

copertina di Ada Lanteri
stampa testo: Stampatre, Torino
stampa copertina: Tipolito Subalpina, Torino
fotocomposizione e grafica: EDIBIT, via Maria Vittoria 10, 10123 Torino

Collana PIEMONTE-studi dell'IRES, Istituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte, diretta da Andrea Prele
Ufficio pubblicazioni dell'Ires: Anna Briante

L'Ires è un ente pubblico regionale, dotato di autonomia funzionale.

L'attuale Istituto, disciplinato dalla legge regionale 3 settembre 1991, n. 43, rappresenta la continuazione dell'Istituto costituito nel 1958 ad iniziativa della Provincia e dal Comune di Torino, con la partecipazione di altri enti pubblici e privati e la successiva adesione delle altre Province piemontesi.

L'Ires sviluppa la propria attività di ricerca a supporto dell'azione programmatica della Regione Piemonte e della programmazione subregionale.

Costituiscono oggetto dell'attività dell'Istituto:

- la redazione della Relazione annuale sull'andamento socio-economico e territoriale della regione;
- la conduzione di una permanente attività di osservazione, documentazione ed analisi sulle principali grandezze socio-economiche e territoriali del sistema regionale;
- lo svolgimento di periodiche rassegne congiunturali sull'economia regionale;
- lo svolgimento delle ricerche connesse alla redazione ed all'attuazione del piano regionale di sviluppo;
- lo svolgimento di ricerche di settore per conto della Regione e altri enti.

IRES, via Bogino 21, 10123 Torino - tel. 011/88051

In copertina: immagine tratta dal frontespizio di un atlante di strumenti scientifici pubblicato a Firenze nella prima metà del 1600.

Tutti i diritti riservati. Questo volume non può essere riprodotto con alcun mezzo, neppure parzialmente e neppure per uso interno o didattico, senza il preventivo permesso dell'editore. L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre mediante fotocopia una porzione non superiore ad un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate all'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno (AIDRO), via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel. e fax 02/809506. Le richieste di riproduzione con altre modalità vanno inoltrate direttamente all'editore.

prima edizione italiana: ottobre 1996

© by Rosenberg & Sellier, via Andrea Doria 14, 10123 Torino, per il testo e © by Rosenberg & Sellier, via Andrea Doria 14, 10123 Torino, per la copertina

isbn 88-7011-691-3

LE SCELTE SCOLASTICHE
INDIVIDUALI

Gli studi di cui questo volume propone i risultati – parte del programma di ricerche dell'Ires su “Problemi della dispersione scolastica e dell’inserimento lavorativo dei giovani in Piemonte” – sono stati svolti da un gruppo di ricerca composto da: Luciano Abburrà (coordinatore), Diego Gambetta (Università di Oxford) e Renato Miceli.

L’attribuzione di responsabilità per i singoli capitoli deve essere ripartita come segue:

Luciano Abburrà: Introduzione, capp. I e II della parte prima, capp. I, II, IX e X della parte seconda;

Luciano Abburrà e Diego Gambetta: capp. III, IV, V, VI, VII e VIII della parte seconda;

Renato Miceli: cap. III della parte prima e cap. XI della parte seconda.

Oltre alla partecipazione alla stesura dei capitoli ad essi attribuiti, Diego Gambetta ha svolto una consulenza generale all’impostazione della ricerca empirica e Renato Miceli ha assicurato il supporto metodologico nelle fasi di elaborazione e analisi statistiche dei dati.

INDICE

Presentazione

- 1 *Introduzione*
- 9 PARTE PRIMA
Ragioni e implicazioni di una ricerca sulle scelte scolastiche individuali
- 11 Capitolo I
LE SCELTE SCOLASTICHE INDIVIDUALI:
CARATTERISTICHE E POTENZIALITÀ DI UN APPROCCIO D'ANALISI
- 11 1.1. *I comportamenti scolastici come scelte*
- 19 1.2. *Sviluppo economico e scolarizzazione: l'approccio alle scelte come guida alla comprensione dei fatti*
- 29 Capitolo II
LE SCELTE SCOLASTICHE INDIVIDUALI:
PROBLEMI E IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE EDUCATIVE
- 29 2.1. *L'approccio alle scelte come guida alle politiche*
- 32 2.2. *Scelte scolastiche e scuola media superiore: quale riforma?*
- 35 2.3. *L'obiettivo della "piena scolarità" e il problema del "pregiudizio accademico"*
- 37 2.4. *Il problema del "condizionamento istituzionale" delle scelte scolastiche: un possibile effetto indesiderato del modello di Boudon?*
- 43 Capitolo III
L'IPOTESI DEL DECISORE RAZIONALE:
SPECIFICAZIONI UTILI PER L'ANALISI DELLE SCELTE SCOLASTICHE
- 43 3.1. *Buone ragioni e disposizioni*
- 46 3.2. *Razionalità delle scelte e realismo*
- 56 3.3. *Considerazioni finali*

59	PARTE SECONDA
	Una ricerca empirica sulle scelte scolastiche individuali dopo l'obbligo
61	Capitolo I
	TRA NODI TEORICI E PROBLEMI METODOLOGICI: IL PROFILO DI UN'INDAGINE DIRETTA
61	1.1. <i>Precedenti e premesse teoriche della ricerca</i>
62	1.2. <i>Le linee guida assunte per il lavoro empirico</i>
69	Capitolo II
	NOTE DESCRITTIVE SUL CAMPIONE E IPOTESI GUIDA PER LA LETTURA DEI RISULTATI
69	2.1. <i>Le due aree territoriali e i due generi</i>
74	2.2. <i>I diversi retroterra familiari: classi professionali, risorse economiche, risorse culturali</i>
81	2.3. <i>Occupazione e scolarità dei genitori: quale rapporto con le scelte dei figli?</i>
85	2.4. <i>Risultati precedenti e abilità scolastiche in rapporto alle scelte effettuate</i>
97	Capitolo III
	LA PRIMA SCELTA SCOLASTICA: PROSEGUIRE DOPO L'OBBLIGO
97	3.1. <i>Un bivio che seleziona meno ma condiziona di più</i>
99	3.2. <i>Le ipotesi e il modello</i>
105	3.3. <i>I risultati del modello</i>
111	3.4. <i>Le specificazioni in rapporto al sesso</i>
113	3.5. <i>Le specificazioni in rapporto alla classe socio-professionale dei genitori</i>
117	Capitolo IV
	ABBANDONI PRECOCI: CHI PROSEGUE E CHI NO (AL MOMENTO DELL'INTERVISTA)
117	4.1. <i>Se la scelta vera si definisce col tempo</i>
117	4.2. <i>I risultati del modello</i>
121	4.3. <i>Le specificazioni per sesso e classe d'origine</i>
124	4.4. <i>Effetti specifici di avere genitori di classe operaia</i>
127	Capitolo V
	LA SCELTA DELLA SCUOLA SECONDARIA: IL LICEO
127	5.1. <i>La scelta del liceo</i>
128	5.2. <i>I modelli e i risultati</i>

140	5.3.	<i>I modelli disaggregati per sesso e classe socio-professionale d'origine</i>
148	5.4.	<i>È possibile "espandere" i modelli includendovi variabili di tipo valutativo-intenzionale? Un esercizio esplorativo</i>
159	Capitolo VI LA SCELTA DELLA SCUOLA SECONDARIA: L'ISTITUTO TECNICO O IL PROFESSIONALE	
159	6.1.	<i>Un'alternativa rilevante</i>
160	6.2.	<i>Il modello d'analisi</i>
163	6.3.	<i>I risultati</i>
167	6.4.	<i>Modelli disaggregati per sesso</i>
170	6.5.	<i>Modelli disaggregati per classe socio-professionale d'origine</i>
174	6.6.	<i>L'effetto dell'introduzione di variabili "soggettive": un altro esercizio esplorativo</i>
181	Capitolo VII L'INTENZIONE DI PROSEGUIRE ALL'UNIVERSITÀ	
181	7.1.	<i>L'intenzione della scelta</i>
182	7.2.	<i>Il modello</i>
185	7.3.	<i>I risultati</i>
190	7.4.	<i>Le intenzioni universitarie tra i non liceali</i>
192	7.5.	<i>Modelli per sesso</i>
194	7.6.	<i>Modelli per classe socio-professionale</i>
201	7.7.	<i>L'effetto dell'introduzione di variabili intenzionali: ancora un esercizio esplorativo</i>
209	Capitolo VIII L'ANALISI DELLE SCELTE FONDAMENTALI: UN QUADRO RIEPILOGATIVO	
209	8.1.	<i>L'istruzione come bene di investimento e di consumo</i>
211	8.2.	<i>I vincoli economici delle scelte scolastiche: il reddito familiare corrente</i>
212	8.3.	<i>Le abilità scolastiche e le probabilità di successo</i>
213	8.4.	<i>I vincoli culturali delle scelte scolastiche: l'istruzione dei genitori</i>
214	8.5.	<i>Il mercato del lavoro e le differenze di genere</i>
215	8.6.	<i>L'età del padre: un esempio di variabile con effetti potenzialmente divergenti</i>
217	8.7.	<i>Altre misure del capitale culturale, altre conferme delle differenze tra maschi e femmine</i>
218	8.8.	<i>Da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali: un riepilogo conclusivo</i>

231	Capitolo IX I PROCESSI DECISIONALI: CONTENUTI, FORME, MODALITÀ E PROTAGONISTI DELLE SCELTE SCOLASTICHE
233	9.1. <i>Il campo delle scelte: alternative escluse a priori, alternative considerate</i>
237	9.2. <i>Le dimensioni delle alternative tenute in maggiore considerazione</i>
242	9.3. <i>L'importanza dei pareri degli altri: genitori, insegnanti, amici, adulti significativi</i>
244	9.4. <i>Fattori e condizioni ritenuti importanti per le scelte</i>
248	9.5. <i>Conflitti, tensioni e incertezze intorno alle decisioni scolastiche</i>
252	9.6. <i>Rapporti fra scelte e preferenze personali, e loro riconsiderazione a distanza di tempo</i>
257	9.7. <i>Modi e termini delle decisioni scolastiche: un prospetto di sintesi</i>
263	Capitolo X VALUTAZIONI SOGGETTIVE SU SCUOLA E LAVORO: LE CONNESSIONI CON LE SCELTE
265	10.1. <i>Giudizi sul valore dei titoli di studio sul mercato del lavoro</i>
273	10.2. <i>Aspirazioni scolastiche e preferenze occupazionali</i>
277	10.3. <i>I "valori" del lavoro e i contenuti della domanda di istruzione</i>
293	Capitolo XI PROSEGUIRE GLI STUDI. CHE SIGNIFICA? ATTEGGIAMENTI ED INTERPRETAZIONI DELLE SCELTE SCOLASTICHE
294	11.1. <i>Una tipologia</i>
298	11.2. <i>Le caratteristiche dei tipi</i>
301	11.3. <i>Investimento o consumo: le determinanti</i>
308	11.4. <i>Le probabilità di adottare un approccio di consumo</i>
319	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
325	APPENDICE 1 Le due aree in cui la ricerca si è svolta: caratteristiche socio-demografiche e scolastiche
341	APPENDICE 2 Note metodologiche
355	APPENDICE 3 Il questionario

Presentazione

Da tempo e con intensità crescente ci si interroga su quali riforme debbano essere applicate alla scuola superiore; perché corrisponda meglio alle esigenze del mercato del lavoro e, più in generale, ai cambiamenti culturali del mondo circostante. I punti di osservazione da cui le varie argomentazioni traggono alimento sono solitamente o quello interno alle istituzioni scolastiche, espresso dagli operatori addetti al loro funzionamento, o quello esterno degli "esperti", che riflettono - o pensano di interpretare - i giudizi di chi utilizza in seconda battuta il prodotto finale delle medesime istituzioni (in primo luogo i datori di lavoro).

Generalmente assente - sia come voce capace di espressione autonoma sia come soggetto della cui opinione ci si curi di indagare - è invece il profilo di coloro che direttamente domandano e fruiscono dei servizi offerti dalla scuola, se non quando, a cadenze regolari più delle stagioni, essi si manifestano nelle forme collettive di un movimento di protesta degli studenti.

I soggetti individuali che valutano e poi scelgono se proseguire o smettere gli studi, che preferiscono un indirizzo rispetto agli altri, che talvolta cambiano idea dopo un primo tentativo e spesso interrompono prima del termine il percorso inizialmente intrapreso, non vengono solitamente assunti come un riferimento pertinente e rilevante dell'analisi e della discussione sulle proposte di politica scolastica: sia che ciò consegua da un giudizio che nega loro la qualifica di effettivi decisori, attribuendo a condizionamenti esterni alla loro volontà la determinazione dei corsi d'azione che li riguardano, sia che si ritenga che i comportamenti scolastici vadano comunque stabiliti e mutati per via istituzionale, sulla base di esigenze e considerazioni generali che sfuggono alla consapevolezza dei loro singoli protagonisti.

Questo lavoro parte dall'idea che ciò sia un limite. Con questo studio si è voluto esplorare l'ipotesi che le decisioni scolastiche assunte dai ragazzi e dalle loro famiglie, dopo l'assolvimento dell'obbligo di legge, siano effetto di scelte reali e razionali: cioè che esse si definiscano nel confronto delle abilità e preferenze dei soggetti con le opportunità offerte dal sistema istituzionale dell'istruzione da un lato e dal sistema occupazionale dall'altro, in modo da dar vita a corsi d'azione diversi o diversamente motivati. Con i risultati ottenuti (basati su un'ampia ricerca empirica diretta) si vuole mostrare che da una conoscenza puntuale di questi processi di valutazione e scelta, nonché degli esiti di adattamento migliore o peggiore che ne conseguono, si può ricavare un contributo particolarmente utile, insieme alle più usuali considerazioni sul funzionamento della scuola, per impostare risposte a tre domande fondamentali:

- perché solo una quota limitata di giovani rimane a scuola fino al conseguimento di una qualificazione superiore all'obbligo?
- quali politiche scolastiche potrebbero davvero aiutare il loro numero a crescere sensibilmente?
- quali cambiamenti esterni al mondo della scuola dovrebbero consolidarsi perché ne derivino messaggi più favorevoli ad un investimento nell'istruzione più prolungato che in passato?

Per giungere ad esprimere valutazioni fondate su questi punti si è ritenuto necessario passare attraverso un'attenta verifica empirica delle risposte attuali ad interrogativi classici per gli studi riguardanti i comportamenti scolastici: perché molti continuano ad andare a scuola dopo l'obbligo? Perché altri smettono? Perché chi continua preferisce un determinato tipo di studi rispetto agli altri?

Quali fattori influenzano oggi queste decisioni? Con quali differenze, di qualità o di peso, tra i diversi gruppi sociali? In particolare, quali condizionamenti od opportunità alternative – provenienti dall'ambiente sociale, economico e territoriale in cui le persone vivono – agiscono sulla valutazione delle opzioni offerte dalla scuola? Quale ruolo giocano le preferenze soggettive circa le proprie mete professionali, nel rapporto con le proprie attitudini e abilità scolastiche?

L'Ires propone con questo volume un ampio spettro di analisi e riflessioni su questi temi. L'intento è di offrire un contributo utile alle discussioni che inevitabilmente accompagneranno sia i propositi di riforma della scuola perseguiti dal Parlamento nazionale, sia la realizzazione della più ampia autonomia in via di attribuzione alle singole organizzazioni scolastiche, sia le eventuali riforme istituzionali che assegnassero alle Regioni un peso maggiore nella gestione delle politiche e delle istituzioni formative.

Andrea Prele
Direttore dell'Ires

Introduzione

Da qualche tempo e da più parti è stata richiamata l'attenzione sul basso numero di giovani che raggiungono un titolo di studio superiore all'obbligo scolastico. Si ritiene che ciò configuri un problema dal punto di vista del sistema economico, che non troverebbe risorse sufficienti per alimentare un mutamento di qualità della domanda di lavoro. Ma è ugualmente preoccupante dal punto di vista del sistema sociale, perché una larga proporzione dei giovani si affaccia alla vita adulta con una qualificazione che rende difficoltoso tanto l'impiego quanto l'assunzione piena di una cittadinanza consapevole.

Si tratta, peraltro, di un problema del quale ci si sta attivamente occupando in diversi paesi con cui l'Italia è solita confrontarsi, anche se i loro tassi di scolarizzazione nell'età 14-18 anni sono già nettamente superiori ai nostri.

Ciò dovrebbe aggiungere ulteriori elementi di preoccupazione ad una regione come il Piemonte, nella quale la scolarità giovanile tende a definirsi su livelli ancor meno elevati di quelli nazionali e nettamente più bassi di quelli di regioni con cui è inevitabile debba confrontarsi a livello internazionale. A tutt'oggi solo sei ragazzi piemontesi su dieci, nell'età compresa tra 15 e 18 anni, sono ancora impegnati in qualche attività formativa, mentre solo uno su due, in ogni classe d'età, raggiunge un diploma di scuola media superiore. Nella contigua regione francese di Rhône-Alpes i valori corrispondenti sono superiori di oltre dieci punti percentuali e nettamente crescenti.

Di fronte al persistere di tale situazione diviene necessario chiedersi: perché? Perché in Italia, ed ancor più in Piemonte, tali valori restano più bassi di quelli di altri paesi ed aree del mondo? Che cosa occorre fare perché si innalzino significativamente?

L'esperienza mostra che chi si è interrogato su temi di questo genere ha spesso teso a privilegiare la ricerca delle risposte lungo il versante dell'*of-*

ferta di istruzione. Mentre in altri paesi si è discusso soprattutto del costo e della disponibilità di posti nei sistemi formativi medio-superiori, da noi ci si è di solito concentrati sul funzionamento selettivo delle istituzioni scolastiche: fattori – l'uno come gli altri – ritenuti operanti in modo da deprimere una domanda di istruzione supposta implicitamente universale.

Anche gli andamenti degli anni più recenti, che hanno visto salire ad oltre l'80% il tasso di prosecuzione degli studi dopo la terza media, sembrano confermare questo orientamento. La persistenza a livelli decisamente più bassi del tasso di successo nel conseguimento di un diploma viene attribuita al processo di "dispersione", assunto spesso come sinonimo di selezione: un alto numero di abbandoni porta il 40% di coloro che iniziano un corso di studi medio-superiore ad interromperlo prima del termine.

Lo studio dei meccanismi di funzionamento dei sistemi d'istruzione è certamente rilevante per comprendere le difficoltà di chi ne esce precocemente. Il versante dell'offerta formativa, tuttavia, andrebbe esplorato anche in rapporto a dimensioni spesso ignorate: in particolare rispetto al grado complessivo di rigidità o flessibilità, di articolazione reale o di omologia sostanziale dei modelli di partecipazione al processo formativo che i vari sistemi consentono. In altri termini, oltre al grado e al modo dell'operare selettivo delle istituzioni scolastiche, occorrerebbe considerare anche gli effetti sul livello di partecipazione che derivano dalla capacità dei servizi offerti di corrispondere alle esigenze e ai vincoli dei diversi tipi di soggetti che domandano istruzione, attualmente o potenzialmente.

Ma questo introduce un secondo e decisivo versante da cui le risposte al problema della bassa scolarità dovrebbero essere ricercate: quello che viene solitamente trascurato nelle considerazioni più diffuse sul tema. Si tratta del versante della *domanda* d'istruzione: un problema che può apparire poco rilevante solo se si presume che la richiesta/disponibilità a partecipare a processi di scolarizzazione medio-superiori sia generalizzata alla totalità dei soggetti in età corrispondente e che la domanda sia sostanzialmente omogenea nelle sue caratteristiche qualitative: cioè che tutti quelli che vogliono andare a scuola vogliano sostanzialmente la stessa cosa.

L'ipotesi da cui questo lavoro ha preso le mosse è che, nella realtà, né l'una né l'altra di queste assunzioni possa essere assunta come data.

Ci si può chiedere, infatti, se una parte significativa della responsabilità per la bassa scolarizzazione medio-superiore non debba essere attribuita, al di là di certe apparenze, anche ad un' *insufficienza della domanda*: quel-

la proveniente dalle famiglie e dagli individui, ma anche quella espressa dai datori di lavoro¹. Qui “insufficiente” può essere inteso sia nel senso di “non abbastanza ampia” sia nel senso di “non abbastanza solida” e di tali insufficienze si possono voler individuare ragioni non effimere, né soltanto soggettive.

Oppure, si può ritenere che i soggetti esprimano una domanda crescente di formazione superiore a quella dell’obbligo, ma che tale domanda non trovi adeguati canali d’offerta verso cui indirizzarsi e, dovendo necessariamente uniformarsi a quelli preesistenti, non ne ricavi segnali di rinforzo e valorizzazione sufficienti e tenda perciò spesso a rifluire.

Contrariamente all’ipotesi della omogeneità della domanda, infatti, sembra ragionevole ipotizzare che, quanto più si amplia il numero di soggetti che si affacciano al sistema d’istruzione post-obbligatorio per la prima volta nella storia della loro famiglia, tanto più si differenzi la qualità del “bene istruzione” domandato; e tanto più severe si facciano le condizioni alle quali questa domanda può mantenersi attiva nel tempo. Un’eventuale non corrispondenza o un insufficiente adeguamento delle caratteristiche dell’offerta a questa articolazione della domanda potrebbe, di per sé, rappresentare un fattore di spiegazione di molte interruzioni degli studi.

Si può così ritenere che una maggiore conoscenza della natura e delle modalità di formazione della domanda di istruzione che si rivolge alle diverse branche della scuola media superiore possa aiutare a comprendere meglio anche il fenomeno della “dispersione” e della sua incidenza estremamente differenziata a seconda dei diversi canali considerati (licei, tecnici, professionali).

In generale poi – con riguardo sia all’entità che al tipo e alla forza della domanda d’istruzione – un ruolo essenziale sembrerebbe dover essere attribuito alla natura, chiarezza ed efficacia dei messaggi che provengono dal mercato del lavoro: in termini di apertura o chiusura di opportunità di occupazione nei vari ambiti e di maggiore o minore “riconoscimento” differenziale attribuito ai diversi titoli di studio. La prosecuzione subito dopo la terza media non può essere assunta acriticamente come sicuro indicatore di una domanda convinta ed univoca di un diploma medio superiore. Essa potrebbe anche essere, almeno in parte, un semplice riflesso della net-

¹ È questa, ad esempio, un’interpretazione proposta di recente da un importante studio condotto presso la London School of Economics, secondo cui “the problem lies more with deficient demand for post-compulsory education and training among young people and employers” (Bennett, Glennerster e Nevison 1992b, p. 2).

ta diminuzione di occasioni d'impiego che il sistema economico è in grado di offrire ai giovanissimi; o un ripiego rispetto alla pratica estinzione di altre fondamentali istituzioni sociali della transizione, come l'apprendistato. Se fosse così motivata, una tale domanda tenderebbe naturalmente a rifluire, quando l'età e le circostanze accrescano le opportunità alternative.

D'altro canto, se si ripensa agli scorsi decenni, non sembra difficile individuare motivazioni e meccanismi capaci di rendere ragionevoli le scelte di molti che, in regioni come il Piemonte, non hanno ritenuto di dover rimanere a scuola più a lungo di quanto prescritto dalle leggi. Il sistema economico ha espresso per molto tempo una forte domanda di lavoro giovanile, soprattutto maschile, a bassa scolarità e qualificazione, offrendo precoci opportunità di guadagno spesso non preclusive nei confronti di percorsi di apprendimento e crescita professionale attraverso il lavoro. Molti degli stessi imprenditori che hanno fatto forte e diffuso come pochi altri il sistema industriale della regione si sono formati attraverso esperienze di lavoro dipendente alle quali hanno avuto accesso senza – anzi, in alternativa – alla frequenza di corsi di studio superiori.

Il problema sembrava mutare alla fine degli anni '80. Mentre i fabbisogni del sistema economico prendevano a cambiare sensibilmente (con una riduzione dell'offerta di buone occasioni e l'aumento dei requisiti richiesti all'ingresso), i comportamenti dei soggetti della domanda di istruzione – pur pesantemente condizionati dagli effetti inerziali degli equilibri precedenti – sembravano avviarsi verso un tendenziale adeguamento.

La ripresa economica successiva alla crisi dei primi anni '90, tuttavia, sembra per certi versi riportare indietro la situazione. Essa ha fatto riemergere con forza un'ampia domanda di lavoro a bassa scolarizzazione – risultata particolarmente consistente e dinamica nelle aree dominate dal settore industriale – che ha persino trovato difficoltà ad essere soddisfatta sulla base dell'offerta locale. Nel contempo, la capacità differenziante del possesso di un diploma di scuola media superiore – in termini sia di probabilità di trovare occupazione sia di livello di retribuzione – sembra rimasta piuttosto modesta.

Gli effetti di tali andamenti perlomeno contraddittori della domanda di lavoro sui comportamenti scolastici degli adolescenti rappresentano una delle incognite di ogni possibile scenario di sviluppo futuro.

Uno studio diretto e specifico della formulazione delle scelte scolastiche post-obbligatorie in un contesto come quello piemontese degli anni '90 trova quindi numerose motivazioni, come si argomenterà con maggior dettaglio nella *prima parte* di questo volume (cap. I).

Con lo studio di cui qui si intende dare conto si è voluto prendere in considerazione – ed esplorare nelle sue potenziali implicazioni, sia per la ricerca sia per le politiche educative (cap. II) – l'ipotesi che le decisioni scolastiche assunte dai ragazzi e dalle loro famiglie, dopo l'assolvimento dell'obbligo di legge, siano effetto di scelte reali e razionali: cioè che esse si definiscano nel confronto delle abilità e preferenze dei soggetti con le opportunità offerte dal sistema istituzionale dell'istruzione da un lato e dal sistema occupazionale dall'altro, in modo da dar vita a corsi d'azione diversi o diversamente motivati. Da questi processi di valutazione e scelta, nonché dagli esiti di adattamento migliore o peggiore che ne conseguono, ci sembra possa venire un contributo di conoscenza utile, insieme alle più usuali considerazioni sul funzionamento della scuola, per impostare risposte a tre domande fondamentali:

- perché solo una quota limitata di giovani rimane a scuola fino al conseguimento di una qualificazione superiore all'obbligo?
- quali politiche scolastiche potrebbero davvero aiutare il loro numero a crescere sensibilmente?
- quali cambiamenti esterni al mondo della scuola dovrebbero consolidarsi perché ne derivino messaggi più favorevoli ad un investimento nell'istruzione più prolungato che in passato?

Parlare di scelte scolastiche come di "scelte razionali" richiederebbe un richiamo a numerosi contributi che hanno animato il dibattito teorico che sta dietro ad un tale orizzonte analitico. Senza alcuna pretesa di essere esaustivi, si è ritenuto utile integrare i riferimenti contenuti nel testo dei capitoli iniziali con una trattazione ulteriore affidata al capitolo che chiude la prima parte (cap. III): con esso si sono voluti richiamare alcuni contributi della letteratura, maturati in relazione a contesti decisionali diversi, che sembra utile tenere presenti nel corso di una ricerca sulle scelte in ambito scolastico.

L'obiettivo comune di tutta la prima parte di questo volume (che ripropone e rielabora parte dei materiali di Ires 1993) è motivare e argomentare l'utilità analitica e le possibili implicazioni propositive dell'approccio assunto dalla ricerca: considerare i comportamenti scolastici come frutto di scelte individuali.

Nella *seconda parte* del volume è compreso il vero e proprio rapporto di ricerca: ossia il rendiconto, selettivo ma puntualmente anche piuttosto analitico, sui risultati di un'ampia survey realizzata nel 1993 (756 interviste approfondite ad un campione statisticamente rappresentativo di ragazzi e ragazze di 15-17 anni, residenti in due aree particolarmente significative del

Piemonte: Torino e Alba). La rilevazione si è basata su un vasto questionario strutturato orientato a cogliere i tipi, le modalità, i protagonisti e le ragioni delle scelte scolastiche effettuate dopo la scuola media, insieme ad un'ampia gamma di espressioni di giudizio, preferenza o aspirazione nei riguardi di dimensioni rilevanti dei due fondamentali universi di riferimento delle scelte: la scuola e il lavoro.

Il rapporto di ricerca compreso nella seconda parte si compone di alcuni capitoli con finalità prevalentemente descrittive, orientati a:

- evidenziare le principali linee di differenziazione tra i soggetti compresi nel campione in relazione alle diverse alternative di scelta da essi praticate dopo la fine dell'obbligo scolastico (cap. II);
- esplorare le modalità, i protagonisti e i fattori intervenuti nei processi decisionali da cui hanno tratto origine le diverse scelte scolastiche (cap. IX);
- verificare se e come si differenzino i soggetti che hanno compiuto le diverse scelte possibili in rapporto ad una ampia varietà di giudizi e preferenze su scuola e lavoro (cap. X).

Dall'analisi delle risposte su quest'ultimo punto si possono ricavare elementi utili almeno a saggiare la consistenza potenziale di ipotesi che assumano l'operare di differenze nelle qualità attribuite (e domandate) tanto alla formazione quanto al lavoro. Ne emergono anche indicazioni – forse sorprendenti – sul grado relativo del valore attribuito dagli intervistati allo studio e al lavoro, visti in se stessi come attività, oppure giudicati attraverso le loro capacità di offrire espressione alle potenzialità di sviluppo personali o di riflettersi all'esterno sull'immagine sociale attribuita agli individui.

Un approfondimento degli atteggiamenti e delle valutazioni soggettive su scuola e lavoro, col ricorso a metodologie d'analisi statistica più sofisticate e capaci di sintesi, è offerto dal capitolo XI.

Il centro del rapporto di ricerca è rappresentato da un'altra serie di capitoli, con cui si dà conto dei risultati di analisi statistiche di tipo causale, basate sull'uso di modelli di regressione logistica, sulle scelte scolastiche fondamentali: proseguire/non proseguire dopo l'obbligo, liceo/altri indirizzi, istituto tecnico/istituto professionale, università/non università (capp. III-VIII della parte II).

L'obiettivo, in questo caso, è di verificare in modo rigoroso e tenendo contemporaneamente sotto controllo un'ampia serie di variabili indipendenti, quali fattori influiscano effettivamente sulla probabilità relativa di scegliere diversamente in relazione a ciascuno dei principali nodi decisionali. Nel contempo, si vuol mostrare come la gamma e l'ordine d'importanza di

tali fattori muti in rapporto a fondamentali linee di differenziazione della popolazione studiata: come quelle per sesso e per classe socio-professionale della famiglia d'origine.

Una riconsiderazione e verifica aggiornata e puntuale dell'insieme complesso e variabile di relazione causali che legano caratteristiche e condizioni dei soggetti e probabilità che essi adottino diversi comportamenti in campo scolastico può consentire di ancorare su basi empiricamente solide ogni ipotesi politica che, prefiggendosi di intervenire sulla distribuzione per così dire "spontanea" delle scelte scolastiche, voglia però rispettare la loro natura di decisioni razionali. Su scelte di questo tipo hanno assai più probabilità di influire modificazioni reali nella struttura dei vincoli e delle opportunità sulla base delle quali esse sono state formulate dai decisori individuali, che non forzose imposizioni legislative, ancorché accompagnate da fervorosi sermoni e interventi "di recupero". Tanto più se i primi non corrispondessero alla percezione dei fatti e i secondi risultassero tardivi rispetto ai momenti in cui davvero le debolezze individuali discriminano.

