenzerebbero come la condizione socio-economica influenzi ancora i percorsi scolastici degli individui.

Prospettiva alternativa a quella di Bourdieu, in grado di dar conto di questa persistenza all'interno dei sistemi scolastici, è quella fornita da Boudon.

2.4.3 - Prospettiva conflittualista-neoweberiana

Tra i principali teorici che hanno ripreso le riflessioni di Weber riguardo l'educazione e che hanno contribuito a leggere in modo trasversale il fenomeno della dispersione vi è Boudon. In *Istruzione e mobilità sociale* (1969), constatando che all'espansione e alla democratizzazione del sistema scolastico negli ultimi

anni non è seguito un aumento della mobilità intergenerazionale, propone il concetto di “traslazione delle credenziali educative”: quando aumenta il numero di persone che accede ai livelli superiori di istruzione, i ceti più elevati spostano l’asticella in avanti determinando così un processo inflazionistico che ha l’effetto di aumentare i costi individuali di accesso a posizioni lavorative prima accessibili con livelli di istruzione inferiore.

In altre parole, sebbene aumenti la scolarizzazione di massa, i titoli ottenuti hanno sempre meno valore sul mercato del lavoro a causa dell’innalzamento delle credenziali educative richieste dai lavori. Entro la prospettiva dell’individualismo metodologico²³ proposto da Boudon, se al possesso del titolo non viene associata la credenza di una remunerazione migliore, gli investimenti in istruzione possono essere considerati molto onerosi per alcune famiglie, soprattutto per quelle di ceto medio-basso (Schizzerotto, 1997). È da aggiungere inoltre che, come nota la Schioppa, (1974), anche in caso di disponibilità economica i ceti bassi preferirebbero investire in beni di consumo piuttosto che in istruzione poiché l’investimento in istruzione è un investimento di non sicuro ritorno a causa della selezione scolastica, investimento che avrebbe un impatto sul bilancio familiare; da un lato drenerebbe fondi per le spese legate alla scuola e dall’altro si configurerebbe come mancato guadagno dovuto al non inserimento dei figli in attività lavorative.

Abbandonare invece la scuola ridurrebbe i costi e porterebbe ad una retrocessione sociale minore: entro quest’ottica la scuola in modo indiretto opera ancora come agente di riproduzione dello status quo ed il possesso di titoli di studio non indicherebbe soltanto le competenze acquisite, ma l’appartenenza ad un gruppo (Collins, 2000). Sarebbe dunque l’individuo, in base all’analisi dei costi e dei benefici, a scegliere determinate traiettorie istruttive; la scuola dal canto suo, non riuscendo a colmare del tutto le lacune di chi provenga da situazioni più svantaggiate, e non assicurando dunque quello che nel sistema scolastico viene definito, diritto allo studio, tenderebbe a riprodurre le disuguaglianze iniziali, trasformando il privilegio in merito (Mocetti, 2007).

²³ L’individualismo metodologico muove dall’assunto che per comprendere i fatti sociali bisogna intenderli come esito di azioni individuali, azioni guidate da una razionalità intenzionale e contestualizzata.

Nelle teorie appena menzionate è possibile rintracciare una prospettiva sistemica in base alla quale la dispersione scolastica viene letta: nella prospettiva funzionalista il “sotto-sistema” scuola seleziona i soggetti in base a criteri meritocratici in modo tale da preservare il funzionamento della struttura dei ruoli e della società nel suo insieme, ne viene che i fallimenti del singolo sono unicamente riconducibili al suo scarso *achievement*; nella prospettiva conflittualista l’istituzione scolastica mira a riprodurre i rapporti tra classi presenti nella struttura sociale preservando così gli interessi sociali delle classi dominanti; nella teorizzazione di Bourdieu, la “riproduzione” avviene impedendo attivamente agli individui provenienti dai ceti bassi di raggiungere le credenziali educative per attivare processi di mobilità sociale, mentre nella teorizzazione di Boudon i ceti dominanti pongono in essere meccanismi di riproduzione indiretti, ovvero scoraggiando gli individui delle classi meno abbienti ad acquisire credenziali educative attraverso l’aumento dei costi per l’ottenimento del titolo di studio e l’incertezza dei benefici derivanti da questi.

Di recente, nell’analisi della dispersione scolastica, si è affermato un modo di vedere la dispersione come un fenomeno che pone lo studente al centro di un sistema di concause: la famiglia, la scuola ed il gruppo dei pari da un lato, e fattori motivazionali e cognitivi dall’altro (Sempio, 1999). Prospettiva questa “iterativa” che va al di là della visione “strutturalista” degli approcci precedenti.

2.4.4 L’approccio comunicativo

Come già accennato, nello studio della dispersione si è diffuso un approccio, di natura iterativa-comunicativa, che guarda alla dispersione non come al semplice prodotto dell’influenza dei condizionamenti strutturali sull’individuo, ma come al risultato di un processo multifattoriale, in cui è possibile distinguere cause esogene ed endogene al contesto scolastico, al cui centro vi è lo studente con le sue caratteristiche. Entro questa prospettiva la dispersione scolastica viene intesa come *disengagement* (Colombo, 2010): essa avviene in seguito ad un processo di distacco in cui vi è un progressivo disimpegno non solo verso l’ambiente

scolastico, ma anche verso gli altri mondi vitali quali quello familiare e quello dei pari. L'abbandono scolastico, così come gli altri problemi legati al percorso scolastico, si configura quindi come l'effetto cumulato dell'azione di una molteplicità di attori e fattori che, in modo del tutto non intenzionale, contribuiscono a determinare il processo di distacco verso l'istituzione scolastica. In questa prospettiva la dispersione, ed in particolar modo l'abbandono scolastico, è interpretata come uno shock comunicativo tra il soggetto ed il suo percorso di integrazione sociale. Quest'approccio non è riconducibile ad una singola opera fondante ma al cumularsi di ricerche che, nello studiare la dispersione scolastica, hanno preso in considerazione un approccio alternativo a quello funzionalista e conflittualista; rifacendosi a teorie microsociologiche che restituissero al soggetto un ruolo centrale nei processi sociali, centralità negata dagli approcci precedenti; ci riferiamo alla fenomenologia di Schutz, l'approccio drammaturgico di Goffman, all'etnometodologia di Garfinkel nonché all'interazionismo simbolico di Mead. Nel fare ciò il merito di quest'approccio dunque è di aver aperto allo studio degli ambienti materiali ed immateriali con cui il soggetto, e le sue peculiarità, interagisce e nei quali il distacco dall'istituzione scolastica avviene. Per quel che riguarda i contesti di interazione molte ricerche si sono concentrate sugli ambienti principali entro cui il soggetto esperisce la sua quotidianità, tra questi sicuramente l'ambiente familiare e l'ambiente scolastico nel suo duplice aspetto di ambiente di interazione con i pari e con il corpo docente. Per quel che concerne il soggetto ci si è concentrati progressivamente sulla peculiarità della condizione adolescenziale e della fragilità connessa ad essa.

2.5 Recenti sviluppi nello studio della dispersione in un ottica sistemica

Preme innanzitutto sottolineare come l'adolescenza sia un periodo non semplice nella vita dell'individuo, un'età incerta (Finzi, 2005) durante la quale vi è una completa frattura tra ciò che era e ciò che è, l'adolescente vive infatti "una profonda modificazione che interessa soprattutto le sfere della relazione (con se stesso, la famiglia, la scuola, i coetanei, il gruppo, gli educatori, l'autorità, ecc.),

dell'identità (abbandono delle identificazioni infantili, rinuncia al pensiero magico, disillusione, differenziazione), dei valori (amicizia, solidarietà tra pari, amore) e dei modelli (amici, personaggi dello sport, dello spettacolo, ecc.)” (Morgagni, 2015, pag.17). Alla frattura interna degli adolescenti di oggi non sembra corrispondere nessuna frattura con il mondo esterno, a differenza delle generazioni passate e delle forme di rivolta collettiva di cui si sono rese protagoniste. Si tratta di una rinuncia ad irrompere nella sfera pubblica che nel tempo è valsa loro l'etichetta di “generazione invisibile” (Diamanti, 1999) generazione che a seguito della caduta delle identità e delle ideologie ha preferito, secondo gli esperti della condizione giovanile, rintanarsi nel privato e nelle relazioni affettive e del sociale ristretto (Buzzi, 2002), tuttavia gli ultimi rapporti segnalano una ripresa dell'importanza attribuita dai giovani ai valori dell'impegno sociale, politico e religioso, a cui si associa una crescente diffidenza nei confronti dei politici, degli istituti bancari e della “televisione” (Morgagni, 2015). Sul terreno di tale diffidenza appaiono chiare le tracce lasciate dalla crisi economica, così come ampia è l'influenza della società dell'incertezza sul vissuto individuale dei giovani, che esperiscono una situazione di “precarità esistenziale” fatta di mancanza di progettualità, provvisorietà e preoccupazione per il futuro (Iard, 2007). Una situazione incerta che si riversa in un rapporto “ambivalente” con le istituzioni scolastiche: da un lato infatti la scuola ed il personale docente rappresentano una guida per i giovani che tengono ancora in ampia considerazione il valore dell'istruzione, dall'altro questi nella vita quotidiana in classe riportano segnali di stress, noia e carenza di senso, lamentando di non essere stimolati in modo adeguato (Iard, 2007). Le generazioni contemporanee, sebbene come vedremo sia alta l'attenzione verso la formazione da parte delle istituzioni, si caratterizzerebbero per un “mal di scuola” ed un conseguente disinvestimento nei confronti dell'esperienza scolastica (Pombeni, 2000). Altro fattore che influenza il vissuto scolastico dei soggetti sono le trasformazioni che avvengono all'interno della famiglia, che a causa della “rarefazione demografica” diventa progressivamente sempre più chiusa in se stessa (Castiglioni, 2000), lasciando così ampio spazio alla dimensione del privato, questo mutamento conduce ad una ridefinizione silenziosa dei ruoli tra i membri (Rammella, 2000) che rimodella i

rapporti generazionali. Il risultato è una condivisione delle norme valoriali e culturali a cui naturalmente segue un calo della conflittualità tra le generazioni (Scabini, 2001); tale pacificazione tra generazioni diverse porta però ad un effetto indesiderato: la volontà di rispettare le preferenze dei figli può indurre i genitori ad una rinuncia del loro ruolo di guida, con il risultato che i ragazzi sono lasciati soli di fronte a delle scelte cruciali, così come può essere ad esempio la scelta della scuola superiore (De Luigi, 2001). È da sottolineare però che tale rinuncia sembrerebbe essere condizionata, allo stesso tempo, dall'incertezza in cui gli adulti vengono a trovarsi: riducendo le loro aspirazioni ed abbandonando le loro speranze per il futuro, non sentendosi adatti questi rinunciano a proporsi come modelli verso i propri figli, non assolvendo così la loro funzione educativa (Buzzi *et alii*, 2007).

Il “mal di scuola” citato in precedenza riguarda principalmente due attori: lo studente ed il sistema scolastico. È dunque importante porre l'accento anche sui “fattori interni alla scuola che non favoriscono o consentono poco, ad alcuni studenti di restare a scuola (Fiorilli, 2011); secondo alcuni autori è nella scuola il problema principale poiché non riesce ad entrare più in sintonia con gli schemi cognitivi dei ragazzi di oggi (Antinucci, 2001); sebbene questa posizione possa apparire troppo estrema coglie comunque il ruolo che l'istituzione scolastica ha nella determinazione del successo o dell'insuccesso dei suoi allievi, ponendo quindi l'attenzione sui suoi caratteri distintivi ed in particolare, “con quali intenzionalità, quali strumenti, quali metodi, quali tipologie organizzative la scuola si misura con le caratteristiche, i bisogni e gli stili conoscitivi dei suoi “utenti”, le loro esigenze affettive e di relazione, la loro ricerca di identità (Farinelli, 2002 pag.12). Questi fattori che contribuiscono a rendere un istituto un luogo più o meno sostenibile per gli studenti, insieme ad altre specifiche strutturali come l'organizzazione, la relazione e l'equilibrio tra il personale che opera nella scuola, concorrono alla determinazione di un particolare clima educativo (Iori, 2003). È da aggiungere inoltre che il modo in cui gli studenti percepiscono il loro ambiente scolastico può influenzare i rendimenti nelle attività di apprendimento (Kaplan, 1999). Entro quest'ottica, fenomeni come bullismo o teppismo scolastico (Finzi, 1997), creano grosse difficoltà poiché incidono

negativamente sulla percezione dell'ambiente scolastico da parte dei soggetti più deboli sotto il profilo dell'auto-difesa. Altro fattore a cui bisogna dar peso, secondo gli psicologi culturali tra cui Bruner (1997), è la funzione del docente, poiché il "rapporto educativo" si realizza a pieno solo quando vi è una altrettanto piena condivisione dei significati da parte degli attori coinvolti, avvenendo solo in questo modo quella comunicazione tra gli attori che porta all'apprendimento (Farinelli, 2005). L'attenzione sul rapporto educativo pone in evidenza una caratteristica, spesso ignorata, di ciò che lega studente con docente, ovvero un duplice rapporto tenuto in vita da entrambi gli attori e che da questi può essere interrotto. Nel loro lavoro Le Compte e Dworkin (1991) evidenziano come ad abbandonare non siano solo gli studenti, ma anche i docenti; al fenomeno del *dropping out* degli studenti dunque corrisponderebbe quello del *quitting* dei docenti. Se è vero che in Italia il valore dato al "posto pubblico" porta gli insegnanti difficilmente ad abbandonare il proprio ruolo, è altrettanto vero che una parte dei docenti esperirebbe un distacco emotivo dal contesto scuola, così come emerso da una ricerca condotta da Albanese (2010) su un campione di 500 insegnanti, e con un risultato in tale direzione di circa il 50% degli intervistati. Questo distacco sarebbe adducibile sia a fattori macro che micro: a detta di Lecompte e Dworkin, dal punto di vista macro l'inadattamento della scuola alla società contemporanea provocherebbe un processo di alienazione in alunni e docenti, alienazione dovuta all'impossibilità dell'istituzione scolastica di consentire il raggiungimento dei fini e degli obiettivi socialmente valorizzati nella nostra epoca; dal punto di vista micro invece, così come per tutte le professioni di cura, chi esercita il ruolo di insegnante è soggetto ad un esaurimento emotivo con conseguenti fenomeni di distacco (Fiorilli, 2011, pag.44). Quando non è manifesto l'abbandono avviene in modo latente: da una parte troviamo gli studenti presenti in classe ma completamente assenti (*turn-out*), dall'altra i docenti, che non credendo più nella loro missione educativa mantengono la loro posizione per fini meramente lavorativi, magari pensando anche di cambiare lavoro (*burn-out*).

L'approccio comunicativo dunque, ha influenzato in modo diretto o indiretto molteplici lavori sulla dispersione e tra questi quelli sull'abbandono scolastico che è sicuramente l'aspetto del fenomeno più tematizzato a tal punto che talvolta si

sceglie di definire dispersione unicamente come l'abbandono del corso formale di studi²⁴. Guardando alle statistiche inoltre, come abbiamo visto, tra gli indicatori più utilizzati per l'analisi della dispersione scolastica troviamo il tasso di ELET²⁵, ovvero quell'indicatore che si riferisce a soggetti tra i 18-24 che non sono in formazione e che hanno abbandonato l'istituzione scolastica prima di conseguire il diploma; il tasso di ELET è l'unico dato riportato sulla dispersione scolastica all'interno delle statistiche "Noi Italia" prodotte dall'ISTAT. Al di là dei dati inoltre, sono stati nel tempo molteplici gli studi di carattere più qualitativo, che hanno contribuito allo sviluppo di una prospettiva che riconoscesse la complessità del fenomeno dell'abbandono.

2.6 L'abbandono scolastico

Nel 1986 Morrow prova ad identificare cinque tipi di abbandoni concentrandosi principalmente sulle cause: 1) *push-out* (cacciati), il termine si riferisce gli studenti indesiderati che la scuola cerca di allontanare attraverso note, sospensioni o semplicemente attraverso meccanismi psico-sociali come l'etichettamento, che si manifestano nella quotidianità e nelle pratiche scolastiche; 2) *disaffiliated* (disaffiliati), si riferisce agli studenti che non provano più alcun attaccamento verso la scuola; 3) *education mortalities* (mortalità educativa), in questa categoria ricadono gli studenti che non sono in grado di completare il percorso di studio. 4) *capable drop-out* (drop out capaci), si riferisce a studenti che potrebbero seguire il programma ma non sono socializzati alle richieste della scuola; 5) *stop-out*: in questa categoria, che si può considerare trasversale alle precedenti, ricadono gli studenti che abbandonano la scuola temporaneamente per poi rientrarvi. Sebbene, ad avviso di chi scrive, tale classificazione sia limitata dalla prospettiva funzionalista (la 3° e la 4° categoria sono impregnate del concetto parsoniano di *achievement*), essa prova a fare luce sulla complessità rinvenibile dietro la fenomenologia dell'abbandono cogliendone un aspetto latente (la categoria dei

²⁴ Come ad esempio il lavoro della Tuè (2003).

²⁵ Sul rapporto Noi Italia dell'Istat il riferimento è al tasso di ESL (*early school leavers*), in Europa, sebbene l'indicatore non sia cambiato nella sostanza, è entrato in uso il termine ELET (*early leavers from education and training*).

disaffiliated); inoltre tra i tipi di abbandoni vengono identificati gli *stop-out*, soggetti che si differenziano dagli altri poiché riprendono il percorso di studi dopo averlo abbandonato.

È possibile distinguere quindi due tipi di abbandono, quello definitivo del percorso scolastico e quello temporaneo a cui succede il rientro: in entrambi i casi si può parlare di abbandono, nel primo caso però si abbandona l'istituzione scolastica nel suo complesso, nel secondo caso invece ad essere abbandonato è il percorso scolastico intrapreso, a cui ve ne succederà un altro. Altro aspetto rinvenibile nella classificazione di Morrow è la natura passiva dell'abbandono da parte dello studente, prospettiva questa abbastanza diffusa negli studi sulla dispersione, per cui l'abbandono è visto come un processo che “consegna all'età adulta, i soggetti, con una personalità rigida, con un atteggiamento fatalista, con una scarsa capacità di capire chi sono, dove sono e dove possono o vogliono andare” (Luciano, 2000, pag.32).

Già negli anni ottanta questo quadro interpretativo fu messo in discussione da alcuni autori attraverso proposte di visioni diverse entro cui leggere l'abbandono; tra questi la Besozzi (1983) che parlava di “*drop-out* anticonvenzionale”, riferibile ad un soggetto tutt'altro che “vittima” inconsapevole del sistema, non individui caratterizzati dalla voglia di non far nulla, ma soggetti in cui l'abbandono voleva dire “una risignificazione di riscatto personale, di presa in carico di sé” (IRER, 1992, pag. 54), un abbandono costruttivo dunque seppur operato in prospettive temporali piuttosto ridotte e semplificate (Tuè , 2006) è da sottolineare che non per tutti i soggetti l'abbandono è una “liberazione”, un primo “no” da cui nascono alcuni elementi propositivi per il futuro (Riva, 1992).

È possibile dunque fare una prima divisione nell'universo dei *drop-out*, utilizzando la poco eufemica terminologia del rapporto Isfol (2012) ovvero “i dispersi della disperazione” ed i “dispersi non disperati”: il primo gruppo è costituito da “giovani fragili, scarsamente sostenuti dalle famiglie, che a loro volta hanno problemi gravi da affrontare e che non riescono a supportare i figli nel superamento delle difficoltà scolastiche e relazionali” (Isfol, 2012, pag.32), il secondo gruppo è meno legato al disagio sociale ed alle difficoltà economiche e familiari. Un tipo di abbandono che riguardando i giovani provenienti da contesti

più abbienti è sotto certi aspetti paradossale, (Zurla, pag.21). Entro questa generica seppur importante dicotomia, è possibile rintracciare le eterogenee traiettorie che portano all'abbandono, ed analisi molto interessanti in Italia, aperte alla complessità del fenomeno, sono state effettuate da Zurla e dalla Perone.

Zurla distingue cinque tipi di soggetti che abbandonano (**periferici, consumisti, concreti, spesati, provvisori**), gli elementi comuni che fanno da sfondo alle storie dei cinque tipi sono: la famiglia; l'esperienza scolastica formativa; contatti con il mondo del lavoro e con il contesto territoriale di appartenenza; la migrazione interna ed esterna. Per quel che concerne la scuola, in tutti i tipi individuati dall'autore la rappresentazione della stessa, influenzata da aspettative più o meno deluse, gli insuccessi scolastici e rapporto con i docenti, influenzeranno la scelta di abbandonare.

Per quel che concerne la famiglia il suo "non ruolo" influenza il percorso dei soggetti: nei **periferici** e nei **consumisti** si evidenzia chiaramente la dimensione del disinteresse della famiglia rispetto ai percorsi formativi dei propri figli, mancanza dovuta, come nel caso dei **periferici**, anche a bassi gradi di scolarizzazione. Nei **concreti**, soprattutto immigrati, la famiglia spesso manca come punto di riferimento (è rimasta in patria). Negli **spasati**, la famiglia in quanto emigrata dal sud vive in difficoltà economiche rilevanti. L'ultimo gruppo, quello dei **provvisori**, vive storie conflittuali con le proprie famiglie (di ceto basso ma anche alto) che li ha portati ad essere ospitati in comunità.

La Perone invece distingue quattro tipi di *drop out* 1) **migranti**: provengono da famiglia di media estrazione sociale con fratelli impegnati in percorsi scolastici lunghi, soggetti che deviano dal percorso più probabile per loro e che sono accomunati dalla costante ricerca di una fonte identitaria che però non trovano, tutti questi danno valore alla cultura; 2) **periferici**: provengono da situazioni familiari non facili o comunque medio basse, l'istruzione nella quotidianità di questi ragazzi non ha mai assunto un ruolo di problematica principale da affrontare facendo in modo che questi se ne ponessero al margine 3) **delusi**: provengono da famiglie di estrazione sociale medio-bassa, che sebbene non dotate di alto capitale culturale danno però molto peso all'istruzione 4) **i predestinati all'abbandono**: di estrazione sociale bassa, si avvicinano alla scuola in modo

esplorativo, avendo magari già incontrato problemi durante le medie inferiori, alla prima difficoltà abbandonano la scuola. Nel lavoro della Perone, il ruolo della famiglia è cangiante, talvolta “accompagna” all’abbandono mentre altre volte prova a fare da argine: oltre quello della famiglia, come fattore rilevante nell’analisi della dispersione emerge il ruolo dell’adolescenza e delle sue problematicità nel contesto della società dell’incertezza.

2.7 Abbandono e percorso scolastico

L’abbandono è considerato spesso il risultato di un percorso scolastico accidentato, in tal senso numerosi studi hanno dimostrato che esiste una forte connessione tra “ripetenza” ed abbandono scolastico. Il meccanismo che connette questi due fenomeni sarebbe quello dell’indebolimento del capitale sociale: la bocciatura indebolirebbe i legami pro-sociali degli studenti, determinando in tal modo una maggiore probabilità di abbandono. Attingendo dalla teoria del controllo di Hirschi, Gottfredson et al. (1994) hanno sostenuto che, così come la bocciatura può aumentare il legame tra gli studenti e le discipline scolastiche, allo stesso tempo può inibire la capacità degli studenti di formare ulteriori legami con i nuovi insegnanti ma soprattutto con i nuovi studenti, a causa dello stigma che viene addossato a chi ripete l’anno. Questo processo indurrebbe i soggetti a sentirsi sempre più isolati e quindi aumenterebbe la probabilità dell’abbandono. Successivi lavori, tra cui quello di Stearns (2007), hanno dimostrato la complessità della connessione tra bocciatura ed abbandono: attraverso lo studio su un campione rappresentativo i cui soggetti sono stati intervistati in diverse ondate (NELS:88), gli autori mostrano che ad aumentare la probabilità di abbandono dopo la bocciatura non sia unicamente la mancanza di “legami”, si evidenziano anche gli effetti di altri fattori come mancanza di autostima, impegno negli impegni scolastici, mancanza di aspirazioni. È da ricordare tuttavia che recenti studi hanno dimostrato che ad oggi esistono studenti che abbandonano la scuola senza esser mai stati bocciati, (Rapporto Isfol, 2012). Se l’abbandono scolastico è anche il risultato di un processo a lungo termine di fallimento e di disimpegno, a tale scelta ci si arriva dunque attraverso un’eterogeneità di sentieri:

la ricerca di Duperè et al. (2014) suggerisce, per esempio, che alcuni studenti lasciano la scuola non come conseguenza delle difficoltà prolungate, ma in risposta a situazioni che emergono successivamente nella loro carriera scolastica, come ad esempio problemi di salute o a causa del bullismo. A partire da questa constatazione l'autrice propone dunque di considerare, nell'analisi dell'abbandono scolastico, entrambe le vulnerabilità: quelle a lungo termine e quelle legate ad eventi dirompenti ed agli imprevisti.

Talvolta dopo l'abbandono il percorso scolastico dell'individuo però non si interrompe, come già sottolineato in precedenza, possiamo distinguere due tipi di abbandono; l'abbandono definitivo e l'abbandono a cui succede un rientro in formazione. L'abbandono infatti non è sempre definitivo, alcuni lavori (Giolitti,1990; Albert et al., 1996; Francescato et al., 2003; Maddii, 2003) hanno segnalato come dopo l'abbandono talvolta avviene il rientro in formazione. Dopo una sorta di “falsa partenza” contrassegnata da difficoltà, dovuta non raramente ad un errore nella scelta del proprio percorso di studi (Francescato, 2003), a cui segue l'abbandono, talvolta può seguire come segnala Albert (1996), nella sua analisi statistica dei percorsi dopo l'abbandono scolastico, il rientro ed un iter scolastico coronato da successo.

2.7.1 Tra l'abbandono ed il rientro: il ruolo dell'*agency*

Dalla contrapposizione degli approcci finora citati, come abbiamo visto, si è sviluppata una concezione di dispersione scolastica articolata e multifattoriale; dalla critica al criterio di *achievement* funzionalista si sono articolati i vari approcci della prospettiva conflittualista, che hanno sottolineato, in modo diverso, l'esistenza dell'influenza di classe sui percorsi scolastici degli alunni, infine dal rifiuto della prospettiva “strutturalista” caratterizzante l'approccio funzionalista e conflittualista hanno preso piede le ricerche che hanno contribuito a sviluppare l'approccio comunicativo. L'approccio comunicativo può essere inteso come contrapposto rispetto ai precedenti per quel che concerne il rapporto “individuo-struttura” ma trasversale sul fronte dei fattori considerati nell'analisi della

dispersione; il riferimento è alla condizione socio-economica degli studenti considerata non come fattore determinante ma come elemento interagente con altri fattori di natura sia endogena che esogena alla scuola. Il merito di quest'approccio dunque è nell'aver riconosciuto nel soggetto un elemento attivo e non passivo come negli approcci precedenti. Nelle scienze sociali, al di là degli studi specifici sulla dispersione, sono diversi gli approcci che hanno lasciato subentrare alla prospettiva di soggetto come spettatore neutrale una di agente fenomenologicamente situato riponendo così al centro della dimensione conoscitiva la dimensione della pratica e dell'esperienza; tra questi, oltre all'epistemologia della pratica di Dewey e l'ermeneutica del soggetto ritroviamo anche "i padri" dell'approccio comunicativo allo studio della dispersione scolastica quali Schutz e Mead (Paghera, 2012). Per sottolineare l'intenzionalità dell'individuo dietro l'azione si è andato man mano diffondendo l'utilizzo del concetto di *agency*. Concetto questo complesso di cui è possibile riconoscere molteplici ramificazioni concettuali nonché una complicata genealogia (Donzelli-Fasulo, 2007). Nelle scienze sociali il concetto nasce negli anni 70' col fine di dare il giusto ruolo all'azione umana nei processi sociali, la Ortner (2006) colloca le diverse prospettive emerse nel dibattito sul concetto in base al peso dato all'intenzionalità del soggetto nell'azione, distinguendo da posizioni morbide a posizioni più dure; nelle prime l'intenzionalità gioca un ruolo secondario mentre nelle seconde un ruolo centrale. Tra i due tipi di posizione quelle più vicine all'impostazione teorica dell'approccio comunicativo sembrano essere le seconde (Paghera, 2012) e tra queste, quella della Archer. Secondo l'autrice inglese l'intenzionalità del soggetto è da considerarsi principale nell'analisi dell'agire umano poiché se è vero che esiste un'influenza strutturale e culturale sull'azione degli individui è altrettanto vero che queste non si manifestano in modo standard, ma variano in base agli *ultimate concerns* dell'attore, ovvero quei valori a cui le persone tengono di più e da cui dipende la loro identità personale (Archer, 2006). Secondo l'autrice dunque è importante prendere in considerazione ciò che agli individui interessa e quali sono i valori di fondo che li caratterizzano poiché attraverso questi, in un dato contesto, l'attore riconosce opportunità e vincoli per il proprio agire. Ciò che fa da sfondo all'*agency* è il processo di "riflessione" che si

esercita attraverso la “conversazione interiore” un processo di elaborazione e rielaborazione attraverso cui il soggetto non solo interpreta le influenze esterne alla luce dei propri interessi e dei propri valori, ma re-interpreta e modifica gli interessi ed i valori stessi nel confronto con “contesti” ed “altri” significativi.

Sia abbandono che rientro, entro questa prospettiva, si costituirebbero dal punto di vista dell'individuo come un' opportunità in risposta a dei vincoli strutturali e culturali ben precisi; è da chiarire che cogliere “nell'abbandono” un'opportunità non sottintende una prospettiva entro cui l'uscita è dovuta al soggetto, poiché compito delle istituzioni dovrebbe essere eliminare i “vincoli” a cui lo studente risponde con l'abbandono. La ragione per cui il soggetto può riconoscere come “opportunità” due azioni in antitesi tra di loro è da ricercarsi nella dimensione temporale. Dimensione in cui il soggetto, in seguito all'iterazione con “altri”, attraverso la propria “conversazione interiore” può rielaborare i propri interessi ed i propri valori. Molteplici lavori, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, hanno evidenziato quali sono i contesti in cui matura la prospettiva di “abbandono” come “opportunità”; minori invece, se non quasi del tutto assenti, le analisi volte a cogliere i luoghi entro cui il “rientro” viene percepito come “opportunità”. Per giungere a definire il contesto macro entro cui il “rientro” avviene bisogna intendere quest'ultimo come “dietrofront” rispetto ad una scelta passata, un dietrofront il cui costo può essere non eccessivamente elevato per il soggetto ; il contesto entro cui ciò avviene è quello della “modernità riflessiva” caratterizzata da un allungamento delle fasi di transizione all'età adulta in cui si lascia maggior spazio alla reversibilità delle scelte.

2.8 Le fasi di transizione nella post-modernità ed il rientro in formazione

Il concetto di “transizione alla vita adulta” va inteso come concetto relativo poiché nessuna società ha una nozione unica di “età adulta”, tuttavia su ciascuna “età” è possibile individuare una serie di norme e di aspettative che la definiscono e che la legano in modo coerente con le altre “età”. In riferimento alle società

occidentali vi è ampia condivisione sul fatto che essere “adulti” vuol dire aver “attraversato” una serie di eventi tipici (Schizzerotto, 2002). Cinque sono gli eventi che riconosciuti come fondamentali che conducono dall’età giovanile alla vita adulta (De Lillo, 1993) : 1) conclusione iter formativo 2) entrata nel mondo del lavoro 3) autonomia economica ed abitativa 4) formazione proprio nucleo familiare (vi è chi propone di considerare la convivenza anche non matrimoniale come quarto evento (Billari 2004)) 5) paternità-maternità. Ultimato il proprio corso di studi i soggetti dovrebbero utilizzare il proprio titolo di studio per entrare nel mercato del lavoro, dopodiché ottenuto il lavoro e conosciuto il proprio partner l’individuo deciderebbe di abbandonare la propria famiglia di origine, sposandosi e avendo figli. Per le donne inoltre la transizione all’età adulta sarebbe anticipata rispetto all’uomo poiché quest’ultime stabilizzandosi attraverso il matrimonio potrebbero “saltare” la tappa d’ingresso nell’attività professionale. (Cavalli, 1996). È da sottolineare che alla luce delle trasformazioni culturali proprie della società europea, alcuni studiosi propongono di modificare questa concezione lineare di passaggio alla vita adulta; Dommermuth (2008) riportato in Ballati (2015), ad esempio sostiene che alla vita adulta non si giunge superando le tappe poc’anzi elencate, nella sua prospettiva ciò che è necessario per giungere alla fase di vita adulta è aver portato a termine il processo di emancipazione sociale ed il processo di emancipazione economica. Si giunge all’emancipazione sociale quando si riesce a costruire un ambito relazionale autonomo da quello familiare, condizione questa che può verificarsi anche semplicemente abbandonando l’abitazione della famiglia di origine e non necessariamente sposandosi e avendo figli. Per quel che riguarda l’emancipazione economica dalla famiglia questa può avvenire non necessariamente attraverso il lavoro ma anche grazie al supporto economico del partner o grazie a politiche di sostegno di natura statale. Secondo l’autore chi compie entrambi i processi di emancipazione può essere considerato adulto, mentre chi ne porta a termine soltanto uno può essere considerato giovane adulto.

Nell’età post-moderna, ciò che sembra accadere è che rispetto al passato la transizione all’età adulta avviene sempre in modo meno lineare, facendo dell’età giovanile non più un periodo di preparazione alla vita adulta ma un periodo dai

molti possibili risvolti. Giddens (1991) e Beck (2000, 2008) sottolineano come dal passaggio alla società moderna alla società contemporanea le biografie individuali sarebbero cambiate diventando maggiormente destrutturate, libere e reversibili sebbene più rischiose e meno lineari rispetto a quelle delle generazioni precedenti. A fare da sfondo a questi cambiamenti la ristrutturazione del mercato del lavoro e l'indebolimento delle vecchie agenzie tradizionali in grado di orientare l'agire degli individui. Sebbene rilevate in molti dei paesi occidentali, le trasformazioni biografiche degli individui assumono forme diverse a seconda del contesto sociale-politico in cui avvengono; su questo punto Cavalli (1996) sottolinea come è possibile distinguere tre modelli di prolungamento della fase giovanile a) il modello britannico che è caratterizzato, in controtendenza con i giovani degli altri paesi europei, dalla precocità nell'affrontare gli "eventi topici" b) il modello nordico e francese contrassegnato da una precoce uscita da casa a cui si contrappone un lungo periodo di vita da soli o in convivenza ed un conseguente ritardo nella decisione di sposarsi o avere figli c) il modello mediterraneo è marcato da una fase di lunga precarietà professionale e lavorativa, prolungamento nella casa dei genitori anche dopo l'indipendenza economica con conseguente ritardo nel matrimonio e nella genitorialità. Le traiettorie che i giovani esperiscono vanno anche intese come prodotto dell'iterazione del soggetto con le opportunità offerte dal contesto politico/istituzionale, ed in ultima analisi quindi dal sistema di welfare. In particolare il modello mediterraneo di Welfare (Grecia, Italia, Spagna, Portogallo) si contraddistingue per una quasi totale assenza di politiche giovanili. La mancanza di politiche di inserimento al lavoro da un lato e di politiche abitative dall'altro agiscono da vincoli che influenzano i percorsi di vita tracciati dai giovani; a profilarsi come opportunità, per sopperire ai vincoli dovuti alla mancanza di politiche, talvolta è la famiglia che può favorire le fasi di transizione dei soggetti (Santoro, 2004). Appare quindi chiaro come le caratteristiche della famiglia d'origine possono fare la differenza ostacolando o facilitando i percorsi di transizione (Schizzerotto et al., 2011).

In questa fase di "destandardizzazione" della "transizione all'età adulta" la reversibilità delle scelte dunque può, a seconda dei contesti, indicare maggiore libertà di scelta, o di contro, tentativo di applicare strategie per superare

determinati vincoli strutturali; nello specifico sembrerebbe che tra i giovani una difficile entrata nel mondo del lavoro condurrebbe a rivedere le proprie scelte formative. Nella ricerca della Santoro (2004) ad esempio troviamo soggetti che dopo una esperienza non proprio convincente nel mondo del lavoro decidono di riprendere l'università o di iscriversi in ulteriori corsi di formazione. Verosimilmente le dinamiche che spingono i soggetti diplomati a rivedere le proprie scelte educative potrebbero essere le stesse che spingono i *drop-out* a rientrare in formazione al fine di prendersi il diploma. Attraverso dunque una riflessione critica sulla loro situazione precaria, i soggetti, non più vincolati da "biografie vincolanti" prenderebbero la decisione di ritornare nei percorsi formativi; ricreando così le loro biografie personali e didattiche per provare a rispondere alle influenze strutturali che invece li spingerebbero ai margini del mercato lavorativo, piuttosto che fonte di incertezza quindi la riflessività degli individui, come sottolinea la Archer (2006) andrebbe letta in modo positivo e cioè come capacità di focalizzarsi sui propri interessi ultimi ed agire di conseguenza.

Alcune ricerche (Madii, 2003) dimostrano come il rientro in formazione non sia dovuto necessariamente a strategie per collocarsi meglio nel mercato del lavoro ma a motivi sostanzialmente personali. Già nel 2002 (De Lillo, 2002) nell'indagine Iard emerge come l'allungamento delle fasi di transizione oltre ad essere influenzato da motivi di natura strutturale trova fondamento anche nel modo in cui i soggetti interpretano la rilevanza di questi passaggi; nell'indagine emerge come per una quota rilevante di giovani vi sia la convinzione che fare esperienze interessanti nel presente sia più importante di pianificare il futuro, convinzione in linea con la volontà dunque di procrastinare la transizione alla fase adulta e gli oneri ad essi legati, prospettiva questa sviluppatasi anche grazie la maggiore libertà concessa dalle famiglie ai giovani che nello "stare a casa" non leggono, come le generazioni precedenti, una limitazione alla proprie libertà. A prova di ciò, quel nucleo di soggetti emerso nella ricerca che pur avendo le possibilità non abbandonano il nucleo familiare di origine. Entro questa prospettiva dunque *l'agency* degli individui si esplicherebbe non attraverso strategie atte a superare vincoli di natura strutturale ma nel mettere a frutto

eventuali opportunità date da un contesto familiare tollerante per poter concludere l'iter scolastico abbandonato in precedenza aumentando così la stima di sé da un lato e connessione con il contesto relazionale di appartenenza dall'altro.

2.9 Il rientro in formazione

Sono due gli ambiti in cui paiono muoversi le ricerche effettuate nel campo della rientro in formazione: nel primo ambito troviamo le ricerche il cui obiettivo è analizzare le pratiche pedagogiche dei “centri” entro cui avviene il rientro ed i loro output (Murray, 2016; Kuļšs; Jóhannesson et.al 2016 Murray, Mitchell, 2013; Villatte, et. al, 2013, McGregor, et. al 2012, McGregor, 2016 , Hobbs, et. al 2013); l'altro ambito, è invece rappresentato da quei lavori che si sono concentrati principalmente sulle caratteristiche dei “rientrati”. Tra i lavori del primo tipo particolarmente interessante è il lavoro della Murray (2016) che concentrandosi sul concetto di “*engagement*” e declinandolo in comportamentale, cognitivo, ed emotivo, osserva come per riuscire a far “rientrare” in formazione gli studenti a tutti gli effetti c'è bisogno di una pratica educativa diversificata che miri a “stimolare” ciascuno dei tre aspetti dell'*engagement*. L'autrice nel suo lavoro identifica cinque pratiche, ciascuna delle quali incide su un'area specifica dell'*engagement*, tra queste c'è la “qualità del rapporto con i docenti” che incide sul lato emotivo dell'*engagement*; sull'importanza di questa pratica grossomodo concordano tutti gli autori, questa contribuisce a creare quell'ambiente educativo in grado di far ri-appassionare gli studenti contribuendo così anche a rimuovere le esperienze negative passate (McGregor, 2012). Tra i lavori del secondo ambito troviamo quello di Carroz, (2012) il cui fine è analizzare, attraverso l'analisi delle storie di vita, le problematiche riscontrate dai “rientrati” durante il loro percorso scolastico; sulla stessa linea si muove la ricerca di Marcotte (2014) che attraverso l'analisi di questionari somministrati ai “rientrati” distingue quattro profili di “drop-out”:

a) giovani senza grossi problemi (*les jeunes sans problèmes majeurs*): non presentano particolari problemi personali b) gruppo dei giovani resilienti (*les*

jeunes ouverts ou résilients): molto simili ai primi su cui però interventi educativi non hanno avuto nessuno effetto c) giovani in difficoltà e vittimizzati (*les jeunes victimisés et en détresse*): ragazzi che hanno subito traumi e sono stati vittime di abusi d) giovani fortemente in difficoltà e con problemi comportamentali (*les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement*): caratterizzati da bassa autostima e tendenze suicide.

Di altro tipo invece è il lavoro di Polidano (2011) in Australia, in cui l'autore evidenzia alcune importanti caratteristiche di chi rientra in formazione; utilizzando i dati di una *survey* somministrata dalla HILDA (*Household Income and Labour Dynamics Australia*) l'analisi mostra come il rientro in formazione si configura come una scelta che, in termini probabilistici, è sia funzione inversa del tempo passato al di fuori della scuola, che funzione diretta dell'anno di corso in cui si è lasciata la scuola. Altro dato interessante emerge dalla già citata analisi della Maddii (2003) in cui segnala che il rientro in formazione non è spinto unicamente da motivi di natura lavorativa, ma anche di natura personale, come ad esempio il desiderio di portare a termine qualcosa di lasciato in sospeso o semplicemente per vincere una sfida con se stessi (Maddii, 2003).

Da un lato dunque gli studi che si occupano delle pratiche educative e dall'altro i lavori che si interessano di descrivere le caratteristiche dei soggetti rientrati in formazione, sia in termini di vissuto scolastico passato sia invece di esperienze e motivazioni che li hanno spinti a rientrare in formazione. Sebbene interessante da molteplici punti di vista, la mole dei lavori in ambito internazionale ma soprattutto nazionale non è particolarmente vasta, a controbilanciare il non entusiasmo accademico intorno questa tematica c'è il forte interesse da parte delle istituzioni, nazionali e non, sul tema dei rientri in formazione. Come a breve vedremo, l'opportunità di rientrare in formazione è fornita dal sistema educativo attraverso diverse opzioni tra cui le cosiddette "scuole di seconda opportunità", corsi alternativi a quello diurno in cui è possibile ultimare il percorso scolastico interrotto. In Europa, così come in Italia, le "scuole di seconda opportunità" cadono all'interno della strategia di intervento contro la dispersione scolastica come politiche di "compensazione".

Capitolo 3

Misure di contrasto alla dispersione scolastica: i “corsi di secondo livello” come “scuola di seconda opportunità”

3.1 Nascita dell’obbligo scolastico

Negli ultimi anni, in ambito nazionale ed europeo, è stata data una crescente attenzione al contrasto della dispersione scolastica, e all’abbandono scolastico in particolare. È interessante evidenziare, benché l’attenzione al fenomeno da parte degli studiosi sia stata costante dal dopo-guerra, che l’attenzione da parte dei *policy maker*, come più avanti nel capitolo avremo modo di vedere, è cresciuta notevolmente solo durante gli anni 90’: nel Trattato di Roma (1957), ad esempio, le questioni legate alla dispersione scolastica della popolazione non vengono proprio menzionate, eccetto la formazione professionale, ciò a dimostrazione del fatto che, come sostiene Brint (2006), l’organizzazione ed i fini del sistema educativo non hanno carattere di fissità nel tempo, ma sono invece influenzati da diversi fattori tra cui le finalità e le caratteristiche delle società a cui appartengono. Entro quest’ottica è chiara la possibilità di contestualizzare le trasformazioni del sistema scolastico entro specifici bisogni espressi dalla società: la stessa genesi di concetti come “obbligo scolastico” è da ricercarsi, negli stati europei, nella progressiva importanza data all’educazione di tutti i cittadini da parte dei governi. La scuola dell’obbligo in Europa è nata dapprima negli ordinamenti che abbracciarono la dottrina luterana, tant’è che il primo paese ad introdurre l’obbligo nel 1763 fu la Prussia: il nesso logico tra il pensiero di Lutero e l’obbligo scolastico, secondo Weber (1905), è da ricercarsi nel rapporto diretto voluto da questo tipo di religione tra l’individuo e la divinità, la qual cosa implica che il credente debba saper leggere ed interpretare i testi sacri senza nessun tipo di mediazione, diventando pertanto necessario che le persone abbiano gli strumenti per poter leggere ed interpretare la Bibbia, strumenti dati attraverso l’educazione.

In America invece l'idea di istruzione, intesa come bene comune pubblico e gratuito e come preparazione alla vita pubblica, fu alla base dell'opera riformatrice di Mann e del *Common School Movement*, movimento all'interno del quale si sviluppò la struttura della scuola pubblica americana (Thomas, 2008): secondo i fautori di tale movimento, la scuola pubblica avrebbe permesso di creare una cultura americana unica, evitando in questo modo i problemi di integrazione ai numerosi immigrati che giungevano in America, essendo considerate le scuole private considerate elitarie e incapaci di raggiungere la maggior parte dei giovani americani. Una scuola pubblica dunque avrebbe unito i giovani americani e reso l'America un paese dotato di una democrazia reale, dove tutti avrebbero potuto migliorare la propria posizione sociale grazie all'istruzione. Il movimento riformatore partì nello stato del Massachusetts, dove Mann ricopriva una carica rappresentativa, per poi diffondersi negli altri stati americani; nel solco e sulla traccia delle rivendicazioni del *Common School Movement* si formerà in seguito un nuovo movimento per la "frequenza obbligatoria" (Murray, 1996) che porterà in tutti gli stati americani all'approvazione di leggi in tale direzione. Dunque, diversi furono i motivi di fondo a sostegno dell'obbligo scolastico: in America motivi di ordine ed integrazione, mentre in Europa furono le credenze religiose.

3.2 La nascita dell'attenzione verso la dispersione scolastica: il rapporto Faure

In merito alla dispersione scolastica, nelle istituzioni europee la problematicità del fenomeno fu ampiamente riconosciuta in seguito alla pubblicazione del rapporto Faure "*Learning to be*", presentato all'Unesco nel 1972 (Lenzi, 2006). I postulati riportati da Gozzer (1990) su cui il rapporto si basa sono:

- 1) esistenza di una comunità internazionale che, indipendentemente dalle diversità fra popoli e culture, esprime una convergenza di aspirazioni che sottendono la coscienza di un comune destino;

- 2) i Paesi membri condividono la profonda convinzione dell'educazione come strumento democratico, concependo quest'ultima come diritto di ciascun uomo a realizzarsi integralmente, partecipando alla costruzione del proprio futuro;
- 3) obiettivo dello sviluppo è la realizzazione integrale dell'uomo in tutta la ricca gamma e complessità delle sue azioni e dei suoi impegni (di individuo, di cittadino, di produttore, di inventore);
- 4) soltanto un'educazione globale e permanente può formare quest'uomo integrale.

In tale rapporto l'educazione non è reputata come uno stock di conoscenze, bensì come strumento per trasmettere un metodo che serva nel corso della vita ad elaborare un sapere in costante evoluzione; tra i temi affrontati vi è la necessità di adottare misure specifiche nel campo delle politiche educative al fine di migliorare gli *output* dei sistemi scolastici. Faure analizza i vari problemi legati all'educazione, partendo dai paesi sottosviluppati per giungere a quelli più sviluppati; in merito ai primi sottolinea la necessità di superare l'analfabetismo mentre per i secondi pone l'attenzione sull'importanza di limitare il numero dei *drop-out* e dei ripetenti: prima di allora, come già detto nel capitolo precedente, gli alti tassi di bocciature e di ripetenze si consideravano, entro un'ottica funzionalista, fisiologiche all'attività scolastica, nel rapporto Faure invece si introduce l'idea secondo cui "l'educazione" è da intendersi come una responsabilità della società intera, nello specifico della "comunità educante".