Parte Prima

Ragioni e implicazioni
di una ricerca sulle scelte
scolastiche individuali

Le scelte scolastiche individuali: caratteristiche e potenzialità di un approccio d'analisi

1.1. I comportamenti scolastici come scelte

Perché molti continuano ad andare a scuola dopo l'obbligo? Perché altri smettono? Perché chi continua preferisce un determinato tipo di studi rispetto agli altri? Perché, tra coloro che proseguono, parecchi interrompono dopo uno o due anni?

Quali fattori intervengono oggi in queste decisioni? Con quali differenze, di qualità o di peso, tra i diversi gruppi sociali?

Quali condizionamenti od opportunità alternative, provenienti dall'ambiente sociale, economico e territoriale in cui le persone vivono, agiscono sulle valutazioni delle opzioni offerte dalla scuola? Quale ruolo giocano le preferenze soggettive circa le proprie prospettive professionali, nel rapporto con le proprie attitudini e abilità scolastiche?

Queste sono alcune domande rappresentative del tipo di problemi da cui una ricerca può prendere le mosse. Nei loro confronti, gli approcci più tradizionali della sociologia dell'educazione generano un sentimento di inadeguatezza – o almeno di insufficienza – quando insistano nel ricondurre le differenze nei comportamenti verso le “opportunità” formative all'effetto combinato dei vincoli economici e culturali dell'ambiente familiare di provenienza con l'agire selettivo delle istituzioni scolastiche.

Se una tale impostazione mostrava già limiti in passato (anche perché la correlazione tra origini sociali e destini scolastici non è mai stata ferrea), oggi sembra diventata ancor più insoddisfacente. E non solo perché contrasta con la diffusa opinione secondo cui uno dei mutamenti sociali più importanti dell'epoca attuale, rispetto ad un lungo passato, consista proprio in un allentamento della forza prescrittiva dell'origine familiare sui destini delle persone.

Perlomeno esagerato appare anche attribuire ai meccanismi di valutazione e alle sanzioni applicate dalla scuola l'intera responsabilità della diversificazione dei percorsi individuali. Si prenda il caso dell'interruzione degli studi prima del termine. È indubbio che spesso chi abbandona ha in precedenza subito valutazioni negative riguardo al proprio rendimento scolastico. Ciò tuttavia non implica che i due processi siano uno solo; né che le loro interazioni seguano una direzione univoca, sicché l'atto di abbandonare gli studi sia il prodotto diretto ed esclusivo del meccanismo di valutazione scolastica. Mentre fattori che agiscono a favore o contro l'abbandono degli studi indipendentemente dal rendimento scolastico possono contrastare le influenze dello stesso rendimento scolastico, è possibile che cattivi risultati siano non la causa ma l'effetto del prevalere di un orientamento favorevole all'abbandono precoce.

In effetti, consolidati filoni dell'analisi sociale hanno a lungo privilegiato approcci ai processi di scolarizzazione basati sulla considerazione dei sistemi formativi come strumento di riproduzione della struttura e delle gerarchie sociali esistenti. Con l'aumento dei tassi di scolarizzazione e della propensione a proseguire gli studi dopo l'obbligo, poi, si è diffusa la convinzione che al torneo dell'istruzione tutti vogliano partecipare, e per il periodo di tempo più lungo possibile. Così, quelli che via via abbandonano, passando dai gradi inferiori a quelli superiori del sistema scolastico, lo farebbero o perché "non riescono" o perché "non possono", ma non perché "non vogliono".

Detto altrimenti, il comportamento di abbandono – come quello di non prosecuzione degli studi al di là di un livello modesto di istruzione – spesso non è assunto come effetto di una decisione relativamente autonoma dei soggetti, di cui indagare le ragioni e gli obiettivi specifici. Anziché come un comportamento attivo esso viene considerato un'imposizione subita.

La prevalenza di un tale giudizio emerge da numerose discussioni degli anni scorsi in Italia. Pur ridefinito col termine "dispersione", il problema per molti sembra continuare a coincidere con ciò a cui si era soliti riferirsi negli anni '70 col termine di "selezione". Così che vi è stato spazio anche per espliciti rimproveri da parte di chi, non vedendo alcuna sostanza dietro il mutamento dei termini, ha considerato quest'ultimo soltanto un cedimento alle mode culturali del momento, capace tuttavia di indebolire la portata critica dell'analisi (Gattullo, 1991).

Entro un tale filone di giudizio, inoltre, non si sono sviluppate analisi in grado di discriminare tra i meccanismi operanti ai diversi livelli del sistema formativo. In particolare, nei riguardi dei comportamenti scolastici dopo il compimento degli studi obbligatori, non pare siano state formulate ipotesi specifiche come quelle elaborate nei riguardi delle fasi della scolarità di ba-

se (di cui due esempi “storici” possono essere rappresentati da contributi come quelli di Bourdieu, 1966 e di Rosenthal e Jacobson, 1968; entrambi raccolti in Barbagli, 1972). Sembra, per lo più, che si sia cercato di estendere ai livelli superiori dell’istruzione la validità dei meccanismi selettivi individuati per quelli inferiori. Con ciò trascurando il fatto che, proprio se e in quanto determinati meccanismi di selezione sociale agiscono prima, ad essi non possono essere attribuite identiche responsabilità per quanto accade anche dopo il conseguimento di una scolarità di base. Se no, non sarebbero effettivamente selettivi.

Eppure, già in contributi di parecchi anni fa sembra possibile rinvenire intuizioni relative al fatto che qualcosa di diverso dai tradizionali condizionamenti sociali e istituzionali sul rendimento scolastico dovesse essere preso in conto per spiegare gli atteggiamenti differenziati verso la scuola, compresi quelli che portano all’abbandono prematuro di corsi post-obbligatori. Ad esempio, l’ipotesi secondo cui l’insuccesso scolastico poteva risultare anche da un rifiuto attivo del canale formativo istituzionale, per cercare lungo altre vie “una socializzazione autonoma” dai meccanismi riproduttori del consenso e della struttura sociale (Follis, Taglioli, 1969-70), potrebbe forse essere riformulata oggi in un senso meno “politico”. Uscendo dall’orizzonte culturale prevalente in quegli anni e ragionando in termini di opzioni a favore di vie alternative alla scuola per la costruzione di un’identità adulta, se ne potrebbe forse ricavare un’ipotesi applicabile anche oggi alla diversa propensione alla prosecuzione degli studi dopo l’obbligo. Di qualche anno successiva, una nota ricerca inglese individuava un rilevante fattore esplicativo della scarsa propensione a proseguire gli studi da parte di ragazzi che vivevano in ambiente operaio proprio nelle logiche di un ambiente sociale estraneo alla scolarizzazione e particolarmente favorevole alla precoce assunzione di un ruolo adulto a mezzo dell’inserimento al lavoro (Willis, 1977).

Non lontana, benché certamente diversa, sembra anche la figura specifica del “dropout anticonvenzionale” (Ribolzi, 1984). Essa si attaglierebbe a soggetti che scelgono anziché subire l’allontanamento dalla scuola, in casi in cui il lavoro viene vissuto come un valore in alternativa alla scuola e viene privilegiato come mezzo di autorealizzazione, magari nell’ambito di percorsi misti scuola-lavoro.

Senza contare, poi, che da ricerche su altre realtà socio-economiche sembrano emergere ragioni del “dropping out” dalla scuola media superiore che si allontanano ancora di più da quelle più strettamente legate al funzionamento selettivo dell’istituzione formativa: tra le ragazze degli Stati Uniti, ad esempio, i principali motivi di abbandono della high school sono risultati “pregnancy” e “marriage” (Markey, 1988).

Un approccio alternativo rispetto alle tradizionali letture dell'interruzione precoce dei processi di scolarizzazione sembra emergere in Italia soltanto con alcuni contributi degli ultimi anni '80. Essi passano attraverso la valorizzazione della nozione di "scelte scolastiche" all'interno dei meccanismi che presiedono al diversificarsi dei comportamenti dei soggetti nei confronti dei processi formativi (Provincia di Milano, 1989; Semenza, 1990; Gambetta, 1990). In sintesi estrema, sviluppando il punto di vista proposto da questi studi, si potrebbe dire che i meccanismi selettivi operanti dall'interno del sistema scolastico (votazioni, bocciature e promozioni) rappresentano soltanto uno dei fattori che intervengono nelle decisioni d'interruzione degli studi superiori. Lo stesso peso e significato del segnale che i risultati scolastici indubbiamente trasmettono può variare nettamente sia in funzione delle differenti intenzioni o aspettative dei soggetti al momento di inizio del ciclo di studi, sia in funzione dei messaggi concomitanti che arrivano dal loro ambiente esterno. In particolare, i messaggi riguardanti le opportunità di occupazione presenti e future (entità, qualità e requisiti richiesti), nonché la gamma dei concreti percorsi di mobilità socio-professionale disponibili nel territorio e nell'ambiente sociale di riferimento, ai vari livelli d'istruzione.

In sostanza, anziché come fenomeni puramente indotti, sembra opportuno guardare anche alle differenze nei comportamenti verso l'istruzione come a risultati di *scelte* dei soggetti.

È ovviamente plausibile che tali scelte siano condizionate dalle circostanze socioeconomiche e culturali entro cui prendono forma. Così come è ragionevole che tengano conto dei risultati scolastici precedenti, posti a confronto con le concrete opportunità alternative disponibili al momento e nel luogo delle scelte. Ma se l'essere condizionate è un attributo che le scelte scolastiche condividono con quasi tutte le altre, ciò non significa in alcun modo che esse siano "determinate" dai fattori menzionati, al punto da poter essere considerate come "non scelte".

Che un mutamento abbia avuto luogo, almeno nel rapporto fra origini familiari e destini professionali (se non anche tra origini e destini sociali), è stato sottolineato, ad esempio, da Accornero e Carmignani (1986) in Italia, nei termini di una diminuzione dell'effetto di predestinazione sulle opportunità di scelta percepite dai singoli individui. Lo stesso hanno dovuto constatare Roberts e Parsell (1992) in Gran Bretagna, pur muovendo da un approccio che sottolinea piuttosto gli elementi strutturali di persistenza dei modelli tradizionali di transizione al lavoro. Anche se per questi autori si tratta più di un effetto ottico illusorio che di un fatto reale, i giovani da lo-

ro intervistati ritengono di aver *scelto* il proprio percorso dopo l'obbligo, cioè di aver preferito una tra le diverse opzioni che ad essi erano disponibili; e mantengono questa posizione, assumendosene personalmente la responsabilità, anche quando l'esito della decisione si sia rivelato infelice o deludente.

Ma, oltre che scelte reali, sembra opportuno considerare quelle scolastiche anche come scelte "razionali", almeno nel senso proposto e ribadito da Boudon (1979, 1989, 1991). Ciò significa che i diversi corsi d'azione empiricamente rilevabili (smettere o proseguire, intraprendere l'uno o l'altro percorso) vengono assunti – almeno fino a prova contraria – come effetto di scelte sorrette da "buone ragioni" agli occhi di chi le effettua. Non sono cioè considerati come comportamenti indotti da forze o cause – materiali o psichiche – sottratte al controllo dei soggetti agenti.

L'approccio ai comportamenti scolastici individuali come frutto di scelte razionali ha alcune implicazioni metodologiche: l'attenzione viene rivolta ai soggetti (gli individui o le famiglie) assunti come agenti che, per così dire, fanno quello che fanno e fanno quello che vogliono, pur entro il condizionamento di vincoli definiti anche dalle loro condizioni economiche e socioculturali di partenza. Queste ultime concorrono anche a definire "il punto di vista" da cui i soggetti ragionano: un elemento importante, poiché – come si sa, ma spesso si scorda – "il mondo non si vede allo stesso modo da tutti i punti di vista" (Boudon, 1991, pag. 17).

Un'analisi così orientata deve perciò tendere a ricostruire la trama dei fattori oggettivi e soggettivi che entrano nel calcolo che porta alle scelte. Di tali fattori va individuato il ruolo favorevole o sfavorevole rispetto alle diverse scelte possibili e ne va stimato il peso relativo. Il tutto, naturalmente, con una forte attenzione ai diversi gruppi, ascrittivi o elettivi, di cui gli individui possono essere membri. Le differenze statisticamente significative nella frequenza con cui le varie scelte si manifestano nei diversi gruppi restano il punto problematico di fondo, ma tali differenze vanno considerate come risultato della aggregazione dei comportamenti differenziati degli individui che dei gruppi fanno parte, non come attributi dei gruppi cui gli individui si conformano. È dei comportamenti di questi ultimi, perciò, che va trovata una diretta spiegazione.

Resta chiaro che, per l'approccio in questione, i "comportamenti individuali non sono evidentemente il prodotto di individui disincantati, di calcolatori astratti, ma, al contrario, di individui *situati* socialmente, in altri termini, di individui che appartengono anzitutto a una famiglia, ma anche ad altri gruppi sociali, e che dispongono di risorse non solo economiche, ma

culturali. Questi individui, inoltre, sono posti di fronte non a scelte astratte, ma a scelte i cui termini sono invece fissati da istituzioni concrete, come nel caso delle scelte scolastiche, o da vincoli derivanti dalla domanda e dall'offerta di competenze, come nel caso delle scelte professionali.

Ovviamente questi individui non possono essere considerati singolarmente: occorre invece raggrupparli in tipi, attribuire a questi tipi logiche di comportamento inevitabilmente idealizzate. Ma occorre, in ogni caso, secondo l'indicazione di Max Weber, ricostruire il comportamento individuale in modo da renderlo comprensibile, e, salvo casi estremi, rinunciare a considerarlo come effetto di forze irrazionali" (Boudon, 1991, pagg. 10-11).

Si è detto che sul tema della partecipazione ai processi di scolarizzazione post-obbligatori, e delle differenze osservate fra i gruppi sociali, gli approcci prevalenti negli ultimi trent'anni – particolarmente nel dibattito italiano – sono stati sostanzialmente altri. Essi hanno teso a presentarsi come in conflitto tra loro, ma in realtà non sembrano poi così diversi, dal punto di vista che ci riguarda.

Gli studi incentrati sull'ipotesi della "deprivazione culturale" – ispirati dai contributi dei sociologi Bourdieu e Passeron (1964) e del linguista Bernstein (1961) – hanno mirato l'analisi alle caratteristiche del background culturale (correlato con la posizione sociale della famiglia) degli adolescenti. Nel caso dei figli di famiglie operaie, questi sono stati visti come vittime impotenti di un conflitto tra la dotazione culturale, le attitudini e le preferenze ereditate dal proprio ambiente d'origine, e le aspettative, i modelli di comportamento e i criteri di giudizio assunti istituzionalmente dal sistema scolastico.

Gli studi sulla "selezione" d'orientamento avverso a quello della deprivazione culturale, invece, si sono ispirati prevalentemente alla definizione della scuola come "apparato ideologico dello stato" (Althusser, 1970): un approccio analitico diverso in fondo solo per posizione ideologica da quello classicamente funzionalista (da Sorokin, 1927 a Parsons, 1949 e 1970). In sostanza, la famiglia e la scuola sarebbero agenzie che selezionano gli individui in modo da riprodurre la struttura sociale esistente. Negli studi sulla selezione ci si è concentrati proprio sul funzionamento discriminatorio della scuola e, empiricamente, soprattutto sui comportamenti didattici e sui criteri di valutazione degli insegnanti. Per questo approccio, non sarebbero le "obiettive" carenze culturali dei ragazzi d'origine operaia a produrre la selezione classista; quest'ultima sarebbe piuttosto il risultato della discriminazione praticata dalla scuola a vantaggio dei tratti cognitivi e comportamentali specifici dei soggetti di ceto medio-superiore, a discapito di quelli tipici degli altri gruppi sociali. In questo senso gli insegnanti svolgereb-

bero, consapevolmente o meno, la funzione di “vestali della classe media” (Barbagli, Dei, 1969).

Molto raramente si sono visti studi centrati sui comportamenti e sui meccanismi decisionali dei soggetti (gli studenti e le loro famiglie) assunti come attori consapevoli e razionali. Fino alla metà degli anni '80, l'eccezione più importante in ambito sociologico è stata appunto lo studio di Boudon su istruzione e mobilità sociale (pubblicato nel 1973). Per questo autore, le differenze nelle scelte dopo l'obbligo sarebbero il frutto di valutazioni razionali a base economica, anziché risultato di condizionamenti legati all'eredità culturale (quest'ultima agirebbe piuttosto nel differenziare i rendimenti scolastici in età infantile). Le basi del ragionamento dicono che i costi del raggiungimento di ognuno dei livelli dell'istruzione superiore sono relativamente più elevati per i soggetti di estrazione sociale inferiore, mentre il prevedibile rendimento dei titoli di studio in termini occupazionali è tendenzialmente più incerto per i medesimi soggetti di origine sociale modesta. La considerazione di queste disparità di condizioni, a confronto con le probabilità di successo negli studi stimate per ogni individuo alla luce dei risultati scolastici precedenti, genererebbe le differenze significative tra i vari gruppi sociali nei comportamenti successivi alla scuola dell'obbligo.

Fuori dalla sociologia dell'educazione, peraltro, si sono prodotte nel frattempo importanti interpretazioni delle differenze nella propensione alla scolarizzazione basate su ipotesi di comportamento razionale, nell'ambito di un consolidato filone dell'analisi economica. Ci si riferisce, in primo luogo, ai modelli microeconomici che considerano le scelte scolastiche in termini di decisioni di investimento di tempo e risorse in formazione del “capitale umano”; modelli sviluppati soprattutto negli Stati Uniti, da Becker (1964) in poi. Ma va ugualmente ricordato un importante contributo prodotto in Italia da F. Padoa Schioppa (1974): un'acuta analisi di tipo economico delle differenze sociali nel grado di partecipazione ai processi formativi, con interessanti risvolti anche sul piano delle politiche dell'istruzione e del diritto allo studio.

Il nostro punto di vista al riguardo, pur distinguendosi su aspetti di merito, intende assumere il fondamentale suggerimento metodologico di Boudon: ossia, l'orientamento all'individuazione delle “buone ragioni” delle scelte.

In specifico – come sintetica anticipazione del quadro delle ipotesi da cui questo lavoro prende le mosse – riteniamo che il ruolo dei vincoli e condizionamenti connessi alle origini sociali resti tuttora importante nei riguardi delle scelte scolastiche post-obbligatorie. Esso richiede però di essere ridefinito nei suoi contenuti. Un'ipotesi può essere che siano sempre

meno importanti le differenze in termini di “risorse economiche” e sempre maggior peso acquistino influenze di tipo “culturale”. Anche queste ultime, però, tradizionalmente considerate in termini di dotazione di “risorse culturali” che modificano le probabilità di successo scolastico, meritano una riconsiderazione. Anziché risolversi nella categoria dei vincoli alle scelte, esse sembrano agire sempre più direttamente sulle preferenze dei decisori, oltre che sui (e persino al di là dei) risultati scolastici. Inoltre, tali influenze culturali risultano connesse, forse ancor più che genericamente al livello d’istruzione dei genitori, agli specifici ambiti occupazionali entro cui questi esercitano la loro attività professionale; ambiti fortemente differenziati fra di loro proprio dal grado di rilevanza che il possesso di credenziali educative elevate presenta nei confronti sia delle possibilità di ingresso sia delle probabilità di carriera. In questa chiave anche il sistema educativo, come varie altre branche dei servizi pubblici, potrebbe aver assunto un particolare ruolo di sostegno alle strategie di protezione e riproduzione dei ceti medi impiegatizi: sia direttamente come datore di lavoro sia indirettamente, come erogatore di credenziali che riducono la concorrenza rispetto alla possibilità di ricoprire un numero di ruoli professionali diventato via via più ampio.

Riteniamo altrettanto plausibile che, rispetto alle scelte individuali, giochino un ruolo significativo i condizionamenti di tipo istituzionale provenienti dal sistema scolastico. Ai livelli d’istruzione medio-superiori, però – anziché riproporsi come pura iterazione di un meccanismo di selezione classista basato sulla diversa dotazione di risorse culturali da parte delle famiglie – pensiamo che il condizionamento principale derivi dalla maggiore o minore capacità dei sistemi d’istruzione di aderire all’aumentata varietà della domanda con una corrispondente diversificazione dell’offerta formativa.

La natura ed il peso relativo di tutte queste influenze, poi, andrebbero considerati con riferimento alla diversa situazione dei mercati del lavoro locali, per i riflessi che ne possono derivare sul quadro delle opportunità disponibili e sui modelli di aspettative che in relazione ad esse si formano. Proprio alla luce dell’ipotesi del decisore razionale ci si deve attendere un’influenza differenziante specifica e diretta sulle scelte scolastiche del fatto che le varie aree territoriali offrano differenti opportunità d’impiego ad ogni livello d’istruzione, o che promettano diversi livelli relativi di remunerazione per ciascuno dei titoli di studio.

È ben vero che vocazioni e aspirazioni capaci di orientare i progetti individuali possono formarsi anche in modo estraneo alla osservazione ed assunzione dei modelli tipici del luogo (geografico e sociale) entro cui si vive. E tuttavia, se si tiene bene a mente quali sono i gruppi sociali “critici” a cui una ricerca sulle scelte scolastiche deve assegnare un ruolo centrale,

non si può sottovalutare l'ipotesi che il contesto locale "conti" e che le preferenze non si formino indipendentemente da esso.

In altri termini, è possibile pensare che le occupazioni che influenzano le scelte siano quelle che si hanno in testa, poiché se anche esse non fossero disponibili a livello locale nulla impedirebbe di andarsene a cercare altrove. Ma se si parla in particolare della scelta di proseguire o interrompere gli studi in età molto giovane, e se si considera che la scelta di proseguire nella maggior parte dei casi ha per oggetto il conseguimento di titoli di studio medio-bassi (una qualifica professionale o un diploma), non sembra facile negare che il mercato del lavoro rilevante sia soprattutto quello locale. Per tali livelli di qualificazione, infatti, le remunerazioni che è ragionevole attendersi farebbero fatica a compensare i costi materiali di una migrazione verso altre località, per non parlare dei costi psichici e delle forti resistenze all'abbandono del luogo d'origine che sono stati verificati empiricamente soprattutto nel caso dei soggetti a qualificazione medio-bassa.

È probabile che tutti i fattori richiamati possano risultare non sufficienti a spiegare le differenze riscontrabili nei comportamenti individuali verso le alternative scolastiche: sia quella tra continuare e interrompere, sia quella tra le diverse opzioni formative offerte dai sistemi scolastici. Esiste certamente uno spazio – sulla cui ampiezza e sul cui utilizzo varrebbe la pena indagare – nel quale i soggetti individuali possono formulare valutazioni esclusivamente dipendenti da loro autonome preferenze e aspirazioni, e poi operare delle scelte su tali basi. Nel complesso però, se si assumono a riferimento i gruppi sociali e si pensa a politiche capaci di influire sui comportamenti prevalenti al loro interno, dovrebbe risultare evidente l'utilità di acquisire maggiori elementi di conoscenza sui diversi fattori e meccanismi "oggettivi" in relazione ai quali si verificano sistematiche differenziazioni nelle scelte. Ciò appare una condizione ancor più rilevante se si ritiene di voler influire su specifici comportamenti sociali che sembrano diventati oggi particolarmente problematici: come la mancata prosecuzione o la precoce interruzione degli studi da parte di molti ragazzi e ragazze. Le argomentazioni dei paragrafi successivi dovrebbero portare elementi a sostegno di queste valutazioni.

1.2. Sviluppo economico e scolarizzazione:

l'approccio alle scelte come guida alla comprensione dei fatti

In passato, per decenni, è risultato possibile raggiungere e mantenere livelli di sviluppo fra i più alti sulla base di una composizione delle forze di lavoro per livello d'istruzione che assegnava un peso molto limitato alle quote a qualificazione intermedia ed elevata. Ciò non impediva di offrire

sentieri d'accesso alle "buone occupazioni" – ed anche opportunità effettive di crescita professionale – pure ai molti che non acquisivano titoli di studio superiori all'obbligo.

Questo fatto, peraltro, non sembra configurare un'anomalia peculiare alla situazione italiana, dal momento che una composizione dell'occupazione fortemente piramidale sul piano qualitativo è risultata a lungo caratteristica di grandi paesi che, in epoche diverse, hanno addirittura guidato lo sviluppo economico a scala internazionale (si pensi alla Gran Bretagna e agli Stati Uniti).

Ora, date le tendenze e le necessità di mutamento – sia del mix delle attività economiche sia della composizione professionale di ciascuna di esse – l'equilibrio tradizionale tra sviluppo e qualificazione appare sostanzialmente alterato. Anche a livello internazionale, i paesi più dinamici e competitivi si caratterizzano, tra l'altro, proprio per una composizione dell'occupazione mediamente assai più qualificata (Giappone e Germania sono gli esempi che vengono proposti più di frequente).

Per illustrare il punto in questione, può risultare particolarmente efficace l'esempio di una regione ad antica tradizione industriale come il Piemonte. Ciò servirà ugualmente ad introdurre una tematizzazione del problema delle scelte scolastiche individuali orientata ad evidenziarne la consistenza esplicativa sia nei confronti dei comportamenti registrati negli scorsi decenni sia nei riguardi dei mutamenti richiesti dal presente.

Il Piemonte ha occupato per decenni i vertici dello sviluppo e del benessere economico italiano con una struttura della forza lavoro massicciamente addensata sui livelli di istruzione più bassi. Con un peso sull'occupazione complessiva pari al 48.3% ancora alla fine degli anni '80, gli occupati nell'industria sono ancora costituiti per l'80% da lavoratori privi di scolarità superiore all'obbligo. Come si è constatato con evidenza durante la fase espansiva della seconda metà degli anni '80, una quota rilevante della domanda di lavoro, anche quella proveniente da imprese grandi ed evolute sul piano tecnologico, ha continuato ad assorbire giovani a basso livello di scolarità, benché d'età non più adolescenziale (Ires, 1989). Così, anche la maggioranza assoluta degli occupati giovani presenta attributi formativi molto modesti. D'altra parte, le stesse figure dirigenti e imprenditoriali che hanno retto il sistema industriale per tanti anni non sono certo state selezionate prevalentemente in base al livello delle credenziali acquisite a scuola.

In effetti, in una realtà come quella piemontese, una bassa propensione alla prosecuzione degli studi non dovrebbe sorprendere troppo. Proprio

una delle più rilevanti discussioni degli anni '70 era partita dalla critica del nesso tradizionalmente supposto fra livello di sviluppo e crescita della scolarizzazione superiore. Introducendo un ampio studio sulle vicende storiche della scolarizzazione in Italia, M. Barbagli (1974) si poneva il problema dei modi in cui l'andamento dell'economia influisse sulla domanda privata di istruzione. Mentre la gran parte degli studi postulava una correlazione positiva, egli notava come la realtà sembrasse piuttosto diversa. Sia tra le diverse regioni italiane sia tra diversi paesi a livello internazionale, sembrava essersi evidenziata addirittura una relazione inversa tra grado di sviluppo economico e tassi di scolarizzazione superiori. Come spiegarlo? In primo luogo riconoscendo che i rapporti tra economia e istruzione differiscono a seconda del livello scolastico considerato: mentre la relazione tra sviluppo e scolarizzazione è certamente positiva ai livelli dell'istruzione di base o dell'obbligo, non così accade ai livelli medio-superiori. Per questi ultimi, anzi, è possibile una relazione inversa: più alto lo sviluppo, meno elevata la scolarizzazione superiore. A spiegazione di ciò veniva richiamata una precedente tesi di J. Ben David, secondo cui le differenze tra paesi in tema di scolarizzazione andrebbero viste in relazione con "la presenza o l'assenza di altri canali di mobilità oltre a quello dell'istruzione superiore" (Barbagli cit., p. 25). In sostanza, una limitata crescita della propensione a conseguire titoli di studio medio-superiori in aree ad elevato tasso di sviluppo potrebbe essere dipesa proprio dalla forza d'attrazione e dalla efficacia mostrata da canali di promozione occupazionale e di mobilità sociale diversi da quello scolastico.

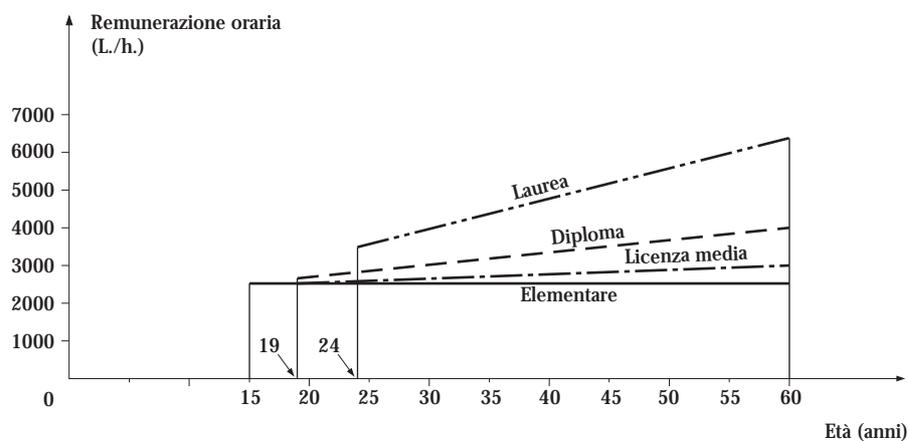
Si potrebbe così sostenere che, guardando ai trascorsi decenni dell'affermazione e dello sviluppo dell'attuale struttura economico-produttiva piemontese, la domanda e l'offerta di lavoro si sono reciprocamente e dinamicamente condizionate verso un equilibrio di basso profilo educativo (anche a confronto con altre regioni italiane a differente struttura economica). Tale dinamica può aver fortemente contribuito a modellare il quadro delle aspettative e dei criteri di valutazione di larghi strati della popolazione.

È vero, per alcuni l'assunzione di modelli culturali imitativi degli strati sociali superiori, oppure il semplice desiderio di emancipazione dal lavoro manuale, possono aver indotto un aumento della propensione alla prosecuzione degli studi. Ma si tratta, in entrambi i casi, di atteggiamenti tipici soprattutto di certi strati intermedi della popolazione. Per coloro che sono stati poco coinvolti da queste influenze culturali, invece, non si può certo dire che i segnali provenienti dal mercato del lavoro regionale abbiano sostenuto un aumento della considerazione del valore dei titoli di studio rilasciati dalla scuola media superiore. Anzi, il mercato del lavoro sembra risultato particolarmente statico proprio nella creazione di buone occasioni

di occupazione ai livelli intermedi di istruzione: un problema che non pare esclusivamente piemontese, né soltanto recente (si vedano ad es. i dati storici sulla domanda di diplomati in Italia, in particolare di periti industriali, ancora in Barbagli cit.). I livelli d'istruzione intermedi, però, sono proprio quelli verso cui con maggiore probabilità potevano essere diretti gli investimenti in formazione dei gruppi sociali per i quali gli obiettivi accademici apparivano troppo ambiziosi.

Di nuovo, deve valere l'invito a distinguere tra i comportamenti a seconda del livello d'istruzione verso cui si manifestano. Pur se non disponiamo di basi di dati analoghe a quelle che in altri paesi sorreggono questo genere di comparazioni, anche da noi pare indiscutibile che il conseguimento di titoli universitari abbia garantito nel tempo un differenziale di rendimento nettamente positivo (sia in termini di facilità nel reperimento di un'occupazione sia in termini di retribuzione relativa, immediata e prospettica). Al contrario, le evidenze riguardanti il rendimento relativo dei diplomi di scuola media superiore sembrano assai meno lineari.

Figura 1. Differenziali di rendimento nel tempo dei vari titoli di studio in base ai dati di un campione di famiglie torinesi nel 1978



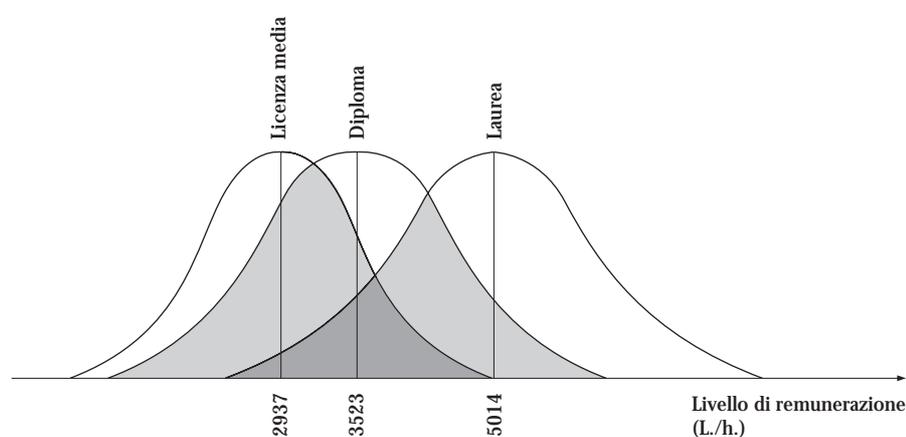
Titolo di studio	Coefficiente angolare
elementare	0,00086
obbligo	0,00573
diploma	0,01235
laurea	0,01563

Fonte: Bogetti, 1982, pag. 336

Una delle poche verifiche disponibili per l'Italia è ricavabile da un'ampia survey realizzata proprio a Torino nella seconda metà degli anni '70 (Bogetti, 1982). Da essa risulta con chiarezza che il differenziale di remunerazione garantito dal possesso di un diploma, rispetto alla sola licenza media, era piuttosto limitato, almeno al di sotto dei trent'anni d'età. Anche con riferimento all'intero ciclo di vita lavorativa, il divario di rendimento tra diploma e licenza media restava sempre molto minore di quello garantito, nell'immediato ed ancor più in una prospettiva temporale lunga, ai possessori di una laurea rispetto ai diplomati (ibid., p. 336).

Questi confronti, peraltro, erano condotti sulla base di rendimenti medi, che scontavano una notevole variabilità dei casi all'interno di ogni categoria. Una rappresentazione grafica delle distribuzioni dei guadagni orari di fatto per titolo di studio mostrava notevoli fasce di sovrapposizione, soprattutto tra diplomati e titolari della sola licenza media. Ciò significa che negli anni '70 a Torino vi era una probabilità significativa che le retribuzioni di persone diplomate risultassero sostanzialmente uguali, se non addirittura inferiori, a quelle di soggetti dotati di un titolo di studio più basso (ibid, fig. 6, p. 333).

Figura 2. Distribuzione dei guadagni orari per titolo di studio in un campione di famiglie torinesi nel 1978



Fonte: Bogetti 1982, pag. 333

Manchiamo purtroppo di riscontri empirici confrontabili e recenti che possano consentire di esprimere una valutazione circa la persistenza nel tempo di una tale situazione. Per il Piemonte si può solo riportare il riscontro del tutto indiretto – ma non per questo privo di significato – secondo cui anche a metà degli anni '90 lo specifico tasso di disoccupazione dei diplomati non risultava inferiore a quello dei soggetti dotati della sola licenza di scuola media. Ciò è particolarmente evidente nel caso dei maschi, mentre per le femmine sembra emergere un relativo vantaggio.

La situazione trova totale corrispondenza nei dati nazionali, tanto che una recente analisi comparativa dell'Istituto Centrale di Statistica giunge ad affermare che, in Italia, “mentre l'offerta si viene sempre più qualificando, la domanda (di lavoro) sembra preferire coloro che possiedono appena la licenza media e rifiutare quel contingente in crescita e fortemente deciso ad inserirsi sul mercato, che è costituito dai diplomati” (Istat, 1995, p. 46)

D'altra parte, gli indicatori prodotti dall'Ocse sui divari tra retribuzioni medie associate ai diversi livelli d'istruzione assegnano all'Italia una posizione caratterizzata, nel confronto internazionale, proprio dalle minori distanze tra i rendimenti relativi dei diversi titoli di studio e dalla più ampia variabilità dei gradi d'istruzione con cui le medesime posizioni occupazionali possono venire ricoperte (Ocse, 1995): in sostanza, sembra confermarsi anche a livello nazionale una minore efficacia dei titoli di studio sia nel discriminare tra le opportunità occupazionali disponibili sia nel compensare in misura rilevante gli investimenti formativi più onerosi.

Ma il problema non sembra neppure esclusivamente italiano. Un'importante indagine empirica condotta in Gran Bretagna all'inizio degli anni '90, ad esempio, conferma appieno la sostanza dei risultati dello studio torinese degli anni '70 (Bennett, Glennerster e Nevison, 1992a). E vi aggiunge l'importante specificazione che il rendimento di un diploma di scuola media superiore senza prosecuzione all'università risulta particolarmente basso proprio per i maschi provenienti da una classe sociale inferiore (Bennett, Glennerster e Nevison, 1992b, tab. 2 p. 10).

Se tali risultati fossero generalizzabili, allora si dovrebbe constatare, non solo che il diploma in sé configura un investimento ben poco sicuro, ma anche che il rischio di un insoddisfacente rendimento del titolo di studio intermedio risulta maggiore proprio per coloro per i quali i costi relativi del suo raggiungimento sono più elevati.

Entro queste condizioni non può stupire che opportunità di occupazione immediatamente accessibili a degli adolescenti, anche se modeste, possano riuscire ad esercitare un'attrazione concorrenziale nei confronti della permanenza a tempo pieno nella scuola. Per ragazzi con risultati scolastici

meno incoraggianti – per i quali il conseguimento del diploma finale appare, insieme, più incerto e meno promettente di opportunità occupazionali veramente migliori – il costo-opportunità della permanenza nella condizione di studente può davvero apparire troppo elevato. Specie se la valutazione ha luogo dall'interno di una condizione familiare economicamente modesta, per la quale i costi (in termini soprattutto di mancati guadagni) sono già di per sé relativamente più elevati. Sono molto esplicite, a questo riguardo, le conclusioni cui perviene lo studio della London School of Economics citato da ultimo: "... this paper demonstrates that many young people are quite rational in not pursuing training – it does not give them great enough reward" (ibid., p. 2).

Ovviamente, però, tutto ciò vale solo nel caso in cui sul mercato del lavoro vi sia adeguata disponibilità di impieghi immediati per degli adolescenti non qualificati: una condizione che fino a pochi anni fa sembrava effettivamente garantita, almeno ai maschi delle regioni più industrializzate. Oggi tale condizione sembra diventata molto più incerta.

È opinione diffusa che le opportunità d'impiego aperte ad adolescenti siano fortemente diminuite, nel corso degli ultimi 10-15 anni, e poche di quelle che pur ci sono presentano caratteristiche che le facciano uscire dal novero dei lavoretti privi di potenzialità evolutive sul piano professionale e retributivo. Si era avuto peraltro modo di constatare direttamente, nel corso di una ricerca sulle politiche di reclutamento alla fine degli anni '80, come le stesse imprese industriali che si mostravano meno selettive del previsto in termini di requisiti formativi, applicassero invece limiti d'età piuttosto severi all'ingresso: al di sotto dei vent'anni, anche per le posizioni di livello più modesto, non si assumeva più nessuno. Il riscontro per cui i tassi d'occupazione della classe d'età 14-24 anni sono caduti dal 42,6% del 1980 al 34,2% del 1992 è probabile sia connesso a tali mutamenti della domanda di lavoro. Va peraltro rimarcato come quest'ultimo dato, relativo al Piemonte, resti nettamente superiore a quello nazionale: 27,8%.

In ragione di tutto ciò le ipotesi prospettate in precedenza possono essere utili a spiegare le dinamiche del passato, sia pure recente, e ad individuare più correttamente le origini razionali di scelte molto diffuse ancora in questi anni. Esse, però, non possono assicurare circa gli equilibri futuri del rapporto fra occupazione e istruzione in regioni simili al Piemonte.

È sempre più evidente, infatti, come molti dei meccanismi di aggiustamento che hanno assicurato successo e durata ad un modello di sviluppo economico a basso livello di istruzione formale stiano entrando in una crisi irreversibile. L'industria, verosimilmente, non potrà conservare insedia-

menti significativi di attività a bassa qualificazione in aree ad alto costo del lavoro e bassa quantità d'offerta. Essa dovrà, contemporaneamente, concentrarsi sulle fasi a maggior valore aggiunto e adottare modelli organizzativi a responsabilità diffusa: due tendenze che implicano un accrescimento dei requisiti qualitativi richiesti all'insieme delle risorse umane impiegate. D'altro canto, i servizi – il cui peso occupazionale è nel frattempo diventato prevalente, e non potrà che diventare sempre più preponderante – esprimono già oggi una domanda di lavoro mediamente assai più scolarizzata di quella industriale (in Italia, quando tra gli addetti all'industria i titolari di un diploma o di una laurea erano circa il 20%, tra gli occupati nei servizi erano già il 44%).

La fase di profonda trasformazione delle strutture economiche tradizionali che si va realizzando promette di avere il carattere di una svolta epocale, soprattutto per l'economia delle regioni industriali più sviluppate. Da essa si potrà uscire positivamente solo con l'acquisizione di equilibri a livello più elevato, nella composizione della struttura sociale non meno che in quella dell'apparato economico. Di questi mutamenti una componente essenziale dovrà essere rappresentata dalla crescita della qualità di massa della forza lavoro impiegata; unica condizione che può rendere possibile una difesa dei livelli delle retribuzioni, insieme a quelli dell'occupazione (come peraltro W. Streeck, nel 1988, aveva già preconizzato per l'Europa nel suo insieme).

Di un tale mutamento negli standard formativi richiesti alla popolazione, però, non sembra ancora possibile rintracciare un riflesso adeguato nei comportamenti degli attori, né di quelli privati né di quelli pubblici.

È vero che da una decina d'anni si registrano segnali apparentemente incoraggianti sul piano dei tassi di prosecuzione dopo la scuola media. È però altrettanto noto come si registri un'alta propensione all'abbandono durante i primi anni delle superiori, con una frequenza del fenomeno sistematicamente diversa a seconda dell'indirizzo di studi preferito: proprio gli indirizzi professionali e tecnici che hanno maggiormente alimentato la crescita dei tassi di prosecuzione sono anche quelli che registrano i più alti tassi di abbandono. Il risultato è che, ancora all'inizio degli anni '90, per ogni leva demografica, non più di 5 componenti su 10 conseguono un titolo corrispondente al diploma.

I responsabili delle politiche, d'altro canto, sembrano in difficoltà a formulare proposte d'intervento pertinenti ed efficaci.

Ora, che occorrono interventi deliberati per mutare il segno delle valutazioni di molti soggetti in tema di scelte educative trova fondamento nel fat-

to che gli auspicati aggiustamenti non sembrano in grado di originarsi spontaneamente – in tempi utili – dal gioco combinato delle forze di mercato. Non pare infatti che ci si trovi in una situazione in cui il mercato da solo riesca a mandare i messaggi corretti e a rinforzare adeguatamente le scelte “giuste”. Anche perché la domanda di lavoro non si manifesta in modi indipendenti dalle caratteristiche dell’offerta disponibile. Così, un’assunzione in chiave tradizionale da parte del sistema formativo dell’obiettivo di “adeguare” l’offerta alla domanda tenderebbe a riprodurre un equilibrio di livello inferiore al necessario, in un confronto che assuma a proprio riferimento le relazioni del sistema con l’esterno e con i sistemi concorrenti. La forte ripresa della domanda di lavoro a bassa qualificazione che ha caratterizzato la fase di espansione congiunturale alla metà degli anni ’90 non ha certo inviato messaggi univocamente favorevoli alla prosecuzione degli studi.

Ancora una volta, pertanto, spetterebbe alla “politica” introdurre stimoli aggiuntivi rispetto ai meccanismi di mercato, per generare un mutamento essenziale allo sviluppo dello stesso sistema economico. Questo sembrano dire, in effetti, le scelte di paesi che hanno assunto l’obiettivo di innalzare sensibilmente il livello di scolarità e di formazione di base dell’insieme dei giovani. E su questo punto la “liberista” Gran Bretagna non è stata meno attiva della “statalista” Francia, mentre gli stessi paesi di successo dell’Asia sud-orientale hanno fatto dell’innalzamento dell’istruzione dei giovani una politica volontaristica finalizzata ad alimentare uno sviluppo desiderato: emblematico può essere il caso di Singapore descritto da Bonazzi (1996).

Di qui la grande attualità ed importanza di misure di trasformazione del sistema formativo medio-superiore. Insieme al rischio, però, che riforme non adeguate – magari perché pigramente ispirate ad un dibattito di vent’anni precedente – possano produrre risultati non corrispondenti, se non addirittura contrari, a quelli ritenuti necessari.

Perché politiche di promozione della qualificazione abbiano davvero successo occorre che riescano a produrre variazioni significative nella mappa delle convenienze prese in considerazione dai soggetti che oggi decidono altrimenti rispetto alla scolarizzazione superiore, andando al di là ed anche al di fuori dei pur indispensabili interventi di recupero nella scuola dei ritardi nell’apprendimento e delle incertezze nell’orientamento. Ciò richiede che si muova da una consapevolezza adeguata delle specifiche rappresentazioni di tali convenienze che i soggetti assumono alla base delle loro decisioni oggi; per poterle alterare nella direzione auspicata, senza produrre effetti indesiderati e con il costo minore possibile.

Le scelte scolastiche individuali: problemi e implicazioni per le politiche educative

2.1. L'approccio alle scelte come guida alle politiche

Qui risiede una seconda ragione fondamentale che rende particolarmente attuale tornare a studiare e a discutere di scelte scolastiche individuali; o, se si preferisce, della quantità e qualità della domanda privata di istruzione.

Se ci sono ragioni per ritenere che la distribuzione constatata della domanda privata di istruzione in una regione come il Piemonte sia strutturalmente non più adeguata, diventa necessario – tenuto conto anche della forte riduzione demografica dei contingenti giovanili in ingresso sul mercato del lavoro – intervenire in modo apprezzabile sugli attuali processi di selezione/decisione che portano la metà dei ragazzi e ragazze di ogni classe d'età a presentarsi all'ingresso del mercato del lavoro senza un titolo di studio superiore all'obbligo. Al di là dell'adeguatezza delle specifiche strategie, se la Francia ha deciso con legge che l'80% di ogni classe d'età deve raggiungere un diploma entro la fine degli anni '90, se il Giappone è già sopra al 90%, è improbabile che l'Italia possa tenere il loro passo sul terreno economico con la metà dei giovani al livello minimo d'istruzione.

L'obiettivo principale di ogni riforma del sistema scolastico, allora, dovrebbe essere proprio quello di incidere seriamente su quella metà dei ragazzi e ragazze che sono rimasti di fatto esclusi, o estranei, alla cosiddetta "scolarizzazione di massa".

Non si può però pensare che al perseguimento di un tale proposito possano bastare le perorazioni accorate nel valore dell'istruzione, né che grandi mutamenti possano derivare dagli innalzamenti previsti della soglia legale dell'età dell'obbligo. Il limite dei sedici anni oggi darà soltanto una tardiva sanzione giuridica ad un processo di prolungamento di fatto già praticato da oltre l'80% dei ragazzi e delle ragazze; ciò che tuttavia non porta al traguardo finale più della metà di ogni classe d'età.

Per poter ottenere risultati significativi in direzione dell'obiettivo definito della "piena scolarità" – un obiettivo che implica un vero mutamento di qualità, non solo di quantità, nella definizione del problema – occorre ripensare e ridefinire molto del tradizionale armamentario analitico e propositivo in tema di politiche educative. Su questo tema ci si sta utilmente interrogando – e, almeno in parte, rispondendo – in autorevoli sedi tanto italiane che europee¹.

È però indubitabile che ogni politica e ogni intervento riformatore potranno avere effetti limitati – quando non addirittura imprevisi o controproducenti – se non si baseranno su un'analisi realistica e su una comprensione effettiva dei processi decisionali che portano alle attuali scelte scolastiche e alla loro diversa distribuzione sia tra i gruppi sociali che tra le aree territoriali. In particolare, solo comprendendo a fondo "le ragioni" delle scelte dei soggetti e dei gruppi sociali rimasti più refrattari – o perlomeno prudenti – nell'accrescere la loro domanda di istruzione, si potrà pensare di agire specificamente nei loro confronti per alterarne i comportamenti nella direzione desiderabile.

Questo intento però – per ragioni etiche non meno che per ragioni pratiche – dovrà essere perseguito rispettando fino in fondo la assunzione di razionalità di questi soggetti e delle loro scelte, così come di tutti gli altri. Se le diverse "carriere" scolastiche dei ragazzi e delle ragazze non sono né casuali né determinate da influenze esterne; se esse sono il frutto di decisioni assunte tramite un processo razionale di valutazione dei costi e dei benefici, in funzione dei vincoli e delle preferenze, allora occorre proporsi di far maturare i cambiamenti nelle propensioni e nei comportamenti "passando attraverso" il filtro dei meccanismi valutativi e decisionali dei soggetti. Cioè operando per alterare nella direzione desiderata il peso dei fattori che da essi sono presi in considerazione: accrescendo l'incidenza dei fattori favorevoli ad una scolarizzazione più prolungata e attenuando quella dei fattori sfavorevoli.

Per rimanere entro una metafora economica, può essere opportuno assumere che anche l'istruzione sia un bene/servizio offerto sul mercato. Su quest'ultimo si affacciano consumatori potenziali di diverso tipo, con diversa capacità di spesa, gusti, abitudini, preferenze. Nel complesso, si desidera aumentare la domanda e rendere più stabile il consumo una volta iniziato, ben sapendo che, per ottenere ciò, occorrono soprattutto strategie

¹ Importante al riguardo è stato il Convegno internazionale organizzato dal CISEM a Milano, dal 22 al 24 ottobre 1992, su "Le nuove frontiere dell'istruzione".

di marketing e d'offerta capaci di catturare e conservare i clienti più deboli e restii all'acquisto. Per questo occorre conoscere a fondo i modelli e i fattori decisionali che producono gli attuali comportamenti: per introdurre nel mercato nuovi o diversi stimoli che – e questo è il punto – modifichino strutturalmente le funzioni di utilità prese in conto dai soggetti e la curva della domanda con cui essi ne perseguono la massimizzazione.

Anche se questo meccanismo di tipo micro-economico può apparire una rappresentazione tutt'altro che esaustiva dei processi reali che portano gli esseri umani ai comportamenti – non importa in che campo d'attività – ciò non toglie che esso, applicato ai grandi numeri anziché al singolo individuo, possa fornire una rappresentazione abbastanza realistica della struttura di base dei processi di decisione e di scelta, dando conto di una parte non trascurabile della loro variabilità interindividuale o fra gruppi sociali. Ciò che più conta, però, è che si tratta di un modello capace di fornire indicazioni operative sul piano pratico – ed accettabili sul piano etico – circa i modi di un intervento sui comportamenti privati a fini di interesse (o benessere) pubblico. Si apre infatti la strada ad interventi che non ricadano sotto la specie del “dirigismo” e dell'imposizione dall'esterno, senza però rassegnarsi a rimanere intrappolati troppo a lungo in meccanismi circolari riproduttivi di equilibri sociali tradizionali. Questi ultimi appaiono oggi non più adeguati, ma spesso risultano ancora dotati di un forte condizionamento inerziale che impedisce, o rende troppo lente, le evoluzioni spontanee.

In altri termini, assunto che le persone non agiscono perché spinte da condizionamenti che operano a loro insaputa, ma fanno in genere ciò che ritengono più conveniente, un'opzione – praticabile ed accettabile – diventa quella di rendere più conveniente al livello degli individui e delle famiglie ciò che si ritiene sia diventato più conveniente al livello della società e dell'economia. Pur sapendo che l'asse utilitaristico e razionale può essere solo uno di quelli rilevanti ai fini della spiegazione del comportamento di ogni singolo individuo, esso resta però quello su cui è più ragionevole proporsi di intervenire dall'esterno, assumendo a riferimento gruppi sociali significativi.

Mentre sfugge ad ogni fuorviante pregiudizio d'identità tra ciò che è più vantaggioso a livello sociale e ciò che lo è a livello individuale, un tale approccio non richiede neppure che l'assunzione su ciò che è più conveniente per la società sia rigidamente supposta come certa a priori. Nulla impedisce che, mentre il processo si esplica, i segnali e le reazioni tra gli attori in gioco possano essere utilizzati praticamente come veicoli di informazioni e verifiche sulla validità dei giudizi di partenza, senza presumere che,

necessariamente, i riformatori conoscano della realtà molto di più degli agenti direttamente in rapporto sul mercato.

Anche questa sembra una buona ragione per studiare oggi direttamente le scelte scolastiche post-obbligatorie dei giovani e delle loro famiglie: perché risulta funzionale ad una scelta di metodo preferibile ad altre, in termini di efficacia e di opportunità, ai fini dell'azione di politica pubblica nei confronti dei comportamenti privati (in questo caso nei riguardi della domanda d'istruzione).

2.2. Scelte scolastiche e scuola media superiore: quale riforma?

Si è detto che un'assunzione dell'impostazione teorica dell'agente intenzionale in riferimento ai comportamenti scolastici successivi al conseguimento dell'obbligo potrebbe avere conseguenze significative per le politiche. Se gli abbandoni o le mancate prosecuzioni dopo l'obbligo – così come le scelte dei diversi indirizzi di studio – non fossero soltanto fatti indotti o subiti, ma il prodotto di decisioni tendenzialmente razionali dal punto di vista di coloro che le assumono, allora queste scelte andrebbero analizzate e comprese accuratamente, prima di mettere in atto modifiche istituzionali rivolte a mutarne la direzione.

Si è già detto che il solo prolungamento dell'obbligo a sedici anni servirebbe a poco, per alterare davvero la propensione a proseguire gli studi fino al diploma. Ancor meno promettente sembrerebbe una modifica della struttura esistente dell'offerta formativa in una direzione rivolta a ridurre la gamma delle opzioni, tendendo ad omologare maggiormente l'istruzione medio-superiore al modello "liceale". Al di là delle tante varianti minori che hanno preso forma nel tempo, un tale orientamento di fondo sembra connotare le intenzioni persistenti di molti tra coloro che da oltre vent'anni si cimentano con progetti di riforma della scuola media superiore in Italia.

Ma se non sappiamo chi, come e perché sceglie di proseguire o non proseguire dopo l'obbligo; e chi, come e perché sceglie di proseguire in ciascuno dei diversi canali formativi oggi disponibili dopo l'obbligo, come si può sostenere che il cambiamento più opportuno sia quello rivolto a:

- a) ridurre la gamma delle opportunità di scelta offerte (o, che è lo stesso, le differenze di sostanza tra le varie opportunità presenti)?
- b) omologare tendenzialmente l'intero sistema dell'istruzione media superiore al modello caratteristico di un suo specifico ramo: quello più rigidamente orientato agli studi di tipo accademico, scelto da una quota nettamente minoritaria di coloro che proseguono dopo la scuola dell'obbligo?

Tabella 1. Distribuzione degli studenti delle scuole medie superiori per tipo di corso. Italia: 1948-94

	1948-49	1958-59	1968-69	1978-79	1988-89	1993-94
Istituti professionali	5,9	12,1	14,6	17,9	18,8	18,9
Istituti tecnici	47,0	58,0	59,2	56,9	52,9	53,8
Liceo	47,1	29,9	26,2	25,2	28,3	27,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

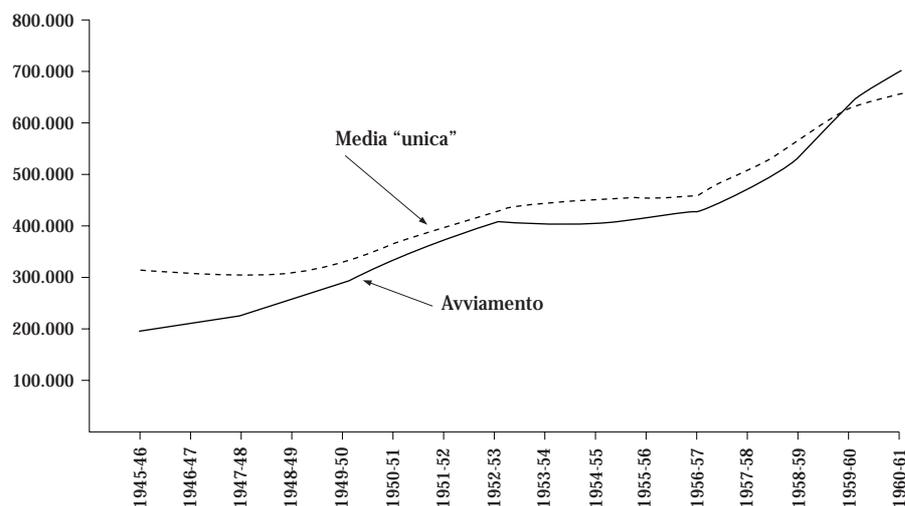
Fonti: fino al 1968-69 Istat; da 1978-79 Censis a 1993-94 aggiornamento Ires su dati Istat-Censis

Persino se le scelte attuali fossero giudicate sbagliate; oppure risultassero incoerenti con un qualsiasi obiettivo meritorio di politica sociale o economica; neanche in quel caso sarebbe ragionevole pensare di cambiarle d'imperio, riducendo le alternative disponibili e omologandone i contenuti. Non si deve dimenticare, infatti, che almeno una delle alternative disponibili è ineliminabile; ed è quella meno desiderabile di tutte: abbandonare precocemente ogni corso di studi. Chi può garantire che, non occupandosi di conoscere bene tra quali alternative coloro che scelgono ritengano di scegliere, e come e perché oggi scelgano A piuttosto che B, non si rischi di produrre rimedi peggiori del male? Mossi dall'intento di innalzare e migliorare il livello della qualificazione dei giovani (che oggi deve significare "di tutti i giovani", non solo di quelli che già arrivano al diploma), si potrebbe persino produrre l'effetto indesiderato di far crescere i tassi di mancata prosecuzione o abbandono degli studi.

Non sarebbe la prima volta, d'altro canto, che importanti trasformazioni istituzionali del sistema d'istruzione prendano forma prescindendo del tutto da una valutazione delle scelte reali operate dai soggetti e delle loro "ragioni". È stato il caso, ricordato anche da Gambetta (1990), della riforma della scuola media inferiore del 1962, con la riconduzione, per così dire "forzosa", di tutti gli allievi della scuola media e della scuola di avviamento professionale nell'ambito del primo canale. Questo è diventato la "scuola media unica" e obbligatoria per tutti, benché nel corso degli anni precedenti la crescita della scolarizzazione fosse stata trainata proprio dall'altro canale. La domanda espressa attraverso le scelte effettuate dalle famiglie, infatti, aveva reso gli iscritti all'avviamento più numerosi di quelli della scuola media (fig. 3).

A distanza di anni e a dispetto delle migliori intenzioni – che sottostavano sicuramente alla riforma del 1962 – non sembra che gli esiti abbiano consentito di soddisfare appieno gli intenti sostanziali dei legislatori (garantire a tutti gli adolescenti una base culturale superiore ed aperta a tutte

Figura 3. Iscritti alla scuola media "unica" e all'avviamento in Italia dal 1945 al 1960



Fonte: Barbagli 1974, pag. 415

le possibili opzioni successive). Essi hanno invece certamente prodotto un impoverimento di fatto – almeno in termini relativi e a parità di investimento di tempo – della dotazione di qualificazione spendibile ai fini occupazionali da parte dei soggetti che dai canali soppressi sono stati condotti a quello imposto.

È difficile sottrarsi all'impressione di qualche potenziale analogia con le vicende riguardanti la riforma della scuola media superiore. Mentre la crescita considerevole del tasso di proseguimento dopo l'obbligo verificatasi nel corso dell'ultimo quindicennio si è indirizzata in parte prevalente agli istituti tecnici e professionali, le proposte di riforma giunte più vicine alla approvazione da parte del Parlamento prospettano una tendenziale omologazione dell'istruzione media superiore intorno al modello liceale, rinviando a corsi successivi al diploma l'acquisizione di competenze professionalizzanti. Ma se per chi oggi sceglie l'uno piuttosto che gli altri canali formativi le differenze di contenuto fossero reali ed importanti; se la diversa durata dei percorsi avesse un peso sulle decisioni, sarebbe saggio per i legislatori non tenerne conto?

2.3 L'obiettivo della "piena scolarità" e il problema del "pregiudizio accademico"

Un limite serio nel formulare una rappresentazione realistica delle scelte scolastiche individuali sembra derivare dalla forza di un pregiudizio, in base al quale esisterebbe uno ed un solo canale "nobile" di formazione: quello a contenuto prettamente accademico, orientato a studi lunghi e tendenzialmente "disinteressati" sul piano delle specifiche competenze professionali, rivolti programmaticamente al conseguimento di un titolo d'istruzione universitario. Tutti gli altri canali sarebbero gerarchicamente inferiori al primo e di minor valore culturale. Si assume implicitamente, d'altra parte, che esista anche un'aspirazione universale verso la formazione accademica lunga. Da essa si verrebbe esclusi per l'effetto di un'ingiusta discriminazione sociale, per quanto celata da meccanismi di razionalizzazione o mediata da preferenze condizionate che indurrebbero un iper-adattamento realistico alle possibilità.

Ora, tali assunzioni – così diffuse da apparire persino ovvie, in certi ambienti – potrebbero essere in realtà un pregiudizio teorico indimostrato sul piano empirico, come ha ripetutamente argomentato J. Murphy in Gran Bretagna (1981, 1990). Egli rileva come, alla progressiva rimozione di ostacoli materiali ed istituzionali che si riteneva si frapponessero ad una effettiva libertà di scelta, non abbia corrisposto un puntuale aumento della propensione agli studi di tipo "academic" nella fascia di popolazione che corrisponde alla "working class". Anche in Italia la cosiddetta "scolarizzazione di massa" non ha alterato significativamente la composizione sociale di chi frequenta i diversi indirizzi di studio: fra i liceali, anche in base alle nostre rilevazioni dirette, i figli di operai restano tuttora intorno al 6-7%.