Pertanto, negli anni '70 l'attenzione verso il fenomeno aumenta congiuntamente al diffondersi delle "teorie del capitale umano" e delle "teorie tecno-funzionaliste" secondo le quali, in breve, l'educazione ha un ruolo fondamentale nello sviluppo economico di un paese: in ambito europeo questa attenzione trova una delle sue realizzazioni, da parte del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione, nella risoluzione del dicembre 1989, sulla lotta all'insuccesso scolastico²⁶, che evidenzia l'urgenza di intervenire attivamente per contrastare il fenomeno, proponendo vari livelli di azione. Riflessi chiari di tale attenzione sono rinvenibili anche nei singoli paesi dell'Unione, dove oggetto di meccanismi di discriminazione positiva sono sia la

²⁶ Gazzetta ufficiale c027 del 06/02/1990.

partecipazione dei giovani al ciclo secondario sia la loro riuscita finale (Segantini, 1994): in Francia, nel 1989, la *Loi d'orientation* mira ad aumentare esponenzialmente il numero di diplomati liceali e non; *l'education reform act* del 1988 sancisce in Inghilterra l'obbligo fino a 16 anni, stabilendo una forte flessibilità nel curriculum per andare incontro alle esigenze dei singoli studenti; la Spagna, attraverso la legge generale del sistema scolastico del 1990, eleva l'obbligo di istruzione a 16 anni e si propone di prevenire la dispersione scolastica. In Italia, grazie alla Circolare ministeriale n. 254 del luglio 1989, viene istituito l'Osservatorio permanente sulla dispersione scolastica al fine di realizzare programmi di prevenzione e recupero.

3.3 Dispersione scolastica e *knowledge society*

Durante gli anni '90 la lotta alla dispersione scolastica viene sussunta nel più ampio frame della *knowledge society*, un tipo di società che stimola e consente a tutti i suoi membri e gruppi lo sviluppo continuo delle loro conoscenze, capacità e attitudini (Alberici, 2002). La “conoscenza” è l'insostituibile fulcro di questo tipo di società nonché la risorsa primaria, di tipo immateriale, indispensabile per lo sviluppo (Druker, 1994): la risorsa principale dei *knowledge workers* - che rappresentano il gruppo lavorativo predominante in questo tipo di società - è il capitale umano inteso come istruzione, formazione e capacità tecniche possedute, capitale umano che, oltre ad essere una risorsa individuale, diventa una risorsa per l'intera società poiché contribuisce alla crescita e all'innovazione sia in campo sociale che economico (Vittadini, 2004).

3.3.1 Libro bianco di Delors

In ambito di programmazione europea il discorso sulla *knowledge society* compare negli anni '90, introdotto, seppure in modo non del tutto diretto, nel libro

bianco²⁷ di Delors²⁸ del 1993, “Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo”. Nel testo l’autore si occupa principalmente di disoccupazione, ed in particolare di quella giovanile: tra i tipi di disoccupazione viene identificata quella di tipo “tecnologico”, una disoccupazione legata alla carente formazione della forza lavoro europea, non in grado di tenere il passo con l’innovazione tecnologica, cosa dimostrata dal fatto che in quel periodo i giovani in possesso di una qualifica o di un diploma erano al 42%, il 44% in meno rispetto agli USA (75%) ed il 53.33% in meno rispetto al Giappone (90%). Nella prospettiva di Delors, istruzione e formazione sono considerati volani principali per lo sviluppo economico, ovvero strumenti di politica attiva il cui fine è valorizzare le risorse umane lungo tutto il corso della vita; per mantenere le loro posizioni economiche, i paesi europei, secondo l’autore, non hanno altra scelta che quella di accrescere l’investimento nel sapere e nella competenza delle risorse umane. Alla luce di tali considerazioni, nel libro bianco viene declinato il discorso sull’istruzione e sulla formazione, con la conseguente lotta all’insuccesso scolastico, e l’obiettivo di creare “occupazione tecnologica”, segmento del mercato del lavoro caratterizzato dall’alto capitale umano dei suoi componenti, ovvero un’occupazione connessa alle conoscenze. Altro concetto rimarcato da Delors, che verrà largamente approfondito successivamente, è quello dell’“imparare ad apprendere lungo tutto l’arco della vita”, qualità questa che secondo l’autore permetterebbe ai lavoratori di non essere esclusi dalle trasformazioni del mercato del lavoro. Le indicazioni contenute nell’opera di Delors ispireranno i lavori del Consiglio Europeo di Essen del 1994, tanto è che in quella sede la crescita degli interventi formativi sarà identificata come intervento di politica occupazionale e della formazione, i cui fini saranno quelli di evitare l’emarginazione dal mondo lavorativo aumentando le *skills* dei soggetti (Stagi, 2003).

²⁷ I Libri bianchi sono documenti che contengono proposte di azione comunitaria in un settore specifico. Talvolta fanno seguito a un libro verde pubblicato per promuovere una consultazione a livello europeo. I libri verdi espongono una gamma di idee ai fini di un dibattito pubblico. I libri bianchi, invece, contengono una raccolta ufficiale di proposte in settori politici specifici e costituiscono lo strumento per la loro realizzazione.

²⁸ Presidente della Commissione Europea dal 1985 al 1994.

3.3.2 Libro bianco di Cresson

La linea tracciata da Delors sarà ripresa ed approfondita nel 1995 dal libro bianco di Cresson “Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva”: nell’opera citata è chiaro il riferimento alla società del futuro come *knowledge society*, per transitare verso la quale l’istruzione e la formazione diventano mezzi fondamentali, in quanto governano le grandi trasformazioni che investono l’Europa ed evitano così le conseguenze negative. I “tre grandi fattori di cambiamento” individuati dall’autore sono: la società dell’informazione, l’estensione a livello mondiale degli scambi, l’avvento di una civiltà scientifica e tecnologica. Tali cambiamenti producono nei rispettivi ambiti fondamentali conseguenze: nell’impresa nuove forme di lavoro; nella scuola nuove forme del sapere, nella vita quotidiana nuove abitudini. Il potere destabilizzante di queste trasformazioni può essere contenuto e governato attraverso un forte investimento in istruzione e in formazione; quest’ultime “diventeranno sempre più i principali vettori d’identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale” (Cresson, 1995, pag.4); “attraverso l’istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d’istruzione istituzionale, all’impresa o in maniera più informale, gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni” (Cresson, 1995, pag.13). Per Cresson sono tre le forme di sapere necessarie che devono integrarsi: conoscenze di base; conoscenze tecnico professionali; attitudini sociali.

Nella sua opera l’autore identifica inoltre cinque obiettivi generali a cui far corrispondere azioni a livello comunitario al fine di costruire la società conoscitiva. Gli obiettivi sono i seguenti:

- 1) favorire l’acquisizione di nuove conoscenze, riconoscendo da un lato il sapere acquisito in contesti “informali” e aumentando dall’altro il livello generale delle conoscenze;
- 2) avvicinare la scuola e l’impresa collegando tramite una rete i centri di apprendimento dei vari Paesi, favorendo la mobilità degli apprendisti;
- 3) lottare contro l’emarginazione, offrendo una seconda chance ai giovani esclusi dal sistema scolastico, il cui compito è da un lato potenziare

l'accesso alle conoscenze, e dall'altro proporsi come centro d'animazione nei contesti in cui sono poveri i riferimenti sociali e familiari;

- 4) possedere tre lingue comunitarie: indispensabili nel mercato Europeo "senza frontiere";
- 5) trattare sullo stesso piano l'investimento a livello materiale e l'investimento a livello di formazione. È necessario che le autorità pubbliche, come le imprese, continuino ad investire in questo nuovo bene "non materiale", la formazione.

Rispetto all'opera di Delors, nell'opera di Cresson viene sviluppato ed affrontato in modo diretto il nesso tra "istruzione e formazione" e "*knowledge society*", e nel 3° punto si esplicita chiaramente il nesso tra "*knowledge society*" e "dispersione scolastica"; nello specifico, come strumento necessario per il raggiungimento della società della conoscenza, si pone la lotta contro l'emarginazione attraverso l'offerta di una seconda opportunità ai giovani esclusi dal sistema scolastico. Altro punto da evidenziare, che caratterizzerà l'impalcatura entro cui saranno costruite le scuole di "seconda opportunità", è il primo, in cui si sottolinea l'importanza data ai saperi acquisiti all'interno dei contesti informali. Entro le coordinate della *knowledge society* il fine principale dei sistemi scolastici e delle istituzioni formative in generale è dunque lo sviluppo del capitale umano in un'ottica di *life long learning*: le misure di intervento contro la dispersione assumono un nuovo significato, ovvero quello di contrastare i fenomeni che minano lo sviluppo di capitale umano, indispensabile strumento per la crescita economica.

3.4 La dispersione scolastica nella strategia di Lisbona e di EU2020

Il movimento di allineamento del sistema scolastico italiano (così come quello degli altri paesi europei) alla prospettiva della *knowledge society* è stato sancito in modo definitivo all'interno del più ampio frame disegnato dalla strategia di Lisbona. Il primo passo verso la definizione di tale strategia avvenne nel Consiglio Europeo straordinario sull'occupazione, svoltosi a Lussemburgo nel 1997, il cui fine era quello di promuovere l'occupabilità a tutti i costi (Ferrera,

1998), a dimostrazione di tale fine in quell'occasione le misure contro la dispersione furono poste all'interno delle *employment guidelines*, producendo così una forte accelerazione al contrasto del fallimento scolastico (Lenzi, 2006). La pregnanza della lotta alla dispersione diverrà poi centrale nel 2000, in seguito alla ormai famosa dichiarazione della commissione europea, la cui strategia è “fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”, divenendo così un orizzonte delle politiche pubbliche attraverso la **strategia di Lisbona**²⁹ fino al 2010 e successivamente dalla strategia **UE 2020**³⁰.

3.4.1 La lotta alla dispersione scolastica nella strategia di Lisbona

In generale gli obiettivi fissati dalla strategia di Lisbona riguardano la messa in atto di una serie di riforme strutturali in settori chiave: occupazione, coesione sociale, innovazione, economia. Tra i Settori individuati come fondamentali per la realizzazione delle riforme c'è il campo dell'educazione e della formazione. Nel Consiglio europeo di Stoccolma del marzo 2001³¹ e più in specifico nella relazione “gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione” vengono individuati tre obiettivi strategici (e tredici obiettivi concreti connessi)³² da perseguire:

1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione Europea. Questo obiettivo secondo i documenti programmatici dovrebbe essere perseguito attraverso una strategia in grado di migliorare

²⁹ E nello specifico con il programma “istruzione e formazione 2010” varato a Brussels nel 2004

³⁰ Nello specifico gli obiettivi vengono fissati all'interno del nuovo quadro strategico “istruzione e formazione 2020”.

³¹ “Istruzione&Formazione 2010” L'urgenza Delle Riforme Per La Riuscita Della Strategia Di Lisbona, Bruxelles, 3 Marzo 2004.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/relazione_intermedia.pdf

³² “Relazione Del Consiglio (Istruzione) Per Il Consiglio Europeo Sugli Obiettivi Futuri E Concreti Dei Sistemi Di Istruzione E Di Formazione”, Bruxelles, 14 febbraio

2001 <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/allegati/relazione14febbraio.pdf>,

l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori; di sviluppare le capacità per la società della conoscenza quali l'alfabetizzazione, le competenze professionali e tecniche, nonché le competenze sociali e personali; di mantenere la capacità di apprendimento; di garantire a tutti l'accesso alle TIC investendo nel personale e nelle strutture; di incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici al fine di rendere l'UE più competitiva, sfruttando al meglio le risorse del sistema ed evitando sprechi;

2) *facilitare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione e formazione*, incentivando un ambiente d'apprendimento più aperto in grado di rendere più "attraente" l'atto dell'imparare e sostenendo le pari opportunità, la cittadinanza attiva e la coesione sociale;

3) *aprire le porte dell'educazione e della formazione al mondo*, rafforzando le connessioni tra vita lavorativa e ricerca e la società in generale; sviluppando lo spirito d'impresa; migliorando l'apprendimento delle lingue straniere; aumentando la mobilità e gli scambi e rafforzando la cooperazione a livello europeo;

Nel Consiglio Europeo di Barcellona svoltosi nel 2002 viene inaugurato il "programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010" (ET2010), vengono difatti individuati alcuni temi chiave da affrontare, temi connessi ai 13 obiettivi individuati dal rapporto precedente. In coerenza con i dettati della società della conoscenza, tutti gli attori devono essere pronti ad imparare attraverso un processo di apprendimento reciproco, viene adottato così un "metodo di coordinamento aperto"³³. Successivamente, nel Consiglio dei Ministri dell'Istruzione del 2003, vengono individuate 5 aree prioritarie di intervento, oltre all'indicazione, per ciascuna di esse, del livello che gli Stati avrebbero dovuto raggiungere nel 2010. Gli obiettivi legati alle aree di intervento sono³⁴:

³³Relazione Del Consiglio (Istruzione) Per Il Consiglio Europeo Sugli Obiettivi Futuri E Concreti Dei Sistemi Di Istruzione E Di Formazione", Bruxelles,
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/allegati/relazione14febbraio.pdf>

³⁴Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento) Bruxelles, 7 maggio 2003

- dimezzare i tassi di dispersione scolastica rispetto a quelli rilevati nel 2000, per giungere ad una percentuale media europea intorno al 10%;
- aumentare, almeno del 15%, i laureati in discipline matematiche, tecnologiche e scientifiche e diminuire l'attuale disparità di genere;
- innalzare all'85% la popolazione ventiduenne con un percorso compiuto di istruzione secondaria superiore;
- diminuire, almeno del 20%, le scarse capacità di lettura dei quindicenni;
- coinvolgere almeno il 12,5% della popolazione adulta nella partecipazione a forme di apprendimento lungo tutto il corso della vita;

Le trasformazioni nel campo dell'educazione e della formazione sono considerate dunque fondamentali per l'attuazione delle riforme nei settori chiave individuati dalla strategia Europea, tra le aree di intervento prioritarie si ricordi quella che riguarda il flusso di soggetti dispersi dai sistemi scolastici: la lotta alla dispersione diviene azione fondamentale per il perseguimento della strategia europea di Lisbona.

3.4.2 Da Lisbona a EU2010

Terminati i dieci anni previsti per l'attuazione della strategia di Lisbona, la Commissione Europea ha pubblicato il "documento di valutazione della strategia di Lisbona". Il documento è composto da due parti, nella prima si trovano le valutazioni generali circa la strategia, nella seconda sono oggetto di approfondito esame i progressi e le carenze nei settori chiave. In merito al settore dell'istruzione, e nello specifico al fenomeno degli ELET, solo alcuni dei paesi europei raggiungono in questo periodo l'obiettivo prefisso del 10%, tra questi non configura l'Italia, che nel 2010 è ancora ben lontana dall'obiettivo (ELET=18.6%).

In linea di massima, sebbene la strategia abbia accelerato l'integrazione europea degli Stati³⁵, non è stata un gran successo, anzi i risultati, in tutti i campi d'azione, suggeriscono una performance abbastanza deludente (Wef, 2014). La volontà politica espressa dal Consiglio dell'Unione Europea nella strategia di Lisbona non si è però esaurita, ma ha dato forma alla strategia erede di quest'ultima: EU2020. Approvata dal Parlamento Europeo il 10 marzo 2010, attraverso la "la risoluzione sulla Strategia Europa 2020" EU2020 si propone dunque di perseguire quegli obiettivi di crescita nei vari ambiti già inquadrati dalla strategia di Lisbona.

3.4.3 UE 2020

I punti cardine di questa strategia sono una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. I paesi dell'Unione hanno concordato cinque obiettivi quantitativi da realizzare entro la fine del 2020, i settori di interesse sono l'occupazione, la ricerca e lo sviluppo, il clima e l'energia, l'istruzione, l'integrazione sociale e la riduzione della povertà. Il controllo annuale della strategia avviene nell'ambito del semestre europeo, spazio in cui vi è il coordinamento delle politiche economiche e di bilancio dei paesi dell'UE. Gli obiettivi riguardano³⁶:

1. **Occupazione**: per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni innalzamento al 75% del tasso di occupazione;
2. **Ricerca e sviluppo**: aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'Unione;
3. **Cambiamenti climatici e sostenibilità energetica**: riduzione delle emissioni di gas serra del 20% rispetto al 1990, 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili, aumento del 20% dell'efficienza energetica;

³⁵ "Documento Di Lavoro Dei Servizi Della Commissione Documento Di Valutazione Della Strategia Di Lisbona", Bruxelles, 3 febbraio 2010
<http://www.strategiadilisbonalazio.it/Archivio/Documenti/Documento%20di%20valutazione%20della%20strategia%20di%20Lisbona.pdf>

³⁶"Documento sugli obiettivi della strategia europea "Europa 2020"
http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_it.htm

4. **Istruzione:** riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%, aumento al 40% della popolazione in fascia di età 30-34 anni provvista di un'istruzione universitaria;
5. **Lotta alla povertà e all'emarginazione:** almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno;

Rispetto alla strategia di Lisbona, anche alla luce delle rilevanti differenze tra paesi, per Europa 2020 la Commissione ha proposto che gli obiettivi dell'UE siano declinati a livello nazionale con percorsi altrettanto nazionali, adattandoli in questo modo alle specifiche situazioni³⁷.

Pur esistendo evidentemente obiettivi generali europei, ogni Stato membro ha definito traguardi specifici nazionali, prospettando anche obiettivi di medio termine. Per quel che concerne l'Italia, non avendo raggiunto nel 2010 il target del 10% di ELET, per UE2020 è stato fissato l'obiettivo di un tasso di ELET inferiore al 16%, percentuale che parrebbe già essere stata raggiunta nel 2014 (15%).

La strada dell'Italia, così come quella di altri paesi europei, si prospetta tuttavia in salita: il nostro paese è ancora distante dall'obiettivo generale europeo del 10%. Come visto, nella strategia di Lisbona così come in quella UE2020, emerge chiaramente il ruolo principale dato all'istruzione e al contrasto della dispersione scolastica. La lotta alla dispersione si radica quindi in una prospettiva in cui l'istruzione ricopre un "ruolo generale" nella realizzazione dell'individuo, passando attraverso l'istruzione lo sviluppo della società e dell'economia (Caputo 2006).

³⁷ Lista obiettivi "Europa 2020" http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_it.pdf

3.5 Le misure di contrasto alla dispersione in Europa: prevenzione; intervento; compensazione³⁸

Come già notato in precedenza, il fenomeno della dispersione scolastica è complesso ed è causato da molteplici fattori di natura endogena ed esogena. Questo è il motivo per cui è stata riconosciuta in ambito europeo l'importanza di contrastare il fenomeno attraverso un approccio globale: per essere efficaci, le politiche contro gli ESL devono affrontare tutti i livelli di istruzione, e soprattutto dovrebbero coinvolgere non solo la scuola ma altre aree di intervento politico come quella dei giovani, del welfare, dell'occupazione e della salute³⁹.

Un approccio globale è sostanziato da azioni di prevenzione, intervento e compensazione: il fine degli interventi di prevenzione è evitare che sorgano le condizioni da cui nascono i processi che si concludono all'abbandono; le azioni nell'area dell'intervento agiscono per contrastare difficoltà sorte nella vita scolastica dello studente; le misure di compensazione invece offrono una seconda opportunità di istruzione per coloro che hanno abbandonato. Come vedremo a breve, possono essere molteplici i campi in cui si diramano le azioni, potendo quest'ultime far parte di politiche/misure più generali capaci di contribuire alla riduzione della dispersione, oppure di strategie settate unicamente per il contrasto della dispersione.

3.5.1 Prevenzione

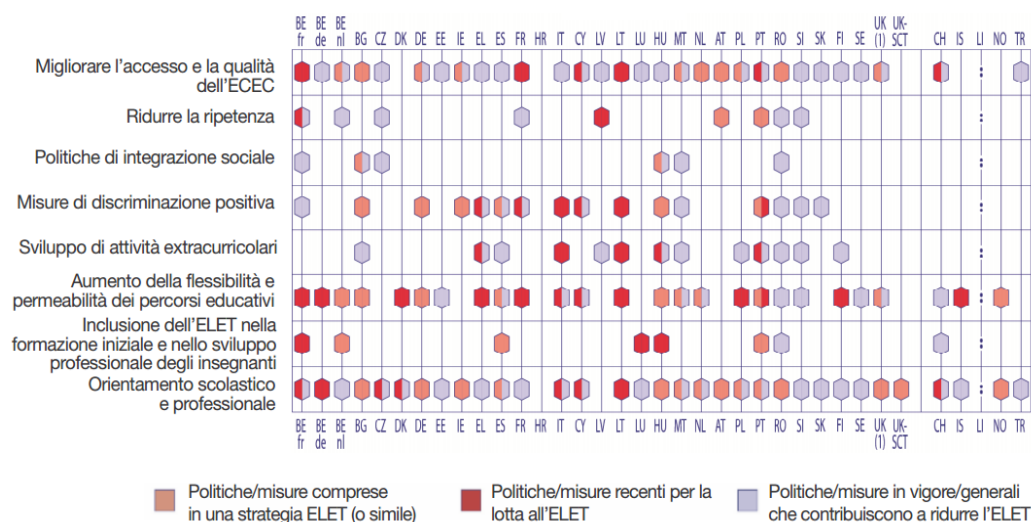
L'aspetto principale di tali misure è la creazione di un ambiente, inteso sia in senso psicologico che di apprendimento, stimolante per tutti gli studenti. Le

³⁸ Nei documenti in cui queste misure vengono menzionate, si parla di contrasto all'abbandono precoce; è chiaro però, analizzando le singole azioni, come le misure di prevenzione ed intervento siano allo stesso tempo di contrasto anche agli altri "sintomi" della dispersione scolastica. Le misure di compensazione, per le loro caratteristiche, sono unicamente di contrasto all'abbandono scolastico

³⁹ "Official Journal Of The European Union, Council Recommendation Of 28 June 2011 On Policies To Reduce Early School Leaving" (Text With Eea Relevance) (2011/C 191/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

misure di prevenzione⁴⁰ possono essere: creazione di curriculum individuali in grado di sviluppare i punti di forza ed i talenti dello studente; il coinvolgimento dello studente nella politica scolastica in modo che aumenti l'impegno, la motivazione ed il senso di efficacia dello stesso; la creazione di percorsi flessibili che, lungo il suo percorso di studi, consentano allo studente di modificare scelte considerate inappropriate; la facilitazione di passare a livelli diversi di istruzione.

Figura 3.1 - Politiche e misure di "prevenzione" negli Stati Europei - 2013-2014



Fonte: Eurydice (rapporto sull'abbandono precoce)

Come evidenziato in figura 3.1 nelle azioni di prevenzione i paesi europei si differenziano per il numero ed il tipo di misure attuate; la Romania è l'unico paese che vanta un ampio ventaglio di misure volte al contrasto della dispersione, gli altri paesi invece mostrano profili diversi sia per il numero di interventi che per il tipo. Tra le misure più comuni di contrasto alla dispersione troviamo: il miglioramento dell'accesso e della qualità dell'educazione per la prima infanzia; l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi; l'orientamento scolastico e professionale. In Italia vengono poste in atto 5 delle 8 misure individuate nel rapporto Eurydice (2014); ai tre interventi più comuni citati

⁴⁰ Misura 3: Prevenzione della dispersione scolastica prioritario di riferimento Asse III : Risorse Umane Fondo strutturale interessato FSE
http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/documenti/comp_mis3.pdf,

in precedenza l'Italia affianca misure di discriminazioni positive e sviluppo di attività extracurricolare; le politiche dirette all'infanzia sono di natura generale, di contro quelle sulle attività extracurricolari e le misure di discriminazione positiva sono misure comprese in una strategia diretta unicamente al contrasto della dispersione; l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi e l'orientamento scolastico e professionale si nutrono invece di misure di natura sia specifica che generale.

3.5.2 Intervento

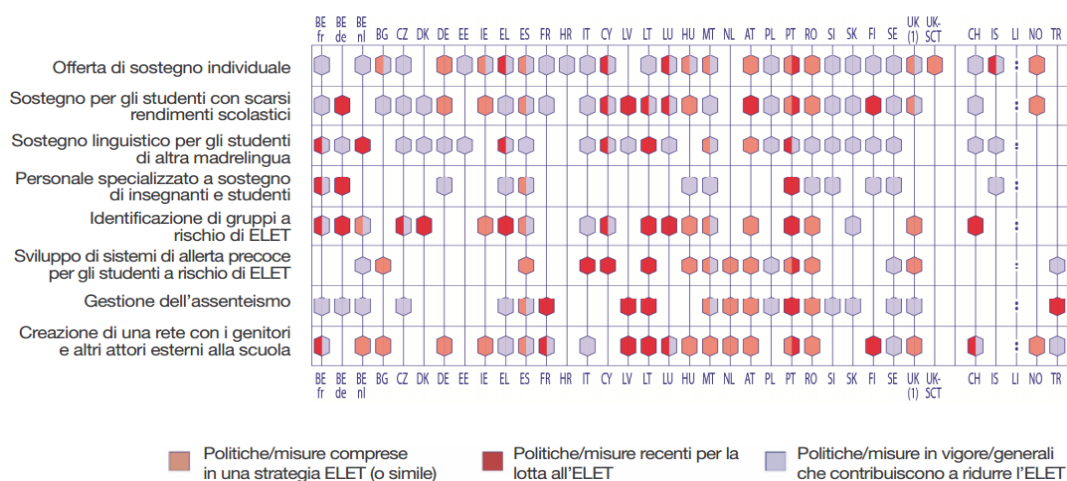
Le misure di intervento sono volte ad affrontare le difficoltà emergenti in una fase iniziale, questo tipo di azioni possono essere applicate a tutti gli alunni, ma sono particolarmente utili e rilevanti per gli studenti a rischio di abbandono scolastico. Alcune misure di intervento sono focalizzate sullo studente ed hanno il fine di fornire, una volta individuati coloro che hanno difficoltà, il supporto necessario per l'apprendimento e la motivazione. Sono approcci, questi, di tipo olistico, presuppongono cioè il coinvolgimento di più figure professionali che forniscano orientamento individuale in aggiunta al supporto pratico ed emotivo. Questi interventi sono rivolti anche a coloro che hanno difficoltà di apprendimento o che hanno bisogni educativi speciali.

Tra le misure appartenenti a quest'area troviamo l'*early warning system*, un sistema volto ad identificare e fronteggiare i primi segnali di dispersione attraverso un tempestivo sostegno agli alunni in difficoltà. Tra i fattori da tenere in considerazione, oltre al rendimento e alle assenze scolastiche, vi sono quelli legati alla famiglia, alla sfera emozionale e sociale, nondimeno vanno considerati anche eventi critici (inclusi eventi traumatici) che possono accadere nella vita degli studenti.

Altre misure di intervento possono essere il supporto per gli insegnanti con l'obiettivo di sviluppare la capacità del personale della scuola di creare e mantenere ambienti che supportino alunni a rischio; le attività extra-curricolari in grado di fornire al ragazzo un rinnovato interesse verso le tematiche scolastiche inducendolo così a sviluppare un senso di appartenenza verso la scuola,

sentimento che per molti studiosi inciderebbe positivamente sulle prestazioni dello studente; il coinvolgimento attivo dei familiari, affinché abbiano un ruolo da protagonisti nel sostenere lo studente nei momenti di difficoltà.

Figura 3.2 - Politiche e misure di "intervento" negli Stati Europei - 2013-2014



Fonte: Eurydice (rapporto sull'abbandono precoce)

Osservando la figura 3.2 e confrontandola con quella delle misure di prevenzione, si nota la palese tendenza dei paesi ad attuare in media più azioni di “intervento” che di “prevenzione”. Su otto aree di intervento le meno comuni sono l’utilizzo di personale specializzato a sostegno di insegnanti e studenti e lo sviluppo di *Early Warning System*; quelle non attuate dall’Italia sono la gestione dell’assenteismo e l’utilizzo di personale specializzato a sostegno di insegnanti e di studenti. Infine, soltanto l’*Early Warning system* è pensato all’interno di una strategia volta al contrasto della dispersione, le restanti misure sono tutte di carattere generale.

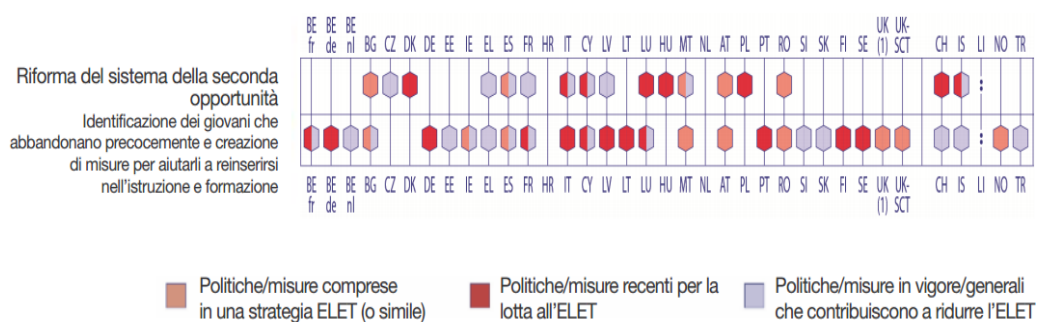
3.5.3 Compensazione

Le azioni di “prevenzione” ed “intervento” mirano dunque ad evitare e contrastare i fenomeni dispersivi, primo tra tutti l’abbandono. Come già esaminato, sono molteplici i profili di soggetti che abbandonano la scuola, e sono molteplici le cause – a cui si devono aggiungere gli imprevisti – che determinano tale scelta:

tutto ciò rafforza la necessità che un approccio globale preveda interventi di compensazione.

Gli interventi di questo tipo sono destinati ai soggetti che hanno interrotto la loro educazione, il fine è la reintegrazione in percorsi di istruzione e/o formazione, reintegrazione che può avvenire in scuole secondarie superiori così come in percorsi miranti a preparare i giovani per la formazione professionale. Sono diverse le caratteristiche che devono avere gli “schemi di seconda opportunità”: tra questi l’*accessibilità*, in quanto le scuole devono essere in grado di rispondere alle esigenze di una popolazione eterogenea e alle necessità del mercato del lavoro locale, di conseguenza questo richiede un’estrema flessibilità nei percorsi di studio a partire dagli orari durante i quali si svolgono le lezioni; *riconoscimento delle competenze*, in quanto un percorso in una scuola di seconda opportunità deve sfociare in una qualifica riconosciuta dalle istituzioni scolastiche così come dal mercato del lavoro; *approcci innovativi*, il cui fine è la rinascita negli studenti dello stimolo all’apprendimento, per raggiungere il quale dovrebbero esserci professori in grado di saper gestire un’utenza diversificata con bisogni educativi eterogenei.

Figura 3.3 - Politiche e misure di "compensazione" negli Stati Europei - 2013-2014



Fonte: Eurydice (rapporto sull'abbandono precoce)

Sono due le misure chiave identificate all’interno di quest’ambito (Cfr. Fig. 3.3): la riforma del sistema della seconda opportunità da un lato e l’identificazione ed il successivo supporto ai giovani che abbandonano la scuola dall’altro. Quest’ultima azione viene declinata in modo diverso a seconda dei contesti e degli obiettivi: in

Francia, ad esempio, “*Microlycées*”⁴¹ mirano a preparare all’esame per il diploma (*Baccalauréate*) gli studenti, con una fascia di età tra i 16 ed i 25 anni, che non frequentano la scuola da almeno sei mesi, aiutandoli attraverso il *mentoring* ad identificare i propri obiettivi e ad affrontare i problemi personali; in Ungheria il programma “*Dobbanto*”⁴², progetto pilota che è stato attivo dal 2008 al 2011, ha coinvolto 15 scuole dislocate in diverse aree geografiche del paese, il progetto aveva il duplice obiettivo di aiutare gli studenti a rientrare all’interno dell’educazione scolastica/formazione professionale/istruzione degli adulti o ad inserirsi nel mercato del lavoro o nell’istruzione degli adulti; in Austria il “*Chancepool*” è un intervento che mira ad aiutare i giovani non iscritti in percorsi scolastici o di formazione a trovare corsi adatti alle loro potenzialità, mostrando loro le chances educative e le possibili carriere connesse ad esse. Oltre a progetti miranti alla reintegrazione degli studenti in percorsi di vario tipo, gli schemi di seconda opportunità si configurano talvolta come veri e propri percorsi alternativi a quello *mainstreaming* che gli individui hanno abbandonato, diventando in questo modo vere e proprie “scuole di seconda opportunità”.

3.5.3.1 Un’ intervento di compensazione: le scuole di seconda opportunità

In ambito di programmazione europea il concetto di scuola di seconda opportunità è da ricercarsi, come già scritto, nel libro bianco di Cresson del 1995. Il fine di queste scuole è il contrasto all’esclusione, fornendo competenze alle persone con mancanza di *skill* e qualifiche al fine di permettere loro di rientrare nel mercato del lavoro o in ulteriori percorsi di formazione.

Come riportato nel report sulle “scuole di seconda opportunità” (UE, 2011), le prime scuole di seconda opportunità nate entro l’ambito d’azione dell’Unione Europea prendono vita negli anni ’90; un “invito a manifestare interesse”⁴³ (*call of interest*) dell’UE su questo tipo di scuola fu subito ben accolta nei paesi

⁴¹ Il progetto è descritto sul seguente sito: <http://eduscol.education.fr/cid53699/presentation.html>,

⁴² Il progetto è descritto sul seguente sito: <http://fszk.hu/english/dobbanto/>

⁴³ Un invito a manifestare interesse invita gli operatori economici a candidarsi prima che avvengano bandi ufficiali. È questo un modo per generare elenchi da cui possono attingere tutti i servizi della commissione per appalti diversi.

dell'Unione, tanto che dal 1996 al 2000 giunsero alla Commissione circa 300 "espressioni di interesse". Tra i paesi più reattivi a questa proposta si segnala il Regno Unito, dal quale provennero 40 espressioni di interesse, mentre dalla Spagna, dall'Italia e dalla Francia giunsero, per ciascun paese, dalle 20 alle 30 manifestazioni di interesse.

Dopo un lento e delicato processo di concertazione tra le istituzioni europee e quelle nazionali furono avviate 13 sperimentazioni di "scuola di seconda opportunità" in 11 paesi: gli istituti, costituiti in diverse città europee tra cui Catania, furono organizzati anche secondo le direttive della Guida per la costituzione progressiva di scuole pilota di seconda opportunità (Lafond, 1995). Tra le caratteristiche comuni a queste scuole, evidenziate nel rapporto basato su queste esperienze pilota (Ue, 2001), bisogna annoverare: a) una partnership tra le autorità locali, i servizi sociali, il settore privato e l'associazionismo; b) uno stile di insegnamento basato sui bisogni e sulle abilità degli studenti; 3) moduli flessibili di insegnamento che permettono la combinazione di sviluppo delle competenze di base con sapere pratico; 4) ruolo centrale, nell'acquisizione delle competenze attraverso le *ict*. Dopo un iniziale periodo di sperimentazione le scuole di seconda opportunità si sono diffuse in Europa, ed unitamente agli altri interventi di seconda opportunità contribuiscono ad una buona offerta di programmi di compensazione per quei soggetti che hanno abbandonato la scuola. La diffusione di questi interventi ha generato anche una riflessione finalizzata ad individuare quali pratiche vincenti nelle scuole di seconda opportunità potrebbero essere introdotte nei percorsi *mainstream* per migliorare l'offerta didattica (UE, 2013). È importante evidenziare che le scuole di seconda opportunità presenti in Europa non sono tutte da considerarsi il prodotto, o comunque le eredi, dell'appena citata "*call of interest*"; in tutta Europa infatti è possibile trovare percorsi scolastici che si configurano come "scuole di seconda opportunità", che sono nate prima o comunque nella cornice di altri tipi di programmi a vocazione non necessariamente europea.

L'offerta di programmi di compensazione dunque è ampia e data la loro diffusione in tutta Europa è possibile ad oggi rinvenirne alcune differenze (Ue, Cedefop, 2014) in aspetti quali:

- a) *copertura territoriale dell'intervento* distinguiamo principalmente tra programmi che coprono l'intero territorio nazionale da quelli localizzati regionalmente; il programma *youthreach*⁴⁴ ad esempio è attivo attraverso centri dislocati lungo tutto il territorio nazionale, diversamente dal programma "*Chancen-Pool*" che è un'iniziativa che opera nella provincia austriaca di Vorarlberg;
- b) *età di ammissione*: sono varie le fasce coperte dagli interventi, si va da fasce più specifiche come quelle dei "*Micro-lycee*" in Francia (dai 16 ai 25 anni), o del "*Jonas Ivaškevičius Youth School*" in Lituania (dai 12 ai 17 anni) sino ad arrivare a fasce d'età più comprensive come quella della *Second Chance School*, in Polonia (dai 18 ai 50 anni);
- c) *certificazioni rilasciate*: queste possono essere di tipo accademico e non, e variano anche in base alla fascia d'età a cui l'intervento è rivolto;
- d) *durata dei programmi*: distinguiamo dai programmi sperimentali che coprono un arco temporale limitato dai programmi invece "istituzionalizzati" che vanno considerati invece come parte integrante dell'offerta formativa messa a disposizione per i soggetti.

3.5.3.2 Le scuole di seconda opportunità in Italia

Per quel che riguarda gli interventi di compensazione e le scuole di seconda opportunità in Italia, va citata l'esperienza della "rete delle scuole di seconda opportunità". Si tratta di scuole riparative che intervengono "a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo un primo percorso fallito o come integrazione intelligente e vigile accanto all'offerta di prima occasione" (Brighetti, 2006, pag.28).

⁴⁴ Il progetto è descritto sul seguente sito: <http://www.youthreach.ie/>

Nella ricerca IPRASE (Brighetti, 2006) sui sei progetti italiani di scuola della seconda opportunità vengono evidenziati alcuni caratteri comuni a questo tipo di intervento: la non obbligatorietà e quindi la volontarietà e la responsabilità di chi le sceglie; la centralità della relazione educativa; la costruzione di un senso di sé; il costante impegno alla motivazione; il riconoscimento delle competenze possedute dai ragazzi; l'integrazione di professionalità educative diverse (Filippini, 2010).

Le scuole presenti nella rete portano all'acquisizione della licenza media, e successivamente all'orientamento verso i successivi percorsi formativi. Nel contesto italiano, così come in quello europeo, è possibile individuare altre istituzioni educative che offrono una seconda opportunità intesa come "un'altra opportunità di tornare o spostarsi su un percorso che una persona ha abbandonato o ha perso" (Cedefop, 2008, p.133); oltre ai ben noti percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP), esistono in Italia percorsi offerti all'interno del frame dell'istruzione degli adulti, il cui fine è, nel contesto italiano dei recenti CPIA e dei corsi di secondo livello (ex corsi serali), l'inserimento dei soggetti lungo percorsi formativi volti all'ampliamento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze; corsi rivolti sia agli adulti ai fini di un loro miglioramento professionale, sia ai giovani che hanno abbandonato la scuola al fine di dare loro la possibilità di ottenere qualifiche formali, tra cui il diploma di scuola media superiore. Si tratta quindi di percorsi che vanno considerati a pieno titolo come operanti all'interno della più ampia strategia di contrasto alla dispersione e, nello specifico, all'abbandono scolastico (EU, Cedefop, 2014).

Tra gli obiettivi di EU 2020, oltre quello della diminuzione del tasso di ESL, i paesi dell'UE hanno fissato anche un obiettivo per l'istruzione degli adulti: elevare, entro il 2020, al 15% la quota dei 25-64enni che vi prendono parte. Sebbene i due obiettivi (diminuzione tasso ESL ed aumento adulti in formazione) si riferiscano a due platee diverse, parte degli interventi formativi destinati agli adulti si rivolgono anche ai più giovani; si tratta ad esempio dei corsi di secondo livello (ex corsi serali), che da un lato forniscono una possibilità agli adulti (25-64) di diplomarsi al fine di aggiornare le proprie competenze o avere la possibilità di fare scatti di carriera, dall'altro si configurano come intervento di scuola di

seconda opportunità a disposizione dei soggetti al di sotto dei 25 anni, i quali avendo abbandonato la scuola da un tempo relativamente breve vogliono provare ad ultimare gli studi al fine di raggiungere sia obiettivi personali che materiali, come l'entrata nel mondo del lavoro. All'interno del frame dell'istruzione degli adulti trovano spazio dunque anche interventi di compensazione verso l'abbandono scolastico; è da sottolineare però come il ruolo attivo nella lotta alla dispersione scolastica è una funzione che non da molto è stata assegnata all'istruzione degli adulti, istituzione che in Italia, così come in altri paesi, ha avuto nel tempo fasi e ruoli diversi.

3.6 L' Istruzione degli adulti

3.6.1 Le fasi storiche dal dopoguerra ad oggi dell'istruzione degli adulti

Nel contesto europeo "l'istruzione e la formazione permanente, da settore marginale del sistema formativo, in questi ultimi anni hanno assunto un'importanza cruciale, sia nei documenti politico-programmatici e nell'elaborazione di strumenti normativi, che nella progettazione e nella gestione di un'offerta formativa di tipo nuovo, diversificata, quantitativamente e qualitativamente in crescita" (ISFOL, 2003, pag.22). Ad oggi l'educazione per gli adulti si pone come istituzione chiave nella costruzione di uno spazio europeo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, tuttavia non sempre è stato questo l'obiettivo manifesto di questa istituzione educativa, sono infatti distinguibili tre fasi dell'istruzione degli adulti (De Luca Picione, 2014): in una prima fase essa ha il fine di tutelare l'aspetto civico dell'istruzione, tant'è che già nel 1949 l'Unesco, nella conferenza di Elsinore, sottolineava l'importanza, in un'ottica comunitaria, di uno sviluppo di un sistema di educazione per gli adulti; successivamente, e ci troviamo nella seconda fase, nel periodo della deindustrializzazione l'educazione degli adulti si pone l'obiettivo di riqualificare gli individui per evitarne l'espulsione dal mercato del lavoro (Bagnall, 2000); l'ultima fase viene sancita nella conferenza di Lisbona, in occasione della quale si conferma l'educazione

degli adulti istituzione chiave all'interno della strategia del “*lifelong learning*” e strumento per raggiungere l'obiettivo di coniugare il modello sociale europeo con la competitività e la crescita economica.

Nella strategia di Lisbona è evidente la grande importanza data alla “costruzione di uno spazio europeo di apprendimento lungo tutto il corso della vita e di una società dei saperi (*learning society*), garantendo la possibilità di apprendere lungo tutto l'arco della propria vita (*lifelong learning*) anche in ambienti non istituzionali (*lifewide learning*) (De Luca Picione, 2014).

In questo periodo storico contrassegnato da una profonda crisi del modello sociale europeo (Agodi, 2012), il fine dell'istruzione degli adulti, e delle altre agenzie formative, è quello di dotare di *agency* ed *empowerment* gli individui, doti loro utili per meglio affrontare l'incertezza che caratterizza i percorsi individuali (Giddens, 1994). Se nelle sue prime fasi l'educazione degli adulti mira all'inserimento dei soggetti nel contesto civico e sociale piuttosto che in quello lavorativo, nella fase attuale essa mira a “capacitare” gli individui, rendendoli più autonomi nel costruire traiettorie di vite lontano dai pericoli della marginalità (Griffin, 1999); un modo per procedere in tal senso è offrire la possibilità di conseguire il diploma, livello ormai definito come base per evitare alti rischi di marginalità, ai soggetti, giovani e non, che hanno lasciato la scuola diurna. Ed è proprio un quest'ultima fase che, entro il frame dell'istruzione degli adulti, vengono ricondotti anche gli interventi contro la dispersione scolastica; se l'istruzione degli adulti si pone l'obiettivo di garantire “l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita”, appare chiaro che deve allora reintegrare quei soggetti che sono fuoriusciti dal sistema di istruzione al fine di reintegrarli “nella società dei saperi”. Come possiamo leggere all'interno dei uno dei rapporti sugli ESL (ora ELET) “*adult learning initiatives have a key role to play in addressing ESL (...) as a second chance education process that re-integrates early school leavers back into education and training*”(Commissione Europea, 2013).

3.6.2 Il ruolo dell'educazione formale informale e non formale nell'istruzione degli adulti

L'educazione per adulti include un'ampia varietà di attività formative, che come emerso nella conferenza di Amburgo del 1997, ed ampiamente riconosciuto nel consiglio di Barcellona del 2002, sono organizzate intorno ai concetti di educazione formale, non formale ed informale, concetti ritenuti chiave nel perseguimento dell'obiettivo "apertura dei sistemi di educazione e formazione" della strategia di "istruzione e formazione 2010" prima e "istruzione e formazione 2020" poi, concetti che pongono la fine della priorità dell'istruzione formale nei processi di apprendimento.

A livello europeo ci sono due principali opere di riferimento per le definizioni di apprendimento formale, non formale, informale: il glossario del Cedefop (2008) ed il manuale riguardo la "classificazione delle attività formative" dell'Eurostat (2006), la cui fonte principale è il glossario ISCED dell'Unesco. In linea di massima si intende apprendimento "formale" quel processo che avviene in strutture formative specifiche come la scuola, differentemente dall'apprendimento "non formale", che è erogato nell'ambito di attività pianificate e non specificamente concepite come apprendimento, quest'ultimo è considerato intenzionale dal punto di vista del soggetto. L'apprendimento "informale", infine, avviene regolarmente nella vita quotidiana e nell'ambiente di lavoro, poiché si caratterizza come esito connesso alla partecipazione a situazioni in cui si è pienamente coinvolti e di cui si riconosce il senso, questo tipo di apprendimento non è considerato intenzionale dal punto di vista del discente.

La distinzione tra i tipi di educazione è importante non solo dal punto di vista teorico: infatti il riconoscimento in sedi istituzionali dei percorsi di apprendimento si traduce, come accennato in precedenza, in un dovere per le istituzioni educative di certificare e valorizzare tutti i tipi di competenze sviluppate dal soggetto, dato che la certificazione di una competenza, in caso di iscrizione ad un corso per adulti, evita al soggetto ridondanze nel proprio piano formativo, dispensandolo da materie che riguardano le conoscenze già possedute e certificate. Inoltre, più in generale, la certificazione di una conoscenza si traduce nell'arricchire di ulteriori

“*skill*” il proprio curriculum. Negli ultimi anni i paesi europei, al fine di favorire la circolazione delle “competenze”, si sono dotati di “quadri nazionali di riconoscimento delle competenze” (NFQ), quadri che convergono tutti all’interno di uno spazio europeo delle competenze (EQF).

3.6.3 Istruzione degli adulti e riconoscimento delle competenze

EQF (*European Qualifications Framework*) e NQF (*National Qualifications Framework*) sono gli schemi attraverso cui le competenze certificate degli individui, raggiunte attraverso meccanismi formali o informali, sono ricondotte ad un unico frame. La spinta verso la creazione, o la modifica in senso più inclusivo, dei citati schemi è avvenuta all’interno del programma europeo del *lifelong learning*, il fine è la valorizzazione di tutti i tipi di competenze e di conoscenze raggiunte dall’individuo. Oltre ai titoli ottenibili all’interno dei percorsi educativi *mainstream* vengono riconosciuti, laddove è possibile, certificazioni ottenute al di fuori dei percorsi standard, essendo infatti previsti esami che certifichino competenze e conoscenze possedute dall’individuo. Mentre l’NQF riguarda il piano nazionale, l’EQF riguarda il piano europeo ed è stato creato con il fine di connettere i diversi NFQ, permettendo la comparazione tra le competenze assunte nei diversi sistemi, facilitando in questo modo la mobilità sia per i lavoratori che desiderano lavorare in un altro paese, sia per gli studenti che desiderano studiare all’estero⁴⁵. Gli NFQ sono organizzati in livelli/cicli, ogni ciclo è fornito di una serie di indicatori che riguardano le abilità e le competenze legate alle qualifiche che rappresentano la fine di quel livello/ciclo. Il motivo per cui gli indicatori si riferiscono a *learning outcomes*, definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze, piuttosto che sugli *input*, si rinviene nella difficoltà di comparare i sistemi educativi europei basandosi sugli *input*. Nel 2008⁴⁶ la Commissione

⁴⁵ *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)* https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf.