La definizione di Murphy, in termini di pura differenza nelle preferenze, può suonare a sua volta riduttiva sul piano interpretativo. Essa sottovaluta, infatti, il fenomeno, perlomeno curioso, per cui la distribuzione differenziale delle preferenze segue molto da vicino la distribuzione dei vincoli (Gambetta, 1990, pagg. 124-125). È tuttavia possibile che, dai soggetti protagonisti delle scelte, le cose possano essere viste proprio in quei termini: essi possono non scegliere un percorso di formazione accademica lunga perché lo giudicano non corrispondente alle loro preferenze; ad esempio, perché non pare loro un percorso utile ai fini della acquisizione delle risorse necessarie al perseguimento dei loro obiettivi professionali. Non ammettere questo punto di vista come rilevante per la spiegazione dei comportamenti conduce ad una tipica situazione descritta da Boudon: quella in cui si verifica una proiezione su tutti i soggetti osservati delle "disposizioni" riguardo al problema tipiche degli osservatori. Queste ultime vengono

assunte come “naturali”, benché siano soltanto “familiari” al mondo sociale e culturale da cui gli osservatori provengono. Così facendo si rende “irrazionale” il comportamento dei soggetti osservati, oppure lo si attribuisce a cause estranee alla loro volontà, mentre sarebbe del tutto comprensibile se solo si riconoscessero le disposizioni proprie degli osservati.

In pratica, in quanto non riesce a cogliere le motivazioni positive che possono sostenere una scelta diversa dal canale definito “nobile”, il “pregiudizio accademico” mostra di non tener conto di valutazioni che erano già ben presenti oltre un secolo fa a chi si occupava delle differenze tra scuola classica e scuola tecnica *dal punto di vista degli utenti*. Trattando allora delle scelte scolastiche dei ceti medi, rispetto a quelle delle categorie superiori, si notava come l’istruzione tecnica potesse presentare ai loro occhi un grande vantaggio su quella classica. Gli studi classici – si diceva – “mancano di un’applicabilità diretta e immediata, in un tempo in cui la maggior parte della gente cerca l’utile, è per necessità intenta ai guadagni, mira ad acquistare certe attitudini e certe abilità per adoperarle e trarne frutto. La gente va alle scuole ogni dì di più; ma a quale condizione? Di trovarvi quello che le abbisogna. Di qui non solamente scuole che conducano alle piccole professioni senza passare per il tirocinio lungo e costoso della cultura classica, ma scuole di tutte le forme, varie, molteplici, sempre più appropriate alla varietà e molteplicità degli intenti pratici, più applicative, più direttamente proficue. E non solamente questo; ma scuole dalle quali si possa uscire a brevi intervalli con qualche cosa di relativamente completo e finito, che basti ad aprire l’accesso a qualche occupazione e a qualche ufficio, sia pur umile, ed abbia un valore, per così dire, commerciabile” (A. Gabelli, “Le riforme urgenti dell’istruzione”, Nuova Antologia, febbraio 1883, riportato in Barbagli, 1974, pag. 110-111).

Le assunzioni che compongono il “pregiudizio accademico”, deboli sul piano analitico, possono risultare fuorvianti se trasferite sul piano delle prescrizioni per le politiche dell’istruzione. Potrebbero infatti portare a soluzioni non solo incapaci di risolvere i problemi, ma addirittura suscettibili di peggiorare la situazione: pensiamo ancora, come si argomenterà meglio in seguito, ai rischi di aumento degli abbandoni precoci che potrebbero essere associati alla proposta di un generalizzato “liceone” come strumento per la realizzazione di una “piena scolarità” medio-superiore.

Più in generale, a noi pare occorra cogliere fino in fondo la novità di quest’ultimo obiettivo: la “piena scolarità”. Esso segna la fine dell’epoca in cui si assumeva che l’istruzione post-obbligatoria, in quanto diversa dal mero addestramento professionale, fosse un problema di *alta* formazione. Ossia, fosse un’attività a cui comunque poteva essere destinata solo una mino-

ranza della popolazione di ogni classe d'età, benché molto si discutesse su come rendere equa la rappresentazione delle diverse componenti sociali all'interno di tale minoranza.

Quando il problema viene posto invece in termini di elevamento generalizzato della partecipazione ad attività di istruzione, fino al punto di determinare davvero una situazione di "piena scolarizzazione" della fascia d'età 14-18 anni, allora occorre chiedersi se abbia senso continuare a considerare la domanda privata di formazione come domanda di un unico bene, corrispondente a quello perseguito nella fase della scolarizzazione d'élite dai gruppi sociali che ne erano i principali protagonisti. Parrebbe più opportuno ritenere che se "tutti" (che significa non solo anche i poveri, ma anche i meno dotati ed i diversamente inclini) devono formarsi più a lungo, sia necessario offrire opportunità diverse, corrispondenti a domande di contenuto sostanzialmente differente, non ordinate tra di loro gerarchicamente secondo una scala di tipo ordinale (di più o di meno della stessa cosa).

Anche Boudon, d'altra parte, invitava a guardare con attenzione ai mutamenti nella composizione sociale della popolazione scolastica, soprattutto ai livelli superiori, ed alle importanti conseguenze che ne potevano derivare sulla domanda reale posta alle istituzioni formative: "mentre l'adolescente di classe superiore aspetta dalla scuola una conferma del suo status, l'adolescente di classe inferiore cerca, attraverso la scuola, di acquisire uno status. Mano a mano che i primi diventano meno numerosi e i secondi più numerosi, la scuola tradizionale appare dunque sempre meno adatta alle aspettative del suo pubblico" (Boudon, 1979, pag. 132).

2.4. Il problema del "condizionamento istituzionale" delle scelte scolastiche: un possibile effetto indesiderato del modello di Boudon?

In questo paragrafo si vuole porre attenzione a quello che ci sembra un limite del modello delle scelte scolastiche proposto da R. Boudon ne "L'inégalité des chances" (1973), del quale deve tenere conto la ricerca su questo tema.

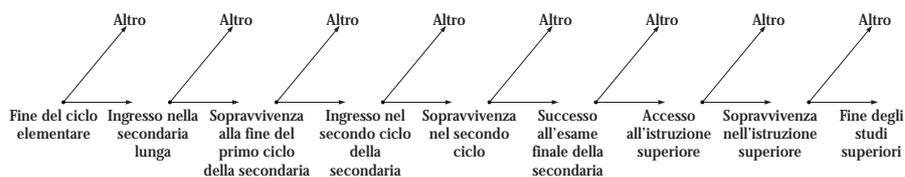
Al di là della sua indiscutibile rilevanza per lo sviluppo della sociologia dell'educazione, e della sociologia tout court, il modello delle scelte preso in conto in quel caso sottovaluta un aspetto che a noi pare particolarmente importante sul piano prescrittivo, poiché la sua considerazione potrebbe portare a conclusioni propositive opposte rispetto a quella – sostenuta da Boudon e raccolta da molti riformatori negli ultimi 20 anni – di posticipare al massimo grado possibile la differenziazione dei percorsi scolastici individuali.

Procediamo con ordine. Quando si parla dei condizionamenti strutturali che influenzano le scelte scolastiche, si pensa quasi sempre, come abbiamo visto, alle condizioni socioeconomiche e culturali di partenza degli studenti, nella loro interrelazione con i risultati di profitto da essi conseguiti a scuola. Almeno altrettanto importante, però, dovrebbe essere considerato il condizionamento strutturale che deriva dalla conformazione reale dell'offerta formativa verso cui si possono esercitare le scelte: quel "condizionamento istituzionale" di cui Boudon avverte l'importanza, ma di cui non tiene conto nel costruire il suo modello rigidamente ad albero delle scelte scolastiche.

Come è noto, i concetti fondamentali dello schema teorico con cui Boudon spiega il processo di decisione scolastica possono essere ricondotti a quelli di *posizione sociale*, *costo*, *beneficio* e *rischio*, legati alle diverse probabilità di riuscita scolastica. La loro relazione si può sintetizzare così: "La posizione sociale dà un diverso significato al beneficio, al rischio e al costo corrispondenti all'acquisizione di un dato livello d'istruzione" (Boudon, 1979, pag. 66). Per cui, anziché ricorrere ad assunzioni indimostrabili come quelle sui "valori" di classe o su meccanismi finalistici di riproduzione sociale cui gli individui obbedirebbero inconsapevolmente, si sostiene che "la sopravvivenza di un individuo nel sistema scolastico dipende da un processo decisionale i cui parametri sono funzioni della posizione sociale o posizione di classe." (ivi, pag. 70).

Il punto su cui vorremmo discutere brevemente qui è però relativo alla struttura attribuita alle scelte rilevanti. Per Boudon, ogni sistema scolastico può essere assimilato ad una serie di punti di biforcazione successivi, ognuno dei quali è sempre definito dalla alternativa tra proseguire a livello superiore oppure uscire dal sistema.

Figura 4. Albero corrispondente al modello delle scelte scolastiche adottato da Boudon



Fonte: Boudon 1979, pag. 109

Boudon ammette *en passant* che “la struttura dei campi di decisione può variare in funzioni di variabili istituzionali” (ivi, pag. 103). Così come riconosce che “assimilare un sistema scolastico ad una serie di punti di biforcazione rappresenta un’innegabile semplificazione”. In effetti, “il modello si interessa essenzialmente del fenomeno della sopravvivenza nella via che porta all’istruzione superiore (nel senso di “universitaria”: n.d.r.). Ad ogni punto l’altra strada corrisponde nella realtà a parecchie eventualità (altro tipo di istruzione, ingresso nella vita attiva, ecc.) che non sono distinte” (ivi, pag. 109). Per Boudon, in altri termini, le scelte considerate sono sempre definite come “continuare nel percorso lungo” (che corrisponde al percorso accademico o canale “nobile” di formazione) oppure “uscire” da tale percorso (senza badare a che ciò coincida o meno con l’uscita dal sistema scolastico).

Quest’ultimo sembra però un punto di debolezza sostanziale ai fini del nostro specifico interesse. Considerare il canale liceale-accademico come “la” via all’istruzione, assimilando tutte le altre possibili scelte formative all’abbandono o alla rinuncia al canale “nobile”, riflette un punto di vista che difficilmente può corrispondere a quello dei nuovi venuti all’istruzione della “piena scolarità”. Un’ipotesi che la ricerca consente di verificare è che per questi ultimi l’obiettivo accademico si pone assai più raramente, mentre le scelte scolastiche si formano e si modificano soprattutto in relazione alla varietà delle opzioni “non accademiche” che il sistema formativo offre.

In realtà, alla luce dei suoi stessi argomenti, l’ipotesi di politica istituzionale di Boudon – quella secondo cui un sistema scolastico poco differenziato favorirebbe la riduzione dell’“*inégalité*”, poiché posticiperebbe il momento di scelte differenziali, le quali non potrebbero che essere socialmente inegualitarie – sembra poco convincente.

Assumendo come riferimento delle decisioni pubbliche il punto di vista dei decisori privati effettivi, anziché i modelli di valore o di scelta dei policy makers e degli studiosi, si può anzi argomentare che una modifica istituzionale apparentemente egualitaria potrebbe favorire un abbassamento della propensione al proseguimento degli studi da parte dei gruppi sociali meno motivati.

Un sistema poco differenziato, infatti, tende ad indurre a scelte più drastiche del tipo “tutto o niente”. Chi desideri andare avanti fino alla laurea imboccherà tranquillamente un “liceo” dopo l’obbligo. Chi fosse invece interessato ad una qualificazione utile per entrare a breve-medio periodo nel mercato del lavoro, come chi non ritenesse di avere attitudini e motivazioni allo studio sufficienti a sostenerlo per tutto il tempo necessario, se trovassero aperta solo la via liceale, potrebbero rinunciare alla formazione e anticipare l’ingresso nell’occupazione, cercando attraverso forme di training

on the job ciò che un percorso “accademico” incompleto non potrebbe ragionevolmente dare. Così, paradossalmente, l’uguaglianza dell’offerta formativa, intesa come omogeneità, potrebbe risultare un fattore strutturale che accresce, anziché ridurre, la selezione sociale dell’istruzione. Secondo lo stesso modello di Boudon, se per andare al di là di una certa biforcazione si impongono aspettative maggiori di prima si può accrescere il tasso di abbandono; specie se si sono innalzati i tassi di scolarità fino a quel punto, portando a quel livello di decisione più soggetti provenienti dai gruppi sociali inferiori.

Proviamo a ragionare su questa base pensando ad esempio al caso della scuola media superiore in Italia. Se dalla attuale gamma delle alternative disponibili si procedesse ad una riduzione delle scelte possibili ad una sequenza di decisioni, dipendenti in ordine temporale l’una dall’altra ed irreversibili, del tipo “staying on or leaving”, sembra plausibile che più si sale nel sistema formativo più possa aumentare, rispetto alla situazione di partenza, la probabilità della seconda scelta. Aumentano infatti i costi della formazione minima utile, mentre si allontanano nel tempo e si riducono i possibili rendimenti differenziali.

Detto più in chiaro, se si togliesse valore “professionale” ai titoli intermedi ad indirizzo tecnico – per renderli più vicini alla formazione “culturale” dei licei, presupponendo che ne segua o una generalizzata prosecuzione all’università, oppure una professionalizzazione post-diploma – non si rischierebbe di ridurre la propensione a proseguire dopo l’obbligo proprio da parte di coloro che vogliono precisamente un titolo di studio a valenza professionale (tra i quali sono ragionevolmente più rappresentati i figli dei gruppi sociali inferiori)? Se si innalza l’età dell’obbligo, infatti, si porta un maggior numero di ragazzi al nuovo punto di biforcazione corrispondente al post-obbligo. Ma, oltre che il loro numero, cambierà anche la loro composizione sociale, inglobando un maggior numero di soggetti provenienti dai ceti inferiori. Data la diversa funzione di decisione di questi gruppi, se si riducessero le alternative disponibili a quelle che richiedono aspirazioni più elevate o disponibilità ad investimenti più prolungati, il risultato più probabile sarebbe una riduzione dei tassi di sopravvivenza dopo la biforcazione.

Se le ipotesi di base fossero confermate, allora, per accrescere le probabilità di permanenza nel sistema formativo, sembrerebbe più saggio cercare di aumentare le opportunità di scelta, arricchendo il menu d’offerta soprattutto con proposte che possano risultare particolarmente allettanti proprio per coloro che si suppone siano meno attratti dai percorsi lunghi, destinati a mete formative molto elevate. Ed insieme a diversificare i modi di

“staying on”, si dovrebbero rendere disponibili vie di fuga o di ritorno all'indietro con penalizzazioni tollerabili, rispetto a scelte precedenti che non si fossero rivelate particolarmente azzeccate.

In sostanza, quindi, l'ipotesi che ci sembra debba essere assunta è che le caratteristiche e la varietà delle alternative istituzionali disponibili influenzano in misura significativa le probabilità della scelta di continuare gli studi dopo l'obbligo, mentre il tipo di scelta effettuato può essere indicativo di differenze già in atto al momento dell'avvio che hanno un peso sulla probabilità di abbandonare precocemente gli studi, a parità di altre condizioni.

Da questo punto di vista, ad esempio, la scelta di iscriversi ad un istituto professionale triennale, piuttosto che ad un istituto tecnico quinquennale, potrebbe essere il risultato – oltre che di una valutazione non molto elevata delle proprie abilità e potenzialità di successo scolastico – anche di un orientamento verso un investimento formativo a priori limitato. Ossia come espressione di una “volontà debole” di perseguire obiettivi scolastici elevati, accompagnata ad uno spiccato interesse ad entrare presto nel mercato del lavoro. Risulterebbe così assai poco sorprendente vedere che spesso tale volontà viene meno del tutto al sopraggiungere di sanzioni negative che allunghino il percorso (bocciatura), aumentandone i costi e riducendo ulteriormente le probabilità di rendimento reale dell'investimento.

L'ipotesi del decisore razionale: specificazioni utili per l'analisi delle scelte scolastiche

3.1. Buone ragioni e disposizioni

In primo luogo con l'impostazione data allo studio si intende affermare l'opportunità di non scartare a priori l'ipotesi di razionalità anche di fronte a scelte che a prima vista potrebbero apparire irrazionali. Il figlio del noto professionista che abbandona una promettente carriera scolastica per lavorare come apprendista meccanico potrebbe rappresentare il tipico esempio di una scelta facilmente liquidabile come irrazionale. Ora, avverte Boudon, "ritrovare le buone ragioni d'un attore che a prima vista ci sembra avere un comportamento irrazionale è spesso, in primo luogo, comprendere che egli ha obbedito a certe disposizioni, oppure prendere coscienza del fatto che egli ha obbedito a disposizioni che non sono le nostre" (Boudon, 1989, p. 27-28).

È utile, a tale proposito, soffermare un attimo l'attenzione sulla nozione di disposizione, così come viene utilizzata da Boudon, in quanto ciò rende possibile cogliere l'importanza, e anche le difficoltà metodologiche e pratiche legate alla rilevazione di quegli elementi che consentono di collocare le scelte di ciascun soggetto in uno specifico contesto. L'uso cognitivo e normativo della nozione di disposizione¹, che Boudon riprende di-

¹ Boudon fornisce una definizione di disposizione usando questo esempio: "Immaginiamo che uno scolaro mi venga a dire: 'la somma degli angoli interni di un triangolo è di 360°'. Avrei senza dubbio una reazione immediata: il ragazzo confonde ciò che gli si è detto del cerchio con ciò che gli si è detto del triangolo. Questa reazione da parte mia proviene dal fatto che, senza rendermene conto esplicitamente, ho mobilitato tutto un sapere che era presente, in stato latente, nella mia mente: innanzitutto un sapere geometrico di origine scolastica...; quindi ho mobilitato un sapere sociologico.... Insomma la mia reazione si basa soprattutto su un complesso di disposizioni cognitive che ho mobilitato senza neanche rendermene conto". Poco oltre Boudon aggiunge che la nozione di disposizione può anche essere presa "... nel senso normativo, per esempio: siccome in qualche parte della mia mente ci sono proposizioni come '2×2=4', c'è anche ogni tipo di proposizioni del tipo 'X è buono', 'Y è cattivo', eccetera" (Boudon, 1989, p. 28).

rettamente da Aristotele e Tommaso d'Aquino (Ibid. p. 28), richiama immediatamente i concetti di atteggiamento (Thurstone, 1931; Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957; Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962; Fishbein, 1967) e di rappresentazione sociale (Moscovici, 1961, 1979; Doise, Palmonari, 1988; Jodelet, 1989) utilizzati nell'ambito della psicologia sociale e della psicologia cognitiva².

Le disposizioni sono per Boudon "... stock di proposizioni positive e normative che sono presenti nella nostra mente anche quando non vi pensiamo e che vengono da noi mobilitate in questa o quella circostanza, talvolta in modo cosciente, spesso senza che ne prendiamo veramente coscienza". Esse, tuttavia, sono "... del tutto estranee alla formazione di immagini che spesso è loro associata e che le rappresenta come forze inconse e sottratte al controllo del soggetto" (Ibid. p. 29).

Adottare un tale punto di vista implica quindi la necessità di raccogliere informazioni sul decisore che vanno ben al di là di semplici caratteristiche ascrivibili (quali per esempio: sesso, condizioni economiche, livello di scolarità dei gruppi primari di socializzazione). Oltre a informazioni di questo tipo ovviamente utili, è necessario effettuare uno sforzo ulteriore per definire l'atteggiamento di ciascun decisore rispetto ad alcuni elementi del contesto decisionale.

L'uso del concetto di atteggiamento, in questo caso, richiede qualche chiarimento in quanto, inevitabilmente, esso rimanda a quel vasto campo di studi psicologici e sociali che ne ha fatto ampio uso, senza tuttavia pervenire ad una definizione univoca e unanimemente accettata. Nell'ambito stesso di tale tradizione, sembra più opportuno concentrare l'attenzione su quegli approcci che vedono una sostanziale convergenza di interessi tra gli studi economici e psicologici. Generalmente queste ricerche si occupano delle scelte operate dai consumatori, in termini di beni e servizi o di propensione al consumo e al risparmio, nell'ambito di uno specifico mercato, senza tuttavia sottovalutare la necessità di considerare, accanto ai comportamenti manifesti, anche gli atteggiamenti dei consumatori. "Si tratta di scelte difficilmente riconducibili a schemi e comportamenti coerenti, cioè non facilmente interpretabili sul piano delle scelte "osservabili"; la coerenza interna a questi processi di scelta emerge soltanto se tali scelte vengono considerate l'espressione di una struttura profonda e quindi vengono "lette" alla luce degli atteggiamenti che le hanno guidate." (Legrenzi, Salmaso, 1991, p. 138).

² Per un'articolata illustrazione e un'esauriente bibliografia a proposito di tali concetti si veda R. Trentin 1991.

In tale contesto, l'arricchimento e la complessificazione del modello di agente razionale, tipico della tradizione economica neoclassica (di cui si parlerà più diffusamente nel seguito), si innesta proficuamente sul dibattito, interno alla psicologia sociale, che affronta la complicata questione della relazione tra atteggiamento e comportamento.

Uno degli approcci alla predizione e comprensione del comportamento che sembra riscuotere notevole successo³ è quello definito come "teoria dell'azione ragionata" (reasoned action) di Ajzen e Fishbein (1980). Tra gli aspetti più interessanti di tale approccio, che qui preme mettere in evidenza, uno è costituito dalla distinzione tra l'atteggiamento verso un qualche oggetto o persona e l'atteggiamento nei confronti di un atto connesso a quell'oggetto o persona. Gli stessi autori illustrano tale distinzione con questo esempio: "... si noti che nonostante la nostra teoria faccia riferimento all'atteggiamento della persona nei confronti del comportamento, essa non considera gli atteggiamenti tradizionali come gli atteggiamenti verso oggetti, persone o istituzioni. ... Per esempio la mancata assunzione di lavoratori neri è stata spesso attribuita al pregiudizio verso i neri. Conseguentemente è stato argomentato che i neri sarebbero stati assunti se il pregiudizio fosse stato ridotto, cioè se gli atteggiamenti delle persone verso i neri fossero diventati più favorevoli. In accordo con la nostra teoria, il grado con il quale la gente apprezza o non apprezza i neri può avere poco a che fare con l'assunzione o meno dei neri. ... Una persona che non è assolutamente favorevole ai neri può tuttavia ritenere che l'assunzione dei neri comporti conseguenze più positive che negative. Il suo atteggiamento verso l'assunzione dei neri sarà positivo, ed egli può perciò desiderare la loro assunzione, e addirittura assumerli." (Ajzen, Fishbein, 1980, p. 8).

Questa distinzione può risultare molto utile nel caso in esame in quanto può accadere che un giovane abbia un atteggiamento molto favorevole verso lo studio (o verso l'abbandono degli studi), ma nel contempo ritenga che "esprimere" tale atteggiamento sia sconveniente, per esempio, perché non condiviso dal gruppo dei pari o dalla famiglia.

Un altro aspetto della teoria dell'azione ragionata, strettamente collegato con il precedente, è costituito dalla distinzione tra "credenze normative" (normative beliefs) e la "motivazione ad agire" (motivation to comply) in accordo ad esse. Formalmente, pertanto, il modello di previsione del com-

³ Il modello di Fishbein e Ajzen "... ha prodotto predizioni corrette del comportamento in vari domini, come quello del fumo (Fishbein, 1982), dell'uso di bevande alcoliche (Budd e Spencer, 1984), della contraccezione (Davidson e Jaccard, 1975, 1979; Pagel e Davidson, 1984), della scelta delle madri di allattare i figli (Manstead, Proffitt e Smart, 1983) e del comportamento dei consumatori (Fishbein e Ajzen, 1980)" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 37).

portamento manifesto può essere definito nel modo seguente (Legrenzi, Salmaso, 1991, p. 143):

$$B \approx BI = W_1 A_{act} + W_2 \left(\sum_{j=1}^k NB_j \times MC_j \right)$$

dove:

B sta per “comportamento manifesto”;
BI sta per “intenzione comportamentale”;
A_{act} indica l’atteggiamento verso una specifica azione;
NB sta per “credenze normative”;
MC indica la motivazione ad adeguarsi a NB;
K è il numero delle “credenze normative”;
W₁ e W₂ sono i pesi che riflettono l’importanza relativa delle rispettive componenti.

Da un punto di vista più strettamente operativo, le procedure di quantificazione delle diverse componenti presenti nel modello possono avvalersi dell’ampia e sufficientemente collaudata gamma di metodologie e tecniche disponibili in ambito psicometrico per la rilevazione degli atteggiamenti⁴ quali: le scale Likert, lo scalogramma di Guttman, il differenziale semantico di Osgood, lo scaling unidimensionale di Rasch, eccetera.

3.2. Razionalità delle scelte e realismo

In secondo luogo è opportuno riflettere a fondo sul concetto di razionalità delle scelte e dei comportamenti umani al fine di attrezzare opportunamente sia l’impianto teorico sia lo strumento di rilevazione empirica della ricerca.

Se da un lato, infatti, è possibile contare su numerosi studi tesi a determinare quale sia il modo migliore per prendere una decisione che rispetti alcuni requisiti di razionalità, dall’altro non è difficile cogliere le difficoltà che tali impostazioni normative incontrano quando pretendano di descrivere o prevedere il concreto comportamento di scelta di un soggetto. Il riferimento teorico in cui si trova immersa tutta la problematica è riconducibile alla tradizione filosofica dell’utilitarismo che prende avvio dalle opere di J. Bentham e J.S. Mill all’inizio del secolo scorso. In una sintetica ricostruzione storica del pensiero utilitarista è possibile riconoscere almeno tre tradizioni (Ricolfi, 1990, p. 320 e seguenti). Tra queste, due in particolare,

⁴ L’attenzione da sempre rivolta agli aspetti empirici di misurazione e analisi statistica degli atteggiamenti, contrapposta alle difficoltà teoriche di definizione del concetto, faceva dire, già nel 1935, a Allport che “... gli atteggiamenti vengono misurati con più successo di quanto siano definiti” (Allport, 1935, p. 9).

l'utilitarismo come modello astratto di agente' e l'utilitarismo come sistema etico' hanno contribuito in modo particolare a rivitalizzare l'impianto teorico consentendo altresì di evidenziarne i limiti⁵.

Ciò che forse è indispensabile sottolineare consiste nella formidabile capacità di "tenuta" del modello utilitarista nell'ambito della teoria della scelta, e ciò a dispetto delle innumerevoli argomentazioni contrarie. Come viene notato da Ricolfi "... anziché funzionare da elementi corrosivi queste ultime – critiche – hanno innescato un'ampia reazione di revisione, arricchimento e di differenziazione del modello neoclassico di *homo oeconomicus*, una reazione che rende oggi impossibile attribuire all'utilitarismo un modello di attore univoco. Il modello neoclassico di agente è stato di volta in volta rivisitato per tenere conto dell'intreccio tra produzione e consumo (G. Becker), della variabilità interindividuale delle preferenze (J. Elster), della non costanza dei gusti (C. von Weiszäcker), del ruolo delle norme (A. Sen), dell'interazione sociale (G. Homans) e così via. In molti casi questi sviluppi sono stati condotti proprio nella prospettiva di garantire un maggior realismo e una maggiore articolazione psicologica al modello di agente proprio della tradizione *rational choice*" (Ricolfi, 1989, p. 323).

Sul piano delle scelte individuali il modello classico dell'utilità attesa ha riscosso notevole successo, soprattutto tra gli economisti, grazie anche alla sua semplicità ed eleganza. La logica di base del modello utilitaristico può essere sinteticamente descritta facendo ricorso a una esposizione procedurale dei passi concernenti il processo decisionale⁶:

- a) per ogni decisione considera tutte le possibili azioni che possono essere eseguite;
- b) per ogni azione valuta tutti i possibili esiti;
- c) per ogni esito determina il valore legato al suo verificarsi;
- d) per ogni esito determina la probabilità che si verifichi intraprendendo quell'azione;
- e) calcola il valore atteso di ogni esito moltiplicando il suo valore per la sua probabilità di verificarsi;
- f) ottieni il valore atteso di ogni azione sommando i rispettivi valori attesi di tutte le conseguenze possibili;
- g) scegli l'azione che presenta il valore atteso più elevato.

⁵ "... fra le due tradizioni si è instaurato una sorta di circolo virtuoso, che ha alimentato una crescita impetuosa di entrambe. Le esigenze 'normative' dell'utilitarismo come sistema etico hanno stimolato lo sviluppo degli strumenti formali indispensabili per formulare i problemi. D'altro canto la costruzione di un linguaggio analitico all'interno del quale i problemi potevano essere trattati in modo non vago od intuitivo ha consentito di mettere a fuoco alcune debolezze non eliminabili dell'utilitarismo come 'teoria delle scelte pubbliche'" (Ricolfi, 1989, p.323).

⁶ Cfr. Rumiati, 1990, p. 125.

Affinché sia possibile attribuire un minimo di realismo al modello decisionale è necessario confermare il rispetto, da parte del decisore, di alcuni principi o assiomi su cui si fonda il modello utilitaristico.

Numerosi sono i contributi tesi a evidenziare le debolezze del modello utilitaristico (per esempio il cosiddetto “paradosso di Allais”, Allais, 1953). Tuttavia, senza avere qui la pretesa di ripercorrere il dibattito, può essere utile riproporre una dimostrazione di inconsistenza dell’assioma della transitività⁷ soprattutto per la sua semplicità e immediatezza. Tale assioma implica che, in un processo di scelta, se A è preferito a B, e B a C allora, coerentemente A deve essere preferito a C. Mutuandolo da Tversky (1969) viene spesso riproposto l’esempio relativo all’acquisto dell’automobile (Rumiati, 1990). Il soggetto che ha deciso di acquistare un’automobile può essere orientato inizialmente a comprare il modello base, senza accessori. Al momento dell’acquisto un incremento di spesa decisamente modesto (per esempio 600.000 lire su una spesa di 10 milioni) può condurre alla decisione di integrare il modello base con un accessorio. Valutando poi analogamente altri accessori il soggetto può conseguentemente decidere di aggiungerli fino ad esaurire la serie degli accessori disponibili. Ora la sua automobile avrà però un prezzo maggiorato di diversi milioni rispetto al modello base. Il soggetto può, a questo punto, preferire il modello base non trovandosi disposto a sborsare la nuova cifra per ottenere la serie degli accessori anche se, gli stessi accessori valutati singolarmente, erano stati scelti. La decisione finale (acquisto del modello base) è un caso di incoerenza che denuncia l’intransitività delle preferenze.

Una situazione analoga alla precedente può essere immaginata, nell’ambito delle scelte scolastiche per esempio quando un soggetto decide, terminata la terza media, di non proseguire gli studi. Lo stato di non prosecuzione degli studi può tuttavia essere percepito dal decisore come una sorta di “modello base” di condizione standard dalla quale è preferibile innalzarsi. Ogni anno da spendere nella struttura formativa può così essere considerato alla stregua di un accessorio che, valutato singolarmente, sarebbe certamente scelto dal nostro soggetto. L’insieme degli “optional” (per esempio cinque anni) risulta tuttavia troppo gravoso e il nostro decisore ricorre al modello base (non proseguire), anche se i singoli accessori (unità annuali di istruzione), qualora disponibili e valutati singolarmente, sarebbero stati scelti.

L’esempio dell’automobile, citato in precedenza, aveva ovviamente il solo scopo di denunciare l’intransitività delle scelte che talvolta, a dispetto della teoria, è possibile incontrare nella comune prassi quotidiana. Però nel

⁷ Oltre all’assioma della transitività possono essere ricordati quello della dominanza e quello dell’invarianza. Per una loro sintetica trattazione si rimanda al già citato lavoro di Rumiati, 1990.

caso dell'automobile è ipotizzabile che il decisore esca dal negozio portando con sé oltre all'intransitività nelle preferenze anche la sua nuova auto (eventualmente equipaggiata con qualche accessorio compatibile con i suoi vincoli di bilancio), per quanto riguarda invece le decisioni scolastiche, a causa della rigidità dell'offerta del sistema formativo, al decisore non resta altro che constatare l'intransitività delle proprie preferenze!

Nella sua formulazione originaria l'approccio utilitarista ai processi decisionali implica, inoltre, almeno due condizioni. La prima consiste nel considerare i soggetti in grado di analizzare, confrontandole tra loro, *tutte* le alternative possibili nella data situazione, ordinandole su un'*unica* scala di preferenza. La seconda considera il soggetto vincolato alla massimizzazione di una qualche funzione di utilità, escludendo la possibilità che il decisore possa scegliere azioni subottimali, accettabili ma non ottime (Simon, 1957). In tale prospettiva, le diverse situazioni decisionali conducono a decisioni ritenute soddisfacenti da parte dei soggetti, ma che non coincidono con quella soluzione ottima prevista dai modelli normativi dei processi decisionali che implicano una completa analisi costi/benefici per ogni scelta.

Riconoscere che la razionalità si manifesta spesso in forma limitata sia per la complessità del compito decisionale, sia per i limiti cognitivi propri della mente umana, apre la strada alla necessità di considerare quelle strategie che i decisori possono mettere in campo per "semplificare" il problema. Tra queste può ricoprire un ruolo rilevante, anche nel campo delle decisioni scolastiche, quella strategia di riduzione della complessità cognitiva che conduce alla decisione ignorando alcuni aspetti della questione. Lo stretto legame tra limiti cognitivi del decisore e l'adeguamento convenzionale alle norme (ritenute dominanti) della società, o del gruppo di riferimento (la famiglia, gli amici), è stato spesso evidenziato⁸ e può contribuire a chiarire comportamenti spesso descritti con frasi del tipo: "... per gen-

⁸ L'importanza delle "ragioni cognitive" e dell'adeguamento convenzionale alle norme ritenute più adatte alla società in cui si vive è stata anche recentemente evidenziata in una ricerca sugli atteggiamenti verso gli immigrati stranieri. In tale ricerca viene anche illustrato lo schema teorico e l'analisi empirica di tali ragioni (Ires, 1992, cap. VI). Inoltre il fatto che ragioni di questo tipo conducano a prendere una decisione decidendo di ignorare alcuni aspetti della situazione viene generalmente associato ad un bias nella raccolta di informazioni spesso definito come "ricerca del consenso", che conduce il soggetto a sovrastimare il numero di coloro che adottano quel particolare comportamento. "Da un punto di vista operativo, la ricerca del consenso si verifica quando un individuo, impegnato in un comportamento particolare, stima che quel dato comportamento sia condiviso dagli appartenenti ad un qualche gruppo di riferimento, in una proporzione più grande di quella che sarebbe stimata da una persona impegnata in un comportamento alternativo. Per fare un esempio, chi è favorevole alla costruzione di nuove centrali nucleari tende a sovrastimare il numero di persone che condividono questa posizione, in relazione alle persone che si oppongono ad un'ulteriore espansione dell'industria nucleare" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 72).

te come me è normale iscriversi all'Istituto X, tutti i miei migliori amici frequentano quell'Istituto...", oppure "... oggi in Italia tutti hanno un diploma, così anch'io ho deciso di proseguire gli studi...". Spesso inoltre comportamenti governati da esigenze di adeguamento convenzionale alle norme, percepite o supposte dominanti, vengono considerati come forme particolari di *wishful thinking*, cioè di trasformazione della realtà in funzione dei propri desideri. In questa accezione la ricerca del consenso viene vista "... come una strategia voluta per poter sembrare normali, adatti e razionali" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 72).

Ritornando ora alla supposta unicità della scala di preferenze, numerosi studi psicologici hanno evidenziato la peculiare posizione che gli esseri umani sembrano avere nei confronti del rischio. Contrariamente all'ipotesi classica (Bernoulli) secondo cui una caratteristica molto comune delle preferenze umane consiste nella tendenza a evitare il rischio, è possibile affermare che "... le preferenze per il rischio sono comuni quando la scelta è fra una perdita sicura e una notevole probabilità di una perdita maggiore" (Kahneman, Tversky, 1982, p.84). In altri termini cioè, confrontando le risposte fornite da campioni di soggetti a problemi appositamente formulati, è possibile pensare che "... le preferenze nel campo dei guadagni tendano a evitare il rischio, mentre le preferenze fra le perdite tendano al rischio". (Ibid. p.84). Ciò implica che la forma della funzione di utilità⁹ massimizzata dai decisori cambia a seconda che si debba decidere tra un guadagno sicuro e una elevata probabilità di guadagno, oppure tra una perdita sicura e una elevata probabilità di perdita. E ciò a dispetto di ogni oggettivo calcolo sulle utilità attese (valori monetari negli esperimenti) che avrebbero dovuto indurre (per come erano stati congegnati gli esperimenti) a preferire l'azzardo nel caso del guadagno e la sicurezza nel caso della perdita.

L'ipotesi che tutte le alternative vengano messe a confronto generando un'unica scala di preferenze può essere messa in discussione dal seguente esperimento: a due campioni di studenti è stato chiesto di decidere in merito all'acquisto di un biglietto per recarsi a teatro del costo di 40.000 lire. I soggetti del primo campione vengono informati di aver perso il biglietto,

⁹ Rappresentando graficamente la funzione che associa il valore soggettivo alle diverse quantità di guadagno si ottiene una curva concava, che indica la tendenza ad evitare il rischio. La concavità della funzione sarà sempre meno pronunciata all'aumentare del guadagno. Viceversa nel caso delle perdite la funzione assumerà una forma convessa. Combinando le due funzioni si otterrà una funzione di valore a forma di S in cui la pendenza della funzione è maggiore nel tratto delle perdite e minore nel tratto dei guadagni, rispettando in questo modo l'osservazione comune che una perdita ha un effetto soggettivo maggiore di un guadagno equivalente (Kahneman e Tversky, 1982).

quelli del secondo campione, invece, di aver perso lo stesso ammontare in denaro prima dell'acquisto del biglietto. In entrambi i casi l'ammontare complessivo di disutilità è quindi oggettivamente pari al raddoppio del prezzo del biglietto. Tuttavia nella maggior parte dei casi coloro che avevano perso il denaro dichiaravano di acquistare il biglietto mentre coloro che avevano perso il biglietto sostenevano che non ne avrebbero acquistato un altro. Questo risultato induce a ritenere che "... se il biglietto è stato perduto, l'acquisto di un nuovo biglietto effettivamente raddoppia il costo dello spettacolo. Al contrario la perdita di denaro contante non viene considerata un'uscita nel bilancio dello spettacolo..." (Ibid. p. 88).

La possibilità che i soggetti adottino più di una scala di preferenze e che questo fatto possa essere strettamente legato, tra l'altro, alla peculiare posizione nei confronti del rischio pone in evidenza la necessità di indagare a fondo gli atteggiamenti dei soggetti nei confronti del loro futuro. In particolare è necessario ricostruire gli "schemi di riferimento" che i soggetti adottano per valutare almeno due degli aspetti del mondo in cui operano: lo studio e il lavoro. La combinazione dei diversi elementi può condurre a risultati paradossali. Immaginiamo di porre un ipotetico decisore, che abbia adempiuto agli obblighi di legge, di fronte all'alternativa secca se proseguire o meno gli studi. È legittimo attendersi che una parte dei soggetti percepisca lo studio come un guadagno, sia dal punto di vista strettamente economico (investimento di risorse in prospettiva di futuri vantaggi economici), sia come arricchimento culturale che aumenta le *chance* di comprensione e controllo del mondo in cui si vive. Ora se consideriamo che un fattore di rischio, nell'ambito di questa prospettiva, può essere quello di perdere un anno (per esempio a causa di una bocciatura), possiamo anche ipotizzare che il decisore sia in grado di stimare la probabilità di essere bocciato sulla base della sua esperienza passata e sulle conoscenze che possiede del mondo dello studio. Diciamo, tanto per fissare le idee, che il nostro ipotetico decisore stimi la probabilità di essere bocciato pari a 1/3. In questa prospettiva il soggetto cercherà di evitare i rischi, dato che lo schema di riferimento in cui il problema decisionale è stato collocato fa riferimento all'area dei guadagni. Considerando inoltre la tendenza a sopravvalutare le basse probabilità¹⁰, è possibile attendersi un'inclinazione *contraria* al proseguimento degli studi. Viceversa possiamo immaginare un soggetto che collochi il mondo dello studio in uno schema di riferimento negativo, al quale sono associate delle perdite, anziché dei guadagni. In questo caso lo studio potrebbe essere visto come superfluo e inutile, ritenen-

¹⁰ Si veda in proposito oltre a Kahneman e Tversky, 1982, anche Eiser, van der Pligt, 1988.

do che il mondo del lavoro soddisfi esigenze sia di ordine strettamente economico, sia culturali (autonomia, riconoscimento da parte degli amici, ecc.). Un anno di scuola, con la stessa probabilità di 1/3 di essere bocciato, verrebbe qui contabilizzato sul versante delle perdite. La propensione al rischio che in questo frangente è maggiore potrebbe invogliare verso una decisione *favorevole* al proseguimento degli studi. Si potrebbe sostenere che il rischio della bocciatura sia non pertinente nel caso in cui lo schema di riferimento del soggetto sia orientato positivamente verso il mondo del lavoro. Tuttavia è possibile condurre lo stesso ragionamento e giungere alle medesime conclusioni sostituendo, in questo caso, il rischio di non trovare lavoro per un anno, al rischio della bocciatura. Un anno nel mondo del lavoro, con la probabilità di 1/3 di rimanere disoccupato, verrebbe conteggiato qui sul versante dei guadagni e la maggiore avversione al rischio potrebbe così suggerire l'iscrizione alla scuola.

La contestualizzazione delle alternative o, in altri termini, l'ammissione che stessi valori di utilità o disutilità connessi a una scelta possano essere contabilizzati dallo stesso individuo in bilanci differenti apre la porta alla considerazione, nell'ambito stesso del processo decisionale, di quei fattori che governano i processi cognitivi. È attraverso tali fattori, interni alla mente del decisore, che vengono infatti costruite le alternative di scelta. Tutt'altro che irrilevanti possono così risultare quelle considerazioni che pongono l'accento, tra l'altro, sulla frustrazione, la delusione, il rimpianto.

Un'esperienza abbastanza consueta consiste nel provare maggiore rimpianto per aver perso il treno arrivando di corsa in stazione una manciata di secondi in ritardo, piuttosto che aver deciso, valutando il tempo necessario, di partire con il treno successivo. Analogamente tutti sono generalmente concordi nell'affermare che se il biglietto vincente di una lotteria è quello con il numero 123456, proverà un maggiore senso di frustrazione il signore in possesso del biglietto 123455, rispetto al possessore del biglietto 789097. Anche se dal punto di vista oggettivo le diverse situazioni sono identiche (aver perso quel treno, o non aver vinto alla lotteria), in entrambi i casi la maggiore frustrazione è determinata dall'*immagine* di maggiore o minore "vicinanza" all'obiettivo da raggiungere.

Così se è vero che "... la frustrazione che si prova in una situazione insoddisfacente aumenta quando è facile immaginare un'alternativa più desiderabile - è anche vero che - ... l'immaginazione è governata da regole che influenzano la nostra esperienza della realtà controllando le alternative con cui viene messa a confronto" (Ibid. p. 89). Il rimpianto, inoltre, non è altro che una forma particolare di frustrazione in cui l'evento che si vorrebbe cambiare è un'azione che si è compiuta o che si vorrebbe non aver compiuto. I limiti cognitivi in cui si trova ad agire il decisore possono così

contribuire a spiegare la scelta ad agire in modo convenzionale come un modo per evitare il rimpianto. “La riluttanza a violare i procedimenti consueti e ad agire in maniera innovativa può costituire anche una difesa efficace contro il rimpianto successivo, poiché è facile immaginarsi di agire nel modo convenzionale e più difficile immaginarsi di agire in maniera inconsueta” (Ibid. p. 89).

Da questa angolazione la considerazione dei fattori che governano i processi cognitivi ricorda la complessità del compito decisionale e la necessità di considerare forme di razionalità non olimpica (Simon, 1957), decisioni, cioè, prese più per convenzione che per convinzione. Questi fattori tuttavia introducono anche considerazioni legate alla capacità dell'attore di proiettare e considerare gli stati del mondo al di là della scelta ancora da compiere, così come valutare la scelta compiuta sulla base dell'esperienza maturata. Nell'ambito di quest'ultimo aspetto, in particolare, non può essere sottovalutato il ruolo della delusione.

La delusione assume un ruolo centrale nella proposta di Hirschman (1982) che si propone l'obiettivo di spiegare i mutamenti collettivi di interesse che avvengono in una società e che determinano l'alternarsi di periodi in cui prevale un orientamento dei cittadini verso attività pubbliche, a periodi in cui assume maggiore rilevanza il perseguimento del proprio benessere materiale. È interessante notare come la necessità “di prendere la delusione sul serio” avvenga in un contesto in cui l'alternativa tra impegno privato e impegno pubblico viene affrontata in chiave economica, come un problema di scelta tra beni alternativi (felicità privata e felicità pubblica).

Nell'approccio classico alla teoria della scelta razionale, lo si è visto in precedenza, tutte le decisioni (di acquisto come di allocazione del tempo) sono determinate dalle preferenze individuali che, a loro volta, vengono considerate perfettamente note, così come, perfettamente note, devono essere tutte le alternative. “In queste circostanze irrealistiche, l'idea che possiate scoprire le vostre *reali* preferenze nell'atto di consumo, e che di conseguenza possiate cambiare le vostre preferenze precedenti, è esclusa quasi per definizione” (Ibid. p. 21).

Nonostante la palese denuncia di inadeguatezza mossa alla teoria classica della scelta razionale, il modello di Hirschman si colloca a pieno titolo in un contesto utilitarista pur rivendicando la necessità di fornire maggior realismo alla teoria stessa. Un ruolo importante viene assunto in questo contesto dalla distinzione tra volizioni o preferenze del primo e del secondo ordine che introduce, nell'ambito del processo decisionale, la dialettica tra sistemi di preferenze alternativi ammettendo che gli individui possano “... vedere diversi sistemi di preferenze contemporaneamente e poi affrontare il problema di decidere entro quale sistema vivere” (Ibid. p. 76). Le preferenze del primo

ordine coincidono sostanzialmente con le azioni e le scelte quotidiane così come vengono considerate nella tradizione classica della teoria del consumo, le seconde invece (dette da A. Sen “sistemi di preferenze metaordinate” o “metapreferenze”), costituiscono insiemi di preferenze il cui oggetto è costituito da ordinamenti alternativi, sono cioè preferenze fra ordinamenti o preferenze di preferenze. Queste ultime non si palesano direttamente tramite il comportamento e possono pertanto comportare delle discordanze, per esempio: fumare è preferito a non-fumare quindi scelgo di fumare (preferenze del primo ordine), tuttavia posso preferire un ordinamento (diverso da quello che ha originato la scelta) in cui non-fumare sia preferito a fumare, “vorrei non fumare ma...” (preferenze del secondo ordine).

Per spiegare il mutamento dei comportamenti la teoria della scelta razionale, nella sua versione classica, non poteva far altro che appellarsi ad un mutamento avvenuto nell’unico sistema di preferenze considerato, senza riuscire a rendere conto delle cause che governano tale mutamento. La complessificazione della sequenza che conduce al mutamento, con l’introduzione delle metapreferenze e delle contraddizioni tra ordinamenti di preferenze del primo ordine e metapreferenze, apre la strada alla considerazione del ruolo giocato dalla delusione, come anche da altre esperienze umane, nel processo di scelta.

I periodi più o meno protratti e tormentati di reale transizione da un tipo di comportamento a un altro sono caratterizzati dall’effetto combinato della delusione sulle metapreferenze. Affinché, cioè, la delusione agisca da fattore scatenante del cambiamento è necessario che l’individuo sia pronto a prenderla sul serio, cioè che essa cada su “un terreno favorevole”. “Questo terreno consiste precisamente nelle volizioni di secondo ordine o metapreferenze che esprimono il desiderio – fino a qui senza effetto – di introdurre un cambiamento radicale...” (Ibid. p. 81). Così può avvenire che un individuo abbia covato per lungo tempo una sensazione di scontentezza ritenendo di dover dedicare maggiore impegno agli affari pubblici, pur continuando a perseguire uno stile di vita improntato al più sfrenato appagamento dei propri interessi privati (acquisto di beni e servizi per sé e la propria famiglia). È in questa fase che la delusione, la scoperta che un bene o un servizio non produce la felicità tanto attesa, può condurre a un mutamento sostanziale.

Nel campo delle scelte scolastiche una tale impostazione consente di conferire maggiore realismo alla descrizione di processi decisionali apparentemente contraddittori, permettendo anche di discernere opportunamente tra fattori “strutturali” e “contingenti” che possono condurre a drastici mutamenti nelle scelte. Possiamo così, per esempio, immaginare un soggetto che opta per un particolare tipo di scuola (diciamo il liceo) utilizzando un sistema di preferenze (del prim’ordine) in cui tale percorso di studi occupa

appunto il primo posto. Tuttavia nel nostro soggetto può sorgere una preferenza per l'attività lavorativa remunerata e un meta ordinamento dei sistemi di preferenza che privilegia quegli ordinamenti in cui l'abbandono del sistema formativo e l'ingresso nel mondo del lavoro sono collocati al primo posto. Questo fatto può avvenire per innumerevoli motivi, per esempio il soggetto può ritenere di aver raggiunto un'età in cui è moralmente inaccettabile la dipendenza economica dalla famiglia. Ora, il soggetto continuando a studiare contraddice la sua metapreferenza di recente acquisizione; sa di agire in maniera non conforme ai suoi pensieri. In questa situazione di debolezza della volontà o acrisia si svolge allora una "... battaglia per imporre realmente la metapreferenza, una battaglia con se stessi che è contrassegnata da ogni tipo di finte, astuzie ed espedienti strategici" (Ibid. p. 78). A fronte di un più o meno rapido abbandono dell'iter scolastico, fattori apparentemente decisivi come una bocciatura, un'incomprensione con qualche professore, una malattia o qualche difficoltà in famiglia potrebbero essere, in questo caso, più opportunamente considerati come cause concomitanti.

Con un esempio molto simpatico Amartya Sen (1982) introduce nell'ambito del dibattito sulla razionalità delle scelte i concetti di "simpatia" e "obbligazione" che possono risultare di notevole interesse anche nell'ambito delle decisioni scolastiche. Due ragazzi, A e B, trovano due mele, una grande ed una piccola. "A dice a B, "scegli tu". Immediatamente, B prende la mela più grande. A è contrariato e si permette di osservare a B che si è comportato in modo palesemente sleale. "Perché mai?" chiede B. "Quale mela avresti scelto tu, se fossi stato al posto mio?". "Quella più piccola naturalmente", risponde A. B è ora trionfante: "Ma che cosa hai da recriminare allora? Proprio quella piccola hai ottenuto". B esce certamente vittorioso dalla discussione, ma di fatto A non avrebbe perso alcunché dalla scelta di B se la sua ipotetica opzione per la mela piccola fosse stata dettata dalla simpatia anziché dall'obbligazione. La stizza di A sta ad indicare che non era questo, probabilmente, il caso" (Ibid. p. 160).

L'attenzione viene qui ancora posta sulla necessità di ammettere più ordinamenti di preferenze tra cui un decisore può scegliere e quindi sulla necessità di considerare gli "ordinamenti di ordinamenti di preferenze" o meta-ordinamenti. Un tale apparato concettuale è indispensabile per comprendere tutti quei casi in cui il decisore, anziché seguire il criterio di massimizzare il suo benessere personale, opera una scelta seguendo "... un senso di obbligazione nei confronti di qualche particolare gruppo, per esempio i vicini di casa oppure la classe sociale cui appartiene" (Ibid. p. 169). Considerando anche la giovane età del soggetto posto di fronte alla scelta sul suo avvenire scolastico sembra particolarmente importante riconoscere i possibili effetti di sentimenti come la simpatia e l'obbligazione nell'arti-

colazione del processo decisionale. Non va dimenticato infatti che tale processo è caratterizzato da ampie fasi di negoziazione tra attori portatori, in taluni casi, di interessi contrastanti (del soggetto con la famiglia, con il gruppo dei pari, con gli altri adulti che contano per lui, ecc.). In una tale situazione è particolarmente presente il rischio di prefigurare – parafrasando Sen – un decisore, forse “razionale” nel senso ristretto di non manifestare incoerenza nelle sue scelte, ma così sciocco da non essere in grado di discernere tra interesse e etica, piacere e dovere, simpatia e obbligazione.

3.3. Considerazioni finali

Quanto finora illustrato ha consentito di mettere in evidenza:

- a) sul piano più strettamente teorico, la necessità di tenere conto di alcuni degli innumerevoli apporti alla teoria della decisione che hanno permesso di fornire maggior realismo al modello base della tradizione *rational choice*;
- b) da un punto di vista maggiormente operativo, la necessità di predisporre strumenti di rilevazione in grado di raccogliere informazioni sulle disposizioni, gli schemi di riferimento, gli atteggiamenti dei soggetti, in relazione alle entità concettuali implicate nel processo decisionale.

Uno snodo cruciale di uno studio sulle scelte scolastiche viene pertanto ad essere costituito dalle possibili relazioni tra atteggiamenti e comportamenti manifesti, per esempio tra la valutazione positiva o negativa che un soggetto compie a proposito dell'istruzione, le sue intenzioni comportamentali in proposito, e le scelte che effettivamente compie, i comportamenti concretamente manifestati. Senza voler entrare, in questa sede, nel merito di questo intricato dibattito¹¹ è utile rammentare un importante contributo che cerca di rendere conto del fatto che le persone possono cambiare i loro atteggiamenti per adattarli a decisioni comportamentali già prese. Questo aspetto è tanto più rilevante se si considerano, in particolare, due questioni precedentemente affrontate: la drammaticità della decisione da prendere e il fatto che, inevitabilmente in questo caso, la rilevazione dei comportamenti attuati e delle caratteristiche dei decisori avviene qualche tempo dopo che la scelta è stata compiuta.

La teoria della dissonanza cognitiva (Festinger, 1957) considera il fatto che ogni decisione tra due azioni alternative può generare uno stato di tensione (o dissonanza) e che, tale stato risulterà tanto più marcato, quanto più il pro-

¹¹ Si veda in proposito, oltre alla già citata antologia sugli atteggiamenti curata da Rosanna Trentin (1991), e a Eiser, van der Pligt (1988), in particolare: Ajzen, Fishbein, 1980.

cesso decisionale è stato vissuto come “difficile” o drammatico. I dubbi e le incertezze che hanno reso travagliato il processo decisionale tendono a permanere anche dopo che la scelta è stata compiuta. Il soggetto viene così spinto a compiere vari tipi di ristrutturazione cognitiva tendenti a ridurre lo stato di tensione e di incertezza in cui viene a trovarsi. Oggetto della ristrutturazione cognitiva saranno gli atteggiamenti o gli schemi di riferimento che possono essere modificati in modo da renderli coerenti con le decisioni prese. Così, per esempio, aver deciso di abbandonare la scuola, pur nutrendo – prima della decisione – aspirazioni di accrescimento culturale, può condurre – a scelta avvenuta – ad adottare atteggiamenti fortemente connotati, e univocamente orientati a sfavore del mondo della scuola.

Parte Seconda

Una ricerca empirica
sulle scelte scolastiche
individuali dopo l'obbligo

Tra nodi teorici e problemi metodologici: il profilo di un'indagine diretta

1.1. Precedenti e premesse teoriche della ricerca

Un precedente del lavoro che qui si propone è rinvenibile nello studio sulle decisioni scolastiche individuali condotto da Diego Gambetta negli anni '80 (Gambetta, 1990). Un obiettivo della ricerca potrebbe essere definito – esplicitamente – quello di proseguire, approfondire e sottoporre ad una verifica empirica diretta i risultati ottenuti in quel caso.

Lo studio in questione è consistito, in primo luogo, di un'attenta esplorazione e di una intensa discussione della vasta letteratura sulla interpretazione dei comportamenti delle persone in campo sociale, con l'enucleazione delle ipotesi teoriche più significative nell'ambito dell'istruzione. Di queste ipotesi (riconducibili allusivamente ai concetti di "condizionamenti strutturali", "condizionamenti culturali", "razionalità adattiva" e "comportamento intenzionale") si sono evidenziate le peculiari conseguenze in termini di previsioni teoriche dei comportamenti, mentre si è impostata una loro traduzione operativa in funzione della verifica empirica. Quest'ultimo passaggio, pur con risultati forzatamente disomogenei nei diversi casi, ha permesso la sottomissione delle ipotesi ad una serie di test rivolti a misurarne la corrispondenza coi fatti. Il lavoro di verifica empirica è stato condotto attraverso la elaborazione secondaria dei dati di due survey realizzate in Piemonte, con finalità differenti, su ampi campioni di giovani, fra il 1977 e il 1978.

Di questo studio pare convincente l'impostazione teorica di fondo; ossia l'assunzione per cui il comportamento delle persone, in questo caso in campo formativo, non può essere attribuito, né esclusivamente né prevalentemente, all'agire di condizionamenti ad esse esterni (vincoli economici, eredità culturale, costrizioni istituzionali); condizionamenti che i soggetti subirebbero, passivamente se non addirittura inconsapevolmente, come "spinte

da dietro la schiena” che li conducono in certe direzioni piuttosto che in altre. Gli individui, invece, vengono ritenuti agenti capaci di sapere qualcosa di ciò che vogliono, di come fare per raggiungerlo, di quali ostacoli e risorse possono interferire positivamente o negativamente con tali obiettivi. I soggetti, quindi, sono assunti come operatori intenzionali, portatori di preferenze non esogene né omogenee, che agiscono in modo tendenzialmente razionale (o almeno ragionevole) nel rapporto fra intenzioni, vincoli, risorse.

Assumere un tale punto di vista non significa affermare che l'agire umano possa essere esaustivamente ricondotto al modello ideale dell'agente razionale mosso da obiettivi massimizzanti in senso strettamente economico. Valutazioni critiche nei confronti di una adesione rigida ad un tale modello sono avanzate chiaramente nel lavoro di Gambetta. Così come sono tenute in conto le numerose critiche e arricchimenti che all'ipotesi base della *rational choice* sono stati apportati da vari autori¹. Qui basti richiamare l'essenziale: e cioè, in primo luogo, la lezione di H. Simon, dopo la quale la razionalità di cui si tratta non è più quella “olimpica” o assoluta, ma quella “limitata” o soggettiva entro cui opera lo specifico attore sociale considerato. Poi, più in particolare, va ricordato che, mentre il modello strettamente economico assume vincoli e preferenze come esogeni, occupandosi solo del meccanismo decisionale tendente alla massimizzazione dell'utilità, le sue più importanti specificazioni hanno condotto a ritenere che il soggetto possa anche decidere di agire sui vincoli, per modificarli, mentre le preferenze possono formarsi o modificarsi anche nel corso o a seguito del processo decisionale; ad esempio, dopo un “assaggio” della scelta effettuata per prima.

Tutte queste osservazioni critiche, tuttavia, non conducono a falsificare ed a respingere, ma solo ad arricchire e complicare il modello dell'attore intenzionale tendenzialmente razionale. Non portano, cioè, a ricadere in modelli analitici secondo cui le persone agirebbero all'insaputa dei propri moventi, asservite a meccanismi sociali teleologicamente capaci di imporre i comportamenti individuali.

1.2. Le linee guida assunte per il lavoro empirico

Tenendo conto di tutto quanto argomentato in precedenza, tentiamo ora di delineare lo schema che ha orientato lo specifico progetto operativo di ricerca realizzato. Questo paragrafo si attribuisce anche la specifica funzio-

¹ Un approfondimento su questo tema è offerto anche da uno specifico capitolo di questo stesso volume: cfr. cap. III, parte I.

ne di “ponte” tra la prima e la seconda parte del volume: essendo quest’ultima integralmente dedicata a rendere conto dei risultati empirici della ricerca di cui qui si tracciano le linee guida.

Delimitiamo intanto il campo. Il fenomeno articolato della partecipazione scolastica post-obbligatoria presenta alcuni punti fondamentali di snodo, ai quali corrispondono scelte decisionali rilevanti da parte dei soggetti interessati: la scelta di proseguire o no dopo l’assolvimento dell’obbligo di legge, la scelta di mantenere l’impegno scolastico dopo i primi anni di scuola media superiore oppure di abbandonare, la scelta di fermarsi dopo il conseguimento di un diploma di scuola media superiore e di proseguire gli studi a livello universitario.

È questa una rappresentazione della gamma delle scelte scolastiche che oggi può essere diventata limitata rispetto alla reale articolazione dei momenti e, più ancora, degli oggetti di decisione. Si pensi alla effettiva varietà di opzioni e di motivazioni che possono essere comprese nella definizione di “abbandono precoce” della scuola media superiore iniziata a 14 anni. Oppure alla crescente ricchezza di alternative, di qualità più ancora che di durata, delle possibili scelte scolastiche post-diploma: non solo la classica scelta orientata alla laurea, ma le tante formazioni di “secondo livello”, i diplomi superiori non universitari e quelli universitari recentemente istituiti. Senza contare la possibilità che certe scelte non siano nella realtà così drastiche da comportare l’esclusione effettiva di una delle alternative in campo: si pensi agli abbandoni cui seguono rientri in attività formative di diverso tipo², o quelli cui consegue una pratica mista del lavoro e della formazione, nella classiche forme della scuola serale o in altre diversamente organizzate.

Si è ritenuto però che valesse tuttora la pena concentrare attenzione specifica su quelli che restano i momenti decisionali più importanti ai fini della definizione dell’entità e della composizione della complessiva partecipazione all’istruzione medio-superiore.

Al riguardo, i dati disponibili indicano che il momento fondamentale in cui si determina una drastica diminuzione dei contingenti giovanili coinvolti in attività formative si colloca intorno ai 16-17 anni d’età, quando il tasso di prosecuzione dopo l’obbligo, ormai molto elevato (quasi l’85% in Pie-

² Su questo fenomeno una ricerca condotta contemporaneamente a questa, nell’ambito dello stesso programma su “Problemi della dispersione scolastica e dell’inserimento lavorativo dei giovani in Piemonte” e in collaborazione fra IRES e IRRSAE Piemonte, sta producendo risultati originali e aggiornati.

monte), viene fortemente ridimensionato dalla frequenza degli abbandoni della scuola media superiore (circa il 40% degli iscritti al primo anno non supera il terzo). Tuttavia, tale “dispersione” ha luogo in misura nettamente differenziata, ed in modo altrettanto regolare, in relazione al tipo di corso di studi medio superiore considerato (in Piemonte, ad esempio, considerando solo gli abbandoni al primo anno di corso in rapporto agli iscritti, si varia dal 33% dell’istituto professionale industriale, al 20% dell’istituto tecnico industriale, al 6% del liceo scientifico, per limitarci a confrontare indirizzi ben noti e molto frequentati³).