⁴⁶ *European Parliament Council Recommendation Of The European Parliament And Of The Council Of 23 April 2008 On The Establishment Of The European Qualifications Framework For*

Europea, prendendo atto di quanto sostenuto nel Consiglio di Lisbona del 2000, e ribadito anche in altre occasioni, come nel Consiglio di Brussel del 2005, emana *the Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* nel quale si chiede ai singoli Stati di legare il proprio sistema nazionale a quello europeo, e di operare in modo tale che entro il 2012 ogni certificato rilasciato in ambito nazionale avesse un riconoscimento all'interno dell' EFQ.

3.7 Istruzione degli adulti: lo sviluppo in Italia

Per quel che riguarda l'Italia repubblicana, il primo intervento nel campo dell'istruzione per gli adulti risale al '47, quando furono istituite le scuole popolari contro l'analfabetismo con il D.L. del 17 dicembre 1947, n. 1559: l'articolo 1 della legge stabiliva che il fine di tali scuole era il contrasto all'analfabetismo, il completamento dell'istruzione elementare e l'orientamento dei soggetti all'istruzione media o professionale. Le scuole, rivolte a tutte le fasce d'età, non avevano sede fissa, potevano essere fondate in scuole elementari, fabbriche, ospedali ed in tutti i luoghi in cui vi si manifestava il bisogno. L'intenzione del ministro Gonnella, promotore della legge, era anche quella di recuperare i reduci, che a causa della guerra non avevano ultimato o mai cominciato gli studi (D'Amico, 2015).

Negli anni '50 troviamo un altro intervento il cui scopo è il finanziamento dei corsi di formazione per l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze dei lavoratori, ovvero l'istituzione del Fondo di addestramento professionale dei lavoratori⁴⁷, le cui finalità erano il finanziamento dei cantieri-scuola; i rimborsi

Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2008/C 111/01), Official Journal of the European Union <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

⁴⁷ 20 Istituito con l'articolo 62 della legge 29 aprile 1949, n. 264, ordinato con decreto del Presidente della Repubblica 5 gennaio 1950, n. 17.

alle botteghe artigiane e alle piccole imprese; l'erogazione di contributi a favore di enti ed istituti aventi per scopo l'addestramento professionale dei lavoratori⁴⁸.

Successivamente, con il C.M. 10 aprile 1964 n. 147, parte la possibilità di istituire sezioni serali per lavoratori in indirizzi di tecnici industriali, dopodiché, con le circolari del 29 ottobre 1966 n.411 e del 11 novembre 1966 n.1760 si amplierà l'offerta di sezioni serali anche agli istituti tecnici commerciali e per geometri (Invalsi, 2011). Con le circolari del 8 marzo 1968 n. 140, e quella del 19 agosto 1971 n.254 si regolamentano alcune caratteristiche dei corsi, ovvero la durata, il funzionamento, l'organizzazione, il trattamento economico degli insegnanti ed il loro reclutamento; si decide inoltre che venga prevista la possibilità di istituire tali sezioni anche all'interno dei licei.

La legge del 20 maggio 1970 n. 300 (norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento) istituisce permessi di vario genere grazie ai quali per i lavoratori sarà agevole la frequenza di corsi di formazione e di studio. Nello "Statuto dei lavoratori" all'articolo 10 comma 1 si legge: "i lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, pareggiate o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali"⁴⁹. Alla possibilità concessa dallo Statuto dei lavoratori fa seguito la circolare del 1974 (4/1/1974) del ministro Malfatti con la quale si istituiscono i "corsi sperimentali di scuola media per i lavoratori", la cui particolarità sta nel fatto che non sono distinti per classi e che durano un solo anno scolastico.

Durante gli anni settanta la qualità e la quantità dei corsi destinati agli adulti cresce sensibilmente, tutto ciò grazie a fattori di sviluppo quali le regolamentazioni previste dal citato Statuto dei lavoratori e la struttura economica

⁴⁸ Provvedimenti in materia di avviamento al lavoro e di assistenza dei lavoratori involontariamente disoccupati, L. 29 aprile 1949, n. 264, https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Legge_29_aprile_1949_n.264.pdf.

⁴⁹ Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento. Della libertà e dignità del lavoratore. L. 20 maggio 1970, n. 300, <http://www.unipd-org.it/rls/StatutoLavoratori.pdf>.

dell'Italia, il cui modello di produzione industriale richiedeva un gran numero di periti tecnici.

I processi di deindustrializzazione degli anni '80 determinano una diminuzione del bisogno di figure tecniche intermedie, con una conseguente diversificazione della domanda e dell'offerta dei corsi: ne è una riprova la circolare 15 marzo 1982 n. 87, grazie alla quale la platea a cui le sezioni serali si rivolgono viene ampliata, consentendo l'iscrizione anche a soggetti precedentemente esclusi, ovverosia disoccupati e casalinghe.

3.7.1 Le trasformazioni dell'istruzione degli adulti negli anni 90'

Negli anni 90' cominciano ad apportarsi una serie di modifiche all'istruzione degli adulti, un primo indizio di questa svolta è rintracciabile nella circolare ministeriale n.7809 del 25 luglio 1990⁵⁰ in cui si riconosce che ai "vecchi utenti" si aggiungono una molteplicità di soggetti, portatori di richieste che possono ricondursi sostanzialmente a istanze di educazione permanente o di aggiornamento, a difficoltà di inserimento nel lavoro per cause storiche, sociali, etniche, ambientali, ecc. (Indire, 1990). In seguito, con il trattato di Maastricht⁵¹ firmato nel 1992 ed entrato in vigore nel 1993 ed alla cosiddetta "europeizzazione" vengono promosse dal Ministero dell'Istruzione innovazioni con l'obiettivo di far rientrare in formazione i giovani con percorsi di studio interrotti, ci riferiamo al progetto Sirio per l'istruzione tecnica ed al progetto il progetto Aliforti-Alternanza Istruzione Lavoro per l'istruzione professionale.

3.7.2 I progetti Sirio/ Aliforti

Il "progetto Sirio" nasce con l'intento di mettere a sistema esperienze "vincenti" (Edscuola, 2000) nate da sperimentazioni regionali (D.L. n. 297 del 1994) sui

⁵⁰ La circolare riguarda l'offerta di corsi serali professionali.

⁵¹ Nel trattato ci si pone l'obiettivo di rendere i servizi dei paesi aderenti più uniformi possibili, e nell'articolo 126 del trattato si menziona, tra i servizi, quello dell'istruzione e formazione

“bienni integrati” e sui “bienni interamente statali”. Il progetto Sirio parte nell’anno scolastico 1996/1997⁵², diversi i fini a cui mira il progetto: la realizzazione di nuove forme di qualificazione destinate a giovani ed adulti per cui la licenza media non costituisce più la garanzia di integrazione culturale e lavorativa; aggiornamento delle competenze di soggetti già inseriti in attività lavorative, in modo da rispondere ai bisogni di maggiore formazione richiesta dal mondo imprenditoriale; contrasto alla dispersione scolastica. Caratteristica dei corsi nati con il progetto Sirio è la struttura decentrata e la flessibilità in grado di rispondere alle esigenze di utenze particolari e diversificate, la *ratio* sta nella volontà di superare i limiti derivanti da una struttura dei corsi serali identici ai corsi diurni.

In linea con la volontà di creare nuovi modelli formativi improntati alla flessibilità, tra le novità introdotte nella sperimentazione, oltre la riduzione dell’orario settimanale, è prevista la possibilità di riconoscere crediti formali (valorizzazione dei percorsi scolastici precedenti o di certificazioni rilasciate al termine di corsi organizzati da enti locali) e informali (valorizzazione dell’esperienza lavorativa pregressa e delle conoscenze personali che afferiscono all’ambito di studio del corso). Viene inoltre introdotto il “*tutoring*” per rispondere alle esigenze dei ragazzi con determinate problematiche e per mettere a punto percorsi di studio maggiormente individualizzati. La verifica e la valutazione diventano un momento di controllo dei processi di apprendimento, perdendo così il loro carattere sanzionatorio e costituendo invece un modo per introdurre, laddove necessario, eventuali correttivi.

Il progetto “Aliforti-Alternanza Istruzione Lavoro”⁵³ per gli istituti professionali nasce nel 1995 e prevede, così come il “progetto Sirio” una flessibilità nei moduli che si declina, come abbiamo visto, in riduzione del monte orario settimanale, possibilità di riconoscere crediti formativi formali ed informali, etc. Inizialmente nato per i lavoratori in mobilità o in cassa integrazione si estende, con la sua attuazione, ad una platea molto più ampia e soprattutto più giovane (Loiodice,

⁵² L’offerta Di Formazione Permanente In Italia Primo Rapporto Nazionale Volume I – Risultati Dell’indagine, Roma 2003, http://www.edapistoia.it/doc/CE/offerta_ISFOL_1.pdf.

⁵³ L’offerta Di Formazione Permanente In Italia Primo Rapporto Nazionale Volume I – Risultati Dell’indagine, Roma 2003, http://www.edapistoia.it/doc/CE/offerta_ISFOL_1.pdf.

2004). Il progetto mira, sin dalla nascita, a rispondere alle esigenze di un'utenza estremamente diversificata sia dal punto dell'istruzione scolastica sia dal punto delle pregresse esperienze lavorative e prevede percorsi integrati in grado di fondere il sapere scolastico con il sapere pratico attraverso percorsi e stage in aziende.

Il “progetto Sirio” così come il “progetto Aliforti”, hanno avuto il merito di incrementare le iscrizioni ai corsi serali facendovi accedere tipologie diverse di persone, dai lavoratori ai disoccupati, dai già diplomati a chi non ha ultimato il proprio percorso scolastico. Nei progetti dunque, vi si riconosce la necessità di mettere a punto un'offerta formativa in grado di rispondere alle esigenze formative di un'utenza diversificata, tra cui quella dei *drop-out*.

3.7.3 L'istituzione dei CTP

Nel 1997, con l'ordinanza ministeriale 455⁵⁴, avviene un tentativo di comporre su base territoriale ed in modo sistemico tutta l'offerta formativa rivolta agli adulti (eccetto per i corsi serali che restano autonomi), vengono istituiti quindi i Centri Territoriali Permanenti (CTP): “i centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta”⁵⁵. Con il decreto sull'autonomia (DPR dell'8/3/99 n. 275) l'esperienza dei CPT viene inserita nel più ampio discorso sull'educazione permanente degli adulti e quindi nell'ottica del *lifelong learning* e del suo punto cardine: la valorizzazione del capitale umano e del suo sviluppo (TREELLE, 2010). I CTP offrono corsi che permettono di conseguire il diploma di scuola primaria o di scuola secondaria di primo grado; corsi rivolti a cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale; corsi brevi

⁵⁴ Accordo sancito dalla Conferenza Unificata del 2 marzo 2000- “riorganizzazione e potenziamento dell'educazione permanente degli adulti; Direttiva Ministeriale n. 22 del 6 giugno 2001 Linee guida per l'attuazione, nel sistema di Istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 2 marzo 2000”- Circolare Ministeriale n. 24 del 1 marzo 2006 che contiene le “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”- **Art. 64, comma 4, lett.f della Legge n. 133 del 6 agosto 2008** – Ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei centri per l'istruzione degli adulti, ivi compresi i corsi serali.

⁵⁵ Ordinanza ministeriale 29 luglio 1999, 455.

e modulari (informatica, multimedialità, lingua) e di alfabetizzazione funzionale. Oltre ai corsi menzionati, anche i corsi di scuola media superiore serali verranno riconosciuti come attività cardine dell'istruzione degli adulti. Nella Conferenza Unificata Stato Regioni del 2 marzo 2000 si precisa infatti che “il coinvolgimento della scuola secondaria superiore dovrà costituire un obiettivo esplicito, prevedendo tempi e forme di graduale inserimento, fino a farne un altro baricentro dell'attività dell'EDA, in grado di fornire risposte alla domanda di cultura e di formazione di chi ha già il titolo dell'obbligo”. Cornacchia (2012) rinviene, nell'agire dei CTP degli ultimi anni alcune caratteristiche: la prima riguarda l'offerta formativa diversa e variegata dei CTP dovuta alla loro forte territorialità di quest'ultimi; la seconda invece ha a che vedere col cambiamento dei fini che hanno interessato la struttura negli ultimi anni, come ad esempio “attrezzarsi” per affrontare, nel 2010, l'onere di certificare le competenze linguistiche degli immigrati a cui era legato il permesso di soggiorno (D.M 4 giugno 2010 del ministero dell'interno).

3.7.4 Dai CTP ai CPIA : la riforma e l'istituzione dei corsi di secondo livello

Al fine di riorganizzare in senso unitario l'offerta formativa rivolta agli adulti dopo circa dieci anni di attività dei CTP vengono istituiti dalla legge 296/2006 e successivamente regolamentati dal DP 263/2012 i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). La riforma dei CPIA⁵⁶ recepisce alcune importanti indicazioni nate in ambito europeo come: la decisione del parlamento europeo e del consiglio del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass); Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente; Risoluzione del consiglio del 28 novembre 2011 su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti; la raccomandazione del consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento permanente. Tali indicazioni vengono

⁵⁶ Testo della riforma.

traslate nel panorama legislativo italiano attraverso la Legge n.92/2012, che riconosce il diritto individuale/universale del cittadino al riconoscimento e validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisiti in ambiti formali, non formali e informali e il D.lgs. n.13/2013 istituente il Sistema Nazionale di certificazione delle competenze. Sullo sfondo creato da queste leggi si innesta la riforma dei CPIA⁵⁷. In linea con i dettati europei sulla *knowledge society* i CPIA mirano ad essere “un punto di riferimento istituzionale stabile, diffuso e strutturato per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l’innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente” (DP 263/2012,pag.14). I corsi offerti dal CPIA sono aperti a tutti gli adulti, italiani e stranieri, e anche, entro certi limiti, a coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età.

Dal punto di vista dell’organizzazione i CPIA si articolano su tre livelli, nel primo livello troviamo “l’unità amministrativa” che si articola in una sede centrale (la sede del CPIA) e punti di erogazione di primo livello (si realizzano percorsi di primo livello, alfabetizzazione etc.), nel secondo livello “unità didattica” troviamo i punti di erogazione di secondo livello (incardinati nelle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado) con cui vengono stretti accordi di rete. Il terzo livello, l’“unità formativa” riguarda gli accordi con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati. Con la riforma dunque i corsi serali diventano corsi di secondo livello e diventano parte integrante del CPIA, sebbene incardinati in istituzioni scolastiche di secondo grado.

Per quel che concerne l’offerta formativa dei CPIA questa supera la tradizionale organizzazione in classi attraverso la creazione di corsi di primo e di secondo livello. I primi vengono erogati direttamente ai CPIA mentre i secondi, (ex corsi serali) vengono erogati all’interno delle istituzioni scolastiche di secondo grado. I percorsi di primo livello sono strutturati in due periodi didattici, nel primo si consegue l’attestato di conclusione del primo ciclo, mentre nel secondo una certificazione attestante l’acquisizione delle competenze di base connesse

⁵⁷La riforma dell’istruzione degli adulti in Italia: dai CTP ai CPIA, Aprile 2015 <https://ec.europa.eu/epale/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>.

all'obbligo di istruzione. I corsi di secondo livello invece, una volta organizzati nelle tradizionali cinque classi, sono formati da tre periodi.

I corsi sono progettati per unità di apprendimento, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici. Tali unità di apprendimento rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti. Oltre ai corsi di primo e secondo livello l'offerta formativa dei CPIA prevede anche corsi modulari e percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2. La programmazione dei corsi, di qualsiasi livello, è incentrata sul "patto formativo individuale" (POF) che è definito da una commissione operante nel CPIA, il patto mira a valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona su cui costruisce un percorso didattico personalizzato. Strumento indispensabile del POF, reso possibile nella riforma dei CPIA, è il riconoscimento dei crediti acquisiti dalle persone, anche nel tempo libero, nell'apprendimento formale, non formale ed informale. Tra le novità introdotte dalla riforma la possibilità di fruire a distanza delle lezioni. La fruizione a distanza assolve un duplice ruolo, da un lato la personalizzazione del percorso di istruzione, dall'altro invece lo sviluppo delle "competenza digitali", "una tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella raccomandazione del parlamento e del consiglio europeo del 18 dicembre 2006" (DP 263/2012 pag.32).

La riforma è stata avviata in modo sperimentale, sulle "linee guida" redatte dal "gruppo tecnico nazionale IDA"⁵⁸ in 9 ragioni a partire dall'anno scolastico 2013/2014 per essere poi pienamente implementata a partire dall'anno 2015/2016 attraverso il decreto recante "*Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*"⁵⁹. A sostegno dell'autonomia dei Centri provinciali per l'istruzione degli Adulti è stato condiviso il Piano di Attività per l'innovazione dell'Istruzione degli adulti (P.A.I.D.E.A) finalizzato alla progettazione ed alla

⁵⁸ Istituito con il decreto dipartimentale Miur 5 marzo 2013.

⁵⁹ Il decreto Miur del 12 marzo 2015 è pubblicato in G.U. della Repubblica italiana, supplemento ordinario n.130 dell'8 giugno 2015, Serie generale, pp. 1-155.

realizzazione di attività di aggiornamento a supporto dei dirigenti e del personale del CPIA. Al piano si è giunti dopo incontri nazionali di approfondimento con i rappresentanti degli uffici scolastici regionali.

Da questa breve disamina dell'evoluzione dell'educazione degli adulti in Italia emerge chiaramente come sebbene dapprima rivolti sostanzialmente a lavoratori al fine di migliorarne le competenze, i corsi serali, così come gli interventi formativi all'interno dell'educazione per gli adulti, nel tempo hanno assolto nuove funzioni. Durante gli anni 90' in seguito all'uropeizzazione del sistema scolastico italiano, l'Istruzione degli adulti ed in particolare i corsi serali in Italia cominciano a rivolgersi ad un pubblico più variegato; i *drop-out* cominciano a diventare "soggetto" di interesse verso cui sono rivolti programmi sperimentali come il progetto Sirio ed il Progetto Aliforti. I corsi di secondo livello (ex-serali), introducono poi novità che, come visto in precedenza, sono proprie degli interventi di compensazione: a) la possibilità di accedervi vedendo riconosciute, laddove ci siano, le proprie conoscenze acquisite in ambito non formale ed informale b) un approccio didattico innovativo attraverso il superamento dell'organizzazione in 5 classi a favore di 3 periodi didattici. Caratteristiche queste che insieme a quelle ereditate dalle riforme precedenti fanno dei corsi di secondo livello delle vere e proprie scuole di seconda opportunità. Ciò inoltre sarebbe confermato *de facto* dalla quota crescente di persone più giovani che vi accedono; incrociando i dati del rapporto monitoraggio IDA 2011/2012, con quelli forniti dal ministero dell'istruzione con riferimento all'anno 2015/2016, la quota di soggetti iscritti nella fascia d'età 16-19 è passata dal 12% dall'anno scolastico 2011-2012 al 22% dell'anno scolastico 2015-2016, con un aumento dunque in termini percentuali dell'83.33%. In riferimento al numero di iscritti invece, nell'anno 2015-2016, osservando la tabella 3.1, possiamo notare che sul totale degli iscritti ai corsi di secondo livello in Italia (67708), la Campania, la Lombardia, la Puglia e la Sicilia sono quelle che collezionano le percentuali più alte di iscritti. È da sottolineare inoltre che gli iscritti ai corsi di secondo livello nella provincia di Napoli corrispondono a circa il 60% degli iscritti della regione Campania.

Tabella 3.1 - Percentuale di iscritti per regione sul totale degli iscritti

0—5	5--10	10--15
Abruzzo	Emilia Romagna	Campania
Basilicata	Lazio	Lombardia
Calabria	Piemonte	Puglia
Friuli V.G.	Toscana	Sicilia
Liguria		
Marche		
Molise		
Trentino A.A.		
Umbria		
Valle d'Aosta		

Fonte: elaborazione personale dati forniti dal MIUR

Capitolo 4

La ricerca: il disegno, le tecniche utilizzate e le analisi preliminari

Da quanto emerso nei capitoli precedenti è possibile asserire che, la dispersione è un fenomeno complesso “popolato” da molteplici “tipi”, tra questi il “rientrato” ovvero un particolare tipo di disperso che, dopo aver abbandonato la scuola per un certo periodo decide di rientrare all’interno del percorso formativo. Ed è proprio sui “rientrati” che si concentrerà la ricerca di seguito descritta. Come detto in precedenza, all’abbandono scolastico talvolta segue il rientro in formazione, finora in Italia così come all’estero, il numero di lavori sull’argomento non è ampio, sebbene tale categoria rappresenti un oggetto degno d’interesse sia dal punto di vista conoscitivo che istituzionale. Oltre lo studio delle motivazioni di rientro, attraverso l’analisi dei “ritrovati” è possibile infatti ottenere preziose informazioni, dati e conferme sul fenomeno della dispersione, inoltre, attraverso lo studio dei soggetti e delle loro problematicità è possibile fornire informazioni utili a chi si occupa di interventi contro la dispersione scolastica. Tra gli interventi messi a punto per permettere il rientro in formazione di chi abbandona vi sono le “scuola di seconda opportunità”, scuole che danno ai soggetti la possibilità di riprendere il proprio percorso scolastico attraverso l’offerta di corsi alternativi a quello *mainstreaming* (diurno). La nostra ricerca prende in considerazione i “ritrovati”, iscritti al triennio dei corsi di secondo livello (ex corsi serali), poiché gruppo più omogeneo dal punto di vista della continuità del percorso. I corsi di secondo livello sono “incardinati” in scuole medie superiori facenti parte dei CPIA, enti centrali nella rete di istruzione per adulti.

4.1 Il disegno della ricerca

4.1.1 L’oggetto della ricerca

Sebbene la categoria di “rientrato” può essere applicata teoricamente ad ogni livello di studio, in questo lavoro si ritenuto opportuno focalizzarsi sui soggetti che rientrano in percorsi di scuola media secondaria superiore; tale scelta è

motivata dal fatto che, in questa fase storica del sistema scolastico italiano, il problema degli abbandoni nelle elementari va considerato estinto mentre quello nelle scuole medie inferiori “in via di estinzione”; bisogna sottolineare che questa non è una specificità del sistema scolastico italiano ma anche negli altri paesi europei, la lotta alla dispersione è ormai centrata sui percorsi di tipo “superiore” poiché, come detto, quasi estinta nei livelli precedenti. Sebbene “il rientro” in formazione può avvenire in tutte le età, per “rientrato” si è inteso un soggetto con un’età massima di 24 anni; tale soglia è di fatto arbitraria ma è stata preferita ad altre per motivi sia di natura pragmatica che di tipo istituzionale. Per quel che concerne i motivi di natura pragmatica, considerato che la ricerca mira a rilevare informazioni sul precedente percorso scolastico dei “ritrovati”, si è ritenuto rischioso includere nel campione soggetti oltre una determinata soglia d’età mettendo così alla prova il fattore “memoria”. Per quel che concerne invece i motivi istituzionali, la soglia dei 24 anni è il limite d’età entro cui se non si possiede il diploma e non si è in formazione si è considerati ELET (*early leavers from education and training*); ed è quindi la soglia entro cui gli individui sono ancora “oggetto d’attenzione” da parte degli interventi contro la dispersione. Mentre le misure di prevenzione ed intervento mirano generalmente ad agire sulle fasce d’età al di sotto dei 18, gli interventi di compensazione agiscono su un più ampio *range* di età che arriva in media fino ai 24. Se da un punto di vista conoscitivo prendere in considerazione questo limite d’età è positivo per la qualità delle informazioni raccolte, dal punto di vista istituzionale si analizzano soggetti da cui potrebbero arrivare preziose indicazioni per gli interventi di compensazione

4.1.2 Gli interrogativi ed il contesto della ricerca

Due sono gli interrogativi a cui si proverà a dare una risposta, il primo riguarda le caratteristiche dei *drop-out* che rientrano in formazione, ed il secondo il motivo per cui i soggetti rientrano in formazione.

Entro un approccio comunicativo allo studio della dispersione scolastica, si sviluppa una concezione di abbandono come scelta individuale legata e influenzata ad una serie di vincoli di natura esogena ed endogena, appare quindi

interessante analizzare qual è stato il percorso scolastico che hanno affrontato i soggetti e quali sono state le cause d'abbandono della scuola. Il fine è da un lato controllare come i risultati si pongono rispetto alle teorie di riferimento, dall'altro tali informazioni possono rilevarsi utili nel concepire strategie adatte al pieno rientro e permanenza in formazione di quest'ultimi. Nel secondo capitolo si è discusso di come, all'interno della modernità riflessiva l'allungamento delle fasi di transizione all'età adulta "concede" una sorta di moratoria alle ultime generazioni; moratoria entro cui è possibile "ritornare" su scelte prese in precedenza. Appare allora interessante capire, in una prospettiva dell'individuo dotato di *agency*, nel senso "archeriano" del termine, se il rientro in formazione si configura come una risposta a vincoli di natura strutturale o di esigenze più personali.

Gli ambiti della ricerca sono due: nell'ambito principale l'obiettivo è rispondere agli interrogativi che guidano la ricerca; nell'ambito secondario della ricerca l'intento è di testare il modello concettuale di "vulnerabilità scolastica" messo a punto per "cogliere" in modo sintetico le difficoltà vissute dagli individui durante il loro percorso scolastico.

L'ambito principale della ricerca è rappresentato dalla città di Napoli, tale ambito di riferimento è stato individuato in base a due criteri a) alti tassi di dispersione scolastica b) presenza rilevante di iscritti ai corsi di secondo livello.

Come visto nel primo capitolo Napoli è una città composta da quartieri che presentano situazioni socio-economiche molto eterogenee tra di loro; al fine di non tralasciare eventuali differenze dovute a tale eterogeneità si è preferito focalizzare la ricerca (che può comunque considerarsi come prima fase di una ricerca in divenire) all'interno della città di Napoli piuttosto che sull'intera provincia. L'ambito secondario di ricerca è stato individuato nella città di Barcellona, che da un lato presenta alti tassi di dispersione come Napoli, e dall'altro una posizione socio-economica rispetto alla media spagnola diversa⁶⁰ da

⁶⁰ Napoli ha una percentuale di occupati inferiore di 1,6 p.p rispetto alla Campania e di 14,6 p.p rispetto all'Italia, discorso inverso per quel che riguarda i tassi di disoccupazione, il tasso di disoccupati a Napoli è superiore di 2,2 p.p rispetto alla Campania e di 9,2 p.p rispetto all'Italia. In una situazione diametralmente opposta troviamo Barcellona, che per quel che riguarda il tasso di occupazione ha un tasso di occupati uguale a quello della Catalunya ma superiore di 4,3 p.p

quella di Napoli. L'obiettivo di tale scelta, è stato indagare un ambito simile a Napoli per quel che riguarda i tassi di dispersione, ma diverso invece sotto il profilo socio-economico. Il fine del confronto dunque non è stato di comparare le due città ma di testare la validità del modello adottato.

4.1.3 Dimensioni di analisi e tecniche utilizzate

Al fine di rispondere agli interrogativi, le dimensioni d'analisi ritenute salienti riguardano:

- le motivazioni di abbandono e le problematiche vissute dallo studente;
- le motivazioni di rientro;
- il percorso ed il vissuto scolastico passato del "rientrato".

Si è scelto di rilevare tali informazioni principalmente attraverso la tecnica del questionario creato *ad hoc*, lasciando allo strumento dell'intervista semi-strutturata la raccolta di eventuali informazioni aggiuntive sulle dinamiche soggiacenti l'abbandono ed il rientro. La "lavorazione" di ciascuna dimensione ha riguardato sia l'aspetto dell'operativizzazione (Amaturo, 2012) che dell'individuazione della tecnica di analisi statistica più appropriata. Per ciò che concerne la fase dell'operativizzazione, di seguito saranno descritte le dimensioni d'analisi ed il modo in cui sono state operativizzate:

a) Variabili socio-anagrafiche e percorso scolastico

Per quel che concerne le variabili socio-anagrafiche si sono rilevate le informazioni "standard" per cui sembra ridondante descriverle; il percorso scolastico invece è stato tradotto empiricamente attraverso domande che mirassero ad ottenere informazioni su: classe di abbandono; classe di rientro; tempo trascorso dall'abbandono prima del rientro; n. di bocciature prima dell'abbandono; in quale classe fossero avvenute le bocciature; percorso superiore intrapreso.

rispetto alla Spagna mentre per quello che riguarda il tasso di disoccupazione a Barcellona è inferiore rispetto alla Catalunya di 0.4 p.p e di 3,9p.p rispetto alla Spagna (Fonti istat, idescat).

b) Motivazioni di rientro nel sistema scolastico

Per quel che riguarda la motivazione principale di rientro nel sistema scolastico, intesa come “il tipo di motivazione che ha condotto l’individuo ad iscriversi al corso di secondo livello” questa è stata rilevata utilizzando, e adattando, la scala di motivazione accademica (Vallerand,1992) il cui fine è distinguere il tipo di motivazione che spinge gli studenti delle università ma anche degli istituti superiori (Aliverini, 2008) a frequentare il corso di studi. La scala è stata “adattata” nel senso che nell’incipit piuttosto che chiedere “perché l’individuo fosse iscritto a quell’istituto” si è chiesto “per quale motivo si fosse re-iscritto a scuola”.

La scala è costruita seguendo l’approccio della *Self Determination Theory* (Ryan, Deci, 2010), secondo cui è possibile diversificare le motivazioni in base al tipo di autoregolazione che fa da sfondo a determinate decisioni. Questi tipi di regolazione/motivazione possono essere disposti lungo un *continuum*, che va da assenza di motivazioni (*amotivation*) a motivazioni intrinseche (*intrinsic motivation*), tra i due poli troviamo: regolazione esterna (*externally regulated*); regolazione introiettata (*introjected regulation*); regolazione identificata (*identified regulation*); regolazione integrata (*integrated regulation*). Gli individui che sono caratterizzati da assenza di motivazioni (*amotivation*) sono soggetti a cui manca qualsiasi forma d’intenzione nell’agire, quest’ultimi pensano che le loro azioni siano il risultato di qualcosa che va al di là del proprio controllo. Con regolazione esterna (*external regulation*) invece ci si riferisce ad un comportamento poco auto-determinato che è legato a voler soddisfare una domanda proveniente dall’esterno mentre la regolazione introiettata (*introjected regulation*) è guidata da forme di ricompensa o di punizione interiori come ansia, senso di colpa o, di contro, miglioramento dell’ego. La regolazione identificata (*identified-regulation*) è una forma più autonoma di motivazione estrinseca, alle motivazioni esterne viene aggiunta importanza personale al comportamento. Quando le motivazioni della regolazione identificata vengono assimilate al sé abbiamo l’identificazione integrata (*integrated regulation*). Infine i soggetti mossi dalla forma maggiormente autodeterminata di comportamento ossia le

motivazioni intrinseche (*intrinsic motivation*), svolgono attività perché ritengono giusto dal loro punto di vista svolgerle. Si è preferito l'uso della scala di motivazione accademica, piuttosto di una costruita *ad hoc*, poiché quest'ultima per come operativizza i tipi di regolazione è stata ritenuta valida nel rilevare le informazioni utili a rispondere all'interrogativo circa le motivazioni di rientro e nello specifico, se il rientro fosse dovuto principalmente a motivi di tipo: lavorativo (regolazione esterna ed identificata); personale (regolazione intrinseca): personale/ relazionale (regolazione introiettata).

Nel questionario (item in tabella 4.1) basato sull'impostazione di Groutet et. al (2006) dove non è rilevata l'identificazione integrata, si è deciso di eliminare gli *item* connessi alla dimensione "assenza di motivazione", tale scelta, che ha avuto il risultato di alleggerire la scala, è stata guidata dalla constatazione che diversamente dal diurno talvolta frequentato per inerzia dagli studenti, dietro l'iscrizione ai corsi di secondo livello vi è sicuramente qualche forma di motivazione.

Attraverso l'analisi della scala quindi, si è potuto constatare se dietro al rientro vi fossero motivi di natura personale/culturale o più strumentali e quindi lavorativi.

Tabella 4. 1 - Item scala motivazione accademica

Motivazione esterna	Motivazione introiettata
Perché ho bisogno di almeno un diploma di scuola superiore per trovare un lavoro ben pagato	Per provare a me stesso che sono capace di completare la scuola superiore
Per ottenere un lavoro più prestigioso	Poiché riuscire negli studi mi farebbe sentire meglio
Perché dopo il diploma voglio condurre una vita migliore	Per mostrare a me stesso che sono una persona intelligente
Per avere uno stipendio maggiore in seguito	Perché voglio dimostrare a me stesso che posso avere successo nei miei studi.
Motivazione identificata	Motivazione intrinseca
Perché mi aiuterà a fare una scelta migliore riguardo l'orientamento della mia carriera	Perché provo piacere e soddisfazione ad imparare cose nuove
Eventualmente mi permetterà di entrare nel mercato del lavoro in un campo a me gradito	Per il piacere che provo quando scopro cose nuove mai viste prima
Perché penso che un'istruzione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto	Per il piacere che provo a ampliare le mie conoscenze su argomenti che trovo interessante
Perché credo che la mia istruzione di scuola superiore migliorerà le mie competenze di lavoratore	Perché i miei studi mi permettono di continuare a imparare molte cose che mi interessano.

c) Cause dell'abbandono

Per quel che riguarda “le cause dell'abbandono” si è scelto di analizzarle distinguendo in linea con l'approccio comunicativo, l'aspetto dell'agentività con quello dei “vincoli”. poiché, entro tale prospettiva, la decisione di abbandonare si configura come risposta ad una serie di vincoli generati da situazioni multiproblematiche.

L'agentività del soggetto è stata rilevata attraverso l'aspetto “motivazionale”, definito come: motivo/i principali per cui il soggetto decide di abbandonare la scuola” e l'operativizzazione di tale aspetto è avvenuta attraverso una domanda strutturata in più modalità, individuate nell'analisi della letteratura, su cui era possibile esprimere 3 scelte ordinandole per ordine d' importanza.

I “vincoli” sono stati rilevati invece attraverso un indice definito di “vulnerabilità scolastica”, come è noto l'abbandono è anche il frutto di problematicità vissute dallo studente in ambiti sia di natura endogena che esogena alla scuola nonché personali. Allo stesso tempo però tali problematicità non conducono necessariamente all'abbandono, piuttosto rendono la “relazione” individuo-scuola “vulnerabile” e quindi più facilmente “sgretolabile”.

Tra le dimensioni formative di questo concetto, sono state prese oltre le “classiche” del disagio scolastico (rapporto con i pari, relazione con i docenti, disinteresse scolastico, costruzione di sé come studente) anche quella dell'attenzione familiare (Cfr. Tab. 4.2).

Nello specifico si è visto come le relazioni con i pari all'interno della classe da un lato (Finzi, 1997) e con i docenti dall'altro (Bruner, 1997; Farinelli, 2005) possano contribuire, direttamente o indirettamente, all'investimento o al disinvestimento verso ciò che riguarda l'istituzione scolastica; a conferma di ciò, le relazioni interpersonali dello studente con gli altri studenti e con i docenti vengono annoverate tra gli indicatori di disagio scolastico. Pertanto si sono prese in considerazione, come dimensioni del concetto di vulnerabilità scolastica, sia il rapporto con i colleghi di classe, inteso come adattamento/disadattamento di quest'ultimo all'”ambiente classe”, che la relazione con i docenti, intesa come esistenza o meno di una relazione educativa proficua tra lo studente ed i docenti.

Queste dimensioni sono state considerate, nella costruzione dell'indice di vulnerabilità, come sub-dimensioni del concetto più ampio di “incardinamento relazionale (scolastico)”, dal punto di vista relazionale infatti questi due tipi di relazione sono stati considerati “cardine” per il buon vissuto scolastico dello studente. Le altre due aree di vulnerabilità prese in considerazione riguardano, in un certo senso, il modo in cui lo studente si pone verso le “richieste della scuola”. Nello specifico ci si è riferiti alla dimensione del “disinteresse scolastico” (Ghione, 2005) inteso come disinvestimento rispetto a tutto ciò che ha a che fare con la scuola, e alla dimensione della “costruzione di sé come studente” (per brevità definita di seguito “costruzione di sé”) intesa come la considerazione che il soggetto ha di sé come studente, anche in riferimento a come pensa che gli altri lo percepiscano; uno degli aspetti specifici del “danno di motivazione” - che influenza negativamente il rendimento scolastico degli studenti - è infatti la bassa autostima, che può coincidere, per l'effetto della costruzione sociale del sé, con la percezione di essere valutato negativamente anche dagli “altri significativi” dell'ambiente scolastico, ovvero i colleghi e i docenti. Entrambe le dimensioni sono state intese, nella costruzione dell'indice, come sub-dimensioni di un disagio formativo espresso; il disinteresse verso la scuola da un lato ed una scarsa considerazione di se rafforzata dai processi di etichettamento e di auto-etichettamento portano lo studente a vivere “male” la vita nei banchi di scuola, la conseguenza di ciò è un disagio vissuto, un disagio formativo ma non scolastico, poiché sebbene connesso con quest'ultimo, riguarda solo gli aspetti immediatamente connessi al processo formativo tenendo fuori invece quelli prettamente relazionali.

Infine, la già citata dimensione “dell'attenzione familiare” intesa come il livello di interesse della famiglia verso le vicissitudini scolastiche del soggetto e quindi anche di supporto verso il suo percorso scolastico.

Per gli indicatori delle dimensioni dell'ambiente scolastico” e dell' “attenzione familiare” sono stati valutati e utilizzati *item* da scale già validate (Buonaiuto, 2000) mentre per quel che concerne la dimensione del “disagio formativo” sono stati utilizzati indicatori creati *ad hoc*.

Eccetto la sotto-dimensione “impegno” operativizzata attraverso una scala Cantril⁶¹, le altre dimensioni sono state operativizzate attraverso una scala Likert a 4 modalità di risposta (per niente d’accordo; poco d’accordo; molto d’accordo; totalmente d’accordo).

Tabella 4.2 - Item dimensioni della "vulnerabilità scolastica"

Relazione docenti	Rapporto pari
Il mio rapporto con i docenti era buono	In classe c'erano ragazzi con cui non andavo d'accordo
Provavo indifferenza verso i professori	Nella mia classe c'era un'atmosfera serena
I professori erano disponibili in caso di difficoltà	Penso che eravamo troppi in classe
I professori avevano una buona opinione di me	Mi erano completamente indifferenti i miei compagni di classe
Disinteresse scolastico	Attenzione familiare
Quanto ti piaceva andare a scuola?	Discutevo in famiglia di ciò che facevo a scuola
Quanto era utile per te andare a scuola?	I miei genitori si interessavano a quello che facevo a scuola
Durante le spiegazioni dei professori, quanto eri attento?	Nei momenti di difficoltà dovuti alla scuola potevo rivolgermi alla mia famiglia
Ti impegnavi a portare a termine i compiti assegnati per casa?	I miei genitori premiavano i miei successi scolastici
	La mia famiglia non mi seguiva nei compiti a casa
Costruzione di se come studente	
I professori apprezzavano le mie capacità a scuola	
I miei compagni di classe mi consideravano in gamba	
Mi consideravo un buon studente	

Prima di mostrare le tecniche che si utilizzeranno è bene fare una precisazione sulle ragioni che hanno indotto a scegliere 4 modalità di risposta per la scala Likert.

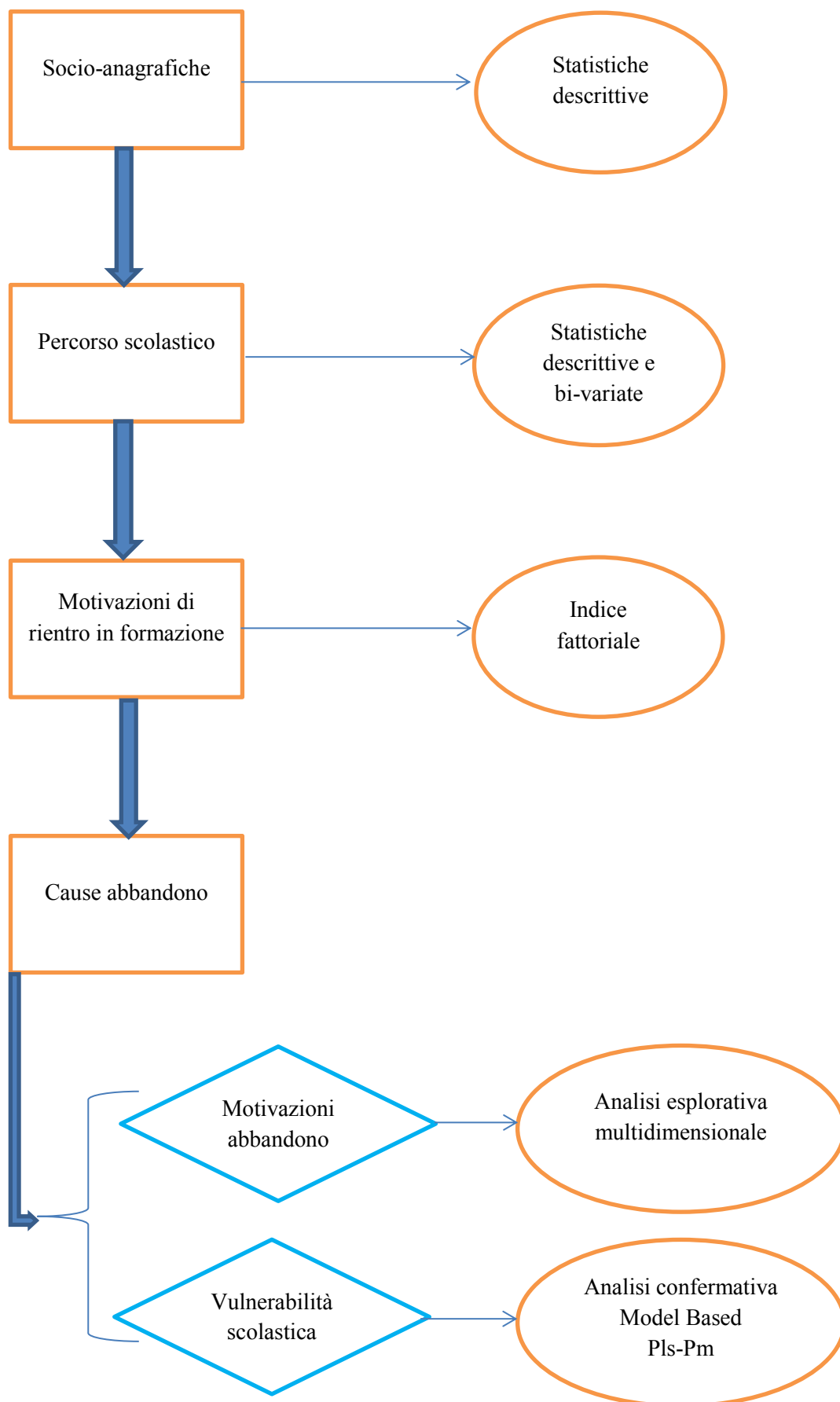
Il questionario è stato somministrato ad utenti del serale di tardo pomeriggio, per evitare che il fattore stanchezza incidesse sulla qualità delle risposte provocando errori di *response set*, si è scelto di adottare scale che prevedessero non troppe modalità di risposta; in particolare il motivo per cui tra 4 e 5 modalità di risposta la scelta è ricaduta sulla scala a 4 è che oltre a minimizzare il pericolo di *response set* evitava un'ulteriore problematicità, ovvero, siccome le domande riguardavano il passato, si è cercato di evitare che gli individui per risparmiare energie cognitive tendessero a collocarsi nel centro. Inoltre la scala Likert con 4 modalità di risposta

⁶¹ Successivamente è stata ricodificata in 4 modalità seguendo tale criterio: 1 (1-3) 2 (4-5) 3 (6-7) 4 (8-10).

non sembrerebbe presentare eccessivi problemi, in termini di affidabilità, validità e potere discriminante rispetto a scale con più modalità di risposta (Shing-On Leung 2011; Carolyn, 1999), anzi, in alcuni casi parrebbe preferibile utilizzarla (Chang, 1994).

Con riferimento invece alle tecniche di analisi utilizzate per ciascuna dimensione, di seguito lo schema (*Cfr.* Fig. 4.1) in cui saranno riportati, per ciascuna dimensione d'analisi le tecniche di analisi statistica applicate, è da sottolineare che ai dati sono state affiancate nell'analisi di alcuni aspetti anche stralci delle interviste, al fine di rendere l'interpretazione più chiara.

Figura 4.1 – Tecniche di analisi utilizzate per ciascuna dimensione



4.1.4 Il campionamento e le fasi della ricerca

Per quel che concerne la procedura di campionamento, si è scelta una logica a “grappoli” (Amaturo, 2012) poiché all’assenza della lista degli iscritti ai corsi di secondo livello si contrapponeva la presenza della lista dei corsi di secondo livello presenti sul territorio comunale. La rilevazione è avvenuta dal 04/2016 al 12/2016. Delle 13 scuole presenti nella lista del provveditorato di Napoli ne sono state selezionate 8, dislocate tra il centro e le varie periferie coprendo così tutte le aree socio-economiche della città.

Lasciandosi ispirare dall’innovativa strada tracciata dai *Mixed Methods* (Amaturo, Punziano, 2016), la ricerca ha provato quindi a valorizzare fonti informative di natura diversa, cercando così di assicurarsi che tutti gli aspetti del fenomeno fossero investigati. La ricerca quindi si è posta l’obiettivo di “triangolare” (Amaturo, 2012) dati sia di natura qualitativa che quantitativa. Pertanto la ricerca si è suddivisa in due fasi: 1) somministrazione dello strumento 2) conduzione di interviste semi-strutturate dove con testimoni privilegiati⁶² e i “rientrati” sono stati approfonditi aspetti e dinamiche relative l’oggetto di studio della nostra ricerca. Per quel che riguarda Barcellona invece, coerentemente con i fini della ricerca, si è scelto di limitarsi alla somministrazione del questionario nei 3 *bachillerati nocturni* (comparabili ai corsi di secondo livello)⁶³ presenti sul territorio.

Si è ritenuto opportuno somministrare il questionario nelle classi durante gli orari di lezione, per tale ragione si è scelto di farlo compilare a tutti i presenti indipendentemente dall’età e, come vedremo meglio nel capitolo successivo, dal tipo di percorso scolastico. Tale scelta è stata dettata dalla volontà di contenere eventuali fattori ambientali che minassero l’affidabilità delle risposte date, in particolare si temeva che i “non destinatari” del questionario distraessero i colleghi “selezionati”.

⁶² Responsabili dei corsi di secondo livello.

⁶³ La traduzione del questionario non è avvenuta unicamente in senso linguistico, la sezione riguardante il percorso scolastico del soggetto, a causa della differenza tra la struttura del percorso scolastico spagnolo e quello italiano, è stata completamente modificata.

La fase di somministrazione si è conclusa con un risultato di 255 questionari compilati e 21 interviste effettuate a Napoli, mentre a Barcellona sono stati somministrati 93 questionari. È da sottolineare che prima della somministrazione vera e propria, il questionario è stato pre-testato su un gruppo di circa 15 studenti⁶⁴.

4.2 Le tecniche d'analisi della ricerca

Seguendo la distinzione compiuta da Hair (2014)⁶⁵, per l'analisi dei dati si è scelto di utilizzare metodi di analisi di prima e seconda generazione. Tra le prime si è fatto ricorso all'analisi fattoriale (AF), analisi delle corrispondenze multiple (ACM) e *cluster analysis* (CA) di tipo gerarchico, mentre tra i metodi di seconda generazione si è fatto ricorso ai modelli di equazioni strutturali. Nello specifico l'AF è stata applicata al fine di controllare la struttura fattoriale della scala di motivazione accademica (scala likert, domanda n. 24⁶⁶) e di estrarne gli indici; l'ACM è stata applicata per analizzare le motivazioni d'abbandono e nello specifico utilizzando in attivo le modalità (trasformate in variabili *dummy*) della domanda circa le motivazioni d'abbandono (domanda n.13) e in illustrativo domande socio-anagrafiche (domande n.1, 47, 49) e del percorso scolastico (domande n. 8,9, 12); la CA, utilizzata al fine di estrarre i "gruppi" in base alle motivazioni d'abbandono, è stata applicata prendendo in considerazione i risultati fattoriali dell'ACM, infine l'indice di vulnerabilità scolastica, attraverso i modelli di equazioni strutturali, è stato costruito sugli item relativi alle cinque dimensioni prese in considerazione (scale in domande n. 25, 26, 27, 38,39)⁶⁷.