Non fosse che per questo pare ragionevole ipotizzare che vi possano essere relazioni non casuali tra condizioni, ragioni e motivazioni delle scelte compiute immediatamente dopo la fine della scuola media inferiore (di solito fra i 14 e i 15 anni) e quelle che successivamente, uno o due anni dopo, portano ad abbandonare o a mantenere l’impegno verso lo studio a tempo pieno.

In effetti, la scelta il cui momento istituzionale è collocato al termine della terza media, in molti casi sembra di fatto prendere forma stabile solo un paio d’anni dopo. Ciò vale in particolare per chi si iscrive alle superiori e solo dopo il superamento del biennio può sentirsi ragionevolmente sicuro della decisione presa. Ma vale anche per chi si è indirizzato al mercato del lavoro, perché dopo qualche anno di esperienza può essere indotto a pensare ragionevolmente ad un rientro nel sistema formativo. Questo secondo tipo di situazione appare certamente più problematico, ma l’ipotesi è che siano le condizioni “esterne” del sistema scolastico (cioè la effettiva offerta di opportunità di studio) che la rendono tale, non le condizioni “interne” dei soggetti.

Anche alla luce di quest’ultima considerazione, è sembrato opportuno prendere direttamente in esame e porre a confronto con gli altri, anche quei 15 ragazzi su 100 che, adempiuti gli obblighi di legge, non si iscrivono ad alcun corso di scuola media superiore.

La ricerca, allora, ha scelto di concentrarsi sulle decisioni scolastiche assunte immediatamente dopo la fine della scuola media inferiore. Essa ha inteso rivolgersi a soggetti d’età così vicina al momento delle decisioni da poterne conservare buona memoria, oltre a non aver ancora prodotto eccessive razionalizzazioni. Doveva però essere anche un’età tale da consentire di cogliere, almeno in una misura significativa, l’emergere della pro-

³ Per ogni approfondimento al riguardo si rimanda a Ires (1992).

pensione ad abbandonare precocemente piuttosto che di proseguire verso il diploma.

Si è scelto perciò di intervistare direttamente un campione rappresentativo estratto in modo casuale dalla popolazione di ragazzi e ragazze d'età compresa fra i 16 e i 17 anni, diviso a sua volta in due sotto-campioni territoriali rappresentativi di aree diversamente significative del Piemonte (Torino e Alba).

Il soggetto di decisione che si è assunto al centro dell'indagine è quello sulle cui gambe la scelta scolastica prende la forma di un comportamento. Senza scordare, però, che questi muove dall'interno di una famiglia in cui agiscono e si articolano diverse logiche e volontà, oltre a poter interagire con altri soggetti esterni potenzialmente rilevanti per le decisioni (dagli insegnanti ai propri amici, ad altri adulti in vario grado e modo significativi). Dalle interviste ai ragazzi ed alle ragazze, perciò, si è cercato di ricavare informazioni anche sugli orientamenti espressi dagli altri soggetti e sulle modalità delle decisioni assunte. In tal modo si è cercato di rinvenire tracce delle dinamiche, dei protagonisti e contenuti dei processi decisionali, con particolare attenzione ad eventuali intese "negoziali" intrafamiliari su cui le scelte si siano basate.

L'impostazione di base degli strumenti di rilevazione ha cercato di corrispondere all'ipotesi fondamentale secondo cui, per comprendere le scelte scolastiche, occorre ricostruire il punto di vista reale degli agenti decisionali, che operano secondo criteri razionali e sulla base di moventi intenzionali influenzati da:

- *fattori di attrazione*, che possono agire sia nei confronti della prosecuzione degli studi sia verso un ingresso nel mercato del lavoro;
- *fattori di spinta*, che possono provenire dal background sociale e familiare, ed agire sia a svantaggio che a vantaggio di una prolungata permanenza nel sistema scolastico; oppure possono originarsi dallo stesso sistema scolastico, le cui caratteristiche istituzionali possono rivelarsi non corrispondenti al contenuto o alla forma della specifica domanda formativa ad esso rivolta da certi segmenti della popolazione giovanile.

Sulla scorta della schematizzazione ricavabile in letteratura, gli indicatori utilizzabili per l'analisi dei fattori di attrazione – o meglio, dei meccanismi intenzionali delle scelte scolastiche – hanno cercato di cogliere:

- i fattori di *razionalità adattiva*, quali le abilità scolastiche, cioè il rendimento da cui desumere le probabilità di successo negli studi; oppure le opportunità di occupazione, percepite come accessibili ed assunte come rilevanti dai decisori;

- i fattori di *razionalità intenzionale*, ossia le aspirazioni e le preferenze individuali in termini di qualità delle occupazioni o entità dei guadagni assunti a proprio riferimento.

In entrambi i casi – così come nei riguardi dei fattori di condizionamento provenienti da origini sociali e vincoli istituzionali – si è ritenuto fondamentale il confronto fra gruppi di soggetti operanti in ambiti territoriali, e perciò in contesti economico-sociali, significativamente diversi sul piano delle opportunità e dei vincoli. Di qui la scelta di articolare il campione complessivo in due sotto-campioni rappresentativi su base territoriale⁴.

Assumendo tra gli obiettivi conoscitivi anche la ricostruzione della reale varietà e distribuzione degli “alberi decisionali” presi a riferimento dai soggetti – cioè della gamma reale delle alternative di scelta prese in considerazione per decidere e della posizione relativa assegnata a ciascuna nei confronti delle altre – lo schema di partenza ha considerato i ragazzi e le ragazze di 14-15 anni, e le loro famiglie, come posti di fronte ad una scelta tra quattro opzioni fondamentali:

- *non proseguire* gli studi dopo il termine dell’obbligo;
- iniziare un *corso di tipo professionale*, variamente definibile in termini di contenuto e di natura istituzionale, ma caratterizzato da una durata breve (2-3 anni, in genere) e dalla finalizzazione ad una qualifica riconoscibile in termini specificamente professionali;
- iniziare una *corso di studi tecnici*: cioè orientato abbastanza nettamente in termini “vocazionali” a qualche ambito e livello d’occupazione, se non a specifiche figure professionali; avente una durata intermedia (4-5 anni), al termine della quale si consegue un diploma direttamente spendibile sul mercato del lavoro, senza che sia preclusa la possibilità di perseguire ulteriori obiettivi formativi, universitari e non;
- iniziare un *corso di studi accademici*, cioè definito da contenuti esplicitamente non professionali ed orientati ad un titolo di “maturità” utile esclusivamente all’ammissione a corsi e facoltà universitarie: la sua durata è quindi, programmaticamente, almeno doppia rispetto a quella del tipo precedente.

Empiricamente, i *corsi di tipo professionale* potrebbero comprendere tanto la formazione professionale di primo livello erogata dalle Regioni quan-

⁴ Una delle Appendici a questo rapporto di ricerca consente di acquisire numerose informazioni sulle caratteristiche differenziali che hanno guidato e giustificato la scelta delle due specifiche aree di Torino e di Alba (CN).

to la assai più consistente, in termini di numero di soggetti coinvolti, “istruzione professionale” impartita negli istituti statali (gli IPC, gli IPSIA, ecc.). Dubbi su una tale aggregazione possono essere sollevati dalle innegabili differenze tra i due tipi di corsi, non ultimo il fatto che i secondi – inseriti appieno nell’istruzione statale – offrono la possibilità di proseguire, dopo l’ottenimento della qualifica professionale, verso un diploma quinquennale a valore analogo a quello degli istituti tecnici, anche ai fini dell’accesso all’università. Pertanto, nonostante non sembrasse irragionevole assumere che la difformità tra i due percorsi di tipo professionale sia minore della distanza che separa ognuno di essi dagli altri due filoni principali dell’istruzione post-obbligatoria (anche dal punto di vista delle caratteristiche e motivazioni dei soggetti direttamente coinvolti), si è ritenuto opportuno mantenere la distinzione sul piano empirico. Anzi, il giudizio sulla omologia o differenza fra i due tipi di corsi professionali (e sulle sottopopolazioni da essi coinvolte) è stato assunto esso stesso come un’ipotesi di ricerca da sottoporre a verifica⁵.

I corsi di studi tecnici comprendono tutti gli istituti tecnici quinquennali, con l’aggiunta dell’istituto magistrale. Anche in questo caso si possono riconoscere indubbe differenze. Esse sembrano però più che compensate da una sostanziale affinità nei riguardi di due parametri fondamentali: la durata intermedia e la diretta finalizzazione a definiti sbocchi occupazionali, per quanto questi siano diventati oggi largamente illusori nel caso delle magistrali.

I corsi di studi accademici, invece, sono rappresentati dal liceo classico e dal liceo scientifico, cui solo per ragioni statistiche potrebbero venire assimilati, come spesso si fa, il liceo linguistico e quello artistico. L’attenzione fortemente centrata sulla natura non professionale dei corsi, sulla loro durata programmaticamente lunga, sullo sbocco necessario all’università, consiglia di mantenere distinti i licei “tradizionali” dagli omonimi di più recente istituzione.

In sintesi, quindi, la ricerca si è prefissa di indagare e confrontare – in alcune aree del territorio regionale significativamente differenti sul piano della quantità e della qualità delle opportunità di occupazione offerte dal mercato del lavoro – caratteristiche e condizioni di coloro che hanno effettuato ciascuna delle scelte di base appena ricordate, comprese le valutazioni

⁵ Come si vedrà in seguito, i risultati tendono a confermare l’opportunità della distinzione.

sulle abilità scolastiche possedute e le prospettive/obiettivo assunte a base delle decisioni tanto dai ragazzi quanto dai loro genitori.

A partire dalla progressiva enucleazione di un quadro di ipotesi che connetta nel maggior grado possibile le singole informazioni disponibili (gli indicatori) con i fattori fondamentali teoricamente influenti sui processi di scelta, nel corso del rapporto si passerà da un'analisi prevalentemente descrittiva ad una decisamente orientata in senso causale. Quest'ultima ha teso a mettere in luce le relazioni per così dire "pure" – attraverso procedure d'analisi statistica che permettono il ragionamento "coeteris paribus" – tra ogni singolo fattore potenzialmente influente e la probabilità relativa di compiere ciascuna delle scelte prese in considerazione. Si potranno così esprimere valutazioni sulla direzione e sulla forza relativa dell'influenza di ciascun fattore, mentre si potranno valutare le differenze emergenti a tale riguardo fra gruppi significativi di soggetti, come quelli individuati dal sesso e dalla classe socio-professionale della famiglia d'origine.

Dei soggetti sarà inoltre interessante indagare giudizi e valutazioni su dimensioni rilevanti della scuola e del lavoro, per cogliere qualche indizio connesso all'ipotesi che i diversi contenuti e valori relativi attribuiti alle due fondamentali sfere d'attività abbiano un peso nel qualificare, oltre che nell'orientare diversamente, le scelte scolastiche.

Molte ulteriori specificazioni di ordine metodologico sulla rilevazione, sulle variabili e sulle elaborazioni effettuate, oltre al testo del questionario utilizzato per le interviste, possono essere attinte da una specifica Appendice metodologica posta in coda a questo rapporto.

Note descrittive sul campione e ipotesi guida per la lettura dei risultati

2.1. Le due aree territoriali e i due generi

Secondo le proporzioni riflesse dal campione rappresentativo delle due aree di Torino e di Alba (756 intervistati), all'inizio degli anni '90, all'uscita dalla licenza media, gli adolescenti si distribuivano fra le principali alternative disponibili nelle misure seguenti:

- il 25% ha scelto un liceo classico o scientifico (corsi a deciso orientamento universitario);
- il 40% ha preferito un istituto tecnico quinquennale (inclusi istituto magistrale e licei artistico e linguistico: tutti corsi riconducibili alla caratteristica comune di mirare ad un diploma spendibile sia sul mercato del lavoro sia ai fini della prosecuzione all'università);
- un po' più del 25% ha optato per uno dei corsi a più marcato indirizzo professionalizzante ed a durata tendenzialmente inferiore (più precisamente, il 15,5% ha proseguito in un istituto professionale di Stato e l'11,2% in un centro di formazione professionale regionale o simili);
- l'8,2% del totale (62 casi nel campione) ha invece scelto di non proseguire in alcun modo.

I confronti possibili fra la distribuzione delle scelte nel campione (e nelle sue due componenti territoriali) e nei rispettivi universi di riferimento testimoniano in generale di un alto livello di corrispondenza tra le une e le altre. Le differenze che pur risultano possono essere state influenzate sia dalla non coincidenza delle date di riferimento delle informazioni sia dalle incertezze nella classificazione di alcuni corsi (in particolare, i licei artistici e linguistici).

Il solo dato particolarmente importante su cui il campione sembra aver nettamente appiattito le differenze esistenti tra gli universi è quello sui tassi di non prosecuzione dopo le medie. Mentre la notevole disparità esi-

Tabella 1. Distribuzione % delle scelte scolastiche dopo l'obbligo. Confronto fra dati campionari e stime sugli universi di riferimento*. Anni: 1993 per il campione; 1991 per l'universo

	Torino**		Alba***		Torino + Alba	
	campione	universo	campione	universo	campione	universo
Liceo class. scientifico	30,7	31,9	19,8	20,7	25,0	29,4
Ist.Tecn. Magist. Lic.art. linguist.	35,9	34,1	43,9	39,5	40,1	35,3
Ist. Profess.	16,6	20,7	14,5	16,4	15,5	19,8
C.F.P. e simili	9,1	4,0	13,2	9,4	11,2	5,2
Non prosegue	7,7	9,3	8,6	14,0	8,2	10,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Per i dati e le fonti riguardanti l'universo delle due aree si vedano le specifiche note descrittive riportate in Appendice.

** Avendo estratto il campione torinese dalle liste dei residenti nell'ambito della Circostrizione 8 (un'area a composizione sociale mista ed equilibrata), anche le stime sull'universo si riferiscono a questa ripartizione territoriale, anziché all'intera città di Torino.

*** I dati sono relativi alla Città di Alba, dai cui residenti è stato estratto il campione albeso.

stente a questo riguardo tra Torino ed Alba (da 10 a 20%, se si considera l'intero distretto scolastico albeso) è stato uno degli elementi fondamentali su cui si è basata la scelta dei due territori da porre a confronto, nei due campioni tale differenza si ritrova nettamente attenuata. È possibile che su questa incongruenza abbia pesato la difficoltà nettamente maggiore sperimentata nel reperire e nell'indurre ad accettare l'intervista i soggetti che, abbandonata la scuola dopo le medie, fossero già da tempo inseriti nel mondo del lavoro: è probabile che tali persone si siano sentite oggettivamente e soggettivamente più lontane dai temi loro sottoposti.

A parte ciò, le principali differenze tra i due ambiti territoriali messe in risalto dai dati campionari sono riconducibili ad una minor frequenza delle scelte liceali ad Alba (20 rispetto a 31%), controbilanciata da un maggior peso degli istituti tecnici (44 rispetto a 36%) e dei corsi professionali brevi non statali (13 rispetto a 9%).

Perciò, anche al di là delle differenze nei tassi di prosecuzione, le diversità dei due contesti territoriali sembrano trovar riflesso in una relativamente maggior frequenza a Torino di scelte a favore di percorsi lunghi a orientamento accademico, e in una relativa maggior tendenza ad Alba verso corsi più indirizzati in senso "vocazionale", sia quelli più lunghi e aperti a pos-

sibilità di prosecuzione ulteriore (gli istituti tecnici) sia quelli più brevi senza possibilità di sbocco universitario (i CFP e simili).

Alla luce dei comportamenti messi in atto negli anni successivi, inoltre, sembra di cogliere una maggior solidità delle decisioni assunte ad Alba (che si riflette in una quota minore di cambi d'indirizzo e di abbandoni).

Tali linee di differenziazione non sembrano imputabili ad altro che alle condizioni specifiche dei mercati del lavoro locali, poiché le influenze provenienti dai risultati scolastici precedenti spingerebbero in direzione diversa. I giudizi scolastici all'uscita dalla scuola dell'obbligo sono infatti mediamente superiori ad Alba, rispetto a Torino: gli usciti con "sufficiente" sono il 38% rispetto al 44% di Torino, coloro che hanno subito almeno una bocciatura nelle medie sono l'8% rispetto al 17%.

I risultati sembrano perciò coerenti con il quadro di ipotesi che hanno sorretto la individuazione dei territori da porre a confronto.

Alba è un'area in cui è relativamente maggiore l'offerta di opportunità di "buoni lavori" per adolescenti a bassa scolarità, ma è anche quella in cui esiste una minore inflazione di giovani diplomati. Per questi è più probabile trovare occupazioni adeguate e ottenere migliori remunerazioni, relativamente ai non diplomati.

Da quest'insieme di condizioni possono trovare alimento sia una maggior propensione a non proseguire dopo le medie (per le maggiori opportunità di lavoro e guadagno immediato), sia un maggior incentivo a perseguire un diploma (per le migliori opportunità di lavoro e guadagno prospettiche).

Alba, inoltre, è anche il territorio in cui il sistema economico locale sviluppa una domanda di laureati relativamente minore, da cui derivano occasioni d'impiego ad alta scolarità meno numerose e minori divari medi tra retribuzioni dei laureati e dei diplomati. Appare perciò ragionevole ritrovare qui una minor tendenza a proseguire lungo percorsi necessariamente orientati all'università, e comunque a proseguire gli studi dopo il diploma.

Diversamente, Torino rappresenta un'area che oggi offre opportunità meno numerose e meno remunerative di occupazione subito dopo le medie. Ciò dovrebbe rendere meno forte la capacità concorrenziale del lavoro rispetto alla prosecuzione degli studi, almeno per adolescenti in età post obbligo. Questa circostanza dovrebbe agire positivamente sulla tendenza a proseguire, benché più per la mancanza di alternative immediate e per gli svantaggi associati al non avere un diploma, che per i vantaggi differenziali da esso attesi. D'altro canto, quasi per necessità, la stessa situazione favo-

risce anche una maggior frequenza di interruzioni e abbandoni successivi, almeno da parte di coloro che abbiano proseguito soltanto perché “mancava di meglio”, anche in assenza di vere attitudini e motivazioni scolastiche (neppure da parte delle famiglie).

Quella torinese, inoltre, rappresenta anche l'area (fra le due) in cui si constata una diminuzione relativamente più rapida delle opportunità di mobilità professionale e sociale in carenza di un titolo di studio superiore. La diffusione di diplomi e lauree risulta crescente (e nettamente superiore a quella albese) anche entro categorie di occupati autonomi che in passato ne erano largamente prive (l'esempio può essere quello degli imprenditori: si veda Ires, 1994). Questo fatto, insieme alle altre condizioni menzionate sopra, dovrebbe ragionevolmente riflettersi proprio in una propensione relativamente maggiore a proseguire verso un diploma, in una specifica maggior inclinazione a scegliere percorsi liceali, e quindi in una più diffusa intenzione di proseguire gli studi fino all'università e conseguire una laurea.

In prospettiva, l'agire combinato delle diverse spinte e contropinte potrebbe portare ad una riduzione delle differenze fra le due aree nei tassi di prosecuzione dopo le medie, ma potrebbero mantenersi e forse persino aumentare le disparità nei canali scelti per proseguire e nei tassi di prosecuzione fino al livello universitario.

Come è probabilmente evidente, tutte le condizioni differenziali richiamate per le due aree possono essere lette come approssimazioni dei postulati fondamentali di alcune teorie applicate di solito nelle spiegazioni dei comportamenti scolastici: quella del “capitale umano” e quella del “parcheggio”. Secondo la prima si dovrebbe sottolineare la forza di attrazione esercitata dalle promesse differenziali in termini di opportunità e di remunerazioni dei titoli di studio superiori rispetto a quelli inferiori. La seconda porta invece a enfatizzare l'effetto di spinta alla prosecuzione esercitato dalla rarefazione delle opportunità e dalla riduzione delle remunerazioni relative delle occupazioni giovanili a basso livello di istruzione; ciò che peraltro riduce anche i costi-opportunità dei periodi di studio post-obbligatori.

Sulla base dell'agire congiunto dei diversi meccanismi ci si deve perciò attendere che minori opportunità di lavoro senza titolo di studio e maggiori distanze tra le remunerazioni degli impieghi a diverso livello di scolarità spingano a proseguire gli studi, mentre le condizioni opposte frenino tale propensione. Il gioco combinato dei diversi fattori può portare non solo a tassi di prosecuzione diversi fra una zona e l'altra, ma anche ad una tendenza all'avvicinamento o all'allontanamento fra le aree a seconda del livello d'istruzione considerato (diploma o laurea).

Dal punto di vista delle differenze di genere – se si prescindono dalle articolazioni per indirizzo interne ai grandi filoni di scelta post-obbligo, che qui sono considerati preminenti – le disparità fra maschi e femmine risultano circoscritte e ben definite.

La prima riguarda i tassi di non prosecuzione, che tra i maschi raggiungono il 10% mentre fra le femmine si fermano al 6%. La seconda risulta dal peso delle scelte a favore dei licei classico e scientifico: il 27% tra i maschi, il 23% tra le ragazze. Così, seppure con un divario tutto sommato ridotto, i liceali in senso stretto restano prevalentemente maschi (54% rispetto a 46%).

Va ricordato tuttavia che quest'ultimo è un riscontro valido per il campione, del quale non siamo in grado di valutare l'estendibilità allo specifico universo di riferimento. Sappiamo però che nel dato complessivo della regione Piemonte gli iscritti ai licei classico e scientifico vedono già dall'inizio degli anni '90 una leggera prevalenza delle femmine sui maschi.

A parte quelle precedenti, comunque, l'unica altra differenza significativa è rappresentata dal fatto che l'istruzione professionale breve è praticata dalle femmine soprattutto nella scuola di stato (gli istituti professionali, ad indirizzo prevalentemente amministrativo), mentre per i maschi prevale la formazione professionale regionale (prevalentemente orientata al settore industriale).

In generale, oltre che più massicciamente orientate a proseguire, le ragazze risultano anche più regolari dopo la scelta, con minori tassi di abbandono e cambi d'indirizzo.

Ciò non può in alcun modo sorprendere, se si tiene conto che le ragazze arrivano alla terza media con percorsi decisamente più regolari (molto meno frequente è la bocciatura: 7% rispetto al 17% dei maschi) e con risultati in media nettamente migliori (il 35% delle ragazze esce con "sufficiente", rispetto al 47% dei ragazzi).

Come si avrà modo di argomentare nei capitoli successivi, tuttavia, il constatato superamento delle tradizionali disparità a vantaggio delle femmine nei tassi di prosecuzione o di successo scolastico non può essere inteso come rivelatore della perdita di significato e di peso della distinzione per genere nei confronti dei processi decisionali che presiedono ai comportamenti scolastici. L'analisi dei meccanismi causali che legano le scelte ai fattori che esercitano un'influenza nei loro riguardi — insieme alle esplorazioni sui diversi significati che possono venire attribuiti dai soggetti alla medesima scelta — consentiranno di verificare su basi nuove una persistente capacità di differenziazione del sesso nei riguardi delle opzioni scolastiche.

Tabella 2. Scelte scolastiche per sesso (v.a. e % per colonna)

Scelta scolastica	Femmine	Maschi	Totale
Non prosegue studi	23 6,1	38 10,1	61 8,1
Cfp/Altro	28 7,4	57 15,1	85 11,3
Ist. Professionale	70 18,6	46 12,2	116 15,4
Ist. Tecnico/Magistr.	169 44,9	133 35,3	302 40,1
Liceo	86 22,9	103 27,3	189 25,1
Totale	376 100,0	377 100,0	753 100,0

2.2. I diversi retroterra familiari: classi professionali, risorse economiche, risorse culturali

Proseguendo con le articolazioni maggiori, una delle variabili cui si attribuisce di solito maggiore capacità differenziante è la “classe socio-professionale della famiglia”.

Almeno nell’accezione assunta qui⁶, l’appartenenza a diverse classi professionali sembra effettivamente associata con differenti frequenze nella scelta dell’indirizzo scolastico post-obbligo. Ciò è però particolarmente evidente ai due estremi: il liceo, scelto dal 58% dei soggetti di classe alta e dal 5% di quelli di classe bassa, e l’istruzione-formazione professionale breve, scelta dal 42% degli ultimi e dall’11% dei primi. E si deve tener conto che nella classe inferiore le non prosecuzioni sono il 13%, in quella superiore meno del 3%.

È interessante notare come la scelta intermedia (l’istituto tecnico e simili) risulti tale anche dal punto di vista della composizione sociale di chi la assume: è tra le classi medie (dipendenti e autonome) che l’I.T. raggiunge la frequenza relativamente maggiore (45-47%). Esso rappresenta però l’opzione preferita anche dal 40% di coloro che provengono da una famiglia di classe inferiore.

Il diploma quinquennale si configura come l’obiettivo scolastico più fre-

⁶ Si è fatto qui esclusivo riferimento alla posizione professionale dichiarata dagli intervistati per il padre e per la madre. Si è attribuita a ciascuno quella del padre, ad eccezione dei casi in cui quella della madre fosse uguale o più elevata, oltre a quelli in cui il padre non c’era.

Tabella 3. Scelte scolastiche per classe socio-professionale della famiglia (v.a. e % per colonna)

Scelta scolastica	Classe socio-professionale della famiglia					Totale
	Alta	Media dipend.	Media autonoma	Bassa	Fuori md.	
Non prosegue studi	4 2,8	8 3,4	9 6,9	21 13,0	9 20,9	51 7,2
Cfp/Altro	4 2,8	20 8,5	15 11,5	35 21,7	5 11,6	79 11,1
Ist. Professionale	11 7,6	29 12,4	25 19,2	33 20,5	8 18,6	106 14,9
Ist. Tecnico/Magistr.	42 29,2	110 47,0	58 44,6	64 39,8	16 37,2	290 40,7
Liceo	83 57,6	67 28,6	23 17,7	8 5,0	5 11,6	186 26,1
Totale	144 100,0	234 100,0	130 100,0	161 100,0	43 100,0	712 100,0

quente sia per chi sta già al centro della distribuzione sociale, sia per chi vorrebbe arrivarci provenendo dal basso.

La conferma statistica di persistenti differenze d'opzione in rapporto alla posizione socio-professionale della famiglia d'origine sarebbe importante, ma non potrebbe essere sorprendente. Ciò che può rappresentare un nodo problematico effettivamente aperto al riguardo è se le differenze d'opzione collegate alla classe socio-professionale riflettano più le disparità di risorse disponibili ai diversi gruppi sociali o le diverse aspirazioni diffuse tra i loro membri.

Rimandando ad analisi successive le verifiche statistiche su questo punto fondamentale, si può però fin d'ora constatare che, se si misurano direttamente le risorse economiche e patrimoniali delle famiglie d'origine⁷, le differenze nelle scelte scolastiche si indeboliscono rispetto a quelle poste in luce dalle classi socio-occupazionali.

Il mutamento più rilevante sembra riguardare il rapporto tra liceo e classe superiore: in termini di risorse economiche, quelli che vanno al liceo sono il 42% dei "ricchi", mentre sono il 58% dei soggetti di classe socio-professionale

⁷ Per fare questo si è utilizzata una variabile RISECON costruita sulla base di un ampio numero di informazioni sulle condizioni di reddito e di patrimonio delle famiglie degli intervistati. Rinviamo per i dettagli tecnici all'appendice metodologica, ricordiamo qui soltanto che i valori di tale variabile riflettono le posizioni su una scala a quattro gradoni basata sui punteggi cumulati assegnati in base alle condizioni relative rivelate da ciascuna misura delle "risorse economiche" (livello del reddito pro capite, abitazioni possedute, dimensioni dell'immobile di residenza, numero e dimensione dei mezzi di trasporto posseduti dalla famiglia).

“alta”. D'altra parte, però, il 58% dei liceali sono anche “ricchi”, mentre solo il 4% sono “poveri” (l'11% se si sommano “risorse deboli” e “molto deboli”).

L'istituto tecnico, invece si conferma un'opzione molto più interclassista ed equidistribuita.

In sintesi, le differenze tra le classi “economiche” risultano inferiori a quelle fra le classi “professionali” soprattutto perché quasi il 60% dei “ricchi” non va al liceo.

I “poveri”, però, continuano ad andarci davvero molto meno frequentemente. Per essi l'istituto tecnico si profila come il fondamentale veicolo di promozione scolastica, mentre i corsi brevi ad indirizzo professionale sembrano diventati il sentiero principale per avvicinarsi al lavoro.

Se le risorse economiche incidessero meno della classe professionale nel differenziare le scelte scolastiche, ciò deporrebbe a favore della tesi secondo cui queste ultime, se in parte aderiscono alla distribuzione dei vincoli, in parte almeno sono trainate dalle differenze nelle aspettative e strategie professionali adottate dai componenti le diverse categorie sociali. Tali categorie, in altri termini, tenderebbero a conservare una diversa distribuzione delle preferenze in tema di percorsi di formazione preferibili per un “buon inserimento” professionale dei propri figli, anche al di là delle differenze in termini di risorse economiche loro disponibili.

Resta però molto evidente che all'appartenenza alle classi economicamente svantaggiate corrisponde un netto innalzamento (mediamente un raddoppio) delle probabilità di non proseguire dopo la scuola dell'obbligo.

Tabella 4. Scelte scolastiche per livello di risorse economiche e patrimoniali della famiglia (v.a. e % per colonna)

Scelta scolastica	Risorse economiche				Totale
	Elevate	Medie	Deboli	Molto deboli	
Non prosegue studi	7 2,8	19 7,3	18 14,0	15 15,5	59 8,0
Cfp/Altro	16 6,3	29 11,1	20 15,5	19 19,6	84 11,3
Ist. Professionale	25 9,9	45 17,2	24 18,6	21 21,6	115 15,5
Ist. Tecnico/Magistr.	99 39,1	112 42,7	54 41,9	34 35,1	299 40,4
Liceo	106 41,9	57 21,8	13 10,1	8 8,2	184 24,8
Totale	253 100,0	262 100,0	129 100,0	97 100,0	741 100,0

Vi è tuttavia un aspetto importante sul quale le influenze differenzianti delle risorse economiche sembrano più forti (sia pure di poco) di quelle della classe socio-professionale della famiglia di origine: si tratta del tasso di regolarità nel perseguimento della scelta effettuata dopo l'obbligo. A qualche anno di distanza "segue lo stesso indirizzo" circa il 90% di coloro che provengono da famiglie con risorse economiche elevate o medie, rispetto al 75% di chi ha risorse economiche deboli e al 67% di chi le ha molto deboli. Tra questi ultimi, 1/3 di coloro che hanno proseguito dopo le medie, a 16-17 anni non fa più ciò che aveva intrapreso allora (o perché ha abbandonato, o perché ha cambiato indirizzo, o perché ha già concluso un corso particolarmente breve).

È possibile che le differenze nella dotazione di risorse economiche possano intervenire pesantemente nella fase di "implementazione" delle scelte, specie se insorgono difficoltà, anche quando le stesse differenze siano state parzialmente neutralizzate nella fase di assunzione delle decisioni iniziali.

In realtà, una verifica della regolarità dei percorsi scolastici a parità di indirizzo scelto dopo l'obbligo tende a far pensare ad un ruolo articolato e variabile delle risorse economiche delle famiglie. Se si considerano isolatamente i liceali, si può addirittura constatare una relazione positiva tra livello delle risorse economiche e frequenza dei mutamenti di indirizzo nel corso dei primi anni di scuola media superiore. In questo gruppo, infatti, solo fra chi proviene da famiglie molto dotate di risorse si verificano cambi d'indirizzo, con frequenza pari al 10% dei parenti.

Si potrebbe pensare che chi ha scelto il liceo a partire da condizioni economiche non elevate abbia requisiti e motivazioni tali da mantenerlo ben fermo sulla strada prescelta. Diversamente, fra coloro che provengono da retroterra più favorevoli è possibile vi sia una quota che sceglie il liceo più "per dovere" o "per spinta" che per abilità e convincimento adeguati: tra questi, e solo tra questi, il cambio d'indirizzo può essere un modo di reagire alle difficoltà.

Diversa, e più coerente con l'ipotesi generale, appare la situazione di coloro che hanno scelto un istituto tecnico: qui emerge un'effettiva maggiore probabilità di percorsi lineari al crescere delle risorse economiche della famiglia, ed anche una differenziazione nel genere dei mutamenti praticati a seconda del livello delle risorse medesime. Si può ritenere, in particolare, che le disparità di dotazione tendano a riflettersi in modi diversi di reagire all'insorgere di difficoltà nel perseguimento degli obiettivi scolastici assunti in partenza: chi ha più risorse pratica con maggior frequenza un cambiamento di indirizzo, chi ne ha meno è più probabile che abbandoni.

Considerazioni simili possono valere anche per coloro che hanno scelto

gli istituti professionali, mentre appare ancor più netto l'effetto discriminante delle risorse economiche sullo specifico gruppo che ha effettuato la scelta formativa più debole. Quella dei CFP risulta effettivamente l'area delle scelte più fragili (al momento dell'intervista il 35% ha già cambiato indirizzo o abbandonato il corso scelto), e il grado di tale fragilità risulta nettamente crescente al diminuire delle risorse economiche della famiglia: fra chi ha risorse economiche "deboli" o "molto deboli" i mutamenti e gli abbandoni superano il 54% del totale.

Si può così precisare che le relazioni emergenti fra risorse economiche e regolarità dei percorsi di studio possono essere attribuite in parte ai costi maggiori prodotti dalle irregolarità negli studi sui bilanci familiari più modesti (da cui i più frequenti abbandoni), in parte al fatto che le famiglie meglio dotate tendono a spingere a scelte scolastiche più ambiziose, che una parte dei loro figli fa poi fatica a mantenere (da cui i più frequenti cambi d'indirizzo).

Più forte delle risorse economiche, tuttavia, sembra il potere differenziante delle "risorse culturali" della famiglia di provenienza, e con un effetto più chiaramente distribuito sull'intera gamma delle alternative anziché solo sugli estremi⁸.

Chi proviene da famiglie con risorse culturali elevate ha scelto il liceo nel 56% dei casi. Già solo la provenienza da condizioni "medie" riduce tale proporzione al 25% dei casi, mentre risorse culturali "molto deboli" deprimono la probabilità di proseguire in un liceo al 4%.

Partendo da un retroterra familiare culturalmente molto debole le probabilità di proseguire al liceo sono meno di 1/4 di quelle di non proseguire affatto. Se si prosegue, invece, nel 58% dei casi si sceglie un corso breve ad indirizzo professionale, statale o regionale.

Per chi proviene da condizioni intermedie tra i due estremi (risorse culturali medie o deboli) l'opzione relativamente prevalente si conferma l'istituto tecnico. Più precisamente, tra coloro che proseguono provenendo da condizioni di debolezza culturale l'80% circa si suddivide in parti quasi uguali tra corsi brevi di tipo professionale e istituto tecnico.

Altrettanto se non più significativa appare la relazione tra la provenienza da retroterra culturali posti agli estremi della distribuzione e la regolarità del percorso intrapreso: nell'insieme, a 16-17 anni il 92% di chi ha scelto a partire da famiglie con risorse culturali elevate "segue lo stesso indirizzo" de-

⁸ Le "risorse culturali" sono misurate con un indice sintetico (RISCULT) che tiene conto dei livelli d'istruzione dei genitori, insieme ad una serie di altre competenze (es. linguistiche) e consuetudini familiari (dalla frequentazione di molte persone istruite all'acquisto regolare di quotidiani d'informazione). Per i dettagli si veda l'Appendice metodologica.

ciso in partenza, rispetto al solo 64% di chi si è mosso da risorse culturali “molto deboli”.

Sarà interessante verificare in che misura le condizioni della famiglia d’origine influiscano direttamente sulle scelte e quanto invece operino attraverso la mediazione dei risultati scolastici. Nel primo caso esse agirebbero di più sulle preferenze, nel secondo più sui vincoli. Allo stesso modo può essere interessante vedere, anche per le risorse culturali, se le influenze sulla regolarità dei percorsi conseguono dalla distribuzione iniziale per tipo di indirizzo, oppure se le diverse dotazioni familiari si ripercuotono anche direttamente sulle capacità di perseguire regolarmente i medesimi indirizzi di studio.

Tra i liceali non si colgono variazioni significative nella regolarità del percorso al variare delle risorse culturali della famiglia (però nella categoria con risorse più limitate i liceali sono solo due, e uno ha cambiato indirizzo). Anche fra chi ha scelto l’istituto tecnico o i diversi tipi di corsi professionali si riscontra una certa maggior frequenza di mutamenti o abbandoni solo nella classe posta all’estremo inferiore della distribuzione.

Perciò, la povertà in termini di “risorse culturali”, dopo aver influito sulla scelta iniziale tra i diversi percorsi formativi, sembra intervenire nei confronti della regolarità con cui essi vengono praticati solo nei casi di estrema debolezza. E comunque sembra pesare meno di quanto facciano le condizioni di ricchezza o povertà in senso materiale, più correlate a irregolarità e interruzioni, seppur nei modi non lineari posti in luce poco sopra.

Tabella 5. Scelte scolastiche per livello di risorse culturali della famiglia (v.a. e % per colonna)

Scelta scolastica	Risorse culturali				Totale
	Elevate	Medie	Deboli	Molto deboli	
Non prosegue studi		27 6,7	26 13,5	9 19,1	62 8,2
Cfp/Altro	8 7,0	44 11,0	23 11,9	10 21,3	85 11,2
Ist. Professionale	6 5,2	55 13,7	44 22,8	12 25,5	117 15,5
Ist. Tecnico/Magistr.	37 32,2	174 43,4	78 40,4	14 29,8	303 40,1
Liceo	64 55,7	101 25,2	22 11,4	2 4,3	189 25,0
Totale	115 100,0	401 100,0	193 100,0	47 100,0	756 100,0

Dell'insieme di attributi presi in conto per costruire la variabile "risorse culturali" quello che manifesta una relazione differenziante più netta è comunque il titolo di studio dei genitori.

Se anche un solo genitore è laureato il figlio ha il 78% di probabilità di scegliere il liceo. Se il titolo di studio massimo dei genitori è il diploma tale probabilità scende al 46%, se è la licenza media al 15%, se è la licenza elementare al solo 9%.

L'esatto contrario avviene nei confronti della scelta di un corso di formazione professionale regionale e simili: si passa dal 2% dei figli di laureati al 20% dei figli di genitori senza titolo di studio.

Va invece nuovamente riconosciuto un ruolo in certo qual modo "equilibratore" esercitato dalla scelta a favore dell'istituto tecnico: raggiungendo l'incidenza massima tra chi ha genitori dotati della licenza media (45% del totale), presenta però un peso consistente sia fra i figli di genitori senza titolo dell'obbligo (35%) sia fra i figli di persone con diploma di scuola media superiore (43%).

Decisamente impressionante appare poi la nettezza e regolarità con cui cresce la probabilità di aver avuto un iter scolastico lineare al crescere del livello d'istruzione dei genitori. Ma si tratta anche qui, prevalentemente, di un effetto indotto dalle differenziazioni originarie tra i filoni di studi post-obbligatori. Né fra i liceali né fra chi ha scelto l'istituto tecnico si riscontra alcuna relazione lineare tra titolo di studio dei genitori e frequenza dei cambi d'indirizzo scolastico (e lo stesso si potrebbe dire degli abbandoni, se non fossero troppo pochi per consentire un giudizio).

Tabella 6. Scelte scolastiche per titolo di studio dei genitori (il più elevato). V.a. e % per colonna

Scelta scolastica	Titolo di studio dei genitori					Totale
	No tit.	Elementare	Lic. media	Diploma	Laurea	
Non prosegue studi	10 19,2	35 19,3	17 5,8			62 8,2
Cfp/Altro	10 19,2	29 16,0	36 12,2	9 4,9	1 2,2	85 11,2
Ist. Professionale	7 13,5	36 19,9	63 21,4	11 6,0		117 15,5
Ist. Tecnico/Magistr.	18 34,6	65 35,9	133 45,2	78 42,6	9 19,6	303 40,1
Liceo	7 13,5	16 8,8	45 15,3	85 46,4	36 78,3	189 25,0
Totale	52 100,0	181 100,0	294 100,0	183 100,0	46 100,0	756 100,0

2.3. Occupazione e scolarità dei genitori: quale rapporto con le scelte dei figli?

Complessivamente, tra le variabili considerate finora, classe socio-professionale e titolo di studio dei genitori sembrano emergere come assai importanti ai fini della spiegazione delle scelte scolastiche dei figli. Ciò tuttavia – oltre a richiedere rigorose verifiche statistiche – non dice nulla riguardo ai modi in cui tali influenze possono esercitarsi; e neppure consente di scegliere tra ipotesi che assegnino maggior peso ai freni imposti dalle posizioni inferiori e quelle che attribuiscono rilievo maggiore alle spinte provenienti dalle posizioni superiori: sulle preferenze e sui livelli delle aspirazioni, non meno che sulle abilità e sui risultati.

Tenendo conto congiuntamente del livello della professione dei genitori e del fatto che essa richieda o meno credenziali educative per essere svolta si è provato a ricostruire una classificazione parzialmente diversa della origine socio-professionale⁹. Sulla base di questa ripartizione è possibile verificare che le differenze tra le categorie aumentano, rispetto a quelle messe in luce dalla classificazione precedente, e variano esattamente nella direzione ipotizzata: la provenienza da genitori occupati nelle professioni elevate con requisiti d'istruzione all'ingresso massimizza le probabilità di aver scelto il liceo (il 62%). Tra le professioni autonome prive di barriere educative all'ingresso il valore corrispondente cade al 18%: una quota decisamente inferiore a quella che si ritrova fra i figli di lavoratori dipendenti in posizioni professionali con qualche requisito educativo (34%).

Restando intatta la necessità di verifiche delle relazioni "pure" tra le variabili, sulla base dei riscontri accumulati si può tuttavia già avanzare l'ipotesi che le scelte scolastiche (e le strategie di promozione socio-occupazionale con esse perseguite) possano essere poste in relazione significativa e specifica col tipo oltre che col livello occupazionale dei genitori. In particolare, si può pensare che le scelte scolastiche dei figli possano essere connesse col peso che l'istruzione superiore ha o non ha nel regolare l'accesso alle diverse posizioni professionali dei genitori, indipendentemente sia dai livelli di remunerazione che alle diverse collocazioni sono ge-

⁹ Per i dettagli sulla composizione delle diverse classi si veda l'Appendice metodologica. Le variazioni rispetto alla classificazione di base sono comunque poche. Le più significative riguardano la categoria degli imprenditori, che dalla classe superiore passa alla classe media senza requisiti d'istruzione, mentre la ripartizione fra i dipendenti aderisce più strettamente al criterio della presenza o assenza di requisiti formali d'istruzione (di qualsiasi livello) richiesti per occupare le diverse posizioni.

Tabella 7. Scelte scolastiche per classe socio-professionale della famiglia (considerando titoli di studio richiesti per le diverse occupazioni). V.a. e % per colonna

Scelta scolastica	Classi socio-professionali della famiglia					Totale
	Alta con istruzione	Auton. no istruzione	Dipend. con istruzione	Dipend. no istruzione	Fuori md.	
Non prosegue studi	3 2,3	10 6,9	1 0,5	27 13,0	9 20,9	50 7,0
Cfp/Altro	2 1,6	17 11,8	13 7,0	42 20,2	5 11,6	79 11,1
Ist. Professionale	8 6,2	28 19,4	19 10,2	43 20,7	8 18,6	106 14,9
Ist. Tecnico/Magistr.	36 27,9	63 43,8	91 48,7	84 40,4	16 37,2	290 40,8
Liceo	80 62,0	26 18,1	63 33,7	12 5,8	5 11,6	186 26,2
Totale	129 100,0	144 100,0	187 100,0	208 100,0	43 100,0	711 100,0

neralmente associate sia dallo specifico effetto del “capitale culturale” della famiglia sui risultati scolastici.

Si tratta di un'ipotesi che sembra trovare qualche assonanza nel genere di constatazioni recentemente proposte in un contributo francese su un tema quantomai canonico (cfr. Goux, D. et Maurin, E., “Origine sociale et destinée scolaire”, *Revue Française de Sociologie*, n.1, Janvier-Mars 1995).

Dopo aver verificato che nel corso degli ultimi decenni le diseguaglianze di fronte all'istruzione non sembrano aver seguito alcuna tendenza precisa, né verso una riduzione né verso un rafforzamento (è vero che tutti ottengono diplomi più alti di un tempo, ma questo non riduce le differenze tra gli uni e gli altri), gli Autori propongono, con sorprendente nonchalance, una constatazione assai rilevante.

“Au fil des générations, on ne décèle en réalité qu'une seule véritable inflexion: le lien se renforce peu à peu entre la hiérarchie scolaire des parents et celle des enfants. (...) L'explication des inégalités peu de moins en moins faire abstraction de la proximité très variable des familles au système scolaire” (pag. 115).

Fin qui il riscontro potrebbe ancora trovare adeguata collocazione nel modello analitico proposto nel saggio, che si prefigge di integrare l'approccio

di Boudon – che spiega le diseguaglianze coi costi e benefici differenziati per classe sociale dell'istruzione superiore – con elementi propri dell'approccio antagonista di Bourdieu e Passeron – che attribuisce un forte ruolo selettivo al capitale culturale direttamente trasmesso dai genitori ai figli.

Poco oltre, però, viene aggiunta una precisazione che sembra richiedere un passo al di là delle spiegazioni tradizionali, per quanto riformulate in forme sincretiche. Si dice infatti:

“On vérifie toutefois le peu d'influence propre (sur la destinée scolaire) d'une enfance passée dans les classes salariées non ouvrières. Toutes choses égales par ailleurs, le statut des salariés non ouvriers dépend pourtant davantage du diplôme et de l'école que celui des non salariés ou des ouvriers” (pag. 116).

Sembra di poter interpretare nel senso che, contrariamente alle attese dei ricercatori, non è la condizione genericamente “salarziata” (nel senso italiano di “dipendente”) che esercita un'influenza differenziante in senso negativo sulle probabilità di una carriera scolastica prolungata, ma soltanto la specifica condizione “operaia”. Questa, peraltro, trova elementi di maggiore prossimità a tale riguardo con quella dei “non salariati” che con quella degli “altri salariati”. Una probabile ragione di tale vicinanza può essere trovata nella comune maggior distanza dal sistema scolastico dei percorsi che definiscono carriere e statuti professionali degli operai e dei lavoratori autonomi, rispetto agli altri occupati.

L'ambito socio-professionale della famiglia d'origine – definito non solo dal livello di status e remunerazione associato alle diverse occupazioni, ma anche dalle loro specifiche condizioni organizzative: dai requisiti all'accesso alle logiche di funzionamento dei percorsi di carriera – influenzerebbe allora l'orizzonte e la gamma delle alternative occupazionali che fanno da sfondo alle valutazioni e alle aspirazioni che alimentano le scelte scolastiche. Non dovrebbe perciò stupire che queste possano differenziarsi sempre più in funzione proprio del peso maggiore o minore che l'istituzione scolastica e i titoli da essa erogati giocano nei riguardi dei “mondi professionali” presi a riferimento; anche al di là di ogni considerazione sui costi differenziali dell'istruzione e sul peso del capitale culturale ricevuto in dote nei confronti delle probabilità di successo nella pratica delle attività scolastiche.

Questo tipo di valutazioni, importanti in generale, potrebbero acquistare specifica rilevanza nello spiegare le differenze emerse nella distribuzione tra le scelte dei soggetti appartenenti ai due sottocampioni territoriali considerati in questo studio, che a loro volta potrebbero efficacemente esemplifica-

re differenze rinvenibili a varie scale territoriali e non riconducibili a divari nei “livelli”, ma semmai nelle “modalità” dello sviluppo socio-economico.

Prendiamo in considerazione la minor frequenza di scelte liceali nel campione albese. A quali spiegazioni può essere ricondotta?

Non al peso delle risorse economiche, poiché se a Torino risultano più frequenti le scelte di tipo liceale, è ad Alba che risultano più numerose le posizioni familiari caratterizzate da una migliore dotazione di risorse economiche: circa il 38% degli Albesi ha risorse economiche elevate, rispetto al 29% dei Torinesi; solo il 9% le ha molto deboli, rispetto al 18% dei Torinesi.

Quanto alla distribuzione delle risorse culturali (desunte non solo dai titoli di studio ma anche da certi consumi culturali, dalle prevalenti consuetudini e conoscenze linguistiche, nonché dalla numerosità delle relazioni con persone istruite) la realtà torinese ritorna in vantaggio, ma non tanto per i divari nelle posizioni estreme quanto per una miglior distribuzione tra condizioni “medie” e relativamente “deboli”. Considerando invece esclusivamente i titoli di studio, le differenze si riducono piuttosto nettamente: se a Torino vi sono un po’ più laureati, vi sono anche più genitori privi di ogni titolo di studio; ad Alba è leggermente più elevata la frequenza dei titolari di licenza elementare.

Si tenga inoltre conto che i risultati scolastici con cui i ragazzi e le ragazze sono usciti dalle scuole medie sono mediamente superiori ad Alba.

Tutto ciò considerato, se si vuole cercare una spiegazione della minor frequenza delle scelte liceali nell’albese, si è indotti a prestare attenzione – oltre che alle considerazioni “di mercato del lavoro” esposte precedentemente – anche all’ipotesi che le scelte scolastiche siano connesse con le specifiche collocazioni socio-professionali delle famiglie d’origine, anche a parità di altre condizioni.

Infatti, ciò che rivela una effettiva differenziazione strutturale tra le due aree considerate è proprio la composizione delle famiglie per condizione socio-professionale, specialmente se si tiene conto sia del tipo d’occupazione sia del livello d’istruzione ad essa generalmente associato. La classe “alta con requisiti d’istruzione” pesa per il 20% a Torino, rispetto al 16% di Alba, mentre la classe delle professioni autonome senza requisiti elevati d’istruzione rappresenta il 25% ad Alba, rispetto al 14% di Torino. Nel capoluogo, inoltre, anche il peso dei “dipendenti con istruzione” risulta relativamente maggiore.

Insomma, più che la scelta dei “ricchi”, e persino più che la scelta dei “più bravi a scuola”, il liceo sembra la preferenza dei figli degli “istruiti” e di coloro che provengono da ambienti socio-professionali in cui il possesso di un titolo di studio superiore conta molto sia in termini di possibilità d’accesso che di prospettive di carriera.

In generale, se fosse confermata l'ipotesi di un legame crescente tra il livello d'istruzione dei genitori e quello perseguito dai figli, si dovrebbe probabilmente prendere atto del consolidarsi di nuove linee di "ereditarietà socio-professionale", operanti anche attraverso una differenziazione nei comportamenti educativi non solo lungo l'asse verticale della struttura sociale, ma anche lungo quello orizzontale.

Guardando ai soggetti e processi sociali che possono sottostare ad un tale riscontro, viene da pensare in primo luogo alla grande classe degli impiegati-insegnanti-dirigenti: dopo essersi straordinariamente gonfiata nei decenni della terziarizzazione burocratica, assorbendo un'ampia quota degli scolarizzati di prima generazione, tale categoria tende ora a difendere le posizioni acquisite e a riprodurre se stessa anche attraverso un uso strategico del sistema scolastico e delle sue articolazioni interne.

2.4. Risultati precedenti e abilità scolastiche in rapporto alle scelte effettuate

Quanto si è detto sui condizionamenti positivi o negativi esercitati dall'ambiente socio-professionale d'origine sulle scelte scolastiche post-obbligatorie ripropone un'altra importante questione. Se l'operare dei condizionamenti dell'origine familiare tende ad assumere modalità peculiari (definibili non soltanto in termini di vincoli o risorse economiche e culturali che agiscono sulle probabilità di successo scolastico, ma sempre più anche come veicolo di preferenze e aspirazioni professionali diversamente connesse a requisiti di istruzione elevati, in linea di continuità con le caratteristiche dell'attività dei genitori), quale rimane il ruolo specifico dei risultati e delle abilità scolastiche dimostrate dai ragazzi e dalle ragazze sulle loro scelte scolastiche? Al di là dei condizionamenti familiari, i risultati e le abilità personali esercitano, e quanto, un'autonoma influenza nell'indirizzare verso diversi percorsi e mete formative?

Il punto è importante perché è comunque sulla base di abilità e risultati che i ragazzi e le loro famiglie possono formarsi ipotesi realistiche sulle probabilità future di successo scolastico, e quindi sul tipo e livello delle ambizioni che per essi è ragionevole, oltre che preferibile, perseguire.

Si può cominciare a raccogliere indicazioni al riguardo osservando in generale quali relazioni emergano fra il giudizio conseguito al termine della scuola media e le scelte scolastiche immediatamente successive.

In sintesi si può rispondere che, certo, il giudizio sembra contare molto, ma non in modo così lineare come ci si potrebbe attendere, e soprattutto sembra non pesare altrettanto fortemente nei due sensi della possibile re-

lazione: come fattore di esclusione da certi percorsi e di “inclusione” in certi altri.

Vediamo i dati.

Intanto, di coloro che conseguono la massima votazione (“ottimo”), sceglie il liceo il 69%: più di uno su quattro sceglie l’istituto tecnico (26%). Già fra chi ha conseguito la valutazione di “distinto” le scelte liceali scendono al 45% del totale: esattamente la stessa quota di chi sceglie l’istituto tecnico. L’effetto del giudizio scolastico – che può rappresentare con buona approssimazione la valutazione istituzionale delle abilità scolastiche possedute e dimostrate – agisce quindi in modo per così dire “filtrato” da altri fattori di vincolo o di spinta.

Anche se si cambia il punto di osservazione e ci si dispone a guardare i flussi d’ingresso nei diversi percorsi formativi a seconda del livello di giudizio di coloro che li hanno scelti, l’immagine di uno streaming in base alle prestazioni scolastiche precedenti appare molto evidente nel caso dei corsi brevi e professionali, ma molto meno netta nel caso dei corsi lunghi.

Tabella 8. Scelte scolastiche per giudizio finale ottenuto alla terza media (v.a. e % per riga e per colonna)

Scelta scolastica	Giudizio finale in terza media				Totale
	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo	
Non prosegue studi	52	6			58
	89,7	10,3			100,0
	16,9	3,0			7,8
Cfp/Altro	62	15	6	1	84
	73,8	17,9	7,1	1,2	100,0
	20,2	7,4	4,3	1,0	11,2
Ist. Professionale	76	27	9	4	116
	65,5	23,3	7,8	3,4	100,0
	24,8	13,3	6,5	4,1	15,5
Ist. Tecnico/Magistr.	102	111	62	25	300
	34,0	37,0	20,7	8,3	100,0
	33,2	54,7	44,6	25,5	40,2
Liceo	15	44	62	68	189
	7,9	23,3	32,8	36,0	100,0
	4,9	21,7	44,6	69,4	25,3
Totale	307	203	139	98	747
	41,1	27,2	18,6	13,1	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Già nell'insieme del campione colpisce l'entità dei soggetti usciti dalla scuola media con il giudizio di minima sufficienza (41% in totale, 47% fra i maschi) Ma tra coloro che hanno scelto un istituto professionale i "sufficienti" corrispondono al 66%, mentre tra chi si è diretto ad un centro di formazione regionale o simili arrivano addirittura al 74%. Tre soggetti su quattro scelgono un corso di formazione professionale breve a partire da un giudizio istituzionale sulle loro abilità scolastiche piuttosto scoraggiante.

Diversamente, gli ingressi ai licei risultano molto più differenziati: comprendono, in proporzioni all'incirca pari ad 1/3 ciascuno, soggetti che hanno conseguito un giudizio di "distinto" e di "ottimo", ma per il restante 1/3 si tratta di soggetti che hanno avuto soltanto "buono" (25%), se non addirittura "sufficiente".

Gli ingressi agli istituti tecnici sono per circa il 37% alimentati da chi ha ottenuto un "buono", per il 34% da chi ha avuto "sufficiente" e il 29% da chi ha avuto giudizi di "distinto" o "ottimo".

Pare perciò evidente che, se l'aver conseguito il giudizio minimo tende ad escludere dalla scelta di un liceo, tra i vari risultati scolastici e le diverse opzioni formative agiscono con forza altri fattori che possono portare in direzioni ben diverse anche a parità di risultati.

Una prima verifica dell'ipotesi che operino importanti fattori di filtro fra risultati e scelte scolastiche può essere effettuata osservando le relazioni fra gli uni e le altre a parità di alcune condizioni di sfondo particolarmente significative: la collocazione socio-professionale e il livello d'istruzione della famiglia d'origine dei ragazzi e delle ragazze intervistate.

Dai dati appare evidente che, a parità di risultati scolastici, possano emergere scelte molto diverse da gruppo a gruppo, e che le differenze tendono a organizzarsi intorno a linee coerenti con ipotesi formulate in precedenza.

Per richiamare solo qualche evidenza particolarmente forte: tra coloro che sono stati cresciuti in una famiglia di classe "alta con istruzione elevata" persino il 21% di quelli che hanno avuto il giudizio di "sufficiente" alla fine delle medie è andato al liceo (ed un altro 42% all'istituto tecnico). Già con "buono" per i rampolli di classe superiore il tasso di prosecuzione al liceo sale al 50%, per proiettarsi all'85% con un giudizio di "distinto".

All'estremo opposto, fra i figli di lavoratori dipendenti in posizioni senza requisiti d'istruzione all'ingresso (in sostanza, gli operai), solo il 42% di quelli che hanno avuto il giudizio massimo ("ottimo") è andato al liceo. Con "sufficiente" le probabilità di un membro di questo gruppo di non proseguire gli studi in alcuna forma sono più del 20%, mentre quelle di limitarsi ad un corso professionale breve (I.P. o C.F.P.) superano il 50%.

Tabella 9. Scelte scolastiche per classe socio-professionale d'origine a parità di giudizio ottenuto alla terza media (% per colonna)

Scelta scolastica	Classi					Totale
	Alta con istruzione	Autonoma no istruz.	Dipendente con istruz.	Dipend. no istruzione	Fuori md.	
<i>Giudizio: sufficiente</i>						
Non prosegue gli studi	8,3	12,9	2,1	21,0	25,0	15,2
Cfp/altro	8,3	21,0	14,9	25,2	16,7	20,3
Istituto professionale	20,8	22,6	21,3	25,2	33,3	24,3
Ist. tecnico/Magistr.	41,7	35,5	55,3	26,9	25,0	34,8
Liceo	20,8	8,1	6,4	1,7		5,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Giudizio: buono</i>						
Non prosegue gli studi		5,1		2,0	25,0	2,6
Cfp/altro		2,6	5,0	19,6	12,5	7,7
Istituto professionale	2,6	23,1	10,0	19,6		13,3
Ist. tecnico/Magistr.	47,4	61,5	53,3	56,9	50,0	54,6
Liceo	50,0	7,7	31,7	2,0	12,5	21,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Giudizio: distinto</i>						
Non prosegue gli studi						
Cfp/altro		8,7	6,0	4,3		4,4
Istituto professionale	2,9	17,4	4,0	8,7		6,6
Ist. tecnico/Magistr.	11,8	39,1	50,0	69,6	83,3	43,4
Liceo	85,3	34,8	40,0	17,4	16,7	45,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Giudizio: ottimo</i>						
Non prosegue gli studi						
Cfp/altro		5,3				1,1
Istituto professionale	3,1	5,3	3,6			3,2
Ist. tecnico/Magistr.	12,5	36,8	21,4	58,3	25,0	26,3
Liceo	84,4	52,6	75,0	41,7	75,0	69,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Non meno istruttivi sono i confronti riguardanti le due altre classi socio-professionali considerate.

In particolare, al di là delle notevoli disparità in termini di risorse economiche disponibili, si verifica una somiglianza nettamente maggiore fra la classe dei "lavoratori autonomi" (inclusi imprenditori) e quella dei "dipendenti a bassa istruzione", che non fra gli stessi autonomi e le posizioni professionali superiori con alti requisiti d'istruzione. A loro volta, i "dipendenti con requisiti d'istruzione" somigliano meno agli altri dipendenti che ai ceti superiori ad alta scolarità.

Tra i figli di lavoratori autonomi solo il 53% di chi ha avuto "ottimo" ha scelto il liceo, mentre il 44% di chi ha preso "sufficiente" è andato a istitu-

ti o centri professionali (e il 13% non ha proseguito per nulla). Tra i figli di “dipendenti con titolo di studio”, invece, la scelta del liceo ha riguardato il 75% di chi è stato giudicato “ottimo” (e persino il 32% di chi ha avuto “buono”), mentre il 61% dei “sufficienti” ha comunque intrapreso la via del diploma quinquennale aperto all’università.

Un quadro di risultati abbastanza simili si può ricavare da un confronto fra giudizi e scelte scolastiche che tenga sotto controllo direttamente gli specifici titoli di studio dei genitori. Le probabilità di compiere ciascuna delle varie scelte, a parità di rendimento scolastico precedente, variano sensibilmente e sistematicamente al variare del titolo di studio dei genitori.

Per riportare l’esempio più evidente: le probabilità di andare al liceo a partire da un giudizio di “ottimo” sono pari a poco più del 50% per i figli di titolari di licenza elementare o media, salgono al 77% per i figli di diplomati e balzano al 94% per i figli di laureati.

Ciò vale ancor più quando ci si allontana dagli estremi della distribuzione per merito. Col medesimo giudizio scolastico di “buono” hanno proseguito al liceo il 50% dei figli di laureati, il 43% dei figli di diplomati, il 13% di chi ha genitori con la licenza media ed il 6% di quelli con la licenza elementare.

Quest’insieme di riscontri può consentire di riprendere in forma più assertiva alcune delle valutazioni precedentemente formulate in forma ipotetica.