⁶⁴ Dal pre-test sono emerse alcune preziose indicazioni circa l'operativizzazione di alcune domande tra cui quella circa le motivazioni d'abbandono.

⁶⁵ Nel testo l'autore sostiene che sono definibili le tecniche di seconda generazione quelle che hanno risolto i limiti che si erano riscontrati nell'analisi multivariata (definite di prima generazione).

⁶⁶ Le domande si riferiscono al questionario riportato in matrice.

⁶⁷ Della totalità degli item presenti nelle scale sono stati presi in considerazione quelli che, in entrambi i contesti indagati, meglio rappresentavano il fattore latente.

4.2.1 Le tecniche di “prima generazione”

AF, ACM e CA sono tecniche di analisi il cui scopo principale è ridurre la complessità di un insieme di dati analizzati al fine di permetterne una lettura più semplice da un lato ma più profonda, allo stesso tempo, dall'altro. Lo scopo di queste tecniche è infatti “tirare fuori” tutto ciò che di “rilevante” è contenuto nei dati, lasciando fuori invece le informazioni ridondanti o comunque poco rilevanti. La lettura dei dati “trattati” con tecniche di analisi multidimensionale è “più semplice” poiché l'insieme di informazioni iniziali viene trasformato in un insieme di informazioni sintetiche che permettono di crearsi una prospettiva d'insieme cogliendo il “*core*” dei dati analizzati, permettendo quindi una lettura “più profonda”. L'AF e l'ACM sono tecniche sviluppate per sintetizzare l'informazione contenuta nelle “variabili”, la prima lavora su variabili cardinali/quantitative mentre la seconda su variabili categoriali/qualitative. La Cluster analysis, o analisi dei raggruppamenti, sintetizza l'informazione rappresentata dagli individui e mira a definire gruppi con caratteristiche simili rispetto alle variabili prese in considerazione.

4.2.1.1 Analisi fattoriale

L'analisi fattoriale è un metodo nato con l'obiettivo di analizzare i dati tenendo conto del loro carattere multidimensionale. I principi metodologici di tale metodo risalgono agli inizi del 900' con Spearman che la utilizzò, in ambito psicologico, per provare a misurare l'intelligenza.

Il fine dell'analisi fattoriale, così come delle altre tecniche fattoriali, è di semplificare insiemi complessi di dati attraverso l'individuazione di fattori che costituiscono la struttura di fondo delle relazioni osservate sulle variabili manifeste. Nello specifico la tecnica si basa sull'assunto che le variabili inserite nell'analisi fattoriale sono da considerarsi indicatori di concetti più generali che non rilevabili. I fattori estratti dunque sono legate linearmente alle variabili manifeste e sono inoltre, in numero minore rispetto alle manifeste, il che consente una notevole economia nella descrizione del sistema.

Il fine dell'analisi non è ridurre il numero delle variabili di partenza, ma eliminare la ridondanza delle informazioni presenti nei dati, in tal modo si persegue l'obiettivo di sintesi da un lato e di minimizzazione della perdita di informazione dall'altro, a tal fine nell'analisi fattoriale vengono distinte tre tipi di varianze: a) varianza comune b) varianza specifica c) varianza dell'errore. Con la prima si fa riferimento alla quota di varianza che viene riprodotta dai fattori estratti, la seconda invece è la quota di variabilità propria della variabile, mentre la terza, la varianza dell'errore, è legata agli errori commessi in fase di inserimento dati e di rilevazione.

L'analisi fattoriale può anche essere concepita come una tecnica intermedia, i risultati prodotti da quest'applicazione infatti possono essere utilizzati per analisi successive, come analisi della varianza, analisi di regressione, o per costruire indici fattoriali in grado di esprimere il punteggio del singolo individuo sui fattori individuati. I principali passaggi di cui si compone l'AF sono:

- 1) Costruzione della matrice di relazione
- 2) Scelta del metodo di estrazione dei fattori
- 3) Determinazione componenti rilevanti
- 4) Rotazione e interpretazione dei fattori
- 5) Eventuale utilizzo dei risultati fattoriali

La matrice di relazione è il primo passo dell'analisi fattoriale poiché è su di essa che vengono condotte le elaborazioni. La matrice di associazione nell'ambito dell'analisi fattoriale è costruita utilizzando il coefficiente di correlazione lineare di Pearson, esistono tuttavia altri modi di costruire la matrice, ad esempio usando il coeff. di corr. di Spearman (quando ci troviamo di fronte a variabili ordinali) o invece utilizzando, piuttosto che la correlazione, la matrice di varianza/covarianza.

Costruita la matrice di relazione bisogna scegliere il metodo di estrazione dei fattori, tra quelli maggiormente riportati in letteratura troviamo: a) metodo delle componenti principali b) fattori principali c) massima verosimiglianza d) fattorializzazione alfa. Ciascuno metodo ha una sua peculiarità e secondo De Lillo

(2007), quello che ben si adatta agli scopi della ricerca sociale è il metodo delle componenti principali. L'analisi in componenti principali decompone la variabilità presente tra le variabili e la ricompono nelle "componenti" tenendo presenti le relazioni tra queste, il tutto utilizzando l'algebra matriciale. L'estrazione, avviene seguendo un criterio ben specifico: la prima componente deve riprodurre la massima quota di variabilità della matrice presa in esame, la seconda componente deve riprodurre la seconda quota maggiore di varianza e così via. Le componenti vengono estratte in modo tale che risultino incorrelate tra loro. Il procedimento di estrazione delle componenti è "iterativo" e da questa procedura si ottengono per ciascuna componente un auto-valore e degli autovettori. L'autovalore è una misura della capacità esplicativa dei singoli fattori, ci dice infatti quanta della variabilità originaria la nuova componente riproduce, gli autovettori invece sono i pesi attribuiti alle vecchie variabili per la formazione delle nuove, grazie a questi possiamo ottenere informazioni su quali variabili giocano un ruolo principale nella formazione delle "nuove variabili". Per quel che concerne il terzo passaggio invece sono 3 i modi attraverso cui è possibile determinare il numero di componenti non insignificanti:

a) Criterio di Kaiser: la *ratio* dietro questo criterio è che le nuove variabili (le componenti) per essere considerate "valide" devono spiegare una quota di varianza maggiore rispetto a quelle originali. Considerato che tipicamente le variabili vengono standardizzate e dunque hanno varianza pari a 1, si scelgono quindi le componenti che hanno un autovalore maggiore di uno.

b) Criterio della variabilità riprodotta: per ottenere una rappresentazione della matrice originale, prendiamo in considerazione un numero di componenti tale che la percentuale cumulata di quest'ultimi sarà pari o superiore al 75%. Questo criterio è utile quando il numero di variabili utilizzato è molto elevato

c) Criterio dello *scree plot*: guardando all'istogramma degli autovalori, si scelgono tante componenti quante ne sono quelle che precedono la massima caduta, ossia la regolarizzazione dell'istogramma. Il criterio è guidato dal fatto che

successivamente alla regolarizzazione dell'istogramma, eventuali autovalori aggiuntivi poco aggiungerebbero in termini di informazione alla descrizione del fenomeno.

Il quarto passaggio consiste nel dare un'interpretazione alle componenti estratte, per compiere tale operazione è necessario conoscere l'apporto informativo di ciascuna variabile manifesta sulle nuove variabili. A tal fine possiamo utilizzare i "contributi assoluti e i "contributi relativi" detti anche "coseni al quadrato". Il contributo assoluto esprime l'apporto informativo di ogni variabile alla variabilità dell'asse, dandoci così informazioni su quanto le singole variabili contribuiscono alla determinazione di ciascuna componente. Il contributo relativo invece ci da informazioni su quanto una singola componente contribuisce alla spiegazione di una singola variabile e quindi quanto quella variabile è rappresentata sulla componente. Valori alti sui contributi di una variabile ci dicono quindi che quest'ultima va presa in considerazione nell'interpretazione della componente, è da sottolineare che per pervenire ad una corretta interpretazione è necessario anche guardare le coordinate della variabile, ovvero la sua posizione sull'asse fattoriale. Osservando dunque i contributi assoluti e relativi possiamo pervenire ad un'interpretazione delle componenti; tale operazione risulta più semplice quando ciascuna variabile manifesta satira in modo netto una sola componente. Talvolta però, a causa di quello che è definito come fattore generale (De Lillo, 2007) o fattore di misura, possono esserci problemi nell'interpretazione delle componenti, questo perché la prima componente risulta associata con tutte le variabili manifeste e le altre componenti vengono saturate dalle variabili in modo bipolare; tale situazione, legata al modo in cui i coefficienti fattoriali sono estratti, rende difficile l'interpretazione dei fattori poiché risulta poco chiaro quali variabili manifeste scegliere per l'interpretazione.

Un metodo per giungere ad un'interpretazione "più semplice" degli assi fattoriali è quello della rotazione, che dal punto di vista geometrico, può essere intesa come il risultato della rotazione degli assi fattoriali intorno al baricentro. Tramite la rotazione infatti si ottiene la cosiddetta "struttura semplice", e cioè che ciascuna variabile satira in modo netto una sola componente rendendo così più agevole l'interpretazione delle componenti estratte. La rotazione è da considerarsi un

metodo talvolta imprescindibile quando l'obiettivo dell'analisi è di valutare ipotesi circa la struttura fattoriale di un insieme di dati. Esistono vari metodi di rotazione, suddivisi in metodi di rotazione ortogonali (varimax, quartimax) ed oblique (promax, direct oblimin), la differenza tra i due modi è che i primi, a differenza dei secondi, mantengono inalterato il vincolo di indipendenza tra le componenti; a causa della difficoltà di stimare con correttezza la correlazione tra le componenti stimate con i metodi di rotazione obliqua, quest'ultimi vengono fortemente sconsigliati (Di Franco,2011). Tra i metodi di rotazione ortogonale, in base alla struttura teorica ipotizzata conviene un metodo di rotazione piuttosto che un altro, nello specifico se la teoria suggerisce la presenza di un solo fattore è consigliata la quartimax in caso contrario la varimax (De Lillo,2007).

Per quel che concerne l'ultimo passaggio invece questo dipende dalle esigenze del ricercatore, come già anticipato i punteggi fattoriali possono essere utilizzati in analisi come l'anova per verificare eventuali differenze presenti tra gruppi. Uno dei possibili utilizzi dei risultati dell'AF è la costruzione di indici fattoriali, attraverso questo metodo è possibile conoscere il punteggio di ciascun individuo sulla componente estratta, l'indice fattoriale può considerarsi come una somma pesata delle variabili manifeste. Alla costruzione dell'indice si perviene moltiplicando ciascuna variabile manifesta per il coefficiente componenziale. I coefficienti componenziali sono simili, dal punto di vista tecnico, ai coefficienti parziali standardizzati di una regressione multipla, e ci danno informazioni sul contributo netto di ciascuna variabile nella costruzione della componente tenuto conto delle altre variabili (Di Franco, 2011).

4.2.1.2 ACM

L'analisi delle corrispondenze fu introdotta negli anni '70 da Benzécri (1973) e dai suoi collaboratori al fine di estendere l'applicazione dei metodi fattoriali anche a variabili di natura categoriale. Per tale caratteristica questa è un tipo di analisi questa molto adottata nelle ricerche di tipo sociologico (Di Franco, 2011). Differentemente dall'analisi fattoriale vista in precedenza l'analisi delle corrispondenze ha un approccio di tipo esplorativo e segue il principio secondo

cui “il modello deve seguire i dati” e non viceversa, l’AC ha lo scopo di analizzare le relazioni tra le modalità di due o più variabili; quando le variabili sono due parleremo di analisi delle corrispondenze binarie, mentre quando ci troviamo ad analizzare più di due variabili parleremo di analisi delle corrispondenze multiple. Nell’impostazione classica la tecnica presuppone che i legami tra le variabili inserite nell’analisi siano di tipo simmetrico, tuttavia laddove si ipotizza una relazione asimmetrica tra le variabili è possibile applicare tecniche “non simmetriche” come l’analisi non simmetrica delle corrispondenze (Lauro, D’Ambra, 1984). Sebbene lo scopo tra analisi in componenti principali e analisi in corrispondenze binarie e multiple è simile esistono delle diversità tra le tecniche che è bene sottolineare. Differentemente dall’AF, la matrice da cui estrarre gli autovalori e gli autovettori è la matrice di Burt, da cui si “scompono e ricompono” l’inerzia, misura di variabilità della tabella di contingenza proporzionale al chiquadro. La matrice di Burt è il prodotto di una matrice disgiuntiva completa per la sua trasposta, ed è una matrice “variabili per variabili” da cui è possibile ricavare tutte le tabelle di contingenza tra le coppie di variabili inserite nell’analisi, l’ACM attraverso l’analisi della dipendenza tra coppie di modalità riesce a studiare la relazione tra le variabili inserite nell’analisi (Fabbris, 1997). Il primo passo dell’analisi è il computo della dispersione di ogni modalità rispetto ai totali marginali, a tal fine vengono dapprima definiti i profili riga e colonna dopodiché la massa di ogni modalità. La scelta di operare sulle tabelle dei profili porta ad utilizzare nel calcolo delle distanze tra punti una metrica diversa rispetto alla metrica euclidea. Ciò è dovuto al fatto che la distanza euclidea tende a dare eccessiva importanza alle modalità che presentano un forte range (campo di variazione) dando, invece, minor peso a quelle che presentano variazioni minori. Per dare risoluzione a questo problema è opportuno ponderare ciascuna colonna dando maggior peso alle modalità che presentano una minore frequenza. In tal senso si usa la metrica del chi-quadrato così da rendere confrontabili i profili. Successivamente per estrarre i fattori si utilizzano metodi di algebra matriciale (Aragona, 2013).

L’analisi delle corrispondenze multiple, oltre a cogliere la struttura di una matrice complessa presenta un’ulteriore potenzialità, operando sui profili riga e sui profili

colonna questa fornisce una “mappa” delle relazioni che sussistono tra le modalità delle diverse variabili categoriali, rappresentando vicine nello spazio del grafico le categorie con forti legami.

Altra caratteristica dell’ACM, è la possibilità di distinguere nell’analisi tra variabili attive e supplementari, le prime sono tali poiché contribuiscono alla determinazione dei fattori; le seconde invece non contribuiscono alla creazione della soluzione fattoriale ma vengono utilizzate per migliorare l’interpretazione dei risultati. Sulle modalità illustrative inoltre è possibile effettuare dei test per verificare la significatività delle coordinate e quindi capire se la disposizione nello spazio fattoriale è da intendersi casuale o meno. Un valore-test superiore a 1.96 in valore assoluto indica una coordinata significativamente diversa dall’origine degli assi con un livello di confidenza del 95%. Le modalità illustrative oltre migliorare l’interpretazione dei dati possono essere utilizzate anche per una loro valutazione critica (Fabbris, 1997) e nello specifico per “l’identificazione dei valori anomali” la “forzatura di un valore al posto di dati mananti”. È da sottolineare che la distinzione tra “attive” e “supplementari” può essere applicata oltre che alle variabili anche alle osservazioni.

In riferimento invece alla procedura di interpretazione dei risultati, le regole da seguire sono molto simili a quelle dell’AF; vi è la scelta del numero di fattori non insignificanti nell’analisi da un lato e l’interpretazione dei fattori dall’altro. Per quel che riguarda il numero di fattori come criteri guida possiamo utilizzare quello dello “*scree-plot*” e della “variabilità riprodotta”; il criterio di Kaiser non è applicabile poiché ciascuna delle modalità computate nell’analisi non ha un “tasso di inerzia” uguale a 1 così come accadeva per le variabili immesse nell’AF. È da sottolineare che il “criterio della variabilità riprodotta” è applicabile in modo corretto solamente dopo aver applicato la correzione di Benzècri, tale correzione si rende necessaria poiché la percentuale di inerzia riprodotta dai fattori nell’ACM è una misura pessimistica del loro potere esplicativo (Lauro, 2004), ciò è dovuto all’elevato numero di modalità che solitamente riportano le variabili inserite nell’analisi. La correzione ha il fine quindi di valutare il potere esplicativo di ciascuna dimensione latente individuata nell’analisi; consiste nell’applicare la seguente formula:

$$\lambda^* = (p/(p-1))^2 \cdot (\lambda - (1/p))^2 \quad \text{per } \lambda > 1/p$$

L'interpretazione dei dati oltre che dall'analisi del grafico avviene osservando le statistiche che ci danno informazioni, come nel caso dell'AF su quali sono le modalità delle variabili, che maggiormente hanno contribuito alla costituzione di ciascun fattore e su come ciascun fattore riproduce la variabilità di quest'ultime. Anche nell'ACM le statistiche da analizzare sono contributi assoluti; contributi relativi, coordinate fattoriali. Infine, anche i punteggi fattoriali dei soggetti possono essere utilizzati per ulteriori elaborazioni, tra queste la *cluster analysis*.

4.2.1.3 Cluster Analysis

La *cluster analysis* si compone di una famiglia di metodi e di tecniche il cui scopo è “organizzare” le unità d'analisi (e teoricamente anche le variabili) in gruppi che siano il più omogenei possibile al loro interno e maggiormente eterogenei tra di loro.

È da sottolineare che le procedure di *cluster analysis* sono applicabili sia su dati di natura cardinale/quantitativa, che categoriale/qualitativa; l'imprescindibile passaggio di ciascuna delle tecniche di *cluster* è il calcolo della matrice delle distanze/similarità, per il calcolo di quest'ultima esistono indici di distanza/dissimilarità utilizzabili per variabili cardinali/quantitative (euclidea, di Manhattan, Chebichev, Minkovski) e indici di similarità utilizzabili per variabili qualitative (Jaccard, Dice, Tanimoto etc).

Le procedure di cluster si dividono in due grandi famiglie: procedure gerarchiche e non gerarchiche. Tra le due famiglie sono rinvenibili alcune differenze, connesse tra di loro, che riguardano a) la procedura di “costruzione” dei gruppi b) il peso computazionale c) il ruolo svolto dal ricercatore e dalla teoria.

Per quel che concerne la costruzione dei gruppi, mentre la cluster gerarchica restituisce un insieme di partizioni, che vanno da N a 1 o viceversa, gerarchicamente nidificate tra di loro in cui l'assegnazione di un “caso” ad un

gruppo è definitiva, la cluster non gerarchica restituisce invece un'unica partizione in cui gruppi non sono ordinabili gerarchicamente ed in cui l'assegnazione di un caso ad un gruppo è removibile; ciò avviene poiché mentre le tecniche gerarchiche operano seguendo una regola classificatoria ben precisa, le tecniche non-gerarchiche lavorano per "ottimizzare" una funzione obiettivo. Connesso al modo di procedere delle due tecniche vi è il differente peso computazionale, a parità di casi, lavorare seguendo una rigida regola classificatoria impone che per ogni passaggio vi siano molteplici elaborazioni con elevati costi in termini di calcoli, operare invece in vista dell'ottimizzazione di una funzione obiettivo richiede minor "costo" computazionale. Per tali ragioni quando si è in possesso di una matrice dati abbastanza corposa è talvolta preferibile utilizzare una strategia non gerarchica piuttosto che gerarchica, ciò richiede però a chi analizza i dati un maggiore intervento; sebbene il ricercatore viene chiamato in causa sin dalla scelta delle variabili da utilizzare per la *cluster*, con le procedure di *cluster* non gerarchiche questo è chiamato a scegliere anche il numero di gruppi in cui dividere il campione; chiaramente la scelta avverrà anche in base a nozioni teoriche ben precise. La *cluster analysis* gerarchica si divide in procedure: divisive e agglomerative, le prime realizzano successive partizioni in gruppi degli n oggetti iniziali mentre le procedure gerarchiche divisive, definiscono partizioni sempre più fini dell'insieme iniziale (Lauro, 2004). Le tecniche divisive dividono il gruppo iniziale in n gruppi finali con l'obiettivo di dividere in ciascuna scissione la classe di oggetti più eterogenea, e procedono utilizzando fondamentalmente due tipi di algoritmi: monotetici e politetici, nel primo la regola scissoria è definita prendendo in considerazione una sola variabile mentre nel secondo prendendo in considerazione più variabili (Lucchini, 2007). Le tecniche agglomerative invece partono da N gruppi per giungere ad un unico gruppo dopo $N-1$ fusioni, per operare una cluster gerarchica agglomerativa sono 3 i passaggi che bisogna affrontare dopo aver costruito la matrice delle distanze/dissimilarità:

- 1) Scelta della tecnica agglomerativa
- 2) Scelta della partizione ottimale
- 3) Interpretazione dei risultati

La “tecnica agglomerativa” è, in un certo senso, la “regola” da seguire che diamo alla procedura per procedere con la partizione successiva nel momento in cui i valori più bassi nella matrice delle distanze/similarità non riguardano più i singoli soggetti e c’è bisogno di fondere un soggetto con una classe o due classi tra di loro. In letteratura sono sette le procedure maggiormente citate: legame singolo; legame completo; legame medio; legame centroide; legame mediano e legame della media pesata. La scelta del metodo agglomerativo non è una scelta banale poiché in base al metodo scelto si possono ottenere soluzioni diverse tra di loro. Nello specifico come suggerisce Fabbri (1997) se la matrice delle distanze è euclidea il metodo della media pesata e quello di Ward si comportano abbastanza bene; se invece il fine dell’analisi è individuare gruppi omogenei un buon metodo è quello del legame completo, metodo auspicabile anche quando le variabili sono categoriali/qualitative, infine laddove si vuole evitare che i risultati siano inficiati da valori anomali è bene considerare il criterio del centroide o del legame singolo.

Il passaggio successivo alla scelta della tecnica agglomerativa consiste nel “tagliare” l’albero gerarchico, ovvero decidere quale “partizione” è la migliore, un criterio guida per scelta può essere quello di prendere in considerazione la “distanza di fusione” tra i gruppi. Nello specifico osservando il dendrogramma si “dovrebbe “tagliare” prima di un “salto importante” nella distanza di fusione, poiché le unità raggruppate prima del taglio saranno tra loro vicine e quelle raggruppate dopo il taglio saranno lontane, cosa che corrisponde alla definizione di buona partizione” (Lebart, 1995 in Lauro, 2004). Il passo finale è l’interpretazione dei risultati ovvero delle classi estratte, ciò può avvenire attraverso l’analisi delle “variabili discriminanti”; è discriminante una variabile quando la sua percentuale nella k-esima classe è significativamente maggiore o minore rispetto alla percentuale ottenuta sull’intero campione. Nello specifico l’insieme di variabili “discriminanti” che caratterizzano un gruppo danno indicazioni sulle caratteristiche del gruppo e quindi sui tipi di unità presenti al suo interno.

4.2.2 Tecniche di seconda generazione: dagli indicatori ai concetti attraverso la tecnica di costruzione di indicatore composito pls-path modeling

Nella riflessione metodologica di impostazione Lazarsfeldiana quando tra i fini della ricerca vi è la rilevazione di “concetti complessi” si è soliti utilizzare un processo più o meno standardizzato diviso in quattro tappe principali⁶⁸: 1) la rappresentazione figurata del concetto 2) la specificazione delle dimensioni; 3) la scelta degli indicatori 4) la sintesi degli indicatori al fine di costruire indici in grado di far pervenire ad una misura del concetto indagato. Il primo passaggio si riferisce alla fase in cui del concetto si inizia a delineare una generica immagine in cui confluiscono i diversi fenomeni che lo sostanziano, nel secondo passaggio invece del concetto vengono individuate le dimensioni (ed eventuali sottodimensioni) che sono concepibili anch'esse come concetti, ma ad un livello di generalità più basso. Nel terzo passaggio vi è l'individuazione degli indicatori per ciascuna delle dimensioni considerate, ed infine, una volta rilevati i dati attraverso le variabili⁶⁹, vi è il quarto e l'ultimo passaggio, ovvero la sintesi delle informazioni raccolte sui singoli aspetti del fenomeno attraverso la costruzione di indici. Possiamo distinguere due tipi di indici, di natura tipologica e di natura additiva. Nell'indice tipologico la combinazione delle categorie viene effettuata seguendo esclusivamente un criterio logico, mentre l'indice additivo si ottiene attraverso la somma dei punteggi delle variabili. Gli indici di natura tipologica o additiva possono essere di tipo “unidimensionale” o “multidimensionale”, ai primi si arriva “sintetizzando” variabili appartenenti al dominio di una sola dimensione del fenomeno (o appartenenti ad un fenomeno unidimensionale); ai secondi invece si giunge “fondendo” variabili attinenti a dimensioni diverse di un fenomeno. Entro questa prospettiva, la quarta tappa del paradigma lazarsfeldiano, consisterebbe quindi nel giungere ad un indice multidimensionale, ottenuto dalla sintesi delle variabili attinenti alle varie dimensioni del fenomeno.

⁶⁸ Cannavò analizzando i contributi di Popper e Dewey, aggiunge al paradigma di Lazarsfeld tre fasi antecedenti: 1) dalla situazione problematica di disagio cognitivo alla formulazione del problema scientifico 2) articolazione del problema in aree problematiche 3) individuazione dei concetti che le aree problematiche sottendono) (Cannavò, 1984, citato in Di Franco(2005).

⁶⁹ Le variabili sono indicatori di cui è stata data una definizione operativa.

Per rilevare il concetto di “vulnerabilità scolastica”, data la natura delle variabili, si è considerato l’uso di un “indice additivo multidimensionale; e tra le “formule combinatorie” possibili si è scelta quella dell’approccio PIs-pm, strumento statistico molto utilizzato per la costruzione degli indicatori compositi⁷⁰.

4.2.2.1 Gli indicatori compositi

Il dibattito scientifico sugli indicatori compositi è diventato di recente sempre più vivace poiché grazie al loro utilizzo si possono ottenere informazioni sintetiche e facilmente interpretabili su fenomeni sociali complessi; prova di tale interesse è il lavoro di organizzazioni internazionali come OECD, EU, FMI, UNP, che hanno sviluppato degli indicatori compositi in aree di interesse politico e sociale (Nardo et. al. 2005). Per indicatore composito si intende, secondo la definizione di Saisana “una combinazione matematica di indicatori singoli che rappresentano diverse dimensioni del concetto (fenomeno), la cui descrizione è obiettivo dell’analisi” (Saisana 2002). Le proprietà degli indicatori compositi sono multiple, grazie a questi è possibile (Lauro, 2016) a) fare sintesi di un problema multidimensionale b) ridurre la mole di un set di indicatori elementari c) classificare i paesi su una questione complessa d) indirizzare le scelte dei policy maker in ambito di programmazione delle politiche pubbliche. Per produrre un indicatore composito affidabile è necessario seguire una procedura abbastanza rigorosa, nella letteratura di orientamento statistico sono 7 gli *step* indicati (Saisana, Tarantola, 2002): 1) sviluppo di una struttura teorica e identificazione degli aspetti costitutivi del concetto attraverso una scomposizione in dimensioni e sotto-dimensioni; 2) individuazione degli indicatori elementari che identificano gli aspetti costitutivi del concetto; 3) trattamento dei dati mancanti; 4) analisi preliminare degli indicatori elementari; 5) definizione di un sistema di pesi; 6) scelta di una funzione di aggregazione; 7) validazione dell’indicatore composito. Confrontando l’approccio appena descritto con quello del paradigma lazarsfeldiano è possibile cogliere alcuni punti di contatto, le fasi descritte sono

⁷⁰ Il risultato di una sintesi di dati indicanti un fenomeno è definito in modo diverso dalla metodologia e dalla statistica, nella riflessione metodologica si usa il concetto di “indice” mentre in quella statistica il concetto di “indicatore”.

pressoché identiche sebbene a questo vi è assegnato un peso diverso; in particolare ciò che brevemente è definito da Lazarsfeld come “formula combinatoria degli indicatori” è affrontato nell’ambito degli indicatori compositi in modo più rigoroso dal 3° al 7° passaggio; dalla qualità delle informazioni raccolte alla valutazione dell’indice creato. Tra i metodi proposti per pervenire alla creazione di un buon indicatore composito, un buon riscontro è ottenuto dai “modelli di equazioni strutturali” (di seguito MES), approccio questo, di seconda generazione (Hair, 2014) preferito ad altri, poiché in grado di cogliere meglio la complessità del fenomeno nelle sue determinazioni (Trinchera, 2008).

4.2.2.2 I modelli di equazioni strutturali: L’approccio PLS-PM

I modelli di equazioni strutturali sono uno strumento statistico il cui fine è soddisfare due tipi di istanze: a) misurare concetti astratti; b) valutare la forza e la significatività dei legami causali fra i citati concetti. I MES sono dei modelli di regressione multivariata che contrariamente ai classici modelli di equazione lineare permettono che ciascuna variabile latente inclusa nell’analisi possa ricoprire sia il ruolo di variabile indipendente che dipendente. Nella famiglia dei MES due sono gli approcci principali, quello definito LISREL⁷¹/SEM-ML⁷² e quello PLS-PM⁷³; il primo approccio, che muove da una logica di tipo confermativo, è definito *covariance based* poiché il criterio che guida la stima dei parametri del modello è l’ottimizzazione della matrice di varianza/covarianza stimata al fine di renderla più simile a quella osservata. L’approccio PLS-PM, di tipo esplorativo, è detto anche *component based* poiché lo scopo è quello di fornire una stima delle variabili latenti in modo che rispettino due criteri: a) essere più rappresentative del proprio blocco di indicatori; b) spiegare al meglio le relazioni di casualità tra le variabili latenti. La differenza principale tra i due approcci è sul numero di assunzioni e criteri da rispettare: l’approccio LISREL è definito *hard* poiché ha molte assunzioni e criteri da

⁷¹ Linear Structural Relationships.

⁷² Structural Equation Modeling By Maximum Likelihood Estimation.

⁷³ Partial Least Squares Path Modeling.

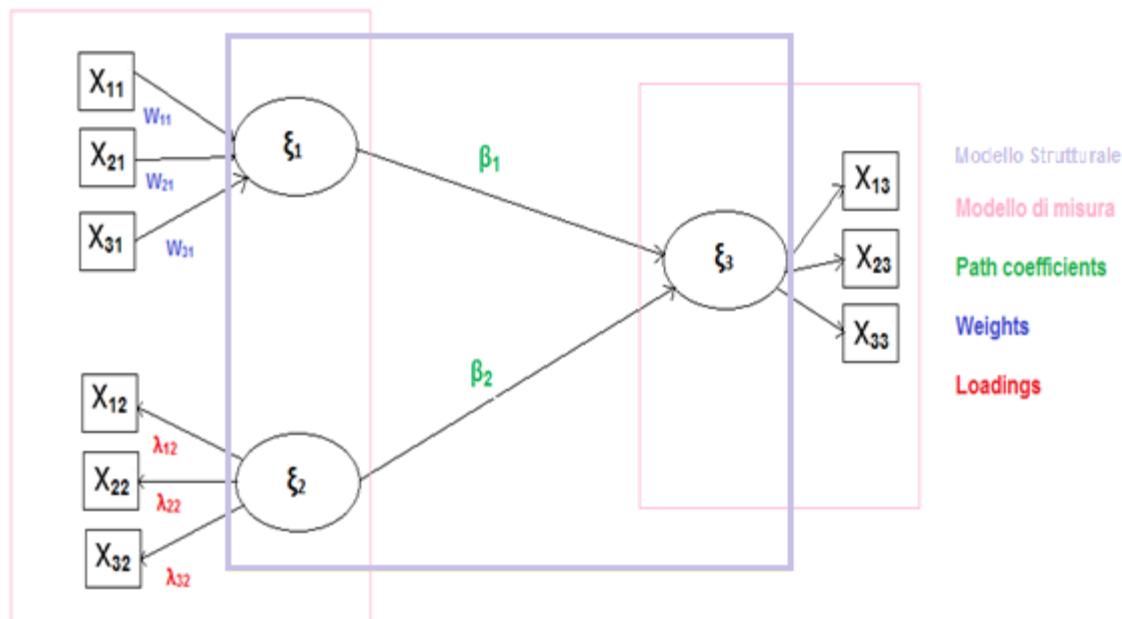
rispettare a differenza dell'approccio PLS-PM, definito *soft* poiché ne ha un numero ristretto. In particolare l'approccio PLS-PM: può lavorare su un campione ridotto di dati ($n > (10 * n_{lv})$); non è vincolato a scale di misurazione specifica; non necessita di ipotesi sulla distribuzione della popolazione (Guazzo, 2008).

Tra i due approcci non né esiste uno migliore, sono i fini e le caratteristiche della ricerca che rendono preferibile l'utilizzo di un approccio piuttosto che un altro (Lowry, 2014). Tra le potenzialità principali che l'approccio *component based* possiede, e che lo rende preferibile nel momento in cui il fine è costruire un indicatore composito, è la sua naturale capacità di fornire automaticamente i punteggi delle variabili latenti, funzione che l'approccio *covariance based* riesce ad espletare unicamente sotto pesanti vincoli (Falotico, 2010).

Entro l'approccio PLS-PM un indicatore composito è definito come una variabile latente multidimensionale non misurabile direttamente e legata ai suoi indicatori (o variabili manifeste) da legami riflessivi, formativi o entrambi (Lauro, 2016).

Questa prospettiva sistemica viene resa operativa dal modo in cui i MES sono concepiti (Cfr. Fig. 4.2), considerando cioè due tipi di relazioni: 1) tra variabili manifeste (MVi) e le corrispondenti variabili latenti (LVi); 2) relazioni tra variabili latenti. Le relazioni tra le manifeste e le latenti formano il modello di misura (o modello esterno), mentre quelle tra latenti il modello strutturale (o modello interno). Come anticipato, le relazioni tra manifeste e latenti (e tra latenti e latenti, come vedremo nei modelli gerarchici) possono essere di due tipi: riflessivo, formativo o entrambi. È riflessiva una relazione quando si parte dal presupposto che il concetto latente si riflette nelle variabili osservate mentre è formativa una relazione quando la variabile latente (definita costrutto emergente) deriva da una combinazione lineare delle variabili osservate, il concetto di "formativo" mira a sottolineare come sono le variabili osservate a costruire il concetto latente. Mentre l'approccio riflessivo mira a massimizzare la sovrapposizione tra le variabili manifeste l'approccio formativo si concentra invece sul minimizzare la sovrapposizione tra le variabili manifeste.

Figura 4.2 - Esempio modello di equazione strutturale



Utilizzando il PLS-PM nella costruzione di indicatori compositi vengono forniti due tipi di pesi: il primo riguarda l’impatto di ciascuna variabile manifesta sulla corrispondente variabile latente, nello specifico si parla di *loadings* quando il legame è riflessivo mentre ci si riferisce ai *weights* quando è formativo; il secondo tipo di peso pertiene alla relazione tra le variabili latenti nel sistema strutturale ed è definito *path coefficients*. Grazie a questi due tipi di pesi si giunge alla costruzione di un sistema di pesi e di relazioni che ci consente di comprendere come i singoli aspetti contribuiscono alla creazione dell’indicatore complesso. Inoltre grazie ai *path coefficients* possiamo identificare l’equazione di regressione del modello attraverso cui stimare i punteggi del costrutto latente che intendiamo rilevare (Cfr. Fig.4.2). Nello specifico l’algoritmo PLS-PM funziona nel seguente modo:

Individuato un sistema di pesi esterni in modo arbitrario, seguono 4 passaggi:

I- Si calcola la stima esterna della VL latenti come somma ponderata delle variabili manifeste ad esse connesse

II.- Si ottengono i pesi “interni” per ciascuna variabile latente al fine di calcolare quanto le variabili latenti sono tra di loro connesse, in modo tale da ricalcolare il

punteggio delle variabili latenti come combinazione lineare delle variabili latenti ad esse associate. Sono diverse 3 le proposte per calcolare i “pesi interni”:

- a) Schema del centroide: è quello proposto da Wold e consiste nell’assegnare ai pesi il segno delle correlazione tra le coppie di variabili
- b) Schema fattoriale: piuttosto del segno della correlazione questo schema propone di tener conto della forza della correlazione
- c) Schema strutturale: è utile quando si hanno poche informazioni apriori attendibili poiché considera sia il segno che la forza della correlazione.

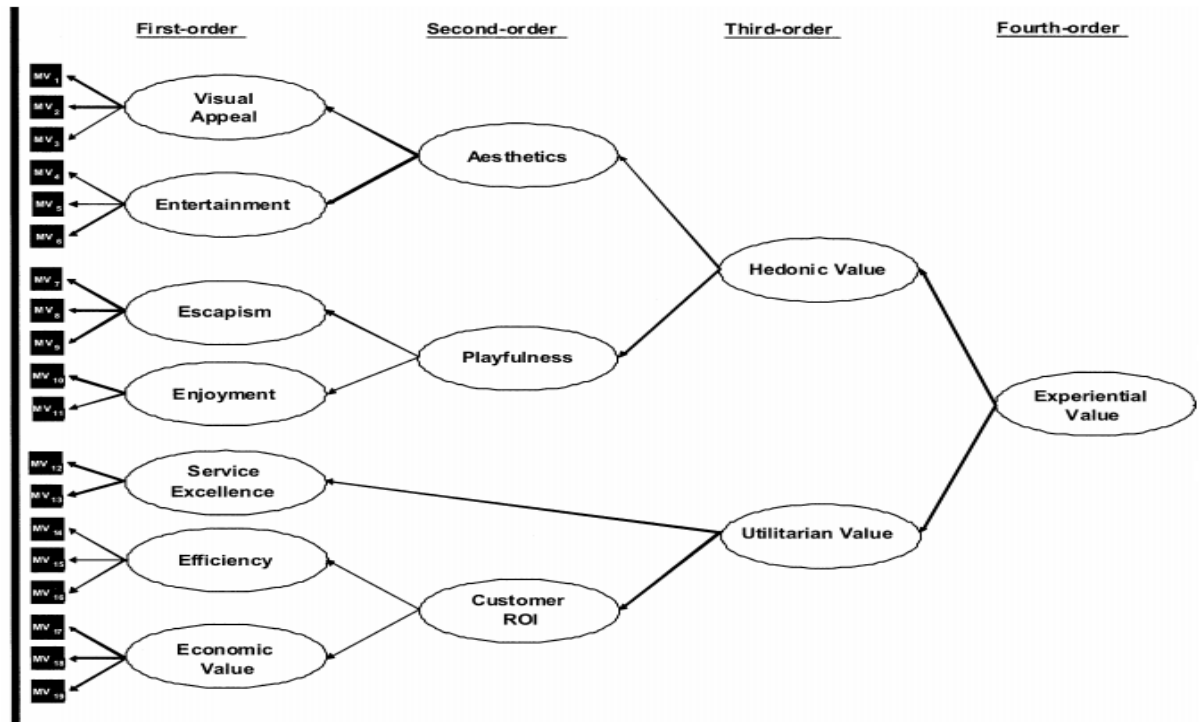
III- Si calcola la stima interna di ogni VL seguendo le relazioni definite nel modello strutturale.

IV-Ottenute le stime interne dei punteggi si può aggiornare, tenuto presente la rete di relazione, il sistema di pesi esterni secondo lo schema A o B (o MIMIC).

La procedura viene è replicata fino al raggiungimento della convergenza sui pesi esterni, dopodiché è possibile stimare la matrice dei coefficienti del modello causale.

L’approccio PLS-PM permette fronteggiare la complessità sottostante agli indicatori compositi poiché rende possibile la costruzione “modelli gerarchici” che coinvolgono molteplici dimensioni (Lauro, 2016). Sebbene Noonan and Wold (1983, p. 283 in Wetzels, 2009) osservavano che "*path analysis with hierarchically structured latent variables within the framework of PLS is at an early stage of development, and research is still under way*” nel corso del tempo il concetto di modello gerarchico è stato sviluppato ed applicato a molteplici costrutti (Johnson,2012) quali: capitale psicologico positivo (*positive psychological capital*); morale dei dipendenti (*employee moral*); giustizia globale percepita (*overall justice*). Un modello gerarchico è formato da costrutti di ordine superiore (*Higher-Order Construct-HOC*) e costrutti di ordine inferiore (*LowerOrder Construct-LOC*), la cui combinazione può dare vita a modelli gerarchici di i-esimo ordine, come quello ad esempio di quarto ordine (*Cfr.* Figura 4.3) sviluppato da Wetzels (2009).

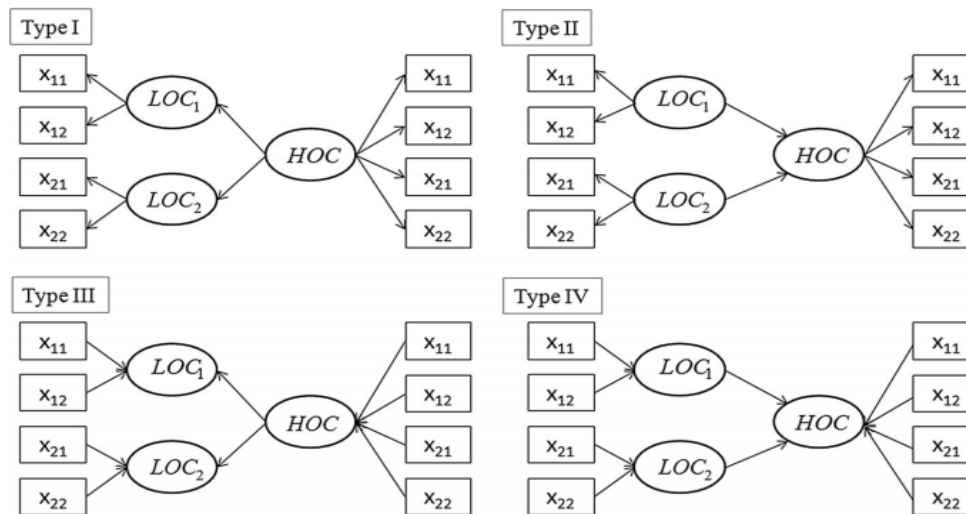
Figura 4.3 - Modello gerarchico di quarto ordine



Fonte: Wetzels, 2009

Il tipo di relazione tra HOC e LOC e LOC e MV_i può dare vita a quattro tipi di modelli di misura del modello gerarchico (Lauro, 2016): 1) riflessivo-riflessivo 2) riflessivo-formativo 3) formativo-riflessivo 4) formativo-formativo (Cfr. Fig. 4.4). Sebbene il primo tipo è quello maggiormente utilizzato dai ricercatori è da sottolineare che il modello di misura del modello gerarchico viene scelto in base ad esigenze di tipo concettuale e non tecniche. Nel primo modello il costrutto di ordine superiore si riflette nei costrutti di ordine inferiore e di conseguenza nelle manifeste mentre nel quarto modello il costrutto di ordine superiore è il prodotto dei costrutti di ordine inferiore e di conseguenza delle manifeste. Il secondo ed il terzo modello invece si configurano come situazioni intermedie.

Figura 4.4 - tipi di modelli gerarchici



Fonte: Lauro, 2016

Sono due le strade suggerite per il computo dei modelli gerarchici (Cataldo, 2016), la prima definita “approccio ad indicatori ripetuti” (*Repeated Indicators Approach*) e la seconda “approccio a due stadi” (*Two step approach*); nel primo approccio vengono considerate come variabili blocco del costrutto da stimare le variabili manifeste utilizzate nei blocchi delle variabili latenti di ordine inferiore, nel secondo invece le variabili di blocco del costrutto da stimare sono costituite direttamente dai punteggi delle variabili latenti di ordine immediatamente inferiore. Tra le due strade non né esiste una migliore, quella dell’approccio *two step*, parrebbe preferibile nel caso in cui vi è una forte disparità nel numero di variabili legate ai costrutti di ordine inferiore. Un ultimo appunto da fare riguarda invece il modo attraverso cui vengono selezionate le variabili utilizzate nella costruzione dell’indicatore composito, nello specifico esistono 3 approcci: il primo è definito *Theory Based* e consiste nello scegliere variabili, solitamente da un set ben definito, in base a forti conoscenze e forti assunzioni circa il fenomeno; il secondo invece, definito *Data driven*, è utilizzato quando non ci sono conoscenze apriori sul fenomeno e consiste nell’inserire e selezionare molte variabili considerate indicatrici del fenomeno; l’ultimo approccio, quello *Model based*, si pone al centro dei primi due, la selezione delle variabili manifeste avviene in base a conoscenze acquisite ma in un’ottica esplorativa piuttosto che confermativa.

4.3 Analisi preliminari dei dati: l'analisi dei dati mancanti

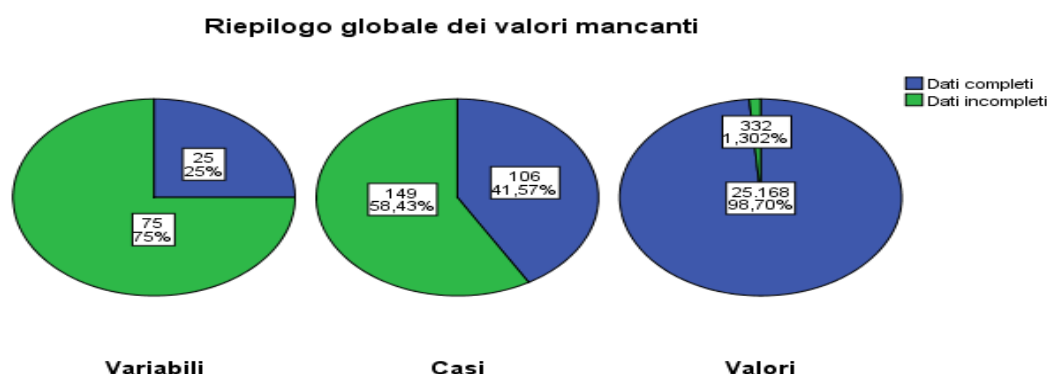
Passo preliminare fondamentale prima dell'analisi dei dati è l'analisi dei dati mancanti; ignorare questo passaggio sarebbe un grave errore a cause delle distorsioni che il "peso" o la "non casualità" dei dati mancanti indurrebbero nei risultati finali. La "non risposta" è un problema tipico quando i dati sono rilevati attraverso la tecnica del questionario (Di Franco, 2011). Distinguiamo tra "non risposta totale" (il soggetto non risponde a tutte le domande) e "non risposta parziale" (il soggetto non risponde ad alcune domande), mentre l'ultima può essere trattata statisticamente la prima conduce invece all'eliminazione del caso. Esistono 3 modalità di trattamento dei dati mancanti (Grande 2003): a) metodi deduttivi (attraverso informazioni presenti nel questionario riusciamo a dedurre il dato mancante) b) metodi deterministici (il dato mancante è sostituito in base al valore assunto da un'altra variabile) c) metodi stocastici (le imputazioni seguono un modello probabilistico). I metodi deterministici e stocastici, diversamente dal metodo deduttivo, sono di natura statistica. Prima di applicare qualsiasi tecnica di sostituzione è necessario accertarsi del tipo di valore mancante; ne esistono 3 (Rubin, 1976) 1) valori mancanti completamente casuali – MCAR - (*i missing value* non dipendono né dalle caratteristiche della variabile né da altre variabili presenti nei dati) 2) valori mancanti casuali - MAR - (*i missing value* dipendono da una o più variabili presenti nel data set) 3) non mancanti a caso (NMAR) (i valori dipendono dal tipo di variabile e forse da altre variabili). La situazione meno problematica è quando i dati sono di tipo MCAR, negli altri casi sono infatti necessari controlli successivi (Grande, 2003). Tra le tecniche di sostituzione possiamo distinguere tra tecniche più semplici (media, mediana, etc.) e tecniche più complesse (imputazione multipla, imputazione con regressione causale etc.); le tecniche più complesse mirano ad ovviare le problematiche date dalle prime benché quest'ultime sono ancora applicabili nel caso in cui la % di dati mancanti non è elevata (Boscaino, Sullis, 2005), soglia che solitamente è fissata al 10%. È da sottolineare che oltre a poter stimare i dati mancanti si può decidere di non tenerli in considerazione nell'analisi utilizzando o la *listwise deletion* (include nelle analisi solo i casi che non hanno nessun valore mancante) o la *pairwise*

deletion (prende in considerazione nelle singole analisi solo i soggetti che non presentano missing nelle variabili analizzate). Per quel che concerne la ricerca, attraverso le diagnostiche fornite dal software SPSS, è emerso che la % dei dati mancanti all'interno della matrici di Napoli Barcellona è limitato.

4.3.1.1 Analisi dati mancanti nella survey di Napoli

Per quel che riguarda i dati rilevati a Napoli, analizzando i 3 diagrammi a torta in figura 4.5, emerge come il 25% delle variabili ed il 41.6% dei casi hanno almeno un valore mancante tuttavia l'entità del fenomeno è, come evidenziato dalla statistica sui valori mancanti (1,3%), limitato.

Figura 4.5 - Analisi dati mancanti su totale variabili, casi e valori - Napoli



Osservando la tabella 4.3⁷⁴ notiamo come tra le variabili presenti nel *data set* unicamente la variabile riguardante il reddito familiare colleziona circa l'8% di dati mancanti, il resto delle variabili invece si attesta al di sotto del 5%. Nessuna variabile dunque presenta percentuali di valori mancanti così importanti da dover prendere in considerazione l'idea di eliminarla dall'analisi. Lo stesso controllo fatto sulle variabili, invertendo la matrice dei dati, è stato effettuato sui casi; così come per le "variabili" dall'analisi della tabella 4.2 emerge come all'interno della matrice non sono presenti casi con percentuali importanti di valori mancanti. Prima di procedere alla scelta del metodo di imputazione da utilizzare si è

⁷⁴ Per questioni di spazio sono state riportate le statistiche riguardanti solo alcune delle variabili presenti nel dataset, il resto delle variabili comunque non ha % di valori mancanti superiori al 5%.

controllato la natura dei dati mancanti attraverso il TEST MCAR di Little (Chiorri, 2011), test implementato dal software statistico SPSS la cui ipotesi nulla è che i dati sono di tipo MCAR, cioè si distribuiscono casualmente.

Tabella 4.3- *Analisi “dati mancanti” su singole variabili - Napoli*

	Percentuale
Reddito familiare	7,8
.....
Persone nucleo familiare	3,9
.....
Istituto superiore frequentato	0

Considerata la natura casuale dei valori mancanti ($p > 0.05$) si è scelto di imputare i dati mancanti con il metodo del vicino più prossimo tecnica che sostituisce il dato mancante con il valore del rispondente “più vicino”; il vicino più prossimo viene individuato con una funzione di distanza applicata alle variabili ausiliare. Una volta calcolata la distanza tra la l’unità del campione con i dati mancanti e le altre unità senza dati mancanti, il dato mancante viene sostituito con il valore posseduto dall’unità ritenuta più vicina in base alla funzione di distanza. Questo metodo funziona bene quando la percentuale di dati mancanti è esigua (Boscaino, Sulis, 2005). È da sottolineare che la sostituzione dei dati mancanti, con il metodo del vicino più prossimo, può essere fatta apriori o durante l’analisi; nello specifico l’approccio PLS-PM consente di implementare il trattamento di dati mancanti nell’algoritmo di stima in modo da rendere maggiormente efficiente la procedura (Lohmoller, 1989), per tali ragioni si è quindi scelto nell’estrazione dell’indicatore composito di imputare i dati mancanti durante l’analisi.

Tabella 4.4 - *Analisi “dati mancanti” su singoli casi - Napoli*

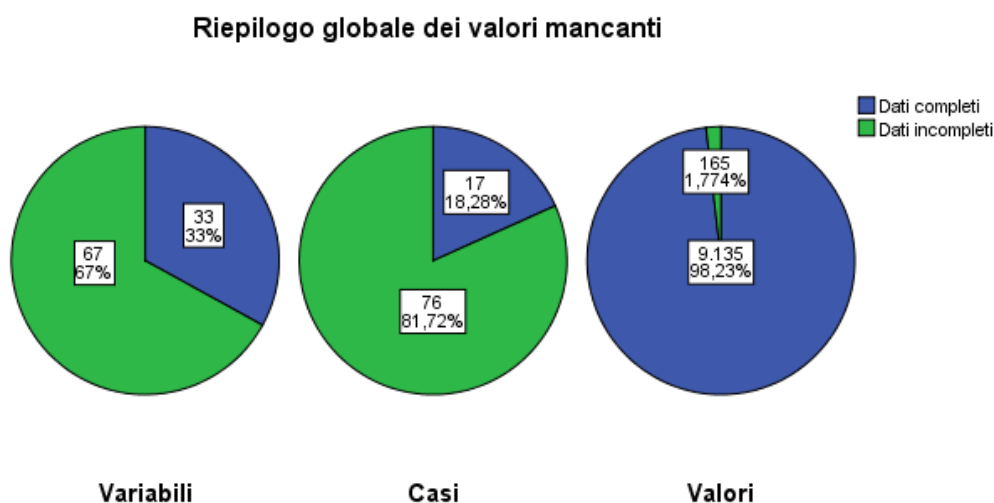
	Percentuale
Sogg. 1	6,4
.....
Sogg 44	3.1
...
Sogg. 255	0

Escludendo apriori le procedure più complesse data la percentuale di dati mancanti si è scelto questo metodo poiché scegliere la *listwise deletion* avrebbe assottigliato eccessivamente il campione alleggerendolo del 25% dei casi, mentre la *pairwise deletion* avrebbe reso scorretto il successivo uso della fattoriale (Chiorri, 2011) poiché i coefficienti di correlazione su cui l'analisi fattoriale sarebbero stati calcolati con campioni aventi numerosità diversa. Tale metodo è stato inoltre preferito a quello dei "valori centrali" poiché questi ultimi talvolta producono "stime" non in linea con le caratteristiche del soggetto.

4.3.1.2 Analisi dati mancanti nella survey di Barcellona

Per quel che concerne invece i dati rilevati a Barcellona, come si evince dai diagramma a torta riportati nella figura 4.6, la situazione appare, dal punto di vista della percentuale di valori non inseriti (1,77%) sostanzialmente uguale a quella di Napoli, è infatti in percentuale molto bassa. Ciò che differenzia i due dataset è da un lato il numero di casi con almeno una risposta non data che a Napoli (55%) è inferiore rispetto a Barcellona (81,72%) e dall'altro il numero di variabili con almeno una risposta non data, Barcellona mostra infatti una percentuale inferiore (67%) rispetto a Napoli (75%).

Figura 4.6 - Analisi "dati mancanti" su totale variabili, casi e valori - Barcellona



Analizzando nello specifico le variabili (*Cfr.* Tab. 4.5), emerge che nessuna delle variabili, eccetto il reddito familiare (6,5%) colleziona percentuali di risposte mancanti elevate.

Tabella 4.5 - Analisi “dati mancanti” su singole variabili - Barcellona

	Percentuale
Reddito familiare	6.5
.....
Professione Padre	3,2
.....
Istituto superiore frequentato	0

Discorso leggermente diverso per i casi (*Cfr.* Tab. 4.6), alcuni di questi collezionano percentuali intorno al 10%, nessuno di questi però raggiunge soglie critiche tali per cui è necessaria l’eliminazione. Anche in questo caso, considerata la natura casuale dei dati (TEST MCAR di Little – $p > 005$) in base al ragionamento fatto in precedenza, si decide di utilizzare il metodo di sostituzione del vicino più prossimo.

Tabella 4.6 - Analisi dati mancanti su singoli casi - Barcellona

	Percentuale
Sogg.1	11.6%
....
Sogg.3	7.3%
...
Sogg.93	0%

Sia nel campione di Napoli che di Barcellona, l’analisi non ha evidenziato situazioni particolarmente problematiche, buona parte delle variabili, così come dei casi, hanno mostrato percentuali ampiamente tollerabili di dati mancanti. In entrambi i *data set* la variabile che ha collezionato più mancate risposte è quella

del reddito che si conferma dunque “variabile sensibile”. Data la percentuale non problematica di “mancate risposte” si è scelto di sostituire i dati attraverso una tecnica semplice sebbene efficace, ovvero quella del vicino più prossimo.

Capitolo 5

La ricerca: analisi dei risultati

Nei paragrafi successivi si proverà a rispondere, attraverso l'analisi dei questionari e delle interviste, agli interrogativi che hanno guidato la ricerca. Prima di fare ciò si ritiene opportuno riportare un aspetto interessante emerso dalle analisi dei dati raccolti, un aspetto riguardante i tipi di percorsi scolastici che il soggetto affronta prima di iscriversi ai corsi di secondo livello. Sebbene non annoverata tra gli obiettivi della ricerca, tale analisi si ritiene utile poiché contribuisce, ad avviso di chi scrive, ad avere una chiara idea del concetto di "dispersione sostanziale" affrontato in precedenza.

5.1 Percorsi di arrivo ai corsi di secondo livello

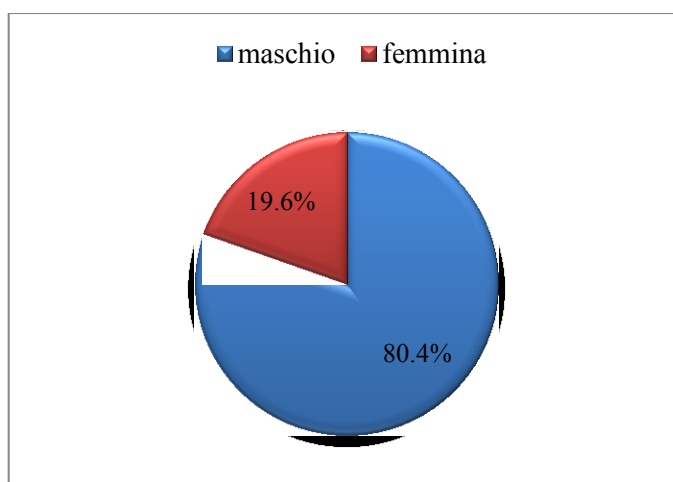
Dall'analisi dei questionari si evince come, nella fascia d'età considerata, il nostro campione sia giunto al corso di secondo livello attraverso due diversi percorsi scolastici: nel primo, punto focale della nostra ricerca, rientrano coloro che decidono di riprendere il percorso formativo dopo un periodo di abbandono, percorso questo che identifica la categoria "rientrati" (255/297); nel secondo percorso rientrano i soggetti (42/297) che decidono di iscriversi al corso di secondo livello senza mai aver abbandonato effettivamente la scuola, facendo quindi parte della categoria degli "abbandoni (del percorso scolastico intrapreso) senza discontinuità scolastica". Opportuno evidenziare che di questa categoria il 90% si iscrive al corso di secondo livello dopo una bocciatura, mentre il restante 10% lo fa in seguito ad una promozione, potendosi per quest'ultimi soggetti quasi parlare di "abbandono senza dispersione", poiché in una definizione formale di dispersione questi non verrebbero mai presi in considerazione in quanto non hanno mai riportato bocciature né mai hanno abbandonato l'istituzione scolastica; da un punto di vista più "sostanziale" invece, come visto nel secondo capitolo, questi casi invece si profilano come abbandono dei fini scolastici del percorso di

studio intrapreso. Sebbene sia plausibile ipotizzare che in assenza della possibilità di iscriversi al corso di secondo livello, buona parte degli studenti della seconda categoria avrebbe abbandonato l'istituzione scolastica, si è scelto di non considerarli nelle analisi poiché quest'ultimi di fatto non hanno mai "droppato".

5.2 I "rientrati": caratteristiche socio-demografiche

Con riferimento alle caratteristiche socio-anagrafiche degli intervistati, osservando le statistiche sul genere, emerge subito che il campione è composto per buona parte da persone di sesso maschile: ricadono in questa categoria infatti l'80,4% dei casi, le donne invece totalizzano una quota minore pari al 19.6%. Si rileva dunque una minore predisposizione delle persone di sesso femminile al rientro in formazione nel contesto napoletano, tale dato si potrebbe ricondurre al fatto che una volta abbandonata la scuola queste ultime, come osservato da Romano (2005), tenderebbero ad assumere "ruoli familiari" a tempo pieno (Cfr. Fig 5.1).

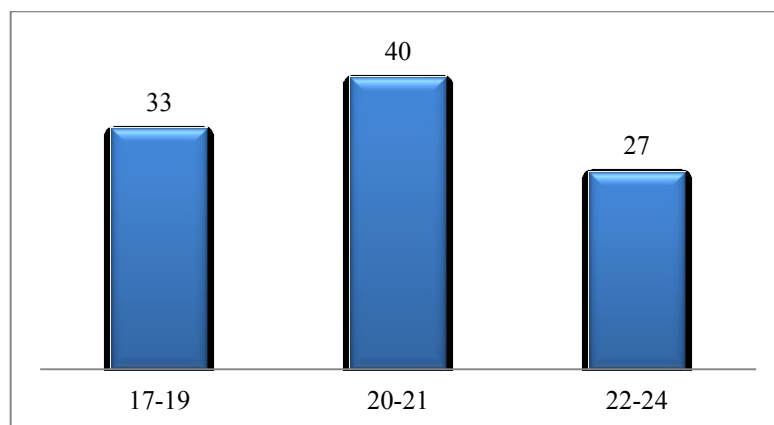
Figura 5.1 - Distribuzione degli intervistati per genere (valori percentuali)



Nella fascia d'età considerata dalla ricerca (al massimo 24 anni) ritroviamo che il 33% degli intervistati ricade nella fascia 17-19, il 40% nella fascia 20-21 e il restante 27% nella fascia 22-24 (Cfr. Fig. 5.1). Gli individui appartenenti alla

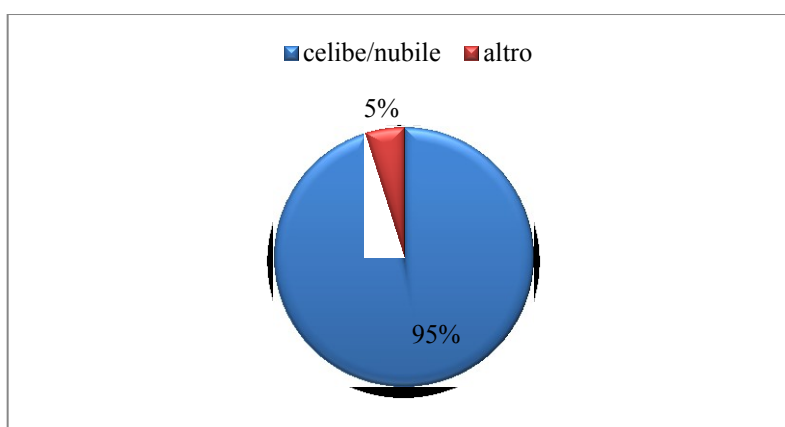
fascia d'età 18-24 rappresentano circa il 55% di tutti i soggetti intervistati, dato che conferma quanto visto nel capitolo 3°, e segnalato inoltre dai colloqui con i responsabili del serale, e cioè che negli ultimi anni l'età media degli iscritti è sensibilmente calata (Cfr. Fig. 5.2).

Figura 5.2 - Distribuzione degli intervistati per classi di età (valori percentuali)



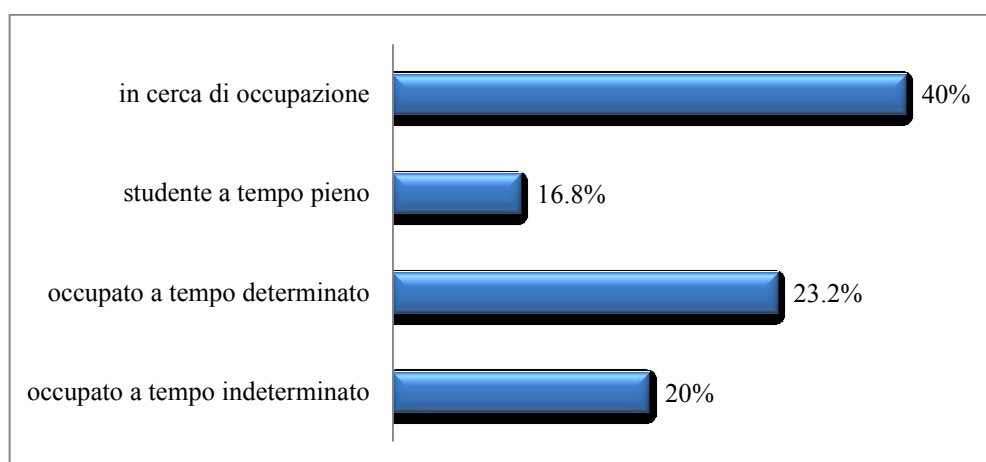
Compatibilmente con quanto detto in precedenza circa l'allungamento delle fasi di transizione all'età adulta, una percentuale molto elevata di intervistati dichiara di essere celibe/nubile (95%) (Cfr. Fig. 5.3), nel restante 5% rientrano invece i soggetti “sposati” o che “convivono”.

Figura 5.3 Distribuzione degli intervistati per stato civile (valori percentuali)



Il 56,8% degli intervistati risulta inoccupato mentre il 43,2% dichiara di esercitare un lavoro. In particolare, il 70% dei soggetti che non lavorano è in cerca di occupazione, il 30% è studente a tempo pieno. Degli intervistati che lavorano, il 54% dichiara di avere un lavoro a tempo indeterminato, il restante 46% è occupato a tempo determinato (Cfr. Fig 5.4).

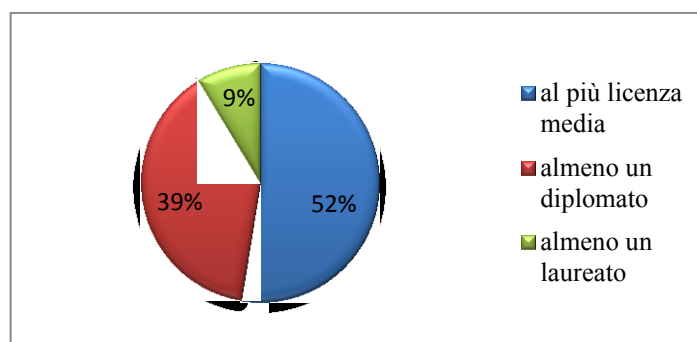
Figura 5.4 - Distribuzione degli intervistati per status occupazionale (valori percentuali)



Dalla disamina della letteratura si è visto che i motivi legati all'abbandono affondano le radici in una molteplicità di ambiti, tra cui quello familiare, e nello specifico il ceto/classe d'origine dello studente. In un recente rapporto Bes (Istat, Cnel, 2014) viene evidenziato che, in caso di genitori con licenza media, 27 studenti su 100 si trovano in una condizione di ELET (*early leavers from education and training*); in caso di almeno un genitore laureato, su 100 iscritti, gli studenti che abbandonano scendono a 11.

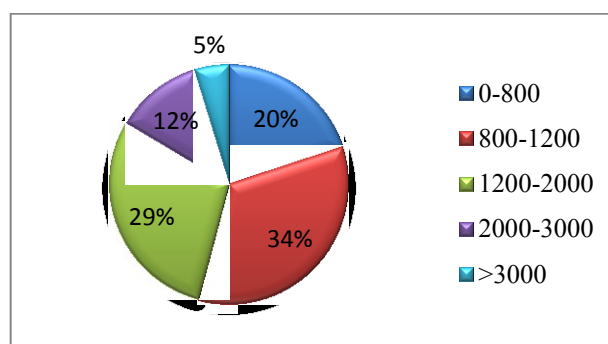
Appare dunque interessante capire le caratteristiche della famiglia di origine: osservando i dati sull'istruzione (Cfr. Fig. 5.5), solo il 9% degli intervistati appartiene a famiglie in cui vi sia almeno un laureato, mentre la moda della distribuzione è rappresentata da soggetti che dichiarano di appartenere a famiglie in cui il titolo più alto dei genitori è la licenza media (52%) nel restante 39% vi è almeno un genitore con il diploma.

Figura 5.5 - Distribuzione degli intervistati per titolo di studio dei genitori (valori percentuali)



Di recente Barone e Ruggera (2015), rifacendosi alle osservazioni di Goldtrops (2012), asseriscono che sul fenomeno della dispersione il ruolo delle risorse immateriali (tra cui l'istruzione) è preponderante rispetto a quello delle risorse economiche, il cui effetto cala benché non scompaia del tutto (Ballarino, 2008). Analizzando i dati inerenti il reddito mensile della famiglia d'origine (Cfr. Fig. 5.6), ritroviamo che la moda è rappresentata dai soggetti appartenenti ad una fascia di reddito medio-bassa (800-1200), in tale situazione si trova il 34% degli intervistati; più in generale le famiglie del 54% degli intervistati rientrano nella fascia bassa o medio-bassa del reddito (0-800/800-1200), il 29% dei soggetti rientra in una fascia che possiamo considerare media (€ 1200-2000), mentre il restante 17% appartiene ad una fascia di reddito più alta (>2000).

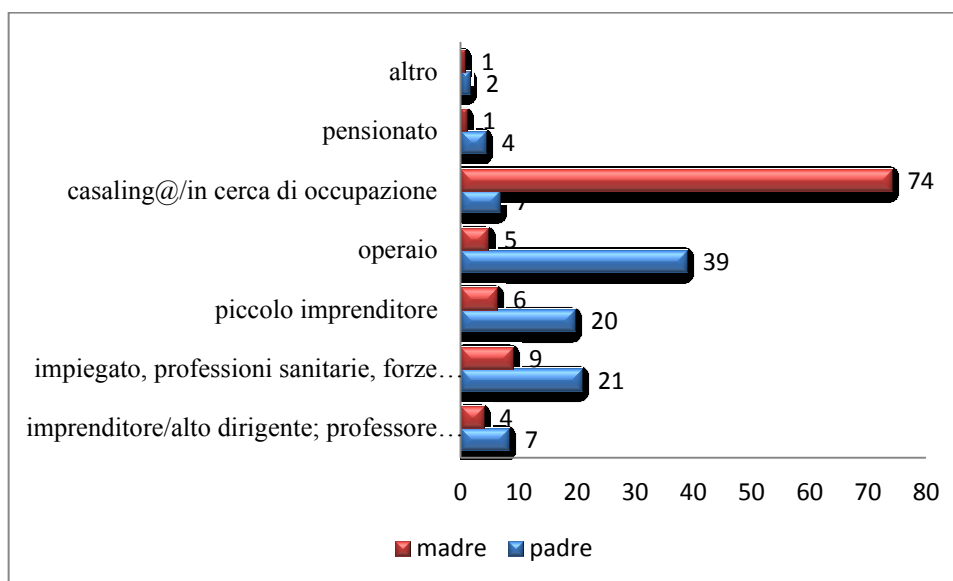
Figura 5.6 - Distribuzione degli intervistati per reddito dei genitori (valori percentuali)



In linea con i dati emersi dall'analisi delle fasce di reddito, notiamo che (Cfr. Fig. 5.7), per quel che riguarda l'occupazione dei padri, circa il 39% ricopre mansioni di operaio, il 21% è impiegato, ed il 20% è piccolo imprenditore, una piccola percentuale invece è costituita dai genitori in ruoli da imprenditore o dirigenziali (7%), occupano il restante 13% i soggetti in cerca di occupazione, i pensionati e coloro che svolgono un lavoro definibile come "altro".

Per quel che concerne le madri, invece, risultano essere per una buona parte casalinghe (75%); del restante 25%, il 96% lavora (36% impiegata, 24% piccola imprenditrice, 20% operaia, 16% imprenditrice/alto dirigente, 4% altro) ed il 4% è pensionata.

Figura 5.7 - Distribuzione degli intervistati per status lavorativo genitori (valori percentuali)



In contrasto con le asserzioni di Barone e Ruggera (2015), nei soggetti analizzati si evidenziano spesso situazioni familiari problematiche sia dal punto di vista economico che culturale. Sintetizzando entrambe le variabili in un indice tipologico (Amaturo, 2012), otteniamo che il 67% dei soggetti proviene da un'estrazione socio-economica bassa, il 20% da una estrazione media ed il

restante 13% da una alta. Bisogna evidenziare che stando ai dati ISTAT⁷⁵ il livello socio-economico della provincia di Napoli risulta basso rispetto alla media italiana, quindi in altre zone d'Italia, quelle della “dispersione paradossale” (Zurla, 2013), il peso dell'influenza economica potrebbe incidere di meno. Ritornando ai nostri dati, il fatto che il 17% dei soggetti appartenga a famiglie “agiate” rispetto alla media, conferma quanto sottolineato in altre sedi, ovvero la possibilità che la dispersione, sebbene in misura diversa, colpisca trasversalmente tutti i ceti.

5.3 Dall'abbandono all'iscrizione al corso di secondo livello: il percorso scolastico dei “rientrati”

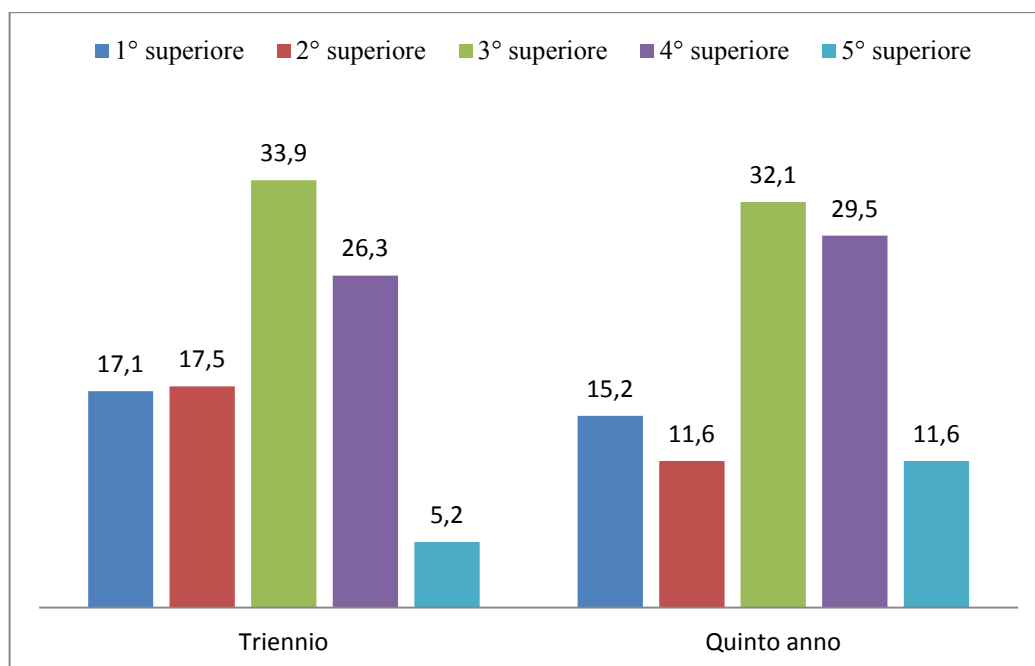
Tre sono le informazioni rilevate sul percorso scolastico dei soggetti: la classe di abbandono della scuola diurna, il numero di anni scolastici persi prima dell'abbandono e gli anni trascorsi prima dell'iscrizione al corso di secondo livello.

Per ciò che concerne la classe di abbandono emerge⁷⁶ che (Cfr. Fig. 5.8), per una buona percentuale dei soggetti, l'abbandono dell'istituzione scolastica è avvenuto in una fase più o meno avanzata del proprio percorso; la mediana nonché la moda della distribuzione è rappresentata dai soggetti che hanno abbandonato al terzo anno (33,9%), il 26,3% dei soggetti ha abbandonato al quarto anno ed una bassa percentuale (5,2%) al quinto anno, al biennio hanno abbandonato invece il 34,6% dei soggetti. Replicando l'analisi sui soli iscritti al quinto si rilevano alcune variazioni, in particolare la quota di soggetti che ha abbandonato al biennio cala dal 34,6% al 26,8%, portando così al 73,2% la quota di soggetti iscritti che ha abbandonato al triennio.

⁷⁵ In particolar modo quelli su: titolo di studio, tasso di occupazione, tasso di inattività.

⁷⁶ Nel campione erano presenti 4 soggetti che avevano abbandonato in 3° media, considerata la loro esiguità e l'eccessiva forzatura, dal punto di vista concettuale, nell'aggregarli nella prima modalità della variabile “classe di abbandono” si è deciso di non considerarli in quest'analisi, così come quella relativa alle cause dell'abbandono scolastico poiché il focus della ricerca è sulle scuole superiori.

Figura 5.8 - Anno di abbandono degli iscritti al triennio ed al solo quinto anno (valori percentuali)



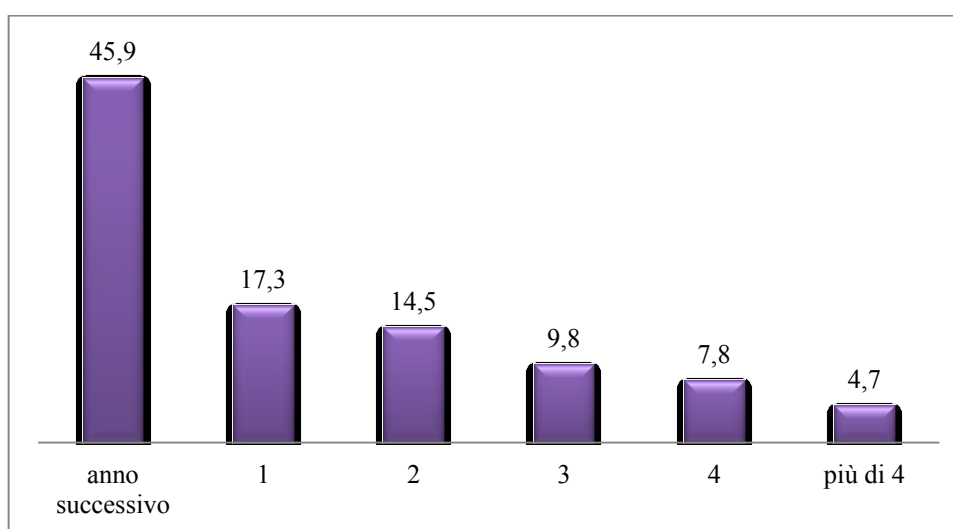
Da quanto appena detto appare ragionevole supporre che il “pieno” rientro in formazione avvenga per gli studenti che decidono di lasciare più tardi l’istituzione scolastica, in altre parole chi è “a metà dell’opera” avrebbe maggiori probabilità di ultimare il percorso. È da far ben presente che la minor presenza di soggetti che hanno abbandonato al biennio nelle classi finali potrebbe essere anche il prodotto di una minore propensione al rientro di quest’ultimi, ipotesi questa controllata ad esempio in un altro contesto, quello australiano, da Polidano e Tabasso (2012): il loro lavoro dimostra che la propensione a rientrare in formazione è maggiore tra chi abbandona gli studi ad un livello più avanzato. Entro questa prospettiva, l’idea di riformare l’organizzazione dei corsi di secondo livello da 5 classi a 3 periodi didattici potrebbe rivelarsi vincente, perché più appetibile agli occhi di chi deve ricominciare quasi da zero: sentori di questo maggiore *appeal* sono riportati da alcuni responsabili dei corsi di secondo livello, tra questi infatti c’è chi sostiene che:

la riforma del “periodo” ha reso un pò più appetibile la nostra offerta, perché per molte persone l’ipotesi di dover fare cinque anni per conseguire il diploma è

inaccettabile; per una persona che vuole conseguire il titolo di studio per migliorare un po' la sua posizione....dover seguire un percorso che dura cinque anni è poco, come dire, accettabile, tre anni invece piano piano si può anche pensare di farlo...e quindi da questo punto di vista molte persone sono più orientate a fare un percorso di questo tipo, prima se non c'era una forte motivazione non si seguiva per cinque anni, invece ora è diverso"...."la riforma ha fatto incrementare l'interesse verso il serale sicuramente, ci sono più persone che vengono ad informarsi

Altro dato emerso è che chi abbandona “dopo” rientra “prima” in formazione, innanzitutto, osservando la Figura 5.9, si nota che sul totale degli intervistati la “decisione” di rientrare è stata maturata non molto tempo dopo l’abbandono. Nello specifico, quasi la metà dei soggetti che hanno abbandonato rientra in formazione l’anno successivo (46%), e man mano che aumentano gli anni trascorsi lontano dalla scuola decresce la percentuale di soggetti rientrati in formazione. Si tenga presente che, del totale dei “rientrati” l’anno successivo, sono stati considerati unicamente quelli che hanno abbandonato la scuola “durante l’anno” vivendo così l’esperienza dell’abbandono⁷⁷.

Figura 5.9 - Numero di anni trascorso dall’abbandono del diurno prima del rientro (valori percentuali)



⁷⁷ La restante parte ha rinfoltito la categoria di “abbandono senza discontinuità scolastica vista in precedenza”.

Analizzando congiuntamente la variabile “classe di abbandono diurno” con “anni passati prima del rientro in formazione”, (Cfr. Tab. 5.1) ed in particolare i profili riga (in valori percentuali), appare chiaro che chi lascia il percorso scolastico nei primi anni rientra dopo in formazione; concentrandoci sulla modalità “anno successivo” troviamo che solo l’11,6 di chi ha abbandonato al primo anno rientra dopo tale lasso di tempo, mentre il 92,3% di chi ha abbandonato al quinto anno rientra in formazione l’anno successivo; di contro, nella modalità “più di 4 anni”, la percentuale di soggetti che ha lasciato in quinta è pari a 0 mentre è uguale al 14% per chi ha abbandonato al primo anno. Più in generale, prendendo in riferimento le modalità “anno successivo” e “più di 4 anni dopo”, è possibile dimostrare quanto sostenuto in precedenza, ovvero che chi “abbandona dopo rientra prima” in formazione, poiché nelle due modalità le percentuali collezionate dalle modalità della variabile “anno di abbandono” mostrano trend diversi, nella prima modalità “anno successivo” è positivo (“sale” la classe di abbandono e aumenta la percentuale di iscritti), nella modalità “più di 4 anni” (ma anche nella modalità 3 e 4) il trend è negativo (“sale” la classe di abbandono, diminuiscono le percentuali di iscritti). A conferma di ciò il coefficiente di correlazione tra le due variabili indica una media correlazione inversa ($r_s=-0.40$)

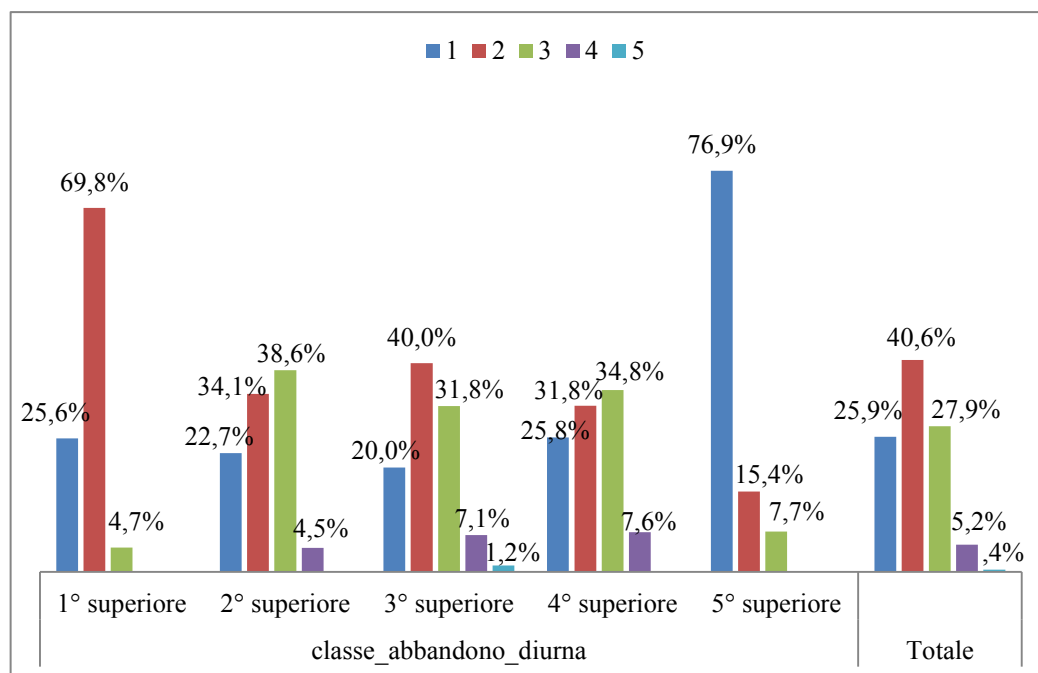
Tabella 5.1 - Distribuzione congiunta “classe di abbandono”/“anni trascorsi prima di iscriversi al serale”(percentuali di riga)

	anno successivo	1	2	3	4	più di 4 anni
1	11,6%	9,3%	32,6%	23,3%	14,0%	9,3%
2	40,9%	18,2%	15,9%	13,6%	9,1%	2,3%
3	48,2%	23,5%	8,2%	9,4%	7,1%	3,5%
4	64,1%	15,6%	14,1%	1,6%	3,1%	1,6%
5	92,3%	7,7%				

Nelle stesse definizioni di “abbandono” date in precedenza è insita l’idea di esito finale di percorso scolastico accidentato: osservando la distribuzione riguardante

il numero di anni persi prima dell'abbandono, tale osservazione sembra trovare riscontro anche nel campione analizzato.

Figura 5.10 - Distribuzione congiunta classe di abbandono diurna/ numero di bocciature



Osservando la distribuzione della variabile “numero di anni scolastici persi prima dell'abbandono”⁷⁸(Cfr. Fig. 5.10) emerge che la moda del campione è rappresentata da soggetti che prima di abbandonare hanno collezionato almeno due bocciature (40.6%), seguiti da soggetti con tre bocciature (27,9%), e con una bocciatura (25.9%); infine, chi ha abbandonato in seguito ad un numero maggiore di tre bocciature compone solo il 5.6% del campione. Analizzando la distribuzione della variabile “anni persi” in base alla “classe di abbandono”, si evince che, a differenziarsi molto dal profilo percentuale medio, sono i soggetti che hanno abbandonato in prima o in quinta superiore: chi abbandona al primo anno lo fa con un numero inferiore di bocciature rispetto alla media, tanto è che solo il 4,7% dei soggetti che hanno abbandonato al primo anno dichiara di aver perso tre anni scolastici, buona parte dichiara di averne persi due (69.8%) e la

⁷⁸ Si è giunti a questa variabile considerando come “bocciatura” anche eventuali abbandoni in corso d'anno.

restante parte (25.6%) uno. Situazione marcatamente differente per chi ha abbandonato al quinto anno scolastico (questi ultimi rappresentano il 5,2% del campione): piuttosto che mostrare un numero di anni persi più alti rispetto alla media, i pochi soggetti che hanno abbandonato nell'ultima classe l'hanno fatto soprattutto dopo aver perso un solo anno (76,9%); la restante parte invece dichiara di aver perso 2 (15,4%) o 3 (7,7%) anni. L'analisi della varianza effettuata attraverso i test robusti di Welch ($p\text{-value} < 0.000$) Brown-Forsythe ($p\text{-value} < 0.000$) a causa della non-omogeneità delle varianze mostrata dal test di Levene ($p\text{-value} < 0.000$), mostra che la differenza di anni persi varia significativamente in base all'anno in cui si è abbandonata l'istituzione scolastica diurna. Analizzando le differenze tra le singole classi attraverso il test post-hoc di Games-Howell, emerge che chi ha lasciato in prima ha collezionato meno bocciature rispetto a chi ha lasciato in terza ($p\text{-value} = 0.009$) ed in quarta ($p\text{-value} = 0.05$); allo stesso modo chi ha lasciato in quinta riporta meno bocciature di chi ha lasciato in seconda ($p\text{-value} = 0.002$) in terza ($p\text{-value} = 0.001$) e in quarta ($p\text{-value} = 0.001$). Individuata la rilevanza del numero di anni persi tra i soggetti che abbandonano si è ritenuto opportuno provare a comprendere, attraverso delle interviste, se esistesse e quale fosse il nesso tra bocciatura ed abbandono.

Dall'analisi delle interviste sono tre i nessi che emergono, il primo relativo all'ambiente classe:

dopo la bocciatura ho provato a re-iscrivermi ma non mi piaceva l'ambiente, erano più piccoli di me, non ci riuscivo a ragionare, non ce l'ho fatta ed ho abbandonato....(Maschio, 21, Della porta)

la seconda volta che ho frequentato sono stato bocciato fondamentalmente perché la mia incompatibilità con i colleghi di classe mi demotivava nel portare a termine i miei compiti scolastici....l'abbandono è stata una scelta facile più che difficile, mi sono liberato i pensieri...(Maschio, 20, Righi)

Da un attento studio delle interviste, possiamo presumere che per questi soggetti il legame tra la bocciatura e l'abbandono sia la percezione di isolamento rispetto alla nuova classe, la difficoltà ad intessere legami sociali con i "nuovi" compagni di

classe; la differenza di età e/o incompatibilità più generali spinge i soggetti ad abbandonare “la classe” prima che la scuola.

Il secondo campo invece attiene all’ambito lavorativo:

quando mi re-iscrissi, comunque cominciai ad andare a lavoro, con vari lavoretti tipo... sporadici alla fine, però cominciai comunque a lavorare...e diciamo la scuola è stata accantonata man mano...quindi quando hai cominciato a lavorare c'è stato l'abbandono?...si, si è stata una cosa graduale però si da lì c'è stato il netto abbandono diciamo degli studi (Maschio, 23, Righi)

primo anno bocciato per le assenze...poi promosso al primo sono passato al secondo anno, però non l'ho proprio frequentato poiché non ero molto motivato nello studio....i miei familiari hanno provato a spronarmi ma nulla, dopodiché ho cominciato a lavorare per mio padre e continuo ancora oggi (Maschio, 22, Fermi Gadda)

Si deduce che, dopo uno o più fallimenti, una parte di questi studenti tenterebbe di inserirsi in ambienti più gratificanti per loro stessi, tra questi l’ambito lavorativo; ad una graduale de-identificazione con il mondo della scuola quindi, ipotizziamo, corrisponda una progressiva identificazione nell’ambito lavorativo; sentendosi demotivato il soggetto si affaccia al mondo del lavoro cominciando a guadagnare.

Il terzo nesso invece attiene principalmente al significato che il soggetto associa alla bocciatura:

come hai preso la bocciatura? male, è stata proprio la bocciatura che mi ha portato totalmente ad allontanarmi per circa 5 anni dalla scuola, mi rendevo conto che il mio profitto scolastico, la mia media era scesa, perché io non avevo molto la testa per studiare...però vedendo che c'erano altre persone che erano in classe e dormivano, praticamente le ore intere, e quindi vedere quelle poi arrivare all'esame e subire io la bocciatura quando poi magari il mio profitto era calato per una questione psicologica, quello mi ha fatto un pò male fra virgolette, sono rimasto sfiduciato verso i professori (Maschio, 23, Casanova)

Nei soggetti intervistati il nesso tra bocciatura ed abbandono appare mediato dunque da motivazioni specifiche: da un lato la disaffezione verso l'ambiente classe o verso l'istituzione scolastica da cui ci si sente traditi, e dall'altro l'ingresso in un mondo che inizialmente si presenta più gratificante e sicuramente più remunerativo come quello del lavoro.

Dall'analisi dei nessi emersi comincia già a delinearsi un panorama in cui risultano diversificate le motivazioni che inducono il soggetto ad abbandonare, così come, a breve vedremo, lo sono quelle che invece lo inducono a rientrare. Prima di passare all'analisi delle cause dell'abbandono, che rappresenterà il *core* dell'analisi statistica, è di particolare interesse comprendere il motivo principale che ha spinto i soggetti ad iscriversi al corso di secondo livello.

5.4 L'iscrizione al corso di secondo livello: l'analisi delle motivazioni principali

L'analisi delle motivazioni di rientro, come detto nel quarto capitolo, è avvenuta attraverso l'utilizzo della "scala di motivazione accademica" e specificatamente sarà effettuata tramite l'analisi dei punteggi degli indici fattoriali corrispondenti ai 4 tipi di motivazione. L'estrazione degli indici fattoriali è avvenuta grazie all'analisi fattoriale⁷⁹ basata sul coefficiente di correlazione di Spearman⁸⁰, più indicato nel momento in cui si opera su scale di tipo ordinale.

L'operazione di estrazione degli indici è stata possibile perchè sia il criterio di Kaiser (*Cfr.* Tab. 5.2) che lo *scree-plot* (*Cfr.* Grafico 1) hanno indicato quattro componenti da estrarre. Solo le prime quattro componenti infatti hanno un autovalore maggiore di 1 (*Cfr.* Tab. 5.2), ed inoltre, come emerge nella figura 5.11, le componenti successive alla quarta riproducono quote simili e basse di variabilità.

⁷⁹ Metodo di estrazione utilizzato: componenti principali.

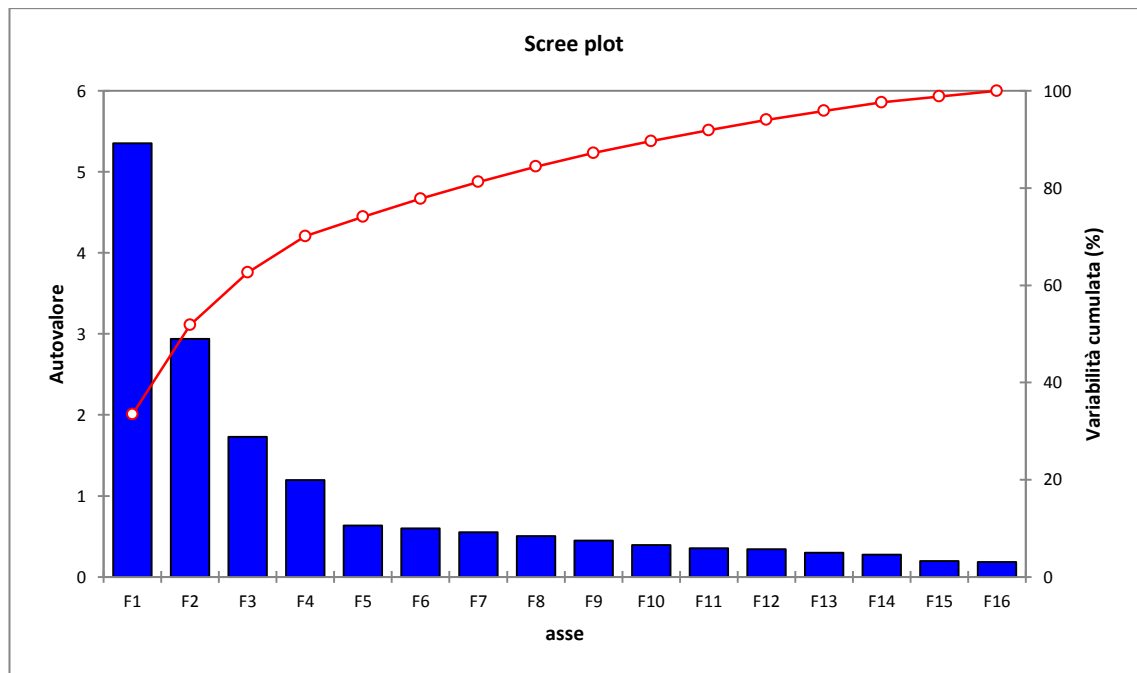
⁸⁰ Consigliato quando le variabili inserite in una fattoriale non seguono una distribuzione normale.

Tabella 5.2 - Autovalori e percentuali di varianza (singola e cumulata) prime cinque componenti

	F1	F2	F3	F4	F5
Autovalore	5,35	2,94	1,73	1,20	0,64
Variabilità (%)	33,46	18,36	10,80	7,48	3,97
% cumulata	33,46	51,82	62,62	70,10	74,07

La prima componente (Cfr. Tab.5.2), così come il metodo di estrazione dei componenti principali prevede, riproduce maggior varianza rispetto alle altre componenti, e nello specifico il 33.46% della variabilità totale, la seconda invece il 18.36%, la terza componente riproduce il 10.8% mentre l'ultima il 7.48%. Le quattro componenti dunque riproducono complessivamente il 70.1% della variabilità presente nei dati.