In sintesi, la specifica collocazione socio-professionale della famiglia d’origine, insieme al livello d’istruzione raggiunto dai genitori, oltre a poter influenzare direttamente il rendimento scolastico dei figli nei periodi precedenti alle decisioni post-obbligatorie, agiscono anche da filtro potente nei confronti degli effetti dei risultati scolastici ottenuti sulle scelte successive. Detto altrimenti, quali che siano stati i risultati, il loro effetto trainante o frenante nei confronti delle scelte scolastiche risulta sensibilmente “distorto” (cioè potenziato o attenuato) dalle caratteristiche della famiglia di chi quei risultati ha ottenuto.

Il confronto puntuale tra le diverse “classi” considerate in questo studio consente anche di precisare che tali influenze differenzianti della collocazione socio-professionale della famiglia d’origine vanno intese non (sol)tanto come riflesso di una diversa dotazione di risorse economiche che altera i costi specifici dell’istruzione. Esse sembrano esprimere anche la diversa importanza assegnata all’istruzione superiore – a fini di promozione o difesa delle proprie posizioni sociali – da parte di gruppi professionali differenziati più dalle caratteristiche organizzativo-istituzionali degli ambiti occupazionali “d’insediamento” che dai livelli di remunerazione economica a questi associati.

Tutto quanto detto qualifica ma in nessun modo nega rilevanza specifica ai risultati precedenti (predittore numero uno delle probabilità di successo) nei confronti delle scelte scolastiche successive.

Guardando i dati in un altro modo si può anzi evidenziare la specifica forza di condizionamento dei risultati scolastici personali sulle scelte scolastiche a seconda del background educativo della famiglia. Si confrontino, ad esempio, per ogni gruppo definito dal livello di scolarità dei genitori, le probabilità di andare al liceo avendo ottenuto il giudizio massimo (“ottimo”) oppure avendo conseguito il giudizio immediatamente precedente nella scala dei valori (“distinto”). L’ampiezza della differenza che una variazione così limitata nei risultati induce nelle probabilità di scegliere il liceo può essere considerata un indicatore attendibile della rilevanza specifica del rendimento scolastico in ciascun gruppo.

Tabella 10. Probabilità di andare al liceo avendo ottenuto un giudizio di “ottimo” o di “distinto”, a seconda del titolo di studio dei genitori

Titolo studio genitori	(a) % liceo con “ottimo”	(b) % liceo con “distinto”	Diff. (a) - (b)
Lic. media	53	28	25
Diploma	77	54	23
Laurea	94	87	7

Questo esercizio indica che la sensibilità delle scelte scolastiche rispetto ai risultati risulta particolarmente forte quando il background educativo della famiglia è più modesto. Ai livelli superiori, invece, sembra operare una sorta di rigidità verso il basso: mentre protegge dagli abbandoni precoci, spinge sistematicamente l’orizzonte delle scelte più avanti di quanto sarebbe atteso sulla base di una valutazione comparata delle probabilità di successo collegate ai risultati scolastici precedenti.

Ma i risultati scolastici precedenti esercitano un’influenza notevole soprattutto in negativo, come si vede bene dalle scelte effettuate dopo l’obbligo da coloro che hanno subito l’esperienza della bocciatura.

Mentre 1/3 di tutti i bocciati non prosegue oltre l’obbligo, il 27% si indirizza ad un centro di formazione professionale regionale o simili. Quasi la metà di coloro che non proseguono gli studi sono stati bocciati prima della fine della scuola media. È indubbio che l’esperienza di un insuccesso scolastico grave durante l’obbligo eserciti un effetto drastico sulla successiva carriera scolastica: una bocciatura durante le medie esclude nell’80% dei casi dalla prosecuzione verso un corso di studi di durata almeno quinquennale.

È però altrettanto indubbio che la probabilità di incorrere in una bocciatura durante la scuola dell'obbligo resta tutt'oggi fortemente differenziata in base alla classe socio-professionale della famiglia d'origine. Non solo, ma anche le conseguenze di una bocciatura nei confronti delle scelte scolastiche successive variano decisamente da una classe all'altra.

In questo caso particolare, però, l'articolazione in classi significativa tende ad assumere una forma molto polarizzata: da una parte i lavoratori dipendenti in occupazioni senza requisiti d'istruzione, dall'altra tutti gli altri. Mentre nelle classi "alta con istruzione", "autonoma" e "dipendente con istruzione" la probabilità di subire una bocciatura durante l'obbligo oscilla dal 2 al 6%, tra i figli dei lavoratori meno istruiti si registra una quota pari al 25%. È un dato impressionante: alla metà degli anni '90, in un'area fra le più evolute d'Europa, su 208 intervistati appartenenti alla classe operaia ben 52 (uno su quattro) hanno detto di aver subito almeno una bocciatura durante la scuola di base: programmaticamente promozionale, egualitaria e non selettiva.

Al di là di ogni altra considerazione, si tratta di una indicazione estremamente chiara su quale sia il livello scolastico in cui si esercita tuttora in modo aspro una selezione fortemente distorta in senso classista. Essa individua il nodo vero su cui dovrebbe esercitarsi il massimo di intervento riformatore, poiché in mancanza di una soluzione a questo livello ogni intervento successivo non può che risultare inutile, ipocrita, se non addirittura mistificatorio (si pensi alla lotta contro le tasse, per il diritto allo studio ... degli universitari).

Le conseguenze di un'alta frequenza di insuccessi durante la scuola dell'obbligo concentrati tra i figli dei ceti inferiori risultano in realtà pressoché irrecuperabili successivamente, poiché anche il potere di freno esercitato dalla bocciatura sulle scelte scolastiche successive risulta nettamente più forte nella classe inferiore, rispetto alle altre. Di quel 25% di ragazzi e ragazze di classe inferiore bocciati durante l'obbligo, 1/3 non ha proseguito gli studi in alcuna forma e un altro 1/3 si è limitato ad un corso breve di formazione professionale in un C.F.P. Tutt'al contrario, dei 3 soli ragazzi della classe più elevata che hanno subito una bocciatura durante la scuola dell'obbligo, 2 hanno proseguito comunque al liceo.

Fin qui per quanto riguarda le prestazioni scolastiche così come misurate dal giudizio di merito all'esame di terza media.

A tutti i soggetti intervistati, alla fine dell'intervista, è stata direttamente sottoposta una prova quiz basata sulla rilevazione di una serie di conoscenze-competenze di tipo indubbiamente scolastico. Creando sulla base

dei risultati di tale prova un indice sintetico di “abilità scolastiche” con valori “alto” “medio” e “basso” si è potuto mettere a confronto il punteggio ottenuto con le scelte scolastiche effettuate dopo le medie.

Per tentare anche qui un aggancio con elementi utili alla composizione di ipotesi con qualche rilevanza teorica, si potrebbe ritenere che, mentre il giudizio finale delle medie può approssimare una variabile “risultati”, il punteggio ottenuto al quiz potrebbe essere collegato ad una misura delle “abilità scolastiche” degli intervistati, misurate direttamente con uno strumento identico e quindi maggiormente comparabili le une con le altre¹⁰.

Diversi confronti diretti della distribuzione degli intervistati per livello dei risultati e per livello di “abilità” (cioè punteggio al quiz) hanno mostrato una sovrapposizione tra i due indicatori tutt’altro che completa¹¹, sicché può essere curioso vederne distintamente le relazioni con le scelte scolastiche.

Tabella 11. Scelte scolastiche per livello di “abilità scolastiche” (misurate con un quiz) (v.a. e % per riga e per colonna)

Scelta scolastica	Livello abilità			Totale
	Basso	Medio	Elevato	
Non prosegue studi	33	26	3	62
	53,2	41,9	4,8	100,0
	23,9	9,8	0,8	8,2
Cfp/Altro	32	37	16	85
	37,6	43,5	18,8	100,0
	23,2	14,0	4,5	11,2
Ist. Professionale	30	52	35	117
	25,6	44,4	29,9	100,0
	21,7	19,7	9,9	15,5
Ist. Tecnico/Magistr.	36	110	157	303
	11,9	36,3	51,8	100,0
	26,1	41,7	44,4	40,1
Liceo	7	39	143	189
	3,7	20,6	75,7	100,0
	5,1	14,8	40,4	25,0
Totale	138	264	354	756
	18,3	34,9	46,8	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

¹⁰ Si ricordi che i risultati scolastici sono frutto di giudizi attribuiti da insegnanti diversi, in scuole diverse, in aree territoriali differenti e in tempi lontani in misure diverse dal momento dell’intervista.

¹¹ I valori di un indice di associazione tra le due variabili oscillano tra 0.3 e 0.6, a seconda di quanto si disaggregano i risultati.

Una precisa, regolare e consistente crescita della frequenza del punteggio più elevato al quiz si registra al crescere del “livello culturale” e del grado di “difficoltà degli studi” convenzionalmente attribuito ai diversi indirizzi scolastici: ottiene un punteggio “elevato” il 76% dei liceali, il 52% di chi ha scelto l’I.T., il 30% di chi ha preferito un I.P., il 19% di chi è andato in un C.F.P. e il 5% di chi non ha proseguito per nulla. L’esatto rovesciamento dell’ordine di questa sequenza si ottiene se si considerano le frequenze dei soggetti che hanno ottenuto un punteggio “basso”.

Così, se l’indice fosse davvero un buon misuratore delle abilità scolastiche possedute dai soggetti e la gerarchia convenzionale delle scelte individuasse veramente una scala di difficoltà, e quindi di abilità scolastiche richieste, non si potrebbe che concludere sottolineando la corrispondenza fra domanda e offerta; ossia la notevole coerenza fra scelte effettuate e abilità scolastiche possedute (e viceversa).

Certo, tale valutazione può essere riferita solo al momento dell’intervista, quando è plausibile si siano già prodotti effetti diretti delle diverse scelte effettuate (andare al liceo piuttosto che andare a lavorare) sulle abilità scolastiche possedute. Se però il risultato del quiz (che fa riferimento comunque a competenze che si acquisiscono nelle medie) fosse ancora almeno in parte collegato alle competenze detenute al momento della scelta iniziale, ciò potrebbe indurre ad attribuire ai soggetti una notevole capacità di valutare le proprie abilità nell’apprendimento scolastico – persino più precisa di quella riflessa dai giudizi emessi dall’istituzione scolastica – ed un altrettanto elevato realismo nell’assumere obiettivi coerenti con le proprie capacità.

Resta peraltro da considerare che, se la graduatoria di frequenza delle scelte appare esattamente rovesciata, tra i soggetti ad “alto potenziale” l’ampiezza della dispersione tra le varie alternative risulta nettamente minore di quanto non sia tra quelli a “potenziale basso”. Tra i primi va notato che la scelta relativamente più frequente è l’istituto tecnico (44%), mentre il 40% ha scelto il liceo. Fra i secondi, invece, a parte un 5% di liceali, i restanti risultano distribuiti in parti pressoché uguali (tra 20 e 25%) tra tutte le altre opzioni scolastiche (dal mancato proseguimento, al C.F.P., all’I.P., all’I.T.).

Ciò potrebbe stare ad indicare che un potenziale elevato indirizza fortemente verso scelte più impegnative (benché con una equilibrata ripartizione tra istituti tecnici e licei), ma un potenziale minore non ne esclude con la stessa forza. Se le abilità scolastiche entrano con gran peso tra le forze che attraggono verso corsi d’istruzione più ambiziosi, con esse interagiscono certamente altri fattori che possono operare sia in senso depressivo, sia in senso espansivo nei confronti della propensione a proseguire gli studi verso titoli superiori all’obbligo, anche al di là di quanto le abilità di per sé consiglierebbero.

Si è visto in precedenza che la classe socio-professionale della famiglia d'origine – specie nella definizione che tiene conto contemporaneamente del livello delle categorie occupazionali e dei requisiti che esse impongono in termini di istruzione – risulta influenzare il rapporto fra risultati e scelte scolastiche. Tale influenza può nuovamente essere verificata ora in entrambe le direzioni, così come può essere confermata la notevole capacità discriminante anche della distinzione tra classi prossime per risorse economiche ma distanti per requisiti educativi.

Tabella 12. Confronto fra scelte scolastiche per classe socio-professionale e per livello di "abilità scolastiche" (punteggio al quiz). % per colonna

Scelta scolastica	Classe elevata con istruzione		Classe dipendente senza istruzione	
	Livello abilità elevato	Livello abilità basso	Livello abilità elevato	Livello abilità basso
Non prosegua studi	0,0	7,7	0,0	29,4
Cfp/Altro	0,0	15,4	12,1	23,5
Ist. Professionale	1,3	23,1	16,7	15,7
Ist. Tecnico/Magistr.	21,3	23,1	59,1	29,4
Liceo	77,5	30,8	12,1	2,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Nella classe "alta con istruzione" l'aver mostrato un potenziale elevato (ottenendo un alto punteggio ai quiz) si associa all'aver scelto il liceo nel 78% dei casi. Col medesimo livello di abilità il fatto di provenire da una famiglia di lavoratori autonomi (inclusi gli imprenditori) riduce la frequenza di scelte liceali a meno della metà (36%). Ed è significativo che tale valore sia inferiore, sia pure di poco, a quello riscontrato, sempre a parità di abilità, tra i figli di lavoratori dipendenti occupati in posizioni che richiedono un qualche requisito formale di istruzione (39%).

D'altro canto, a conferma della capacità di condizionamento inerziale della classe rispetto alle abilità effettivamente possedute dagli individui, si può sottolineare che la quota di adolescenti di classe media (autonoma o dipendente) dotati di alto potenziale scolastico e frequentanti il liceo è solo di poco superiore alla quota di adolescenti di classe superiore che, pur avendo un potenziale basso, frequentano ugualmente il liceo. In questo caso l'effetto della classe sembra praticamente compensare pienamente quello delle abilità differenziali.

Del tutto abissale è la disparità con coloro che provengono da famiglie di

lavoratori dipendenti a bassa istruzione: anche fra quelli che hanno dimostrato un livello elevato di abilità (e quindi di potenziale scolastico) solo il 12% ha scelto il liceo. Quindi, a parità di potenziale, la probabilità di andare al liceo cresce di 6 volte e mezza se, anziché dalla classe inferiore, si proviene da quella superiore. Addirittura, le probabilità di frequentare un liceo di un ragazzo di classe inferiore con potenziale elevato sono meno della metà di quelle di un coetaneo di classe superiore con potenziale basso.

Mentre trova riscontri evidenti il permanere di nette differenziazioni per classe socio-professionale nelle scelte scolastiche, si conferma con grande evidenza che anche per i soggetti più dotati di abilità scolastiche provenienti sia dalle classi inferiori sia dalle classi intermedie la via maestra all'aumento della scolarizzazione superiore è passata in questi anni attraverso gli istituti tecnici assai più che attraverso i licei. Ciò dovrebbe invitare perlomeno ad una grande cautela nel prospettare omologazioni frettolose che paiono lontane dalla percezione dei diretti interessati.

Nonostante la loro indubitabile forza suggestiva, tuttavia, può essere utile concludere che nessuna delle evidenze sottolineate in precedenza va enfatizzata oltre il lecito e assunta di per sé come causa determinante delle scelte. Nei casi concreti, tanti possono essere i fattori interagenti con la volontà individuale, ed alcuni di essi possono essere anche ben lontani da quelli che abbiamo fin qui preso in conto.

Un preciso ammonimento in questo senso può essere suggerito da un confronto fra scelte effettuate dopo l'obbligo e il valore di un indice additivo che tiene conto di vari eventi traumatici – in sé del tutto indipendenti dalle vicende scolastiche e distribuiti in modo piuttosto indifferenziato in base alla classe socio-professionale – che possono essere accaduti agli intervistati e alle loro famiglie (da incidenti e malattie gravi, a drastiche difficoltà economiche, a violenze personali, a separazioni o perdite dei genitori, ecc.).

Non sembra poter essere casuale il fatto che, mentre tra tutte le altre categorie di intervistati la quota di soggetti in qualche modo coinvolti da eventi traumatici si colloca poco sotto il 40%, nel caso di coloro che non hanno proseguito dopo le medie si salga a circa il 52%. Per questi ultimi poi, la quota di coloro che di eventi tragici ne hanno subiti più di uno è pari a circa il 30%, mentre nella media complessiva del campione non si supera il 10%.

Dalla casualità negativa alla intenzionalità individuale positiva, molte forze possono contrastare un approccio determinista in tema di scelte scolastiche. E tuttavia, anche negli anni '90, la capacità di strutturazione del campo delle alternative rilevanti esercitata dall'origine familiare in senso socio-professionale – a parità di risultati e di abilità scolastiche degli individui –

risulta molto elevata. Le forme in cui tale influenza tende a manifestarsi possono dare forza ad un'ipotesi che veda le scelte scolastiche molto collegate a valutazioni, preferenze, strategie specifiche per i diversi "ambienti socio-professionali", d'origine e di riferimento, oltre ed anche al di là delle disparità di dotazione di risorse economiche e culturali che influiscono sulle "possibilità" di frequenza e di successo dei diversi tipi di percorso formativo.

La prima scelta scolastica: proseguire dopo l'obbligo

3.1. Un bivio che seleziona meno ma condiziona di più

La prima scelta scolastica – tra proseguire a tempo pieno gli studi oppure cercare altre vie d'ingresso nella condizione adulta – si incontra per definizione istituzionale al termine della scuola dell'obbligo.

Pochissimi sono ormai coloro che abbandonano prima della fine della scuola media, almeno in regioni come il Piemonte. E, in genere, l'abbandono prematuro, anziché una vera e propria scelta, è legato a condizioni di deprivazione estrema, oppure a ripetute bocciature che portano al superamento dell'età dell'obbligo scolastico.

La decisione se continuare dopo l'obbligo ha a lungo rappresentato un bivio cruciale, capace di produrre una prima e fondamentale stratificazione tra gli adolescenti, in buona misura coerente con differenziazioni sociali importanti. Proseguire o non proseguire dopo l'obbligo è sembrato a lungo rappresentare – almeno nelle aree industrialmente più sviluppate, dove le opportunità di occupazione per adolescenti a basso livello d'istruzione erano numerose – il punto di differenziazione nei comportamenti scolastici maggiormente influenzato dalle condizioni economiche e culturali delle famiglie d'origine. Le ricerche in questo campo (Gambetta, 1990) hanno documentato come su questo nodo le condizioni di background economico e culturale scaricassero buona parte del loro potere condizionante. Per contro, nelle scelte scolastiche successive pesavano in modo relativamente più marcato le condizioni del mercato del lavoro e le aspirazioni occupazionali.

Nel corso degli ultimi dieci anni, tuttavia, il nodo selettivo immediatamente successivo alla scuola dell'obbligo – rimasto in Italia anacronisticamente fissato all'età di 14 anni – sembra aver perso, dal punto di vista quan-

titativo, gran parte delle proprie capacità di discriminazione. La quota di adolescenti che non si iscrivono a uno dei vari rami di scuola o formazione superiore è scesa al di sotto del 15% di coloro che ogni anno terminano la scuola media inferiore: tra 1981 e 1991 il tasso di proseguimento dopo l'obbligo è passato dal 71,8 all'86,1%; nel frattempo il tasso di scolarizzazione media superiore è salito dal 51,5 al 69,3% della popolazione in età corrispondente.

A questo notevole cambiamento nella propensione a proseguire gli studi (o almeno a tentare di farlo) possono aver contribuito, in proporzioni non facilmente accertabili, fattori diversi: sia una crescente inclinazione delle famiglie ad investire nella formazione iniziale dei figli, per perseguire strategie di miglioramento o difesa delle opportunità occupazionali ad essi accessibili, sia una tendenziale rarefazione delle occasioni d'impiego effettivamente offerte ad adolescenti privi di un titolo di studio da un sistema economico in fase di intensa e rapida trasformazione.

Quali che siano le cause della loro diminuzione, emerge un interrogativo importante, su coloro che non proseguono gli studi dopo l'obbligo. Il fatto che siano ormai pochi potrebbe essere un vantaggio, poiché minore, *coeteris paribus*, dovrebbe essere la concorrenza sul mercato del lavoro in quella fascia di età. D'altro lato, la mancanza di un titolo di studio successivo al diploma delle medie inferiori potrebbe avere l'effetto opposto e finire con esporre i soggetti a rischi di emarginazione occupazionale e culturale ancora maggiori. Questo secondo effetto potrebbe dominare il primo nel caso in cui, anche a livelli occupazionali non qualificati, un titolo di studio condizioni le scelte dei datori di lavoro. Se ciò fosse vero, coloro che escono dal sistema scolastico dopo la media si troverebbero, per via della concorrenza di chi ha continuato, in condizioni peggiori relativamente a chi smetteva in passato, e sarebbero costretti a accontentarsi di opportunità occupazionali sia minori sia peggiori.

Intuitivamente, il secondo effetto sembra più plausibile del primo. In ogni caso, la domanda circa quali siano le condizioni che influenzano, oggi, la decisione di smettere subito dopo la scuola media non perde di importanza. Anzi, al variare delle quantità, è importante verificare se variano o permangono i fattori selettivi individuati in passato.

Restano determinanti le classiche variabili di risorse economiche e di capitale culturale della famiglia? Sono diventate più importanti le abilità e i risultati scolastici personali degli individui cui la decisione si riferisce? Hanno più peso i fattori di differenziazione indotti dalle condizioni esterne del

mercato del lavoro specifico dell'area di residenza o dalle diverse opportunità d'impiego direttamente correlate alla collocazione occupazionale della famiglia d'origine? Oppure hanno acquisito un rilievo maggiore differenze che scavalcano o attraversano quelle determinate dalle stratificazioni maggiori, venendo a dipendere da circostanze ed eventi positivi o negativi distribuiti in modo più casuale?

Ottenere risposte a questo genere di domande potrebbe aiutare a qualificare meglio il fenomeno del mancato proseguimento e le sue tendenze evolutive: si tratta di un processo aspramente selettivo che lascia indietro i più deboli tra i deboli, accentuando e concentrando le capacità discriminatorie dei tradizionali attributi differenzianti le condizioni economiche e culturali delle famiglie? Oppure si tratta di una articolazione che si fa più complicata, inglobando forti elementi di aleatorietà e di contingenza da un lato e un maggior peso della diversa accessibilità delle opportunità occupazionali positive per adolescenti senza titolo di studio a seconda dell'area territoriale di residenza e dell'ambito di occupazione della propria famiglia?

3.2. Le ipotesi e il modello

Per stabilire quali siano oggi i fattori più influenti sulle probabilità di proseguire gli studi abbiamo costruito, sulla base del nostro campione, modelli di regressione che analizzano gli effetti netti di una serie di variabili sulla scelta, espressa in forma dicotomica¹: prosegue dopo le medie? si = 1, no = 0. Le variabili indipendenti considerate tentano di catturare l'insieme delle principali influenze che si suppone agiscano sulla probabilità di proseguire.

Un primo modello è stato costruito con 12 variabili indipendenti².

L'intento è di verificare le ipotesi presentate nei punti seguenti.

¹ Dato il carattere dicotomico della variabile posta come dipendente la forma della curva di regressione deve essere assunta come non lineare, per cui si sono stimati modelli di regressione logistica così come consentito dalla procedura Logistic Regression del pacchetto statistico SPSS per Windows.

² Come risulterà evidente, il modello è costituito da una limitata selezione di variabili di tipo esclusivamente "obiettivo", attinenti cioè a fatti o condizioni (seppure "self reported") anziché a giudizi o intenzioni. Benché si sia convinti che giudizi e intenzioni possano svolgere una parte molto rilevante nei processi decisionali, quando questi ultimi vengono studiati in un momento successivo al loro svolgimento si perde la possibilità di distinguere ciò che dei giudizi o intenzioni preesisteva alla decisione assunta - e potrebbe perciò legittimamente essere incluso tra le cause della stessa - da ciò che è piuttosto un effetto della decisione stessa, attraverso i noti meccanismi della razionalizzazione ex post che portano ad un tendenziale adeguamento delle valutazioni alle scelte effettuate.

a) Le condizioni economiche

Innanzitutto occorre chiedersi quanto pesino le condizioni economiche delle famiglie.

Se l'istruzione fosse un puro bene di consumo, il reddito dovrebbe contare per via di una 'legge' economica generale: maggiore è il reddito, maggiore è la spesa del consumatore, a parità di altre condizioni.

Per contro, secondo la teoria del capitale umano, che vede nell'istruzione un bene di investimento, il reddito familiare non dovrebbe pesare. Questo perché se l'oggetto d'investimento è considerato redditizio e relativamente facile da acquisirsi, l'agente razionale privo di risorse economiche dovrebbe procurarsi i mezzi necessari per lo studio in altri modi: ad esempio lavorando di più, spendendo meno in beni di consumo, oppure entrando sul mercato creditizio con la prospettiva di ripagare il debito con i redditi futuri risultanti dall'investimento.

Questa ipotesi assume che:

- gli attori siano perfettamente razionali;
- vi siano sufficienti informazioni disponibili sulle prospettive nel mercato del lavoro con e senza titoli di studio, così da poter calcolare i redditi attesi per le varie opzioni;
- il mercato del credito funzioni bene in questo campo e che prestiti alle famiglie a scopi scolastici siano disponibili a bassi costi.

Anche qualora si accettasse la prima assunzione, è intuitivamente plausibile ritenere che la seconda sia solo in parte realistica. È possibile che le famiglie sappiano quanto il giovane potrebbe guadagnare nel caso andasse a lavorare subito, per cui sappiano quanto perderebbero in caso proseguisse gli studi a tempo pieno. È più difficile credere che siano in grado di stimare con esattezza i ritorni a lungo termine dell'istruzione. Maggiore è l'incertezza e più lontano il tempo in cui i ritorni giungeranno, maggiore sarà l'incertezza e il timore di assumere costi (o rinunciare a guadagni) per gli studi. Perciò, un certo effetto le risorse economiche dovrebbero averlo anche qualora gli studi siano considerati un investimento.

La terza assunzione sembra anch'essa realistica solo in parte. È spesso vero che i genitori calcolano il costo dell'istruzione per i figli quando decidono quanto lavorare e come spendere i loro redditi. Ma il mercato del credito in questo campo non è sviluppato e prestiti a lungo termine per fini scolastici a tasso accessibile non sono disponibili in Italia.

Nel complesso è plausibile che l'istruzione sia vista sia come un bene di consumo – “acquisire maggior istruzione è in sé un fatto gratificante, oltre che gradevole” – sia come un bene di investimento – “con l'istruzione si

possono ottenere benefici materiali maggiori”. I casi di famiglie che vedono l’istruzione come un bene di un solo tipo sono probabilmente rari.

Le diverse proporzioni relative con cui i due possibili punti di vista entrano in gioco potrebbero avere un ruolo nella spiegazione di eventuali differenze di comportamento riscontrabili tra i diversi gruppi sociali o nei confronti dei due generi, anche all’interno dei medesimi gruppi.

Le variabili che abbiamo considerato per misurare l’effetto delle risorse economiche sono:

- reddito pro-capite (rilevato e stimato), come misura del livello corrente delle risorse economiche familiari;
- età del padre superiore ai 55 anni. Sulla base di ricerche precedenti (Gambetta, 1990) si è considerata questa variabile come una misura indiretta dei redditi futuri: maggiore è l’età, più probabile che il flusso di reddito futuro che la famiglia può attendersi dal lavoro del padre sia declinante³.

b) Le opportunità sul mercato del lavoro

Sempre secondo la teoria del capitale umano, maggiori sono le opportunità sul mercato del lavoro per ogni livello di istruzione, minore sarà la propensione a continuare al livello successivo, per il motivo che maggiori sarebbero i redditi persi. Per cercare di misurare questo effetto abbiamo incluso nel modello la variabile dicotomica seguente:

- residenza in un’area territoriale caratterizzata da un maggior numero di opportunità di occupazione per adolescenti, cui si attribuisce la capacità di esercitare un’attrazione potenzialmente concorrenziale rispetto alla

³ Alla selezione di queste due variabili – per rappresentare nei modelli le risorse economiche familiari – si è giunti a seguito di numerosi tentativi, miranti soprattutto a cercare alternative al reddito ed a misurarne gli effetti.

La rilevazione del reddito corrente attraverso survey è da sempre una delle difficoltà maggiori, almeno in Italia, per l’alta frequenza di rifiuti a rispondere e la scarsa attendibilità delle risposte fornite. Nel nostro caso vi è anche l’aggravante del fatto che a rispondere sul reddito familiare corrente sono stati chiamati degli adolescenti, del cui grado di effettiva conoscenza del livello puntuale delle entrate familiari si potrebbe in molti casi dubitare. Anche per queste ragioni si sono poste nel questionario diverse domande su numero e qualità delle abitazioni e delle automobili possedute dalla famiglia.

Con l’uso di queste informazioni, oltre che stimare un livello presumibile di reddito per coloro che non l’hanno indicato, si è potuto anche costruire un gruppo di variabili di risorse economico-patrimoniali da usare in alternativa e per confronto con quello del reddito corrente. Per i dettagli sulla costruzione di queste potenziali varianti dell’indicatore di risorse si rimanda al capitolo metodologico. Qui vale soltanto ricordare che – nonostante le differenze di contenuto e di forma – la loro utilizzazione in alternativa al reddito pro-capite non ha mai dato risultati divergenti o per qualche verso più convincenti di quelli ottenuti con quella variabile.

prosecuzione degli studi dopo l'obbligo (e comunque di influenzare il costo-opportunità di quest'ultima scelta).

c) Il capitale culturale

I vincoli di tipo economico non sono i soli di cui si possa ipotizzare un effetto sulle scelte scolastiche. L'attore razionale prende in considerazione nel novero dei costi dell'investimento anche la fatica di apprendere. Si può pertanto assumere che maggiore è il capitale culturale di cui è dotata la famiglia, maggiore sarà in media la facilità di percorrere l'iter scolastico con successo. Per testare questa ipotesi abbiamo introdotto due variabili:

- la somma del numero di anni d'istruzione dei genitori, come stimatore tradizionale del capitale culturale fornito dalla famiglia d'origine⁴;
- numerosità di conoscenti con titolo di studio medio-superiore, come approssimazione di risorse culturali del proprio ambiente cui attingere in aggiunta o in sostituzione di quelle direttamente familiari.

Va notato che entrambe queste variabili, che certamente misurano il capitale culturale a disposizione dei soggetti, possono anche misurare un effetto diverso difficile da separare, cioè il livello di aspirazioni scolastiche della famiglia. Famiglie più scolarizzate, che fanno parte di un ambiente anch'esso più scolarizzato, potrebbero nutrire aspirazioni scolastiche più elevate per il solo fatto di riconoscere specifici vantaggi all'istruzione e di voler permettere ai figli di integrarsi bene nel proprio ambiente sociale e professionale.

Che la variabile misuri (anche) questo effetto diventa particolarmente probabile nel caso in cui il modello d'analisi prenda contemporaneamente in conto l'influenza netta dei risultati scolastici precedenti. È principalmente attraverso questi ultimi, infatti, che tende ad esplicitarsi l'effetto differenziante del capitale culturale familiare sulle probabilità di successo scolastico. A parità di risultati, è probabile che l'ulteriore specifica influenza del livello d'istruzione