Figura 5.11 - Grafico decrescente degli autovalori delle componenti estratte



Inoltre l'analisi dei contributi⁸¹, come si evince dalla tabella 5.3, ha mostrato che ciascun item saturo la componente che intendeva rilevare⁸².

Tabella 5.3 - Coordinate degli item dopo rotazione varimax

Motivazione	D1	D2	D3	D4
Esterna-1	-0,0784	0,7291	0,1743	-0,0608
Esterna-2	-0,0720	0,8157	0,1651	0,0981
Esterna-3	0,1122	0,7982	0,1120	0,1005
Esterna-4	0,0432	0,7658	0,1433	0,0785
Introiettata-1	0,1629	0,0527	-0,0135	0,8154
Introiettata-2	0,3657	0,0446	0,1500	0,7560
Introiettata-3	0,1607	0,0597	0,0869	0,8348
Introiettata-4	0,2991	0,0731	0,0835	0,8271
Identificata-1	0,1742	0,1437	0,7542	0,2152
Identificata-2	0,1141	0,2898	0,7834	-0,0281
Identificata-3	0,1539	0,1118	0,8018	0,1465
Identificata-4	0,1297	0,0758	0,7753	-0,0003
Interna-1	0,8024	-0,0199	0,1450	0,2683
Interna-2	0,7870	-0,0700	0,1494	0,2893
Interna-3	0,8858	0,0755	0,0897	0,1830
Interna-4	0,8058	0,0012	0,1457	0,1837

Infine l'analisi delle coerenza interna per ciascun fattore estratto (Alfa di Cronbach sempre maggiore di 0.8) ha confermato la correttezza dell'estrazione di indici fattoriali. Dall'analisi delle descrittive degli indici fattoriali estratti (e riscaldati da 0 a 100) si nota il raggiungimento da parte degli individui intervistati di punteggi medi abbastanza elevati su tutti i tipi di motivazione, il che si evince osservando sia i valori di tendenza centrale sia i quartili (*Cfr.* Tab.5.4) che risultano essere abbastanza elevati, in particolar modo per la “motivazione esterna”, il cui punteggio medio è di 74,65, di circa 10 punti maggiore rispetto alla seconda motivazione con il punteggio più alto (motivazione intrinseca= 65.84).

⁸¹ è stato utilizzato il metodo di rotazione Varimax.

⁸² Le coordinate degli item di ciascuna dimensione sono ovviamente dello stesso segno.

Tabella 5.4 - Valori caratteristici delle motivazioni di rientro

	Motivazione esterna	Motivazione introiettata	Motivazione identificata	Motivazione Intrinseca
Minimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Massimo	100	100	100	100
1° Quartile	66,84	41,19	49,86	50,14
Mediana	75,07	66,76	66,85	66,86
3° Quartile	91,51	82,95	83,56	83,72
Media	74,65	62,33	65,63	65,84

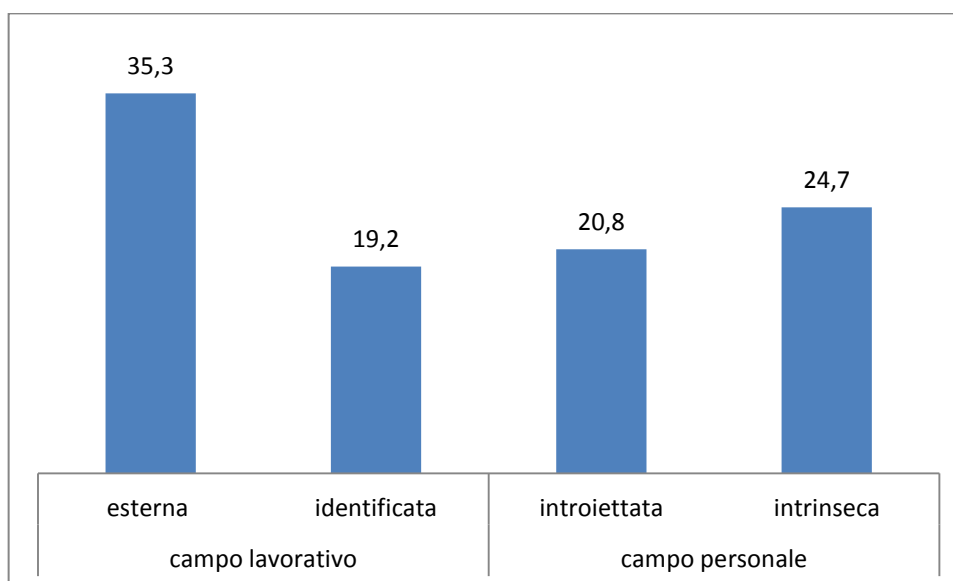
Analizzando le relazioni tra i tipi di motivazione (Cfr. Tab. 5.5) queste correlano in linea con il loro ambito di appartenenza: la “motivazione esterna” è maggiormente correlata con la “motivazione identificata” ($r_s=0.38$), mentre la “motivazione intrinseca” è maggiormente correlata con quella “introiettata” ($r_s=0.54$). Le prime due riguardano l’ambito lavorativo mentre le altre due l’ambito personale/relazione. È da sottolineare che però tra le motivazioni appartenenti ai vari ambiti non vi è correlazione inversa, ciò sta a significare che le motivazioni di tipo lavorativo non vengono contrapposte a quelle di tipo personale.

Tabella 5.5 - Correlazioni tra motivazioni di rientro

	mot. Esterna	mot. Introiettata	mot. Identificata	mot. Intrinseca
mot. Esterna	1			
mot. Introiettata	0,1510	1		
mot. Identificata	0,3844	0,2437	1	
mot. Intrinseca	-0,0784	0,5404	0,3412	1

Per analizzare la motivazione principale di rientro si è utilizzata una procedura molto semplice, ovvero dopo aver estratto gli indici fattoriali si è controllato su quale di essi l’individuo avesse maggiore punteggio. Ne è risultato la creazione di una nuova variabile, la cui distribuzione è riportata nella figura 5.12, osservando la quale emerge una prevalenza di motivazioni connesse all’ambito lavorativo (54,5%) rispetto a quello personale (45.5%).

Figura 5.12 - Motivo principale di rientro (valori percentuali)



Per quel che riguarda l'ambito lavorativo - come visto nella descrizione della scala di motivazione accademica usata - la "motivazione esterna", soggiacente al rientro del 35,3% degli intervistati, attiene ad un tipo di motivazione più strumentale sintetizzabile nell'espressione "voglio un buon lavoro e ben pagato", come ad esempio Marco⁸³:

dopo l'abbandono cominciai a lavorare con mio padre, solo che lavorando con tuo padre, alla fine, se non arriva lo stipendio a casa, nemmeno tu avrai niente, allora iniziai a cambiare, però era difficile a trovare, cioè volevo proprio conseguire il diploma proprio per ottenere qualche altra opportunità lavorativa (Maschio, 20, Della Porta-Porzio)

o Alessandro:

come lavoro adesso porto le bombole del gas, è un lavoro che faccio per arrangiare ma non mi pagano bene ed è pesante, mi sono iscritto qui perché con il diploma vorrei prendere un posto migliore (Maschio, 19, Femi-Gadda)

⁸³ I nomi, per rispetto della privacy degli intervistati, sono fittizi.

discorso leggermente diverso invece per la “motivazione introiettata” (19.2% degli intervistati) che riguarda la realizzazione di sé nell’ambito lavorativo, come ad esempio Augusto:

il diploma per me vuol dire provare a trovare un lavoro che mi soddisfi di più di quello attuale, anche se è un lavoro che faccio in famiglia e mi pagano bene non mi piace molto...ho avuto molte opportunità di lavoro che mi piacevano però purtroppo senza diploma non le ho potute cogliere (Maschio, 19, Galileo Ferraris)

o come Gabriele che rientra al corso di secondo livello poiché:

frequentando ambienti di una certa professionalità mi sono reso conto che senza un diploma, senza una carta che accerti che sei una persona fatta in un certo modo, che ha professionalità, che ha conoscenze, non puoi mostrare la realtà, non avendo il diploma non possono far valere le mie potenzialità (Maschio, 23, Fermi-Gadda)

Per quel concerne l’ambito personale invece, il 24.7% degli studenti è rientrato in formazione guidato da motivazioni intrinseche, il corso di secondo livello per questi soggetti rappresenta un canale preferenziale per l’acquisizione di conoscenze, si tratta di soggetti che danno valore all’istruzione e a ciò che il diploma rappresenta, tra questi troviamo:

io a scuola sono sempre andato bene, sono sempre stato portato per un tipo di...studiare, anche perché mi piace, a livello proprio di conoscenza, cultura personale...mi sarei iscritto a scuola, non mi sarei iscritto quell'anno in cui ho visto la pubblicità, l'anno dopo magari...comunque mi sarei interessato (Maschio, 20, Fortunato)

ho sempre dato importanza alla carriera scolastica, e senza questi problemi penso sarei andato più spedito (19, Maschio, De Sanctis)

Il restante 19,2% è rientrato in formazione per soddisfare sostanzialmente un’istanza personale di rivincita, una volontà di sentirsi una persona intelligente; tale motivazione ha un carattere anche relazionale oltre che personale poiché il soggetto sente il bisogno che un “ente esterno” “certifichi” le sue capacità”,

certificazione attraverso cui sentirsi maggiormente sicuro nelle relazioni con gli altri, tra questi troviamo:

c'era sempre dentro di me il fatto di non aver continuato la scuola, il percorso spezzato, che non mi faceva sentire soddisfatta abbastanza, perché ovviamente poi anche cercando lavoro ho avuto problematiche perché volevano il diploma ed io non lo tenevo..., ma a parte questo, il diploma in se era proprio una soddisfazione personale che mi volevo prendere, infatti ho lasciato il lavoro e ho scelto di ritornare di nuovo a scuola...visto che dei miei amici già c'erano stati qui al casanova mi hanno consigliato il casanova...questa volta non ho scelto l'indirizzo a caso (Femmina, 21, Casanova)

e Domenico

io desideravo il diploma, anche per tutti i problemi e che me l'hanno impedito...però secondo me insistere non fa male, quindi anche a distanza di anni io mi voglio prendere comunque il diploma (Maschio, 23, Archimede)

Dall'analisi delle motivazioni di rientro, emerge che, per più della metà degli individui, la “revisione” della propria traiettoria educativa si configura come una risposta a vincoli di natura strutturale: il diploma rappresenta per questi soggetti uno strumento per entrare nel mercato del lavoro, per ottenere una migliore retribuzione o un lavoro più soddisfacente. L'altra metà si divide tra chi frequenta un corso di secondo livello al fine di acquisire nuove conoscenze e tra chi lo fa per un desiderio di “riscatto”, tanto è che per quest'ultimi il diploma rappresenta una rivincita. Il ritorno in formazione, per fini culturali o di rivincita, non si pone tanto come una risposta ad un vincolo strutturale ma piuttosto come un'opportunità colta da un contesto, quello della modernità riflessiva in cui si allungano le fasi di transizione all'età adulta, la qual cosa “consente” la reversibilità delle scelte.

5.5 L'analisi delle cause dell'abbandono: un duplice approccio

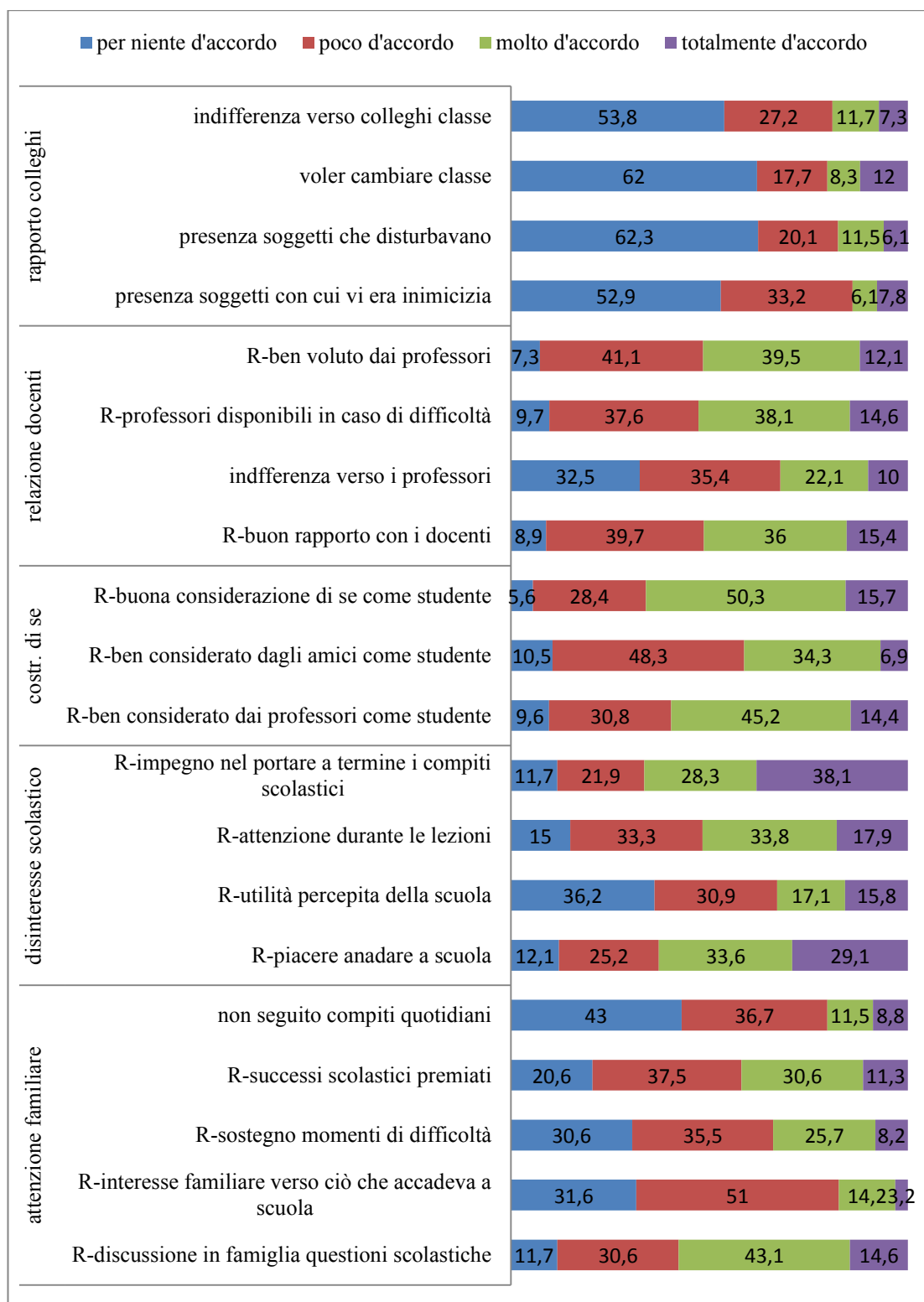
L'analisi delle cause che conducono all'abbandono scolastico è stata condotta attraverso una duplice strategia, ovvero attraverso l'analisi delle motivazioni da un lato e delle problematiche vissute dallo studente durante il suo percorso scolastico dall'altro.

5.5.1 L'abbandono: un modello interpretativo per la “vulnerabilità scolastica”

Per giungere ad una misura sintetica delle eventuali problematiche riportate nei campi individuati come rilevanti nell'esperienza scolastica dello studente, si è scelto di costruire un'indice di “vulnerabilità scolastica” attraverso l'approccio PLS-PM. Per la costruzione dell'indicatore si è ritenuto necessario riscaldare alcuni *item* (nella figura 5.12 indicati con R) delle variabili utilizzate nei blocchi⁸⁴, in modo tale che la quarta modalità indicasse il più alto grado di problematicità, ad esempio la percentuale di 12,1% collezionata sulla modalità “totalmente d'accordo” dall'item (riscaldato) “ben voluto dai professori” sulla dimensione “relazione docenti”, sta a significare che il 12,1% dei soggetti non era “per niente d'accordo” con tale affermazione sentendosi quindi poco “ben voluto dai docenti”.

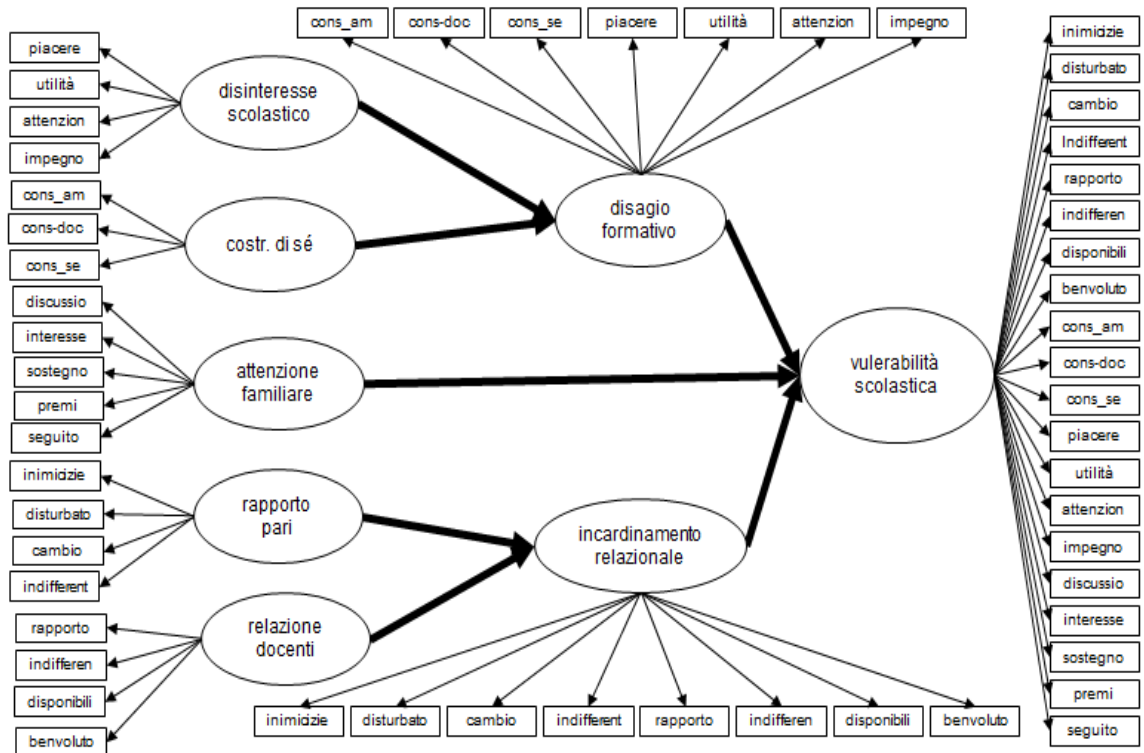
⁸⁴Ricordiamo che il termine “blocco” identifica l'insieme di variabili manifeste associate ad una singola dimensione, ciascuna dimensione quindi avrà il suo “blocco” di variabili.

Figura 5.13 - Distribuzione modalità di risposta delle variabili "blocco" (valori percentuali)



Osservando la figura 5.14 emerge che le aree maggiormente segnalate come problematiche dagli intervistati sono quelle che afferiscono alla macro-dimensione del “disagio formativo”, il riferimento è alle dimensioni del “disinteresse scolastico” e della “costruzione di se come studente”; in particolare, sulle variabili manifeste appartenenti al blocco “costr. di se” il 55.5% dei soggetti ha risposto in media o “molto d’accordo” o “totalmente d’accordo”, mentre la stessa percentuale per le variabili manifeste del blocco “disinteresse scolastico” si attesta al 53.5%. L’area in assoluto meno segnalata come problematica è quella del “rapporto con i pari”, le modalità “per niente d’accordo” o “poco d’accordo” ottengono in media, sulle domande di questa dimensione, l’82.3% delle risposte date; stesso discorso per la dimensione “attenzione familiare” e “relazione con i docenti” che ottengono (in media) relativamente il 65.7% e il 53% delle preferenze sulle modalità di risposta “per niente d’accordo” e “poco d’accordo”. L’indice di vulnerabilità è stato ottenuto attraverso un modello semi-gerarchico di terzo livello (Cfr. Fig. 5.15) di tipo “riflessivo-formativo”, costruito attraverso un approccio *model based*. Le difficoltà vissute dallo studente nel percorso scolastico “sommandosi” tra di loro contribuiscono a creare il “rischio di abbandono”, per tali ragioni si è preferito l’utilizzo di un modello gerarchico di tipo 2 (Lauro, 2016), ovvero di uno schema riflessivo per quel che concerne il modello di misura, ma formativo per quel che riguarda il modello strutturale. Nel computo dell’indice si è ritenuto preferibile l’approccio a “indicatori ripetuti” (*Repeated Indicators Approach*), piuttosto che quello a “due stadi” (*Two Step Approach*), in quanto non vi era una forte disparità nel numero di variabili manifeste associate a ciascun blocco. Come evidenziato nel grafico, delle cinque variabili latenti di primo livello, quella dell’attenzione familiare va a impattare direttamente sull’indice, mentre le altre due formano le latenti di secondo livello (Cfr. Fig.5.14).

Figura 5.14 - Modello dell'indice di "vulnerabilità scolastica"



Prima di poter valutare i risultati è doveroso affrontare ciò che concerne la validità del modello stimato: per quel che riguarda il controllo dell'unidimensionalità questo è consistito nella verifica appunto dell'unidimensionalità stessa e dell'omogeneità dei "blocchi", al fine di constatare se fosse sostenibile il modello di vulnerabilità così per come era stato concepito. A tal fine si sono valutati gli indici in grado di dare informazioni sull'unidimensionalità e sull'omogeneità dei blocchi, in particolare sono stati presi come riferimento l' α di Cronbach e il ρ di Dillon-Goldstein.. In linea con l'obiettivo di "testare" il modello, le analisi preliminari sui blocchi sono state effettuate sia sui dati rilevati a Napoli che sui dati rilevati a Barcellona; inoltre è da sottolineare che del set originale di variabili manifeste sono state prese in considerazione nei blocchi quelle che meglio rappresentassero la latente di riferimento in entrambi i data set e garantissero allo stesso tempo l'unidimensionalità.

Alla luce dei risultati esposti in tabella 5.6, la formulazione del modello, nei suoi costrutti di ordine inferiore, pare sostenibile: l'analisi delle componenti per blocchi, sia sul modello di Napoli che di Barcellona, evidenzia la presenza di una sola componente con autovalore >1 per ciascun blocco, mentre il Rho di Goldstein è superiore a 0.7 in tutti i blocchi; leggermente diverso è il discorso per l'Alpha di Cronbach, questa infatti nel modello di Napoli è maggiore di 0.7 in tutte le dimensioni eccetto quella della "costr.di sé" (0.63); nel modello di Barcellona invece è inferiore al limite di 0.7 nelle dimensioni: "costr. di sé"; "attenzione famiglia"; "rapporto pari".

Considerando che

- a) sulle dimensioni dove il punteggio alpha è inferiore a 0.7 è comunque superiore a 0.6
- b) che il pls tende a sottostimare il calcolo dell'alpha (Hair,2014)
- c) che l'analisi dell'acp e del rho di Goldstein danno risultati positivi

si è ritenuta verificata l'unidimensionalità dei blocchi.

Tabella 5.6 - Unidimensionalità blocchi - (Napoli-Barcellona)

	Napoli				Barcellona			
Variabile latente	Alpha Cronbach	di Rho (ACP)	di D.G.	Autovalori	Alpha Cronbach	di Rho (ACP)	di D.G.	Autovalori
Rapporto pari	0,7558	0,8461		2,3231	0,6468	0,7907		1,9441
				0,7954				0,7968
				0,4492				0,6941
				0,4322				0,565
Relazione docenti	0,7828	0,8611		2,4404	0,7477	0,8434		2,3226
				0,7385				0,8191
				0,4919				0,59
				0,3292				0,2683
Costr. di sé	0,6607	0,8159		1,7919	0,6296	0,7536		1,5161
				0,706				0,7896
				0,5022				0,6943
Disinteresse	0,7824	0,86		2,425	0,8381	0,8919		2,695
				0,6679				0,5503
				0,5446				0,4875
				0,3626				0,2671
Attenz. Fam	0,7315	0,8334		2,2322	0,6792	0,8067		2,0517
				0,7671				0,8473
				0,5885				0,5908
				0,4122				0,5102

Siccome l'algoritmo del PLS-PM non lavora su tutto il modello contemporaneamente, ma avvicinandosi dal modello di misurazione a quello strutturale non è possibile far riferimento ad un unico indice globale per valutare la bontà del modello, per tale ragione sono stati messi a punto più indici ciascuno dei quali indica la "bontà" di una parte del modello. Ai fini dell'analisi, sopra descritta, ciò che interessa controllare è soprattutto la bontà del modello di misura delle variabili latenti di primo ordine. Per quel che riguarda il modello di misura, si può testarne la bontà attraverso 3 tipi di controlli: 1) la validità monofattoriale

2) validità convergente 3) validità discriminante. La validità monofattoriale⁸⁵ è confermata nel caso in cui le variabili manifeste risultino maggiormente correlate con le latenti di cui formano “il blocco”, che con le altre latenti. Osservando la tabella 5.7 la validità monofattoriale è confermata, poiché emerge come i *loadings* ed i *cross-loadings* delle variabili manifeste sono più correlate con i concetti che misurano rispetto agli altri concetti.

Tabella 5.7 - Validità monofattoriale - Loadings/Cross-Loadings

	rapp. pari	rel. docenti	costr.di se	disinteresse	att. famiglia
indiff. colleghi	0,8248	0,1209	0,1066	0,1327	0,0753
cambio classe	0,7739	0,0655	-0,0034	0,0038	0,0393
soggetti molesti	0,8198	0,1366	0,0803	0,0350	0,1387
inimicizia con coll.	0,7051	0,0155	-0,0164	-0,0478	0,1182
Ben voluto	0,2239	0,8859	0,3504	0,2335	0,1635
Disponibilità prof.	0,0402	0,6494	0,2231	0,2569	0,0564
Indifferenza prof.	0,0610	0,7580	0,3014	0,1681	0,1567
Buon rapporto	0,0389	0,8086	0,4175	0,3403	0,0515
Auto-considerazione	0,0388	0,4663	0,7799	0,3128	0,2136
Considerazione coll.	0,2057	0,1882	0,6764	0,2331	0,2684
Considerazione doc.	-0,0333	0,3044	0,8502	0,4590	0,1519
Impegno	0,0856	0,2383	0,3584	0,7412	0,1558
Attenzione	0,0272	0,1755	0,2457	0,7331	0,1127
utilità	0,0704	0,2989	0,4026	0,8308	0,1761
Piacere freq.	0,0053	0,2643	0,3788	0,8168	0,2230
seguito	0,0289	0,0931	0,1768	0,1983	0,6495
premi	0,2017	0,0998	0,1746	0,1290	0,8433
sostegno	0,0985	0,1322	0,2184	0,2020	0,7430
interesse	-0,0101	0,1020	0,2217	0,1187	0,6563
aggiornamenti	0,0805	0,0756	0,1397	0,1189	0,6475

Per quel che concerne invece la validità convergente, questa si controlla attraverso l’analisi della comunaltà media (Ave), statistica che ci riporta quanta della variabilità degli indicatori connessi a ciascuna variabile latente sia spiegata da quest’ultima. La validità convergente è verificata se l’AVE è >0.5: osservando la tabella 5.8 si nota come questa sia confermata, infatti tutte le variabili latenti

⁸⁵ Per brevità non saranno riportate le tabelle contenenti i dati su Barcellona, il discorso fatto per Napoli però vale anche per Barcellona poiché gli esiti dei controlli sui tre tipi di validità sono gli stessi.

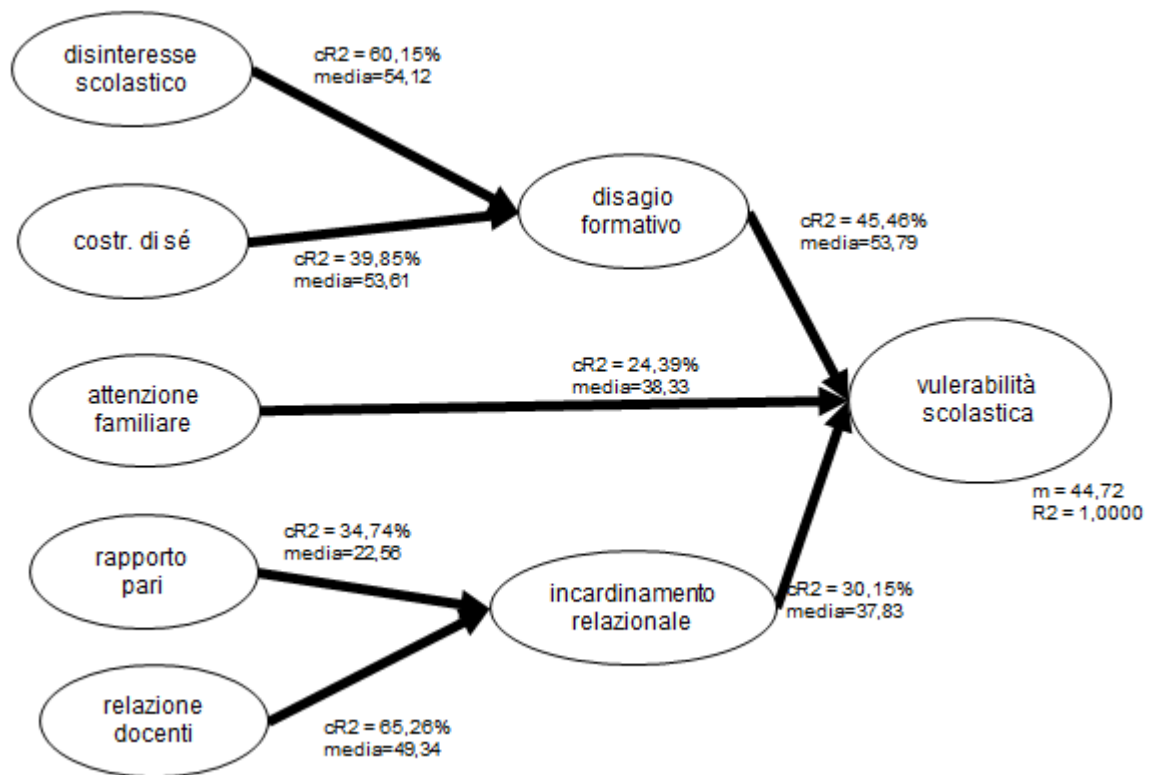
hanno un valore AVE maggiore di 0,5. La validità discriminante, che serve ad appurare che siano stati rilevati concetti non simili tra di loro, si verifica nel caso in cui l'AVE di una latente presa in considerazione sia superiore al quadrato delle correlazioni tra latente selezionata e le altre latenti. Osservando sempre la tabella 5.8, emerge anche la conferma di questo tipo di validità.

Tabella 5.8 - Validità convergente e discriminante

	Rapp.p.	Rel.doc.	Costr.se	Disinteresse	Att. Fam	Comunalità Media (AVE)
Rapporto pari	1	0,0167	0,0051	0,0037	0,0145	0,5288
Relazione docenti	0,0167	1	0,1750	0,1000	0,0203	0,6087
Costr.se	0,0051	0,1750	1	0,2006	0,0685	0,5962
Disinteresse	0,0037	0,1000	0,2006	1	0,0468	0,6110
Att. Famiglia	0,0145	0,0203	0,0685	0,0468	1	0,5070

Essendo stata appurata la validità del modello di misura è sensato descrivere il modello, osservando la figura 5.15 e attraverso le statistiche in essa riportate possiamo ottenere diverse preziose informazioni. La prima riguarda il peso avuto da ciascuna delle latenti considerate nel modello nella costruzione dell'indice mentre la seconda è inerente al punteggio medio ottenuto dai soggetti sulle dimensioni estratte. La prima informazione la ricaviamo osservando il "contributo all'R²" (in tabella cR2), la seconda osservando i punteggi medi dei soggetti su ciascuna latente.

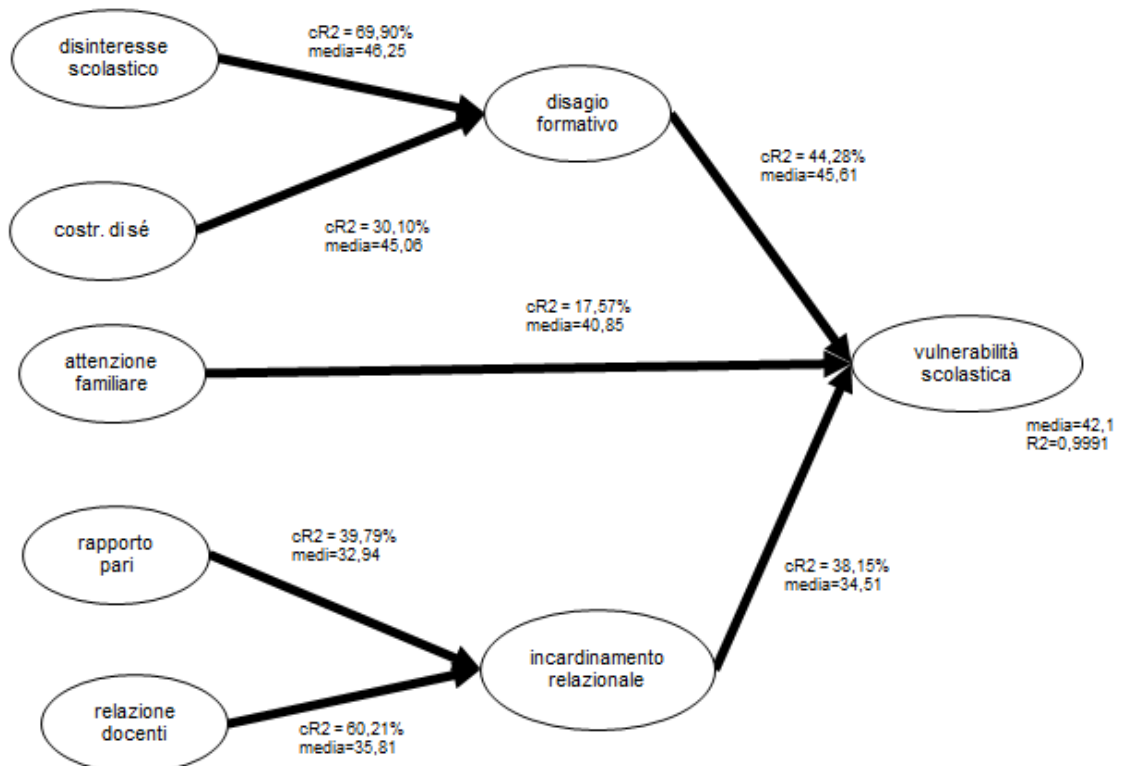
Figura 5.15 - Contributo all'R² e medie delle latenti del modello strutturale (Napoli)



Il “disagio formativo” è la dimensione che maggiormente contribuisce alla creazione dell’indice, il suo contributo all’R² infatti è del 45,46%, segue “l’incardinamento relazionale (scolastico)” con un contributo all’R² del 34,74% ed infine l’attenzione familiare con un contributo pari al 24,39%. È importante notare che alla decisione di abbandonare contribuiscono difficoltà vissute in ambiti esogeni, endogeni e soggettivi, ed è proprio quest’ultimo ambito, quello del “disagio formativo”, a giocare il ruolo principale: “il mal di scuola” definito da Pombeni (2000) si manifesta attraverso una mancanza di stimoli nell’affrontare la scuola e nel sentirsi, allo stesso tempo, come poco adatto ad affrontarli, non a caso è più l’interesse/disinteresse scolastico (60.15%) che il modo in cui lo studente si rappresenta (39.85%) che incide nella determinazione della latente di secondo livello “disagio formativo”. In riferimento, invece, al costrutto di secondo livello “incardinamento relazionale (scolastico)” quest’ultimo è determinato in misura maggiore dal rapporto con i docenti (65.26%), i problemi in questo ambito

“endogeno” sono dunque connessi maggiormente alla difficoltà di stabilire una “relazione educativa” proficua piuttosto che nel relazionarsi con i colleghi (34.74%); come visto nell’analisi delle descrittive poc’anzi in pochi hanno segnalato come problematici i “rapporti con i pari” sebbene talvolta le problematiche in questo campo, come visto nell’analisi dei percorsi scolastici, possono da sole spingere lo studente a dropare. Il ruolo dell’attenzione familiare nel contesto napoletano è inferiore agli altri ambiti ma comunque è rilevante, ciò emerge non solo attraverso il valore del contributo all’R2 (24.39%) ma anche dal confronto con il modello elaborato sui dati dei questionari somministrati a Barcellona.

Figura 5.16 - Contributo all’R² e medie delle latenti del modello strutturale (Barcellona)



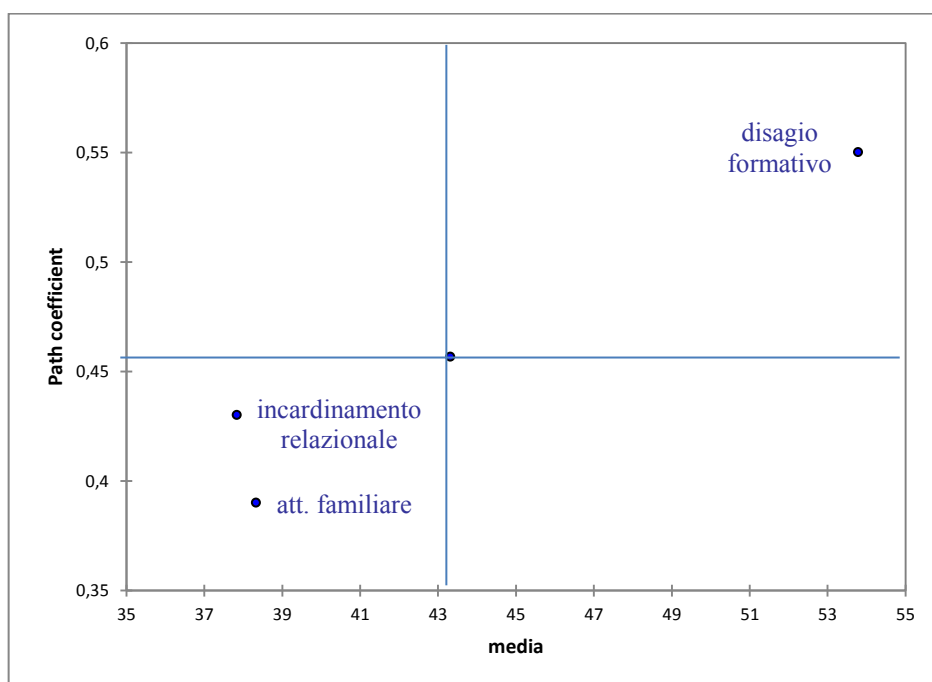
Prima di tutto bisogna sottolineare che il modello soggiacente all'indice di vulnerabilità è stato "testato" con successo poiché quest'ultimo sia per quanto riguarda le analisi preliminari che le analisi sul modello di misura hanno dimostrato la validità del modello anche nel contesto di Barcellona. Osservando i dati del modello "spagnolo" (Cfr. Fig. 5.16) l'ordine di importanza non varia nei costrutti che contribuiscono alla creazione dell'indice, ciò che varia sono i contributi all'R². Resta invariato il peso del "disagio formativo", il contributo dell' "incardinamento relazionale (scolastico)" aumenta, e in modo speculare diminuisce quello dell'attenzione familiare. Osservando la tabella (5.6), dove sono riportati oltre la percentuale dei contributi all'R² anche i *path coefficients*, emerge che anche l'ordine di importanza nei costrutti di primo livello nella creazione di quelli di secondo livello non cambia, sebbene siano evidenziabili delle differenze. Nella tabella 5.9 inoltre sono riportate le medie dei costrutti latenti; per quel che concerne l'indice di vulnerabilità scolastica è da evidenziare che a Napoli si riscontra un punteggio medio maggiore rispetto a Barcellona sebbene in entrambi questo non risulta eccessivamente elevato.

Tabella 5.9 - *Path coefficient, contributi all'R² e medie delle latenti di primo, secondo e terzo livello (Napoli, Barcellona)*

Napoli				Barcellona		
	Path coefficient	Contributo all'R ² (%)	media	Path coefficient	Contributo all'R ² (%)	media
disagio formativo	0,55	45,46	53,79	0,53	44,28	45,61
incardinamento relazionale	0,43	30,15	37,84	0,478	38,15	34,51
att. familiare	0,39	24,38	38,33	0,30	17,57	40,85
disinteresse Scolastico	0,67	60,15	54,12	0,75	69,90	46,25
costr._se	0,50	39,85	53,61	0,41	30,10	45,06
relazione docenti	0,77	65,26	49,34	0,70	60,21	35,81
rapporto pari	0,54	34,74	22,56	0,54	39,79	32,41
Vulnerabilità scolastica			44,72			42,10

Guardando ai costrutti utilizzati nella stima dell'indice, la latente riguardante il disagio formativo ha un punteggio medio “medio” (53,79), differentemente da quella che riguarda l'ambiente familiare, il cui punteggio medio è relativamente basso (38,33), così come la latente che riguarda l'incardinamento relazionale (37,83). Anche in merito alla situazione di Barcellona i punteggi su tutte e tre le dimensioni sono mediamente bassi, in particolar modo per quello che riguarda l'incardinamento relazionale.

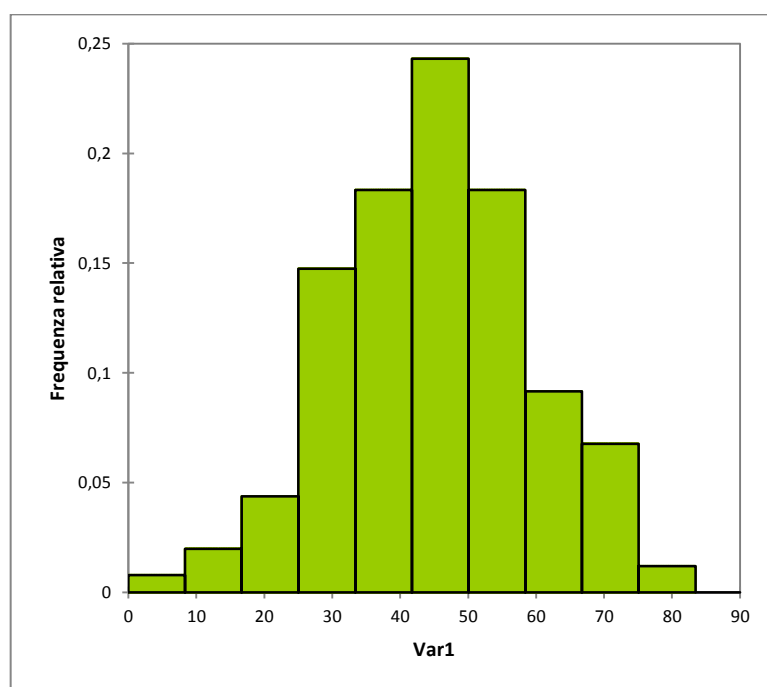
Grafico 5.1 - Media/Path Variabili latenti



Con riferimento alla realtà oggetto d'indagine, Napoli, tenendo conto dei punteggi medi osservati e dei *path coefficient* delle variabili che impattano direttamente sugli indici di vulnerabilità scolastica, si è costruita la “matrice delle priorità di intervento” (Cfr. Graf. 5.1) grazie alla quale è possibile identificare le “leve di miglioramento”, ovvero le aree più critiche emerse dall'analisi. Il centro del grafico, da cui partono le rette che lo dividono in quattro, è rappresentato dal punteggio medio di entrambi gli indici (path coefficient e media). Il disagio formativo è l'area maggiormente critica poiché presenta sia un impatto (*path coefficient*) che un punteggio maggiore (media) rispetto alla media. Discorso

diverso invece per le dimensioni dell' "incardinamento relazionale" e dell'"attenzione familiare", queste infatti presentano un impatto e un punteggio inferiore rispetto alla media. In un'ottica d'intervento tale informazione ci direbbe che l'area prioritaria su cui agire sarebbe quella del disagio formativo; le altre due aree, invece, potrebbero essere considerate come secondarie poiché meno incidenti sulla vulnerabilità scolastica. Osservando l'istogramma (Cfr. Fig. 5.17)

Figura 5.17 - Istogramma indice di vulnerabilità scolastica

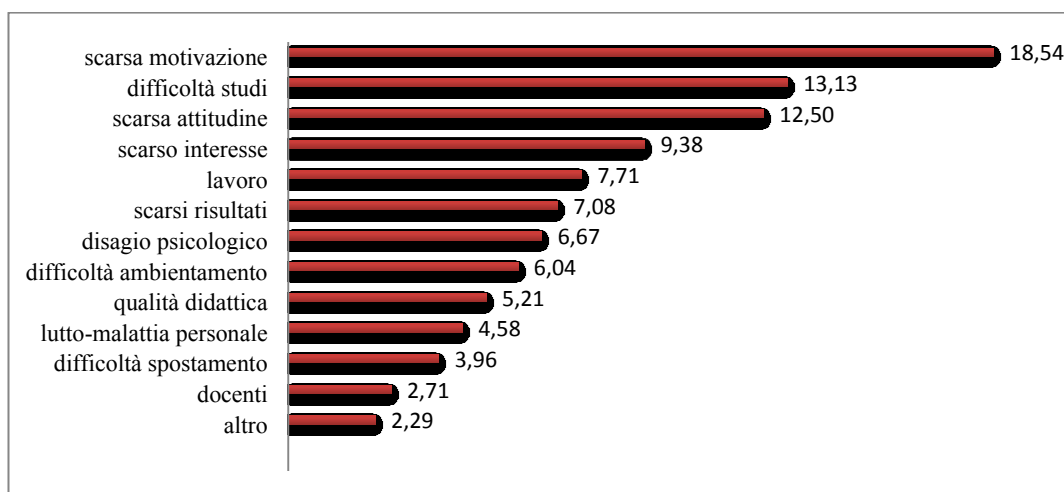


si nota come la "vulnerabilità scolastica" assuma valori abbastanza mutevoli nel campione, questi non variano né in modo rilevante, né significativo, in base al genere e all'estrazione socio-economica dei soggetti. I soggetti intervistati dunque, indipendentemente dal genere o dall'estrazione familiare, hanno riportato un indice di vulnerabilità "medio": se da un lato ciò significa che in media non sono state riportate situazioni eccessivamente problematiche in tutti gli ambiti individuati, dall'altro sta a indicare la fragilità che lega i soggetti all'istituzione scolastica, un filo sottile che può essere "spezzato" anche in caso di situazioni non eccessivamente a rischio, situazioni che, come abbiamo visto, attengono sia allo studente ma anche agli ambiti endogeni ed esogeni della vita scolastica.

5.5.2 L'abbandono: l'analisi delle motivazioni principali

Oltre ad estrarre un indice di vulnerabilità, l'analisi delle cause, entro la prospettiva di un individuo "agente", ha preso in considerazione anche le motivazioni principali d'abbandono indicate dal soggetto. Le motivazioni di abbandono sono state rilevate attraverso una domanda a risposta multipla su cui era possibile dare 3 risposte. Analizzando la percentuale di risposte totalizzate da ciascuna modalità sul totale delle risposte date (Cfr. Fig. 5.18) emergono due dati importanti: il primo è la possibilità di riscontrare un'eterogeneità di motivazioni che hanno portato all'abbandono, infatti i soggetti, sebbene con peso diverso, hanno indicato come motivazioni principali sia fattori endogeni, legati quindi al mondo scolastico, che esogeni afferenti quindi al mondo esterno alla scuola; il secondo attiene alle modalità che hanno avuto una percentuale maggiore di risposte sul totale delle risposte date, ovvero quelle a cui fa da sfondo la mancata affiliazione del soggetto già discussa e vista in precedenza, ci riferiamo alle modalità scarsa motivazione (19.6%), scarsa attitudine (13.2%) e scarso interesse (9.9%).

Figura 5.18 - Distribuzione motivazioni di abbandono (valori percentuali)



Al fine di avere una prospettiva d'insieme e di cogliere il modo in cui le motivazioni si associano tra di loro è stata utilizzata una tecnica di analisi multidimensionale utile allo studio delle variabili di tipo categoriale, ci riferiamo

all'analisi delle corrispondenze multiple. A tal fine si è operata una trasformazione nella variabile originaria, nello specifico le modalità di risposta sono state trasformate in variabili *dummy* e successivamente inserite nell'analisi⁸⁶.

L'analisi delle corrispondenze multiple, per costruzione, estrae un numero di fattori pari a k modalità – p variabili; di questi fattori però solo quelli pregnanti per l'analisi vanno presi in considerazione. Due sono i metodi che è possibile prendere in considerazione per valutare il numero di fattori non insignificanti estratti dall'analisi. Il primo criterio è quello dello *scree-plot*, il secondo è quello dell'inerzia cumulata. Il primo criterio, quello dello *scree-plot*, suggerisce di prendere in considerazione i primi due fattori, poiché dopo i primi due fattori l'istogramma degli autovalori tende a regolarizzarsi (Cfr. Fig. 5.19)

Figura 5.19 - Istogramma della percentuale di inerzia riprodotta dagli autovalori

Numero	Autovalore	Percent.	Percent. Cumulata
1	0.1319	13.19	13.19
2	0.1144	11.44	24.63
3	0.0896	8.96	33.59
4	0.0868	8.68	42.27
5	0.0841	8.41	50.69
6	0.0810	8.10	58.79
7	0.0782	7.82	66.61
8	0.0722	7.22	73.84
9	0.0657	6.57	80.41
10	0.0578	5.78	86.19
11	0.0566	5.66	91.85
12	0.0492	4.92	96.76
13	0.0324	3.24	100.00

Il secondo criterio, quello del “75%”, utilizzabile, come visto in precedenza, al meglio dopo aver applicato la correzione di Benzécri (1979), conferma tale scelta poiché i primi due fattori riproducono il 93.09% della variabilità contenuta nei dati (Cfr. Tab. 5.10); sarebbe dunque superfluo prendere in considerazione un numero di fattori superiore a 2.

⁸⁶ Nella modalità altro sono state inserite le modalità di risposta “costi elevati” e “trasferimento genitori” poiché aventi frequenza di risposte vicine allo 0.

Tabella 5.10 - Percentuale riprodotta dai fattori dopo correzione Benzecri

fattore	autovalore	percentuale	percentuale cumulata	Autovalore corretto	percentuale	percentuale cumulata
1	0,1319	13,19	13,19	0,003	63,55	63,55
2	0,1144	11,44	24,63	0,002	29,53	93,08
3	0,0896	8,96	33,59	<0,000	3,38	96,46
4	0,0868	8,68	42,27	<0,000	2,05	98,51
5	0,0841	8,41	50,69	<0,000	1,10	99,61
6	0,0810	8,10	58,79	<0,000	0,35	99,96
7	0,0782	7,82	66,61	<0,000	0,04	100
8	0,0722	7,22	73,84			
9	0,0657	6,57	80,41			
10	0,0578	5,78	86,19			
11	0,0566	5,66	91,85			
12	0,0492	4,92	96,76			
13	0,0324	3,24	100,00			

Focalizzando l'attenzione unicamente sulle modalità positive delle singole variabili e osservando di queste le statistiche riguardanti il contributo, il coseno quadrato nonché la loro coordinata sull'asse fattoriale⁸⁷, è possibile procedere con l'interpretazione dei fattori estratti (Cfr. Tab. 5.11): con riferimento alle modalità delle variabili con i contributi più alti, possiamo osservare che “*Scarsa attitudine*” (20.3), “*Scarso interesse*” (12.8), “*Scarsa motivazione*” (10.8) saturano principalmente il primo fattore, mentre “*Difficoltà di Ambientament*” (21.7) “*Difficoltà a Studiare*” (10.8), “*Disagio psicologico*” (20.3), “*Lavoro*” (12), “*Altro*” (4.9), saturano principalmente il secondo fattore.

⁸⁷ Le statistiche della “qualità didattica” non sono state riportate poiché quest’ultima saturava un terzo fattore.

Tabella 5.11 - Coordinate, contributi e coseni delle modalità sui primi due fattori

Variabile		1° FATTORE			2° FATTORE		
		Coordinata	Contributo	Coseno	Coordinata	Contributo	Coseno
Scarsa attitudine	Si	1.21	20.3	0.46	0.21	0.7	0.01
	No	-0.38	6.4	0.46	-0.07	0.2	0.01
Scarsa motivazione	Si	0.72	10.8	0.29	0.25	1.5	0.04
	No	-0.40	5.9	0.29	-0.14	0.8	0.04
Scarso interesse	Si	1.11	12.8	0.27	-0.32	1.30	0.02
	No	-0.24	2.8	0.27	0.07	0.3	0.02
Difficoltà ambientamento	Si	-1.23	10.2	0.20	1.67	21.7	0.36
	No	0.16	1.3	0.20	-0.22	2.8	0.36
Difficoltà studio	Si	0.24	0.9	0.02	0.80	10.8	0.21
	No	-0.08	0.3	0.02	-0.27	3.6	0.21
Disagio psicologico	Si	-1.16	10	0.20	1.54	20.3	0.35
	No	0.17	1.5	0.20	0.22	3	0.35
Scarsi risultati	Si	0.62	3	0.06	0.59	3.1	0.05
	No	-0.10	0.5	0.06	-0.09	0.5	0.05
Lavoro	Si	-0.69	4.1	0.08	-1.1	12	0.21
	No	0.12	0.7	0.08	0.19	2.1	0.21
Altro	Si	-0.89	2	0.02	-1.29	4.9	0.08
	No	0.04	0.1	0.02	0.06	0.2	0.08
Docenti	Si	-0.6	2.2	0.05	-1.13	4.4	0.07
	No	0.03	0.5	0.05	0.06	0.2	0.07
Difficoltà spostamento	Si	-0.91	3.6	0.7	-0.76	2.9	0.05
	No	0.07	0.3	0.7	0.06	0.2	0.05
Lutto malattia personale	Si	-0.46	1.1	0.02	-0.61	2.2	0.04
	No	0.04	0.1	0.02	0.06	0.2	0.04

Il primo fattore può essere definito del “disallineamento” poiché a saturarlo ci sono tutte modalità di risposta che riguardano motivazioni a cui fa da sfondo una mancata predisposizione nell'affrontare gli impegni scolastici, sul lato positivo di questo quadrante infatti osserviamo i soggetti che hanno abbandonato poiché non “più in linea” con le richieste della scuola; tali motivazioni oltre ad aver determinato l'abbandono hanno quasi certamente influenzato il loro percorso

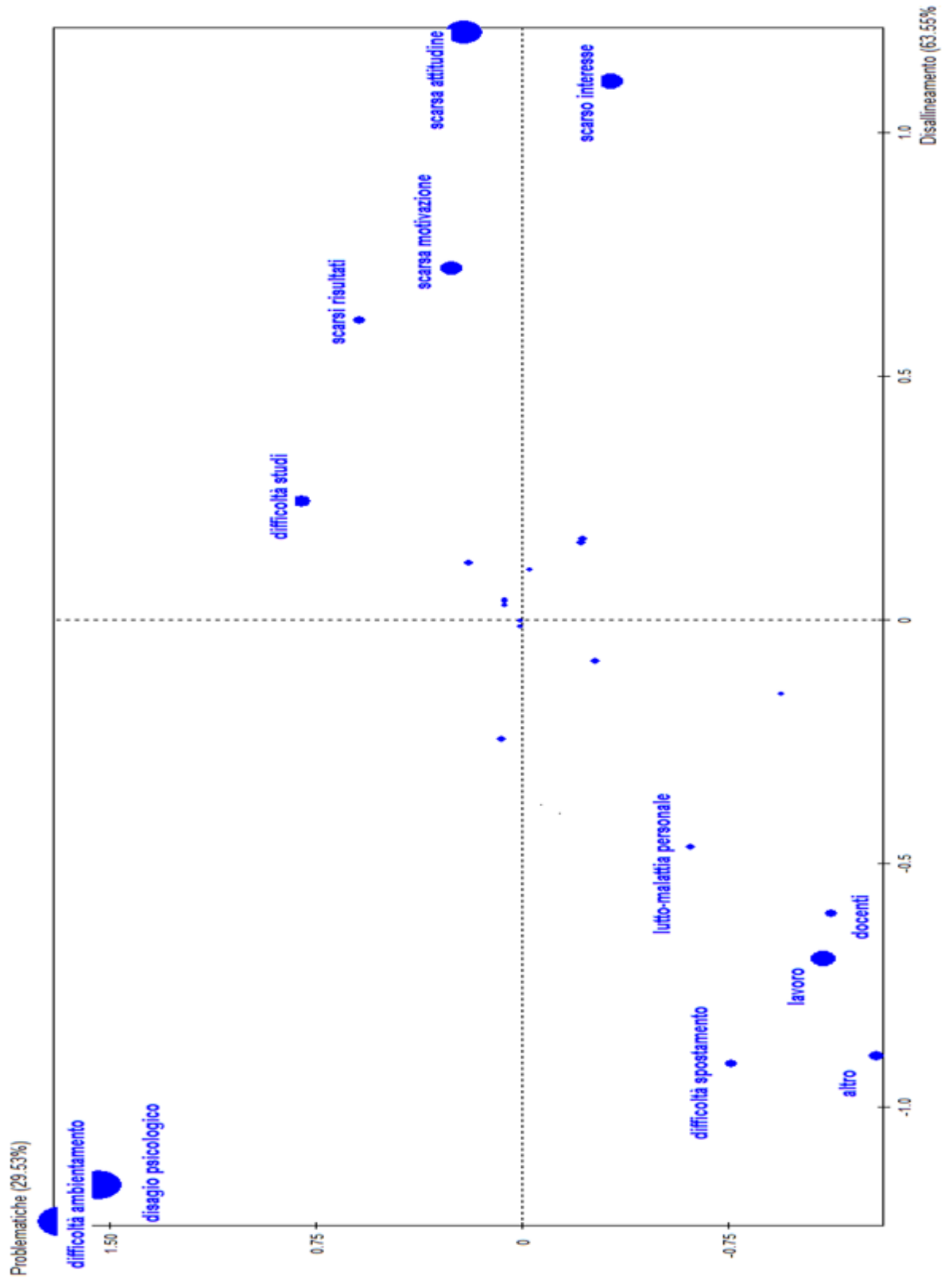
scolastico, a conferma di tale interpretazione, guardando gli altri contributi, il fatto che sul semi-asse negativo di questo fattore troviamo variabili come “disagio psicologico” (10) difficoltà di ambientamento (10.2), che fanno riferimento a motivazioni di abbandono non direttamente riconducibili alle richieste dell’istituzione scolastica. Il secondo fattore riguarda, invece, “l’ambito delle problematiche”, sul semi-asse positivo troviamo le motivazioni connesse a problematiche specifiche vissute dall’individuo nella propria esperienza scolastica sia dal punto di vista dei rapporti sociali (difficoltà ad ambientarsi nel gruppo classe/disagio psicologico) che nell’affrontare con successo gli impegni scolastici (diff. studio); sul semi-asse negativo possiamo distinguere invece motivazioni connesse a problematicità in un certo modo contingenti al vissuto scolastico quotidiano dello studente, tra cui principalmente il “lavoro”, i “docenti” e “altro” (che contiene anche le modalità poco frequenti di “costi elevati”, “trasferimento genitori”), ed in misura minore “difficoltà di spostamento” (2.9) e “lutto malattia personale” (2.2), che pur sempre fanno riferimento a problematiche esterne. Per quel che concerne il lavoro, questo può essere letto come il risultato di problemi economici familiari; la presenza dei “docenti” su quest’asse fa supporre, come le successive analisi confermeranno, che l’abbandono per i soggetti che hanno indicato questa modalità è avvenuto in seguito ad un “evento improvviso” che ha incrinato il rapporto con i docenti.

Per quel che riguarda i contributi relativi, questi, come detto in precedenza, ci danno informazioni su quanto dell’inerzia della variabile è spiegata dal fattore e se quindi quest’ultima è ben rappresentata dal fattore: siccome i primi due fattori non corretti spiegano cumulativamente il 24% di variabilità dell’insieme di dati si è scelto di ritenere rappresentate “adeguatamente” sui primi due assi le variabili, la cui somma dei coseni sui primi due fattori restituisce almeno la metà della variabilità spiegata da quest’ultimi (12%). Osservando la tabella si evince che le variabili meglio rappresentate dai fattori sono quelle che, sugli stessi fattori, hanno i contributi più alti, come “scarsa attitudine”, che sul primo fattore ha un contributo assoluto di 20.3 ed un contributo relativo di 0.46; le variabili che vedono la maggiore quota di variabilità riprodotta dai primi due fattori sono “difficoltà di ambientamento” (0.56) e “disagio psicologico” (0.55). L’unica

motivazione che non è rappresentata eccessivamente bene sui due assi è quella del “lutto e malattia personale”.

Analizzando il grafico 5.2 su cui sono riportati i punteggi delle modalità sui primi due assi fattoriali è interessante notare come queste si dispongano nello spazio fattoriale: sul semi-asse positivo del primo fattore troviamo i soggetti la cui scarsa volontà nell'affrontare gli impegni scolastici ha inciso in modo netto sul loro percorso; nel quadrante opposto ritroviamo invece specificate le modalità delle variabili che saturano il secondo fattore, non soggetti dunque scarsamente motivati ma con determinate problematiche di tipo adattivo o dovute a fattori contingenti rispetto al vissuto scolastico. L'unica modalità del secondo fattore collocata nel semi-asse positivo del primo è quella della “difficoltà degli studi”, posizionamento questo coerente perché attinente propriamente scolastica delle motivazioni.

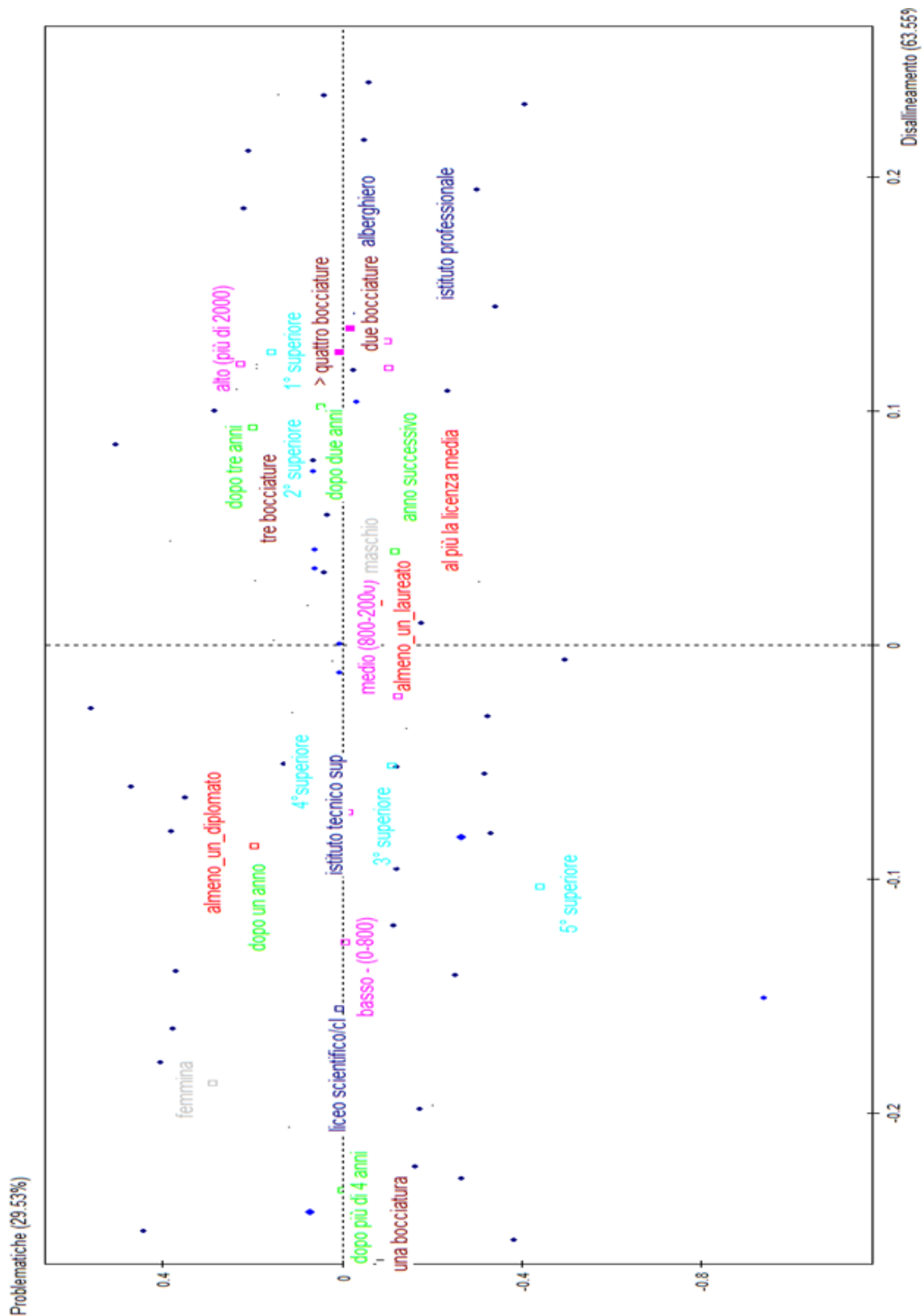
Grafico 5.2 - ACM - Rappresentazione motivazioni abbandono (piano fattoriale 1-2)



Per dare maggiore profondità alla lettura dei risultati sono state proiettate (*Cfr.* Graf. 5.3), in illustrativo, le variabili socio-anagrafiche degli intervistati (genere, livello studio genitori, livello reddito genitori) e del loro percorso scolastico (istituto superiore frequentato, anni trascorsi prima di iscriversi al serale, numero di bocciature prima dell'abbandono, anno dell'abbandono): di queste però solo alcune presentano una "posizione significativa"⁸⁸ sull'asse fattoriale. In particolare, sul primo asse fattoriale, si collocano in modo significativo la modalità "una bocciatura" della variabile numero di bocciature prima dell'abbandono, mentre sul secondo asse invece sia la modalità Maschio (-2.0) che Femmina (2.0) della variabile "genere" e "al più la licenza media" (-2.2) ed "almeno un diplomato" (2.5) della variabile "livello studio genitori" si collocano in modo significativo. Le donne sono coloro che tendono ad indicare tra le motivazioni le aree relative al disagio scolastico ed alle difficoltà psicologiche, riconducendo quindi alle problematiche relazionali e personali un ruolo principale; per i maschi, invece, sembrano predominare altri tipi di problematiche non relative all'ambito personale. La categoria "al più la terza media", piuttosto che come "fonte di influenza familiare negativa", è interpretabile, dal punto di vista dell'abbandono, come la mancanza di "vincoli" che tengano lo studente a scuola: una volta che questo prende la decisione di abbandonare di fronte a se non ha una famiglia che lo "blocca" poiché crede nel valore dell'istituzione scolastica. Per quel che concerne le altre illustrative, provandone a dare una lettura, possiamo notare, osservando la classe di abbandono, come i soggetti "disallineati" tendano ad abbandonare prima l'istituzione scolastica ed a provenire da istituti professionali o da alberghieri, differentemente da coloro che abbandonano a causa di problematiche contingenti che provengono da licei o istituti tecnici e che abbandonano ad una fase del percorso già avanzata. I primi inoltre dichiarano di appartenere a famiglie con un reddito maggiore rispetto ai secondi.

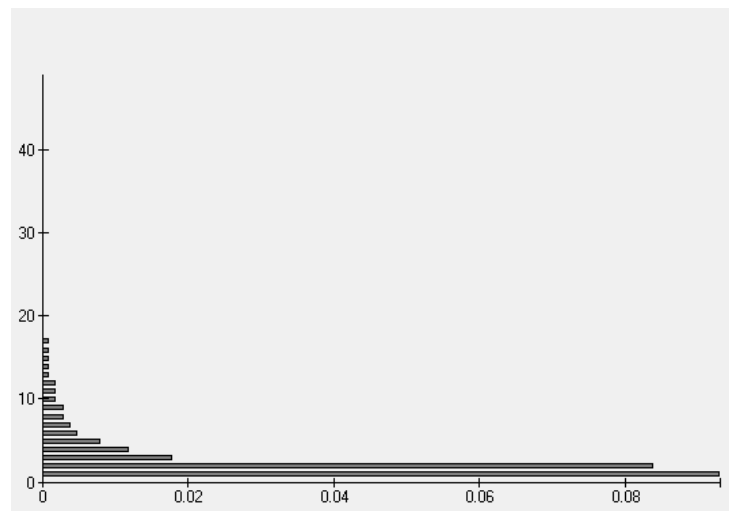
⁸⁸ Osservata attraverso l'analisi dei valori test, in valore assoluto, >1,96.

Grafico 5.3 - ACM - Rappresentazione modalità illustrative (piano fattoriale 1-2)



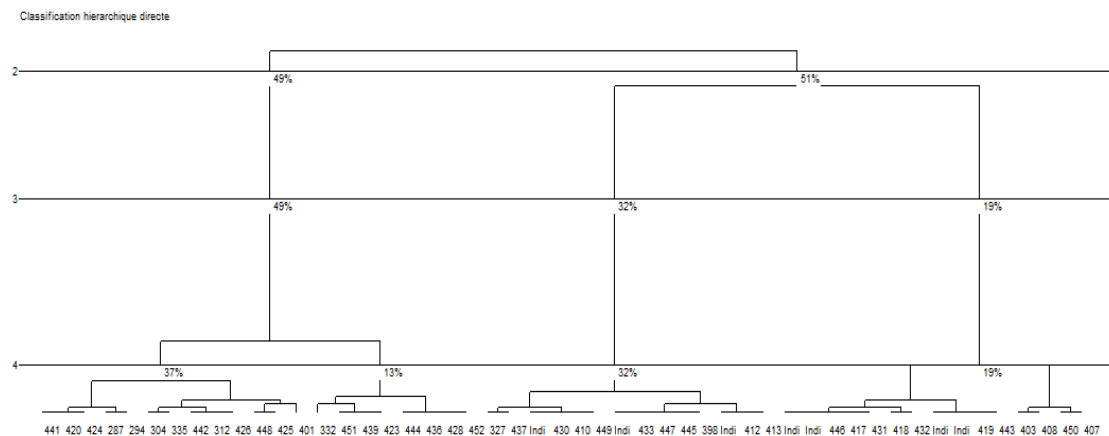
Osservando il grafico 5.2 si intuisce che gli individui intervistati, dal punto di vista delle motivazioni d'abbandono, tendono a raggrupparsi in tre gruppi ben distinti, tale percezione è confermata dalla *cluster analysis* gerarchica effettuata sui primi due fattori, quelli individuati come rilevanti per l'analisi e che riproducono cumulativamente il 93% di variabilità. Il diagramma dei livelli (*Cfr.* Figura 5.2), letto attraverso il criterio del salto massimo, suggerisce chiaramente che sono 3 le classi in cui bisogna partizionare il campione

Figura 5.20 - CA - Diagramma dei livelli



Ciò è confermato dal taglio dell'albero gerarchico, le percentuali più equilibrate tra i gruppi si ottengono con il taglio su tre classi (*Cfr.* Fig. 5.21).

Figura 5.21 - CA - Albero gerarchico



Le classi estratte riportate sul grafico 5.4 sono 3. Il primo raggruppamento, posizionato sul primo quadrante del grafico, è il più corposo dal punto di vista numerico (49%), le modalità positive che lo caratterizzano sono: “scarsa attitudine”, “bassa motivazione”, “scarso interesse”, “difficoltà studi e scarsi risultati” (Cfr. Tab. 5.12): in particolare, osservando la percentuale di soggetti nella classe con una determinata modalità (*cla/mod*), si nota che il 93,33% dei soggetti di questa classe segnala tra le motivazioni di abbandono “scarsa attitudine” e il 91,11% di soggetti “scarso interesse”, caratteristiche che, insieme alle altre, indicano la volontà del soggetto di allontanarsi da una istituzione a cui non si riesce a dar risposta delle richieste e di cui, tra l’altro, non ci si sente parte; siccome tali motivazioni hanno come riferimento principalmente l’istituzione scolastica, si è deciso di definire il gruppo delle “motivazioni scolastiche”

Tabella 5.12 - Modalità caratteristiche classe “motivazioni scolastiche”

(effettivi : 123 -percentuale: 49.00)

Modalità	cla/mod	mod/cla	globale	Valeur-Test
Scarsa attitudine - si	93,33	45,53	23,90	8,23
Scarsa motivazione -si	77,53	56,10	35,46	6,70
Disagio Psicologico -no	56.16	100	87.25	6.47
Scarso interesse - si	91,11	33,33	17,93	6,41
Diff. ambientamento -no	55.41	100	88.45	6.09
Lavoro_no	56.54	98.37	85.26	6.01
Difficoltà studi -si	73,02	37,40	25,10	4,31
Lutto_mal.pers-no	52.4	97.56	91.24	3.38
Scarsi risultati - si	76,47	21,14	13,55	3,32
Altro – no	51.25	100	95.62	3.30
Docenti - no	51.26	99.19	94.82	2.93
Diff. spostamento - no	51.29	96.75	92.43	2.34

La seconda classe, definita delle “motivazioni contingenti”, si trova sul terzo quadrante del grafico fattoriale e contiene il 32,67% dei casi (Cfr. Tab. 5.13), questa classe è caratterizzata dalle già viste modalità che riguardano l’ambito delle problematiche contingenti al percorso scolastico, o comunque percepite come tali;

dei soggetti che hanno segnalato il lavoro come causa d'abbandono la percentuale nella classe è pari al 91,89%, mentre sale al 92,31% per chi ha segnalato i docenti; tutti i soggetti invece che hanno segnalato "altro" sono presenti in questa classe (100%). Questi soggetti dunque paiono abbandonare la scuola in seguito ad eventi accaduti durante il percorso scolastico, a conferma di questa prospettiva il fatto che dopo una sola bocciatura questi decidono di abbandonare.

Tabella 5.13 - Modalità caratteristiche classe "motivazioni contingenti"

(Effettivi: 82 - percentuale: 32.67)

Modalità	cla/mod	mod/cla	globale	Valeur-Test
Lavoro-si	91,89	41,46	14,74	8,06
Scarsa attitudine-no	42.93	100	76.10	7.10
Scarsa motivazione-no	45.68	90.24	65.54	6.15
Difficoltà studio-no	40.96	93.90	74.90	5.06
Altro-si	100,00	13,41	4,38	4,54
Docenti-si	92,31	14,63	5,18	4,32
Scarso interesse-no	38.35	96.34	82.07	4.31
Disagio psicologico-no	36.99	98.78	87.25	4.09
Lutto malattia personale-si	72,73	19,51	8,76	3,82
Difficoltà ambientamento-no	36.49	98.78	88.45	3.78
Difficoltà spostamenti-si	68,42	15,85	7,57	3,09
una bocciatura	46,15	36,59	25,90	2,51

La terza classe invece, definita delle "motivazioni personali" si trova sul secondo quadrante del grafico fattoriale, vi ricadono il 18.33% dei casi ed è contrassegnata dalle variabili inerenti i problemi di ambientamento e psicologici (Cfr. Tab. 5.14), la prima è stata indicata dal 96,66% dei soggetti appartenenti al gruppo e la seconda dal 96.55%.

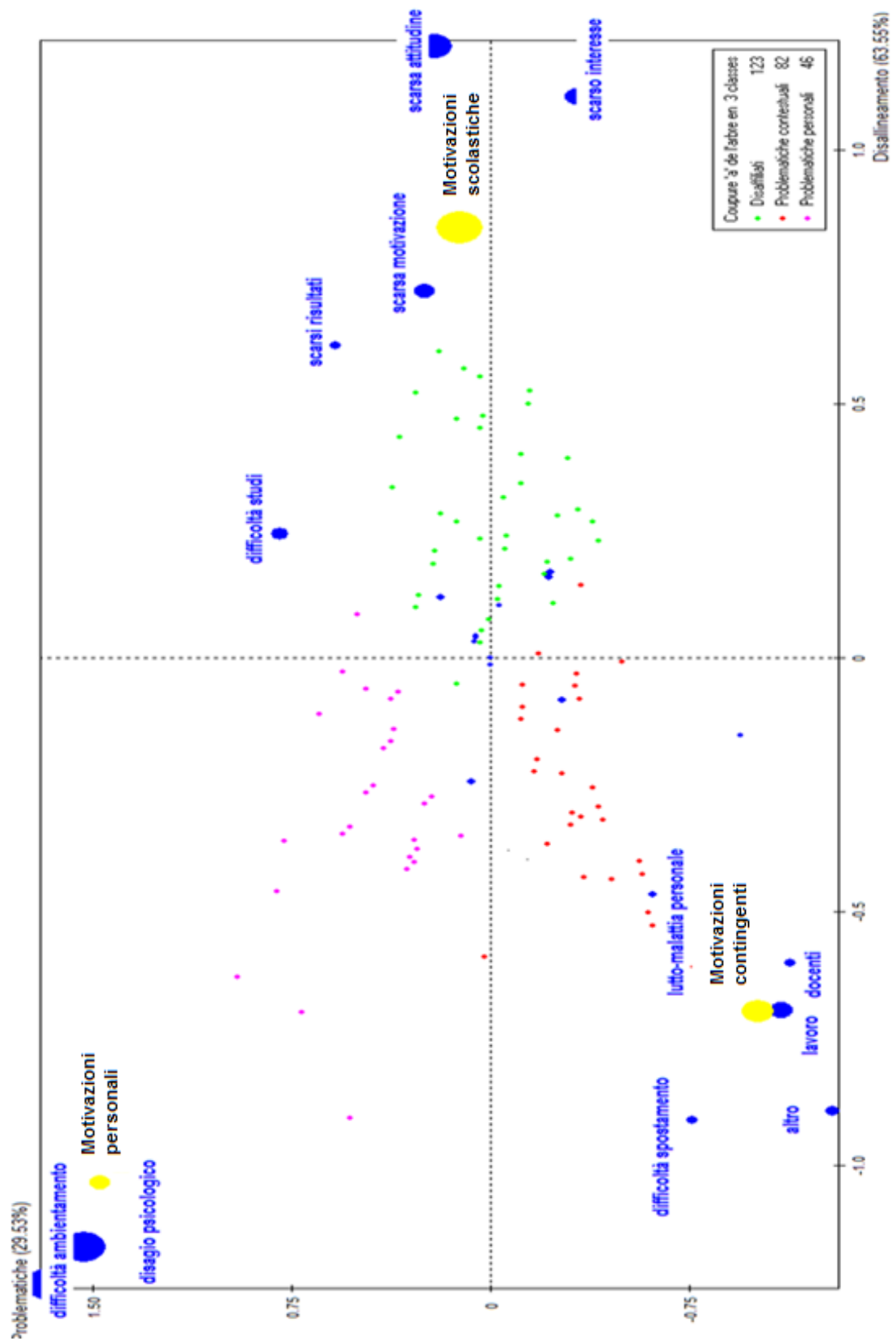
Tabella 5.14 - Modalità caratteristiche classe “motivazioni personali”

Effettivi: 46 Percentuale 18.33)

Modalità	cla/mod	mod/cla	globale	Valeur-Test
Disagio psicologico-si	96,88	67,39	12,75	10,74
Diff. ambientamento-si	96,55	60,87	11,55	10,01
Scarso interesse-no	21.84	97.83	82.07	3.26
Lavoro-no	21.03	97.83	85.26	2.73
Scarsa attitudine-no	21.99	91.30	76.1	2.66

Le classi estratte dall'analisi confermano dunque quanto già si era intuito osservando il grafico fattoriale, ovvero che sono tre le classi in cui è partizionato il campione. Nonostante significative sugli assi, eccetto la modalità “una bocciatura”, nessuna delle modalità delle variabili illustrative caratterizza i gruppi: da tale osservazione deriva la constatazione che le motivazioni tendono a disporsi tra gli intervistati indipendentemente dalle loro caratteristiche socio-anagrafiche. Al fine di arricchire maggiormente l'analisi, nel paragrafo successivo incroceremo i risultati elaborati nel calcolo dell'indicatore composito con quelli appena mostrati. Se è vero che i risultati delle due analisi in parte si sovrappongono, è altrettanto vero che a) incrociando i risultati possiamo avere ulteriori informazioni per comprendere meglio le caratteristiche dei gruppi estratti b) la sovrapposizione empirica dei risultati è una ulteriore conferma dello strumento utilizzato e dell'approccio scelto per rilevare le cause dell'abbandono nell'aspetto delle motivazioni e delle problematiche.

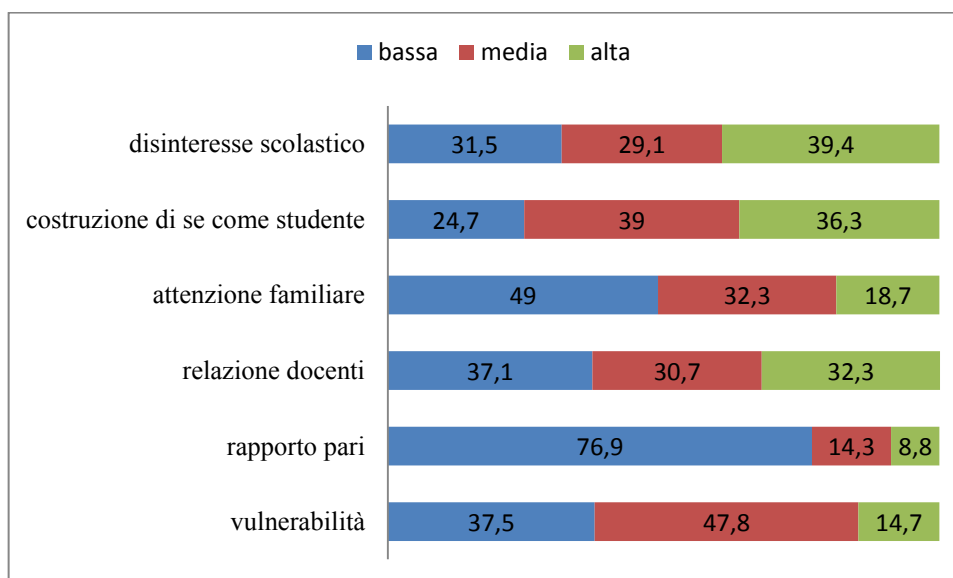
Grafico 5.4 - CLUSTER ANALYSIS - Rappresentazione classi e motivazioni d'abbandono - (piano fattoriale 1-2)



5.5.3 Motivazioni e vulnerabilità: un'analisi congiunta

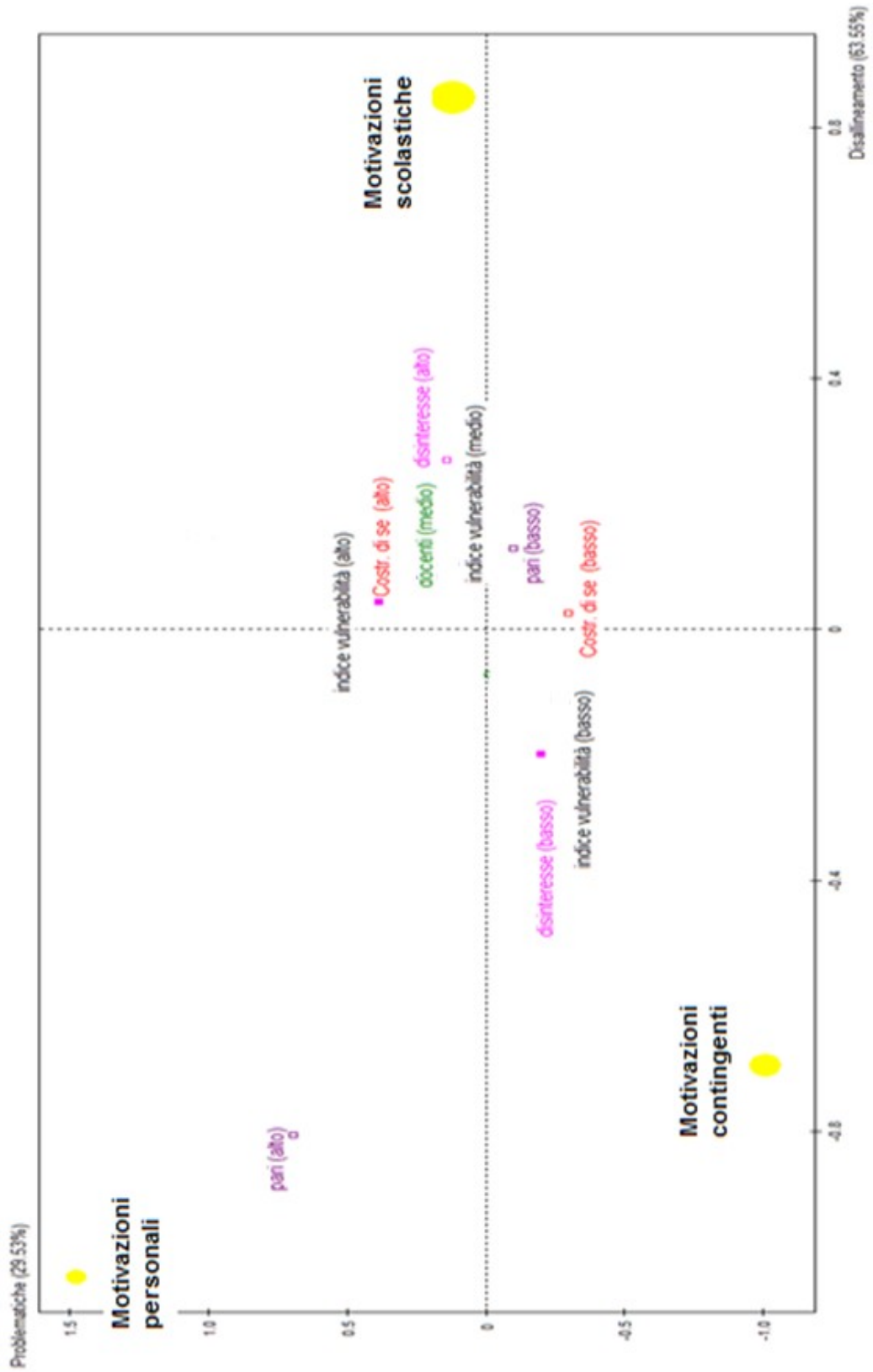
In questo paragrafo saranno trattati congiuntamente i risultati emersi dall'analisi delle motivazioni d'abbandono e dell'indicatore composito, in particolare oltre all'indice di vulnerabilità scolastica che ci offre informazioni generali sul vissuto scolastico dello studente saranno prese in considerazione, al fine di arricchire l'analisi, anche le variabili latenti di primo livello che attengono alle problematiche vissute nelle singole aree individuate come rilevanti. Per migliorare l'interpretazione dei risultati si è provveduto a ricodificare in 3 modalità (bassa (0-40), media (41-60), alta (61-100)) le latenti estratte. Osservando le distribuzioni di frequenza (Cfr. Fig. 5.22) in merito alle latenti di primo livello, è confermato quanto detto in precedenza nell'analisi delle distribuzioni delle variabili blocco, ovvero che tra le aree indicate come meno problematiche da buona parte dei soggetti c'è quella del rapporto con i pari, dove il 76,9% dei soggetti presenta una modalità bassa, e quella dell'attenzione familiare dove il 49% dei soggetti presenta una modalità bassa. Guardando all'indice di vulnerabilità invece buona parte dei soggetti ne presenta un valore medio (47.8%), una piccola percentuale un valore alto (14,7%) e la restante parte (37.5%) un valore basso.

Figura 5.22 - Distribuzione di frequenza modalità delle dimensioni della vulnerabilità



Osservando il grafico fattoriale (*Cfr.* Graf. 5.5), dove oltre i gruppi sono riportate come variabili supplementari anche le modalità delle variabili latenti significative su almeno un'asse, oltre a delle “conferme” sono emerse anche una serie di informazioni molto interessanti che arricchiscono di non poco l'analisi. Con riferimento alle “conferme”, le modalità riguardanti le problematiche “con i pari” da un lato e di “disinteresse scolastico” e “costruzione di sé come studente” dall'altro, si collocano laddove ci si aspettava si collocassero; le prime nel quadrante del gruppo delle “motivazioni personali” e le seconde invece nel quadrante del gruppo delle “motivazioni scolastiche”. Ciò che appare interessante invece è la collocazione delle modalità che riguardano i “problemi con i docenti” e quello dell’“indice di vulnerabilità”; altrettanto interessante è che nel quadrante del gruppo delle “problematiche contestuali” non troviamo la modalità “alto” di nessuna delle aree individuate. Ciò che rende oggetto d'attenzione le modalità appena citate è che per meglio interpretare la loro posizione sugli assi vi è bisogno di un'ulteriore riflessione; riflessione che avverrà, per fini espositivi, osservando come queste modalità caratterizzino le classi estratte dalla *cluster* (*Cfr.* Tab. 5.15). Prima di fare ciò è importante sottolineare come le modalità della variabile “attenzione familiare” non caratterizzano nessuna delle classi estratte.

Grafico 5.5 - ACM - Rappresentazione modalità dimensioni problematiche e classi (piano fattoriale 1-2)



Il gruppo delle “motivazioni personali”, come atteso, è caratterizzato da problematiche con i pari. Il gruppo delle “motivazioni contingenti” si contraddistingue invece per “l’assenza” di difficoltà specifiche, questo gruppo è infatti caratterizzato da bassa vulnerabilità in generale (l’indice) ed in particolare modo sul “disinteresse”; inoltre questo gruppo non è caratterizzato da problematiche con docenti, a conferma del fatto che i soggetti che hanno indicato “docenti” tra le motivazioni si riferissero ad “episodi specifici” piuttosto che “stabili” problemi relazionali con quest’ultimi.

Tabella 5.15 - Modalità caratteristiche classi

classe	modalità	cla/mod	mod/cla	globale	Valeur-Test
Motivazioni personali	pari alto	54,55	26,09	8,76	3,84
Motivazioni contingenti	indice vulnerabilità basso	43,62	50,00	37,45	2,71
Motivazioni scolastiche	Disinteresse alto	61,62	49,59	39,44	3,11
	Disagio Formativo alto	61,22	48,78	39,04	2,98
	docenti medio	61,04	38,21	30,68	2,41
	pari basso	53,37	83,74	76,89	2,39

Il gruppo invece caratterizzato da “medi” problemi relazionali con i docenti è il terzo, quello delle “motivazioni scolastiche” che oltre ai problemi sulle dimensioni dell’attitudine presenta anche un indice di vulnerabilità medio. Il gruppo delle “motivazioni scolastiche” dunque appare quello che presenta un campo di problematicità più ampio rispetto agli altri due, poiché le problematiche vanno oltre che sull’area del disagio formativo anche su quella dei docenti e su quella generale. È ragionevole supporre allora che in questa classe cadano quei soggetti descritti dalle teorie del *disengagement*, ovvero soggetti la cui “disaffiliazione” coincide con difficoltà più generali vissute in altri campi. Se ciò dovesse essere vero, i restanti due gruppi a quale area individuata dalle teorie sulla

dispersione possono essere ricondotti? La risposta è che non sono riconducibili a nessuna area specifica, o meglio possono essere ricondotti alla categoria più generale identificata da Duperè et al.(2014): l'autrice infatti divide i *drop-out* in due categorie, quelli riconducibili alle teorie del *disengagement*, per cui l'abbandono e l'esito finale di un lungo processo di distacco dalla scuola, e quelli invece il cui abbandono avviene in risposta a situazioni che emergono "improvvisamente" nella loro carriera scolastica. Entro questa prospettiva il calo di rendimento e il successivo abbandono dei soggetti potrebbe avvenire, nel caso del gruppo delle "motivazioni relazionali", in seguito a problemi di bullismo, o, come nel caso del gruppo delle "motivazioni contingenti", in seguito ad "imprevisti" vari, come un litigio con i docenti, l'entrata nel mondo del lavoro o un improvviso lutto. È da tenere ben presente che, alla luce delle interviste riportate in precedenza, i soggetti analizzati paiono sfuggire in parte a questa categorizzazione; nell'analisi della connessione tra bocciatura ed abbandono è emerso come tali eventi si profilano, piuttosto che come "eventi improvvisi", come "conseguenze inaspettate" di una bocciatura. Sebbene sul piano dinamico sia dubbia operazione ricondurre i gruppi individuati alla categoria proposta da Duperè et. al (2014), appare comunque evidente che tra il gruppo delle "motivazioni scolastiche" e gli altri due gruppi le cause dell'abbandono sono da ricercarsi, da un lato, in problemi di "*disengagement*", e dall'altro, in problematiche di altro tipo.

Conclusioni

Entro la prospettiva di un individuo “agente” nel senso “archeriano” del termine, l’obiettivo della ricerca è stato quello di ricostruire le fasi principali del percorso scolastico degli individui analizzati, ovverosia l’abbandono ed il rientro.

Ciò ha permesso di provare a comprendere, da un lato, un fenomeno poco analizzato come quello dei rientri in formazione, e dall’altro la configurazione nel contesto di analisi delle cause di abbandono, come individuate dalla letteratura ed esposte nei capitoli iniziali.

I risultati dell’analisi sulle motivazioni di rientro riportano che il 54,5% degli individui rientra in formazione per motivi di lavoro: di questi, il 35,3% vorrebbe entrare nel mercato del lavoro o trovare un’occupazione migliore in termini di stipendio, il 19,2% desidererebbe un’occupazione più appagante dal punto di vista professionale.

Nella modernità riflessiva (Beck, 1999), dove la precarietà è elemento strutturale del mercato del lavoro, il rientro in formazione si configura, per questi soggetti, come una strategia individuale volta a non “essere sommersi”.

È interessante notare, nei soggetti intervistati, come l’idea dell’iscrizione al corso di secondo livello sia maturata in seguito ad esperienze non del tutto “positive” in ambito lavorativo: riprendendo la terminologia della Archer, il “discorso interiore” di questi soggetti si è “evoluto” in risposta al vissuto in realtà lavorative considerate poco remunerative o poco appaganti; un’evoluzione il cui risultato è stata una focalizzazione maggiore dei propri “*ultimate concerns*”, dai quali nasce la strategia che ravvisa nel rientro in formazione una tappa fondamentale di un percorso il cui fine è quello di ottenere un lavoro più remunerativo e/o più appagante.

Per il restante 45,5% dei soggetti intervistati il rientro in formazione è il prodotto di un’istanza principalmente personale, si vuole ottenere il diploma perché a questo si associa un valore squisitamente culturale oppure di rivincita.

In questo 45,5% di soggetti troviamo infatti chi ravvisa nel corso di secondo livello un luogo dove “imparare e crescere” (24.7%), e chi lo consideri come un luogo del “riscatto di sé” (20.8%).

Dunque, per questi soggetti la “moratoria” concessa dall’allungamento delle fasi di transizione all’età adulta si pone come “opportunità” di “imparare”, o di raggiungere un “traguardo” tanto agognato, o un “certificato” in grado di farli sentire maggiormente legittimati nelle relazioni con gli altri. In linea con le riflessioni della Archer (2006) la riflessività per questi individui ha giocato un ruolo positivo, per merito di essa gli individui intervistati sono riusciti a riprogettare le proprie traiettorie educative al fine di rispondere a vincoli di natura strutturale o ad opportunità fornite dal contesto.

L’analisi delle cause d’abbandono è stata condotta attraverso una duplice strategia innovativa, poiché, oltre ad aver analizzato le motivazioni di abbandono attraverso l’analisi delle corrispondenze multiple, è stato messo a punto, con il fine di arricchire lo studio, un modello concettuale di “vulnerabilità scolastica”, per cogliere sia il livello complessivo di difficoltà esperito dal soggetto durante il suo percorso scolastico, sia le principali aree di “vulnerabilità”.

Questo è avvenuto grazie alla costruzione di un indice composito di vulnerabilità scolastica, costruito per mezzo di un modello gerarchico fondato su variabili latenti e stimato attraverso l’utilizzo dell’approccio PLS-PM.

Sono 3 le aree di vulnerabilità prese in considerazione per la costruzione dell’indice, ovvero l’area del disagio formativo, dell’attenzione familiare e dell’incardinamento relazionale: la prima, il disagio formativo, riguarda il rapporto tra il soggetto e l’istituzione scolastica ed il modo in cui questo si percepisce al suo interno; la seconda area, l’incardinamento relazionale, riguarda la qualità dei rapporti che il soggetto intrattiene con gli altri “significativi” nel contesto scolastico, ovvero “colleghi” e “docenti”; l’ultima individuata è quella dell’attenzione familiare che attiene al ruolo di “guida” o meno che la famiglia ha nel percorso scolastico dello studente.

L’analisi del modello sperimentato su un campione di studenti napoletani “rientrati”, la cui validità è stata confermata anche sul campione di controllo di Barcellona, ha messo in evidenza due aspetti principali del fenomeno: il primo è che nei soggetti intervistati il livello medio di vulnerabilità, contrariamente a quanto si attendeva, si è rilevato non eccessivamente elevato (44/100); il secondo

è che, sebbene tutte le dimensioni prese in considerazione abbiano contribuito in modo non irrilevante alla costruzione dell'indice di vulnerabilità, quella "disagio formativo" ha avuto un peso maggiore.

La prima informazione suggerirebbe ulteriori approfondimenti per testare l'ipotesi secondo cui, a "rientrare in formazione", sarebbero i soggetti che durante il loro percorso scolastico abbiano vissuto varie problematiche, ma non così eccessive da spingerli ad interpretare il "rientro in formazione" come una decisione dai costi eccessivamente elevati.

La seconda informazione, invece, da un lato ci conferma la validità di un approccio sistemico allo studio della dispersione, e dall'altro il ruolo rilevante che gioca la componente più propriamente soggettiva - in altre sedi e con sfumature diverse definita di *engagement* - nel percorso scolastico dello studente.

Per quel che concerne l'analisi delle motivazioni, sono tre le classi emerse attraverso una *cluster analysis* del profilo degli studenti del campione dei rientrati napoletani: la prima classe è stata definita delle "motivazioni scolastiche", la seconda delle "motivazioni contingenti" e la terza delle "motivazioni personali". Fondendo i risultati della *cluster analysis* effettuata sulle motivazioni con quelli dell'indice di vulnerabilità è emerso che i soggetti del primo gruppo appaiono corrispondere al profilo di *drop-out* individuato dalle teorie del *disengagement*: questi soggetti, oltre ad avere un punteggio medio di "vulnerabilità" più alto rispetto agli altri gruppi, presentano nello specifico problematiche nell'area "disinteresse scolastico" e nella "costruzione di sé come studente", nonché problematiche nella "relazione con i docenti" e quindi nella costruzione di una relazione educativa proficua.

Il gruppo delle motivazioni "contingenti" è caratterizzato da soggetti che abbandonato la scuola a causa di eventi in un certo senso "improvvisi"; a prova di ciò il fatto che questo gruppo non riporta nessuna problematica nelle dimensioni della vulnerabilità individuate.

Il gruppo delle "motivazioni personali" è segnato da un'area del disagio specifica, ossia della relazione con i pari: per questi soggetti le difficoltà riscontrate nel

relazionarsi con i colleghi di classe o nell'essere stati vittima di "bullismo" è stata la causa principale che li ha spinti a disinvestire verso il proprio percorso scolastico e quindi ad abbandonare.

Emerge dunque, che oltre a soggetti inquadrabili appieno nelle teorie del *disengagement*, sono presenti nel campione soggetti le cui cause d'abbandono vanno ricercate in motivazioni contingenti o di natura personale.

Il numero non trascurabile di quest'ultimi nel campione analizzato porta a supporre che questi o sono "sotto-rappresentati" dalle teorie sulla dispersione scolastica oppure che sono invece "sovra-rappresentati" nella "popolazione" dei rientranti: nel primo caso le teorie sulla dispersione scolastica andrebbero in parte riviste, nella direzione suggerita da Duperè (2015), per dar conto di questo "tipo" di abbandoni; nel secondo caso invece vorrebbe dire che la popolazione di "rientranti" si configura come una "sottopopolazione specifica" dell'universo dell'abbandono.

Ulteriori studi su soggetti che hanno abbandonato (senza rientrare), focalizzati sul percorso scolastico e soprattutto sul tipo di difficoltà riscontrate, potrebbe chiarire quale delle due ipotesi formulate sia la più plausibile.

Dal punto di vista delle politiche di compensazione, quanto emerso dalla ricerca, ad avviso di chi scrive, potrebbe contenere preziose indicazioni, di carattere sia "operativo" - per migliorare, nel senso pedagogico del termine, "l'accoglienza" dei soggetti - sia "metodologico", utili per mettere a punto un sistema di rilevazione e analisi volto a cogliere il profilo di "rischio" degli utenti.

Una prima osservazione da fare riguarda quanto emerso dall'analisi dei percorsi scolastici dei soggetti: nella quinta classe, così come nel triennio, si nota una minore presenza di soggetti che hanno abbandonato durante i primi anni; se ciò fosse legato, come registrato in altri contesti, ad una minore propensione di quest'ultimi al rientro in formazione, bisognerebbe mettere a punto piani specifici di "comunicazione" per "stimolare" il rientro di chi abbandona nei primi anni.

Se in passato un intervento del genere era difficilmente realizzabile, oggi sarebbe reso possibile attraverso "l'anagrafe dello studente", che tracciando il percorso scolastico di ciascun studente consente di conoscere chi ha abbandonato e quando;

è chiaro che più in generale l'anagrafe potrebbe essere utilizzata come banca dati per raggiungere tutti i *drop-out*. Stesso discorso vale per le donne, nell'analisi dei dati è emerso che le donne si presentano in percentuale molto minore rispetto ai colleghi di sesso maschile.

Per quel che concerne invece le strategie mirate ad un pieno inserimento dello studente, dei 3 raggruppamenti emersi dall'analisi ciascuno di questi potrebbe essere "gestito" in modo diverso.

Per i soggetti che appartengono al gruppo delle "motivazioni scolastiche", in linea con la riflessione pedagogica, dovrebbero attuarsi interventi soprattutto volti a sanare quel "danno di motivazione" che in passato ha inficiato, sia il cammino scolastico degli studenti ad investire su una relazione educativa cui fine sia anche quello di risvegliare le motivazioni ad apprendere, sia la fiducia nelle proprie capacità di apprendimento; un approccio dunque di tipo "cognitivo" ed "emotivo".

Il principale ambito d'intervento per i soggetti del gruppo dei problemi relazionali riguarda la creazione di un clima di classe inclusivo caratterizzato dal rispetto, e a tal fine, entro un approccio che miri esclusivamente alla componente "emotiva", si potrebbero utilizzare magari strategie didattiche che favoriscano un clima di classe "sereno". Dalle interviste è emerso che, sebbene in modo intenzionale, nelle classi vi è un clima "favorevole", poiché insieme ai più giovani vi sono anche soggetti adulti che riescono, grazie alla loro maturità, ad incidere positivamente sul clima di classe. Il clima relazionale è ad ogni buon conto un aspetto da tenere ben presente, poiché aumentando la quota di più giovani nelle classi l'effetto "adulto" potrebbe scomparire.

Infine, per i soggetti appartenenti al terzo gruppo, che non sono caratterizzati da un'area di disagio specifico, un "normale" approccio didattico, in una ottica di individualizzazione, dovrebbe funzionare. Bisogna sottolineare che i corsi di secondo livello si stanno già muovendo verso un "approccio individualizzato" e che i soggetti intervistati spesso hanno riportato pareri molto favorevoli circa l'approccio dei professori, tant'è che le informazioni emerse potrebbero essere d'aiuto al lavoro già svolto, favorendo così il pieno inserimento dei soggetti.

In un'ottica di organizzazione della didattica, l'analisi delle motivazioni di rientro, che si suppone siano coincidenti con quelle di frequenza del corso, potrebbero fornire informazioni sulle modalità di organizzazione dell'esperienza formativa per gli studenti interessati. Entro quest'ottica, dall'analisi dei dati si evince che non esiste un tipo di motivazione preponderante rispetto alle altre, e che quindi di istituto in istituto, e nello specifico di classe in classe, si potrebbe provare a capire la "configurazione" delle motivazioni degli studenti al fine di progettare al meglio i corsi.

Dal punto di vista metodologico ciò che si è rilevato vincente, e che potrebbe essere usato, sebbene con sfumature diverse, per costruire il profilo di "rischio" degli utenti, è l'approccio utilizzato per rilevare la vulnerabilità scolastica dei soggetti. L'utilizzo dei modelli di equazioni strutturali, e in particolare l'approccio PLS-PM, ha permesso di rilevare, attraverso un indice, un concetto complesso come quello di vulnerabilità scolastica e di cogliere inoltre, allo stesso tempo, il peso di ciascuna dimensione della vulnerabilità considerata nella costruzione dell'indice.

Tale approccio potrebbe essere utilizzato anche in ottica "preventiva", ovvero per lo sviluppo di un *early warning system* in grado di ottenere informazioni sui soggetti che sono maggiormente a rischio di abbandono, strumento questo che potrebbe rivelarsi molto utile nel contrasto della dispersione scolastica.

A nostro avviso è necessario, per concludere, fare un'ultima osservazione riguardo la relazione tra "tipo di motivazioni di rientro" e le "cause d'abbandono". Per quel che riguarda i gruppi individuati nessuno di questi è caratterizzato in modo significativo da uno dei quattro tipi di motivazione indagati in questo lavoro, e allo stesso modo nessuna delle motivazioni di rientro presenta correlazioni rilevanti con l'indice di vulnerabilità.

Questo risultato è molto interessante, poiché porta a considerare, quanto al di là dei "fattori strutturali", le esperienze di vita, l'interazione con gli altri significativi, ed eventuali *turning point*, giochino un ruolo non secondario sulle traiettorie di vita individuali e talvolta educative.

Bibliografia

- Affinati E.** (2013), *Elogio del ripetente*, Milano Mondadori, Milano
- Agodi, M. C.** (2012), *Concetti e strumenti per l'analisi critica dell'arretramento del modello sociale europeo*. Quaderni di Sociologia, (59), 55-66.
- Albanese O.** (2010), *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*, in B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roman, pp 215-224
- Alberici, A.** (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Pearson Italia Spa.
- 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.
- Alivernini, F., Lucidi, F.** (2008), *The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context*. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Amaturo, E.** (2004), *Profili di povertà e politiche sociali a Napoli*. Napoli, Liguori.
- Amaturo, E.**, (2012), *Metodologia della ricerca sociale* Torino, Utet.
- Amaturo E. Punziano G.**, (2016), *I mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci
- Antinucci F.** (2001), *La Scuola si è rotta, Perché cambiano i modi di apprendere*. Bari, Editori Laterza.
- Aragona, B.** (2013), *Tecniche di analisi multivariata. Alcune applicazioni con SPSS*. Napoli, Liguori
- Archer, M. S.** (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Edizioni Erickson.
- Bagnasco, A., Barbagli M., Cavalli A.** (2004), *Elementi di sociologia*. Milano Il mulino
- Ballarino, G., Schadee, H.**, (2008), *La disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea (1930-1980): tendenze e cause*, Polis, 22(3), 373-402.
- Ballarino, G., & Checchi, D.** (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Ballati, E. N., Köhler, J.** (2015), *La transizione all'età adulta dei giovani Neet a Roma/The House of Cards. The Transition to Adulthood of Youth-NEETs in Rome*. *Cambio*, 5(10), 149.
- Barone, C., Ruggera, L.**(2015), *Social background and educational attainment. Italy in comparative perspective*. *Scuola democratica*, 6(2), 321-342.
- Becker G.S.** (1962), *Human Capital*, Princenton University Press, Princeton
- Benadusi, L.**(1984), *Scuola, riproduzione, mutamento: sociologie dell'educazione a confronto*. Scandicci, La Nuova Italia,
- Benadusi L., Censi A., Fabretti V.** (2004), *Educazione e socializzazione: Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano, Franco Angeli
- Benzécri, J. P.** (1973), *L'Analyse des Données. Volume II. L'Analyse des Correspondances*. Paris, Dunod
- Besozzi E.** (1983), *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Vita e pensiero.
- Besozzi, E.** (2006), *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*. Roma, Carocci.
- Besozzi E.** (2012), *Il genere come risorsa comunicativa: Maschile e femminile nei processi di crescita*, Milano, Franco Angeli.
- Billari, F.** (2004), *Becoming an adult in Europe: A macro (/micro)-demographic perspective*. *Demographic research*, 3, 15-44.

- Black, D., Polidano, C., Tabasso, D., Tseng, Y. P.** (2011), *Second chance education: Re-engagement in education of early school leavers*.
- Blau, P.M., Duncan, O.D.** (1967), *The American Occupational Structure*. New York: Macmillan.
- Bonini, E.** (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociale e culturali*. F. Angeli.
- Boscaino, Sullis,** (2005), *L'imputazione dei dati mancanti: un confronto tra diversi approcci*. ResearchGate
- Boudon, R.** (1973), *L'inégalité des chances, Paris, Colin*, trad. it. (1979), Istruzione e mobilità sociale, Bologna, Zanichelli,
- Bourdieu, P. Passeron J.** (1972), *La riproduzione*. Firenze, Guaraldi,
- Bramanti, A., Odifreddi, D.** (2006), *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche* (Vol. 479). FrancoAngeli, Milano
- Brighetti, E.** (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia, Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino*.
- Brint, S.** (1999), *Scuola e società*. Bologna, il Mulino.
- Bruner, J. S.**, (2000), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano, Feltrinelli Editore.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo A.** (2002), *Giovani del nuovo secolo: quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (Vol. 490). Bologna, Il mulino.
- Buzzi C., Cavalli A. De Lillo A.** (2007), *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia* Bologna, Il Mulino
- Calise, M. L., Landri, P.** (2007), *L'educazione degli adulti in chiaroscuro: i CTP e i corsi serali in Campania*.
- Caputo, A.** (2006), *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*. Napoli, Edizioni Oxiana
- Carroz, F.** (2012), *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Cartocci, R.** (2007), *Mappe del tesoro: atlante del capitale sociale in Italia*. Vol. 168. Il mulino,
- Castiglioni, M., Dalla Zuanna, G.** (1999), *Una storia italiana*. I. Diamanti (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Milano, Il Sole, 24, 37-44.
- Cataldo, R., Grassia, M. G., Lauro, N. C., & Marino, M.** (2016), *Developments in Higher-Order PLS-PM for the building of a system of Composite Indicators. Quality & Quantity*, 1-18.
- Cavalli, A. e Galland, O.** (1996), *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Napoli, Liguori.
- Cesareo V.** (1972), *Sociologia dell'educazione*. Testi e Documenti, Hoepli, Milano
- Chang, L.** (1994), *A psychometric evaluation of 4-point and 6-point Likert-type scales in relation to reliability and validity. Applied psychological measurement* 18.3 205-215.
- Checchi D.** (1997), *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*. Roma-Bari, Laterza
- Chiorri, C.** (2011), *Teoria e tecnica psicometrica: costruire un test psicologico*. McGraw-Hill.
- Coleman, J.S.** (1966), *Equality of Education opportunity*. Washington DC US Government Printing Office,
- Colombo, M.** (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento, Edizioni Erickson.
- Cornacchia, M.** (2013), *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 5(5), 68-76.

- Cresson, E., Flynn, P.** (1995), *Libro bianco: Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*.
- Coffman, D.** (2009), *The effect of varying the number of response alternatives in rating scales: Experimental evidence from intra-individual effects*. *Behavior research methods*, 41(2), 295-308.
- D'amico, N.** (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli
- Dal Lago M.** (2011), *La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx in CQIA rivista formazione e lavoro*, numero 2, pp 61-75
- De Lillo, A.** (2007), *Analisi multivariata per le scienze sociali*. Pearson Italia Spa.
- Di Franco, G.** (2005), *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*. Milano, FrancoAngeli.
- Di Franco, G.** (2011), *Dalla matrice dei dati all'analisi trivariata. Introduzione all'analisi dei dati*. Milano, Franco Angeli
- Di Franco, G.** (2011), *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano, FrancoAngeli.
- Diamanti, I.** (1999), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Milano, Il Sole 24 ore
- Domenico C.** (2013), *Un Paese disuguale: il divario civile in Italia. Stato e mercato* 2:265-299.
- Dommermuth, L.** (2008), *Wege ins Erwachsenenalter in Europa* (pp. 229-246). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Donzelli, A., Fasulo, A.** (2007), *Agency e linguaggio: etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*. Meltemi Editore srl.
- Drucker, P. F.** (1994), *Titte:" The Age of Social Transformation*. *Atlantic Monthly*, 274(5).
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., Janosz, M.** (2015), *Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework*. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629.
- Durkheim, É.** (1965), *La divisione del lavoro*. Milano, Comunità
- Durkheim, É.** (1971), *La sociologia e l'educazione*. Newton Compton italiana.
- Affinati E.** (2013), *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano,
- Eurispes (2003)**, *Primo rapporto nazionale sulla scuola 2003*, Roma, Eurispes
- European commission** (2001), *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project. Report*.
- European Commission** (2013), *Preventing Early School Leaving in Europe: Lessons Learned from Second Chance Education*
- Falotico, R.** (2010), *Modelli ad Equazioni Strutturali e Reti Probabilistiche Bayesiane*, (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Milano-Bicocca)
- Ferrarotti, F.** (1976), *Studenti, scuola, sistema*. Liguori, Napoli
- Ferrera, M.** (1998), *Le trappole del welfare. Uno stato sociale sostenibile per l'Europa del XXI secolo*. Il Mulino, Bologna.
- Filippini (2010)**, *Pedagogia Sociale, Interculturale e della Cooperazione Chance, la scuola della seconda opportunità* in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2010), 5, 2
- Fiorilli (2011)**, *Benessere e qualità della vita scolastica: forze che si oppongono alla dispersione scolastica*. In Fadda R., Mangiaracina E. (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale – Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*. Roma, Carrocci, pp.15-28
- Fonzi, A.** (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze, Giunti.
- 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

- Gasperoni G. C.** (1996), *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione*, Bologna, Il Mulino
- Gattullo, M.** (1989), *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali dell'ISTAT (Schooling, selection and social classes between secondary school and university. Special Investigations ISTAT)*. Scuola e città, 1, 1-45.
- Gentile, M.** (2000), *Logiche d'intervento e abbandono scolastico: note per una prassi dell'agire formativo* (Vol. 5). Milano, FrancoAngeli.
- Gherghi, M., & Lauro, C.** (2004), *Appunti di analisi multidimensionale dei dati*. Napoli, Rcemultimedia
- Ghione, V.** (2005), *La dispersione scolastica: le parole chiave*. Roma, Carocci.
- Giolitti G.** (1990), *L'abbandono scolastico e il rientro*, in *Scuola Democratica*, n. 1.
- Good, T. L.** (2008). *21st century education: A reference handbook*. Sage Publications.
- Gottfredson, D. C., Fink, C. M., Graham, N.** (1994), *Grade retention and problem behavior. American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- Grande, E., Luzi, O.** (2003), *Metodologie per l'imputazione delle mancate risposte parziali: analisi critica e soluzioni disponibili in Istat*. Contributi Istat, (6).
- Green, Bryan SR.** (1988), *Literary methods and sociological theory: Case studies of Simmel and Weber*. University of Chicago Press,
- Griffin, C.** (1999), *Lifelong learning and welfare reform. International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.
- Guarnieri, S., Tani, F.** (2011), *Uno strumento per lo studio delle reti sociali: adattamento italiano del Network of Relationships Inventory. Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 98, 7-23.
- Guazzo, V.** (2008), *Customer satisfaction: sviluppo di metodologie statistiche per la sua misurazione con particolare applicazione alle aziende di trasporto pubblico* (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Napoli Federico II).
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., Sarstedt, M.** (2016), *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hirschi, T.** (1969), *Causes of delinquency Berkeley: University of California. Press.*-386.
- Hobbs, C. M., & Power, J. J.** (2013). *Engaging Disadvantaged Young People in the Course of Their Lives: The Importance of Staff/Student Relationships in Alternative Education. Journal of Educational Leadership in Action*, 2(1).
- Inglehart R.** (1977), *The silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*, Princeton, Princeton University Press,
- Iori V.** (2003), *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze, La Nuova Italia
- ISFOL** (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, a cura di E. Crispolti, C. Spigola e S. Stroppa, Roma, ISFOL Occasional Papers, n. 5, novembre.
- Izzo A.** (1994), *Storia del pensiero sociologico*. Bologna, Il Mulino,
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D.** (2002), *Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jóhannesson, I. Á., Bjarnadóttir, V. S.** (2016), *Meaningful education for returning-to-school students in a comprehensive upper secondary school in Iceland. Critical Studies in Education*, 57(1), 70-83.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., Djurdjevic, E., & Taing, M. U.** (2012), *Recommendations for improving the construct clarity of higher-order multidimensional constructs. Human Resource Management Review*, 22(2), 62-72.
- Kaplan, A., Maehr, M. L.** (1999), *Achievement goals and student well-being. Contemporary educational psychology*, 24(4), 330-358.

- Kulšs, D.** (2015), *The learning outcomes approach in formal second chance education: case of Latvia*. In *Society integration education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 139-150).
- Lafond L.** (1999), *Guide for Setting up a Second Chance School*, European Commission, Education and Culture, Bruxelles,
- Lauro, N. C., Grassia, M. G., Cataldo, R.** (2016), *Model Based Composite Indicators: New Developments in Partial Least Squares-Path Modeling for the Building of Different Types of Composite Indicators*. *Social Indicators Research*, 1-35.
- Lazarsfeld P.F.** (1969), trad. it. *Dai concetti agli indici empirici*, in P.F. Lazarsfeld – R. Boudon (eds.), *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino
- LeCompte M., Dworkin A.G.** (1991), *Giving up on school student drop-outs and teachers burnouts*, Newbury, Park, Corwin Press,
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, A., Thompson, M.** (2004), *Essential tools: Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition.
- Lenzi G.** (2004), *La dispersione scolastica e formativa in Europa: orientamenti e misure di contrasto a livello comunitario*, In Zurla P. (2004)
- Lenzi, G.** (2006), *Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria*. In *educazione educativa*, anno 3, num. 1, 2006, Irre Emilia-Romagna
- Leung, S. O.** (2011), *A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point Likert scales*. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421.
- Levine, D. N.** (1991), *Simmel as Educator: On Individuality and Modern Culture*. *Theory, Culture & Society*, 8(3), 99-117.
- Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G.** (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffello Cortina Editore,
- Lohmöller, J. B.** (2013), *Latent variable path modeling with partial least squares*. Springer Science & Business Media.
- Loiodice, I.** (2004), *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta*. Vol. 54. FrancoAngeli,
- Lowry, P. B., & Gaskin, J.** (2014), *Partial least squares (PLS) structural equation modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: When to choose it and how to use it*. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 57(2), 123-146.
- Malanima P.** (2011), *Il divario nord-sud in Italia, 1861-2011*. Vol. 273. Rubbettino Editore,
- Manacorda, M. A.** (2008), *Marx e l'educazione*. Roma, Armando Editore.
- Mangiaracina E.** (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale – Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*. Roma, Carrocci, pp.15-28
- Marcotte, J., Villatte, A., Lévesque, G.** (2014), *La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Marx, K.** (1957), *Per la critica dell'economia politica* Editori Riuniti, Roma
- Maydeu-Olivares, A., Kramp, U., García-Forero, C., Gallardo-Pujol, D., & McGregor, G., & Mills, M.** (2012), *Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862.
- McGregor, G., Mills, M., Riele, K., Hayes, D.** (2015), *Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education*. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625.
- Mocetti, Sauro.** (2007), *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*. Banca d'Italia
- Mora, E.** (1994), *Comunicazione e riflessività: Simmel, Habermas, Goffman*. Vol. 25. Vita e pensiero,

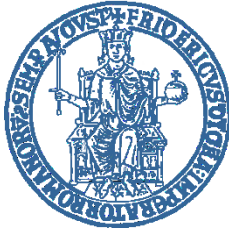
- Morgagni, D., Catani, M.** (2013), *Galassia adolescenti e orbite formative*. Milano. FrancoAngeli
- Morgagni, E.** (1998), *La dispersione scolastica in Italia: tendenze e interpretazioni*. Morgagni E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma.
- Murineddu, M.; Duca V.; Concordi C.**(2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*. *Difficoltà di apprendimento*, 12.1.
- Murray, S., Mitchell, J.** (2013), 'I want to be here': early school leavers re-engage in study at TAFE. *Youth Studies Australia [online]*, 32(2), 13.
- Murray, S., Mitchell, J.** (2016), *Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: an Australian study*. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 372-391.
- Napoletano D. Tizzano E.** (2006), *Il fenomeno della dispersione scolastica: le opinioni dei testimoni privilegiati* in Clarizia, P., & Spanò, A. (2005), *Dentro e fuori la scuola: percorsi di abbandono e strumenti di contrasto* (Vol. 4). Regione Campania.
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S.** (2005), *A Tools for Composite Indicators Building*. Joint Research Centre European Commission. Institute for the Protection and Security of the Citizen Econometrics and Statistical Support to Antifraud Unit, Ispra.
- Ortner, S.** (2006), *Power and projects: reflections on agency*. *Anthropology and social theory: culture, power, and the acting subject*, 129-153.
- Padoan, I.** (2000), *L'agire comunicativo*. *Epistemologia e formazione*. Roma, Armando Editore.
- Paghera, I.** (2012), *Tra il Dire e il Fare. Processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani stranieri*. (Doctoral dissertation, Università degli studi di Padova)
- Parsons T. (1951)**, *The Social System*, Glencoe, the Free Press, *trad. it.* (1964) *Il sistema sociale*, Milano, Comunità,
- Perone, E.** (2006), *Una dispersione al plurale: storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano
- Picione, G.** (2015), *Learnfare: Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali* (Vol. 3), Torino, G Giappichelli Editore
- Pitzalis M.** (2011), *Strategie di scelta, transizione scolastica e struttura del campo scolastico*. In Fadda R.,
- Pombeni, M. L.** (2000), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*. Cesena, Il Ponte Vecchio.
- Preston, C. C., Colman, A. M.** (2000), *Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences*. *Acta psychologica*, 104(1), 1-15.
- Ramella, F.** (2000), *Genitori e figli*. In Diamanti (2000)
- Reggio, P.** (1992), *Selezione, dispersione, abbandono scolastico*. *Animazione sociale*, (12), 64-71.
- Ribolzi, L.** (1993), *Sociologia e processi formativi*. Brescia, La scuola.
- Ribolzi, L.** (2012), *Società, persona e processi formativi: manuale di sociologia dell'educazione*. Milano, Mondadori Università.
- Ritzer, G., Goodman D.G.** (1996), *Classical sociological theory*. New York: McGraw-Hill,
- Rossi, L.** (1997), *Scuola e società. Elementi per una teoria della dispersione scolastica*, Roma., Cangemi,
- Rothbard, M. N.** (1996), *Origins of the Welfare State in America*. *Journal of Libertarian Studies*, 12(2), 193-232.

- Ryan, R. M., Deci, E. L.** (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Saisana, M., Tarantola, S.** (2002), *State-of-the-art report on current methodologies and practices for composite indicator development* (p. 214). European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and the Security of the Citizen, Technological and Economic Risk Management Unit.
- Santoro, M.** (2004), *Recenti trasformazioni dei processi di transizione all'età adulta in Europa* (No. 9). Working papers del Dipartimento di Studi sociali e politici, University of Milan.
- Scabini, E.** (2001), *Adolescenti e relazioni familiari. Scelte cruciali*, 171-227.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E.** (2013), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale: Praticare l'educazione interculturale*. Milano, FrancoAngeli.
- Schizzerotto A.** (1989), *I rapporti tra istruzione e occupazione*, in Moscati (1989) *La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e Marginalità della scuola*, Bologna, Zanichelli
- Schizzerotto, A.** (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto, A.** (1997), *Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore*. *Polis* 11.3: 345-366.
- Schultz T.W.** (1960), tr.it, *Istruzione e formazione di capitale*, in Censis (a cura di), *L'istruzione come investimento*, Roma, 1965
- Segantini F.** (1994), *La scuola che non ho*. La nuova italia, Firenze, 1994
- Solomon, R. P.** (1989), *Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective*. Weils L., Farrar E., Petrie HG (a cura di) *Drop-outs from school. Issues, Dilemmas and Solutions*. State Univesity of New York Press, Albany.
- Speltini G.** (1998), *Il rapporto adolescenti-insegnanti come variabile interveniente sulla riuscita scolastica*, in Morgagni E. (a cura di).
- Stagi L., Vercelli G.** (2003), *E-learning e formazione continua. Risorgeco: il trasferimento di buone pratiche attraverso la FaD*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., Potochnick, S.** (2007), *Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout*. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.
- Trinchera, L., Russolillo, G., Lauro, N. C.** (2008), *Using categorical variables in PLS Path Modeling to build system of composite indicators*. *Statistica Applicata*, 20(3-4), 309-330.
- Tué, P.** (2003), *La dispersione scolastica: un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*. Milano, FrancoAngeli.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., Vallières, E. F.** (1992), *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Villatte, A., & Marcotte, J.** (2013), *Le raccrochage scolaire au Québec: le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes. L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/3).
- Vittadini, G.** (Ed.). (2004), *Capitale umano: la ricchezza dell'Europa* (Vol. 1). Milano, Guerini e Associati.
- Weber, M.** (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*; trad. It (1961). *Economia e società*, Milano, Ed. Comunità
- Weng, L. J.** (2004), *Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability*. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 956-972.

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., Van Oppen, C. (2009), *Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration*. *MIS quarterly*, 177-195.

World Economic Forum (2010) *Competitiveness, Report on Europe. Renewed Leadership, New Vision*, presentato a Brussels, 10-11 maggio 2010. Il Report è reperibile su http://www3.weforum.org/docs/EU10/WEF_EU10_Report.Pdf

Zurla, P. (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa: un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena* (Vol. 453). Milano, FrancoAngeli



Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Scienze Sociali
vico Monte di Pietà, 1
Napoli

Gentile studente, il questionario (anonimo) che ti chiediamo di compilare è volto ad ottenere informazioni circa il tuo percorso scolastico (passato e presente) e le motivazioni che ti hanno spinto ad iscriverti in questo corso serale. I dati ottenuti saranno analizzati ed utilizzati all'interno di una ricerca volta all'analisi della dispersione scolastica ed alle strategie di contrasto, condotta presso il dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Napoli Federico II.

1) Sesso: M F
compiuti): _____

2) Età (in anni

3) Stato Civile

- Celibe/nubile
- Sposato
- Separato/divorziato
- Convivente
- Vedovo

**4) Condizione occupazionale
fai? _____**

- Occupato a tempo indeterminato
- Occupato a tempo determinato
- Studente a tempo pieno
- In cerca di occupazione
- Disoccupato

5) Se lavori, che lavori

6) Dove abiti?

- Napoli Provincia (specificare) _____

7) Se abiti a Napoli, in quale municipalità abiti?

- Municipalità 1 (Chiaia, Posillipo, San Ferdinando)
- Municipalità 2 (Avvocata, Montecalvario, Mercato Pendino, Porto, San Giuseppe)
- Municipalità 3 (Stella S. Carlo all'Arena)
- Municipalità 4 (S. Lorenzo, Vicaria, Poggioreale, Zona industriale)
- Municipalità 5 (Arenella, Vomero)
- Municipalità 6 (Ponticelli, Barra, San Giovanni a Teduccio)
- Municipalità 7 (Miano, Secondigliano, San Pietro a Patierno)
- Municipalità 8 (Piscinola, Marianella, Chiaiano, Scampia)
- Municipalità 9 (Soccavo, Pianura)
- Municipalità 10 (Bagnoli, Fuorigrotta)

8) Prova a ricordare il tuo percorso scolastico.....In questo schema dovrai, per ciascun anno di scuola, riportare il tuo risultato. Nel caso sei stato bocciato, una o più volte, potrai anche dare la principale motivazione per cui tu sei stato bocciato.

		Motivo 1° Bocciatura	Motivo 2° Bocciatura
1° media	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
2° media	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
3° media	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
1° superiore	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature <input type="checkbox"/> Mai frequentato	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
2° superiore	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature <input type="checkbox"/> Mai frequentata	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
3° superiore	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature <input type="checkbox"/> Mai frequentata	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
4° superiore	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature <input type="checkbox"/> Mai frequentata	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____
5° superiore	<input type="checkbox"/> Promosso senza bocciature <input type="checkbox"/> Mai frequentata	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____	<input type="checkbox"/> Voti bassi <input type="checkbox"/> Troppe assenze <input type="checkbox"/> Problemi personali <input type="checkbox"/> (altro) _____

9) Dopo l'esame di terza media, in quale istituto ti sei iscritto?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Liceo scientifico/classico/linguistico/ socio psico-pedagogico | <input type="checkbox"/> Non mi sono iscritto in nessun istituto, la mia prima iscrizione alle superiori è avvenuta al corso serale (<u>vai direttamente alla domanda 15</u>) |
| <input type="checkbox"/> Liceo Artistico | |
| <input type="checkbox"/> Istituto tecnico superiore | |
| <input type="checkbox"/> Istituto Professionale | |
| <input type="checkbox"/> Alberghiero | |

10) Quali sono state le motivazioni che ti hanno spinto nella scelta? (max. 3 risposte, indicare l'ordine di importanza assegnando i valori 1, 2, 3)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Maggiori opportunità nel mondo del lavoro | <input type="checkbox"/> Consiglio dei genitori |
| <input type="checkbox"/> Affinità verso le materie previste dal corso | <input type="checkbox"/> Ho scelto per esclusione |
| <input type="checkbox"/> Utilità per il proseguimento delle attività familiari | <input type="checkbox"/> Presenza di amici |
| <input type="checkbox"/> Prestigio sociale | <input type="checkbox"/> Vicinanza a casa |
| | <input type="checkbox"/> Altro(specificare) _____ |

11) Prova a ricordare il passaggio dalla 3° media al 1° superiore, ricordi qualche differenza?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diversa percezione dei professori | <input type="checkbox"/> Non avevo nessun amico delle scuole media in classe con me |
| <input type="checkbox"/> atmosfera in classe diversa | <input type="checkbox"/> Non ricordo nessuna differenza |
| <input type="checkbox"/> le materie erano più difficili | <input type="checkbox"/> Altro(specificare) _____ |
| <input type="checkbox"/> La scuola era lontana da casa | |

12) Quale è stata la classe in cui hai lasciato la scuola diurna?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1°superiore | <input type="checkbox"/> 4°superiore |
| <input type="checkbox"/> 2°superiore | <input type="checkbox"/> 5°superiore |
| <input type="checkbox"/> 3°superiore | <input type="checkbox"/> Ho lasciato dopo la qualifica professionale |

12.a) Hai completato la frequenza dell'ultimo anno di scuola che hai fatto o hai lasciato la scuola a metà anno?

- Ho completato l'anno
 Ho abbandonato durante l'anno

13) Puoi indicare i principali motivi che hanno influito ad abbandonare il corso di studi diurno? (max. 3 risposte, indicare l'ordine di importanza assegnando i valori 1, 2, 3)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Difficoltà negli spostamenti casa-scuola | <input type="checkbox"/> Scarsa qualità della didattica |
| <input type="checkbox"/> Difficoltà di ambientamento a scuola | <input type="checkbox"/> Lutto o grave malattia personale o di un familiare |
| <input type="checkbox"/> Scarsa attitudine verso lo studio | <input type="checkbox"/> Trasferimento genitori |
| <input type="checkbox"/> Scarso interesse verso le materie | <input type="checkbox"/> Disagio psicologico |
| <input type="checkbox"/> Non avevo più voglia di studiare | <input type="checkbox"/> Altro |
| <input type="checkbox"/> Difficoltà nello studio | <input type="checkbox"/> (specificare) _____ |
| <input type="checkbox"/> risultati insoddisfacenti | |
| <input type="checkbox"/> Costi elevati | |

14) Cosa hai fatto dopo aver abbandonato l'istituto superiore? (dopo questa domanda vai alla domanda n. 16)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ho cercato lavoro | <input type="checkbox"/> Ho seguito dei corsi di formazione |
| <input type="checkbox"/> Ho iniziato a lavorare, e continuo ancora oggi | <input type="checkbox"/> Non ho svolto alcuna attività/periodo di riflessione |
| <input type="checkbox"/> Ho iniziato a lavorare, ma poi ho smesso | <input type="checkbox"/> Altro |
| <input type="checkbox"/> Mi sono informato su possibili corsi di formazione da seguire | <input type="checkbox"/> (specificare) _____ |

15) Solo per chi non si è iscritto alla scuola superiore, puoi indicare i principali motivi che hanno influito sulla scelta di fermarti subito dopo la licenza media?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Difficoltà negli spostamenti casa-scuola | <input type="checkbox"/> Lutto o grave malattia personale o di un familiare |
| <input type="checkbox"/> Scarsa attitudine verso lo studio | <input type="checkbox"/> Trasferimento genitori |
| <input type="checkbox"/> Non avevo più voglia di studiare | <input type="checkbox"/> Disagio psicologico |
| <input type="checkbox"/> Difficoltà nello studio | <input type="checkbox"/> Altro |
| <input type="checkbox"/> Non mi ritenevo capace | (specificare)_____ |
| <input type="checkbox"/> Preferivo cercare lavoro | |
| <input type="checkbox"/> La mia famiglia mi ha consigliato di non continuare | |

16) Dopo aver lasciato la scuola diurna, quanto tempo è passato prima di iscriverti al corso serale?

- Mi sono iscritto l'anno scolastico successivo
 1 anno 2 anni 3 anni 4 anni più di 4 anni (specificare_____)

17) Se lavori (o hai lavorato), da 1 a 10 quanto sei soddisfatto del tuo lavoro? _____

18) Come sei venuto a conoscenza del corso serale?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> amici | <input type="checkbox"/> pubblicità |
| <input type="checkbox"/> parenti | <input type="checkbox"/> partner |
| <input type="checkbox"/> professori | <input type="checkbox"/> altro (specificare)_____ |

19) Nella scelta di iscriverti al corso serale, sei stato consigliato/ supportato da qualcuno?

- Sì No (passa alla 23)

20) Se sì, Da chi?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> amici | <input type="checkbox"/> Partner |
| <input type="checkbox"/> professori | <input type="checkbox"/> familiari |
| <input type="checkbox"/> parenti | <input type="checkbox"/> Altro (specificare)_____ |

21) L'istituto in cui sei iscritto ora è lo stesso dove eri iscritto in precedenza?

- sì no

22) Da quale classe hai iniziato il corso serale?

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1° superiore | <input type="checkbox"/> 4° superiore |
| <input type="checkbox"/> 2° superiore | <input type="checkbox"/> 5° superiore |
| <input type="checkbox"/> 3° superiore | |

23) Hai saltato qualche anno scolastico?

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1° superiore | <input type="checkbox"/> 4° superiore |
| <input type="checkbox"/> 2° superiore | <input type="checkbox"/> 5° superiore |
| <input type="checkbox"/> 3° superiore | <input type="checkbox"/> Nessuno |

24) Adesso, ti chiedo di riflettere sulle motivazioni che ti hanno spinto ad iscriverti al Corso Serale. Quali di queste affermazioni è più vicina ad esse? (barra “per niente” quando l’affermazione non rispecchia le tue motivazioni o al contrario “totalmente d’accordo” se è totalmente in linea con le tue motivazioni. Puoi utilizzare anche gradi intermedi “poco- molto”)

	Totalmente D'accordo	D'accordo	In disaccordo	Per niente d'accordo
Perché ho bisogno di almeno un diploma di scuola superiore per trovare un lavoro ben pagato				
Per ottenere un lavoro più prestigioso				
Perché dopo il diploma voglio condurre una vita migliore				
Per avere uno stipendio maggiore in seguito				
Per provare a me stesso che sono capace di completare la scuola superiore				
Poiché riuscire negli studi mi farebbe sentire meglio				
Per mostrare a me stesso che sono una persona intelligente				
Perché voglio dimostrare a me stesso che posso avere successo nei miei studi.				
Perché mi aiuterà a fare una scelta migliore riguardo l'orientamento della mia carriera				
Eventualmente mi permetterà di entrare nel mercato del lavoro in un campo a me gradito				
Perché penso che un'istruzione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto				
Perché credo che la mia istruzione di scuola superiore migliorerà le mie competenze di lavoratore				
Perché provo piacere e soddisfazione ad imparare cose nuove				
Per il piacere che provo quando scopro cose nuove mai viste prima				
Per il piacere che provo a ampliare le mie conoscenze su argomenti che trovo interessante				
Perché i miei studi mi permettono di continuare a imparare molte cose che mi interessano.				

Le domande che seguiranno non si riferiscono al presente, ma bensì, all'anno scolastico in cui hai abbandonato la scuola e quelli immediatamente precedenti.

25) Per quel che riguarda la classe che frequentavi (barra il tuo grado d'accordo con le seguenti affermazioni)

	Per niente	Poco	Molto	Totalmente d'accordo
In classe c'erano ragazzi con cui non andavo d'accordo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella mia classe c'era un'atmosfera serena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Io e i miei compagni di classe avevamo creato un buon team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In classe c'erano ragazzi che mi disturbavano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In classe avevo <u>amici con cui avevo un legame forte</u> (amici che frequentavo anche dopo scuola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I compagni di classe erano molto competitivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In caso di difficoltà con i compiti i compagni di classe erano pronti ad aiutare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avrei cambiato volentieri classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penso che eravamo troppi in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi erano completamente indifferenti i miei compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25.a) Rispetto al passato, il clima di classe oggi è:

molto migliorato migliorato non è cambiato peggiorato molto peggiorato

26) Riguardo invece la tua carriera da studente (barra il tuo grado d'accordo con le seguenti affermazioni)

	Per niente	Poco	Molto	Totalmente d'accordo
I professori apprezzavano le mie capacità a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei compagni di classe mi consideravano in gamba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi consideravo un buon studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I professori mi consideravano capace ma con poca volontà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In caso di difficoltà avevo amici di classe a cui rivolgermi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26.a) Rispetto al passato l'opinione che hai di te come studente è

molto migliorata migliorata non è cambiata peggiorata molto peggiorata

27) Per quel che riguarda i rapporti con i docenti (barra il tuo grado d'accordo con le seguenti affermazioni)

	Per niente	Poco	Molto	Totalmente d'accordo
Il mio rapporto con i docenti era buono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provavo indifferenza verso i professori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I professori erano disponibili in caso di difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I professori avevano una buona opinione di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alcuni professori suscitavano interesse nelle loro discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alcuni professori mi facevano odiare discipline che amavo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27.a) rispetto al passato oggi il tuo rapporto con i professori è:

- molto migliorata migliorata non è cambiato peggiorato molto peggiorato

Per quel che riguarda l'orario extra-scolastico:

28) Generalmente studiavo:

- Da solo
 In compagnia di un collega
 In un gruppo di colleghi
 Decidendo poco tempo allo studio
 Altro (specificare) _____

29)Frequentavi i tuoi colleghi di classe:

- Per niente
 Poco
 Abbastanza
 Molto

30)Al di fuori delle attività scolastiche, nel tuo tempo libero, svolgevi attività:

- Sportive: Si No
 Parrocchiali: Si No
 Politiche: Si No
 Di gruppo a sfondo ludico digitale (esemp. videogiochi, fumetti etc) Si No
 Teatrali/
 Associazionistiche Si No

31)Pensa ai coetanei con cui ti sentivi più legato (amici/che fidanzato/a) quanti di questi avevano problemi con la scuola?

- Nessuno Quasi tutti
Pochi amici Tutti
Una buona parte

32)Quanti dei tuoi amici più stretti avevano una cattiva reputazione?

- Nessuno Quasi tutti
Pochi amici Tutti
Una buona parte

Parliamo un po' del tuo istituto scolastico.....

33)Prendevi parte alle attività extra scolastiche promosse dalla scuola?

- Si No L'istituto non promuoveva attività extra-scolastiche

34)Come raggiungevi la scuola?

- piedi bus motorino/macchina mi accompagnavano

35) Quanto tempo impiegavi per raggiungere la scuola

- Entro 30 minuti
 Da 30 minuti a 1 ora
 Da 1 ora a 1 ora e 30 minuti
 Oltre 1 ora e 30 minuti

36) A tuo avviso, la zona in cui si trovava il tuo istituto era pericolosa?

- per niente poco abbastanza molto

37) Quale era il motivo principale per cui frequentavi la scuola? (max. 3 risposte, indicare l'ordine di importanza assegnando i valori 1, 2, 3)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ottenere un lavoro ben retribuito | <input type="checkbox"/> Per soddisfare le aspettative dei miei familiari |
| <input type="checkbox"/> Mostrare a me stesso di essere una persona intelligente | <input type="checkbox"/> Avere un prestigio sociale |
| <input type="checkbox"/> Ampliare la mia istruzione | <input type="checkbox"/> Ero costretto ad andare |
| <input type="checkbox"/> In verità non so perché andavo a scuola | <input type="checkbox"/> Altro |
| <input type="checkbox"/> Riuscire a costruirmi una carriera | (specificare)_____ |

- Perché mi piaceva stare con gli amici in classe

38)Pensando sempre al tuo impegno scolastico passato, puoi rispondere a queste domande (1 corrisponde al minimo, mentre 10 al massimo)

Da 1 a 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quanto ti piaceva andare a scuola?										
Quanto era utile per te andare a scuola?										
Durante le spiegazioni dei professori, quanto eri attento?										
Ti impegnavi a portare a termine i compiti assegnati per casa?										
Eri educato con i professori?										

Ora ci sono alcune domande che riguardano il tuo nucleo familiare (nel rispondere riferisciti sempre al passato prima che abbandonassi gli studi diurni)

46) Da quante persone era composto il tuo nucleo familiare? Num. Tot. _____

47) Il titolo di studio dei tuoi genitori?

Titolo di studio	Padre	Madre
Nessun Titolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elementari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
medie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laurea triennale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laurea magistrale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Post-Università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48) Avevi fratelli o sorelle diplomati o/e iscritti all'Università/laureati?

- Sì, avevo almeno un fratello/sorella iscritto/a all'università (o laureati)
- Sì, avevo fratelli/sorelle diplomati ma non iscritti all'università
- No, nessuno dei miei fratelli/sorelle era iscritto all'università o aveva un diploma.
- No, non ho fratelli/sorelle in età universitaria
- No, sono figlio unico

49) Ricordi la tua famiglia in quale fascia di stipendio mensile rientrava?

- 0-400
- 400-800
- 800-1200
- 1200-2000
- 2000-3000
- >3000

50) Professione dei genitori

Tipo di professione	Padre	Madre
Imprenditore/alto dirigente (<i>Amministratore/responsabile piccole e grandi aziende</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professore Universitario/Medico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insegnante/prof. scuole medie/prof. liceo/ educatore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professioni sanitarie (<i>infermiere, operatore socio sanitario, operatore socio assistenziale, radiologo, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libero professionista (<i>avvocati, ingegneri, architetti, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impiegato (<i>di concetto, amministrativo, contabile etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piccolo imprenditore (<i>commerciante, lavoratore in proprio, artigiano, agricoltore...</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Operaio (metalmecanico, edile, agricolo etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forze dell'ordine/ Esercito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Casalingo/a</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>In cerca di occupazione</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Pensionato</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (<i>specificare per padre</i>):		
Altro (<i>specificare per madre</i>):		

A breve dovresti riuscire a diplomarti, hai qualche riflessione da esprimere sul raggiungimento di questo traguardo?

Hai progetti circa il tuo futuro? Hai mai considerato di continuare con gli studi?

Nota da compilare del ricercatore

Data: _____ Comune _____

Nome Istituto _____ Classe _____

Sezione _____

INFORMATIVA (ART. 13 DGLS 196/2003): SI DICHIARA AI SENSI DELL'ARTICOLO 13 DEL DLGS 196/2003 SULLA PRIVACY CHE I DATI RACCOLTI SARANNO TRATTATI IN FORMA ANONIMA E RISERVATA E CHE LE INFORMAZIONI FORNITE SARANNO UTILIZZATE ESCLUSIVAMENTE A FINI STATISTICI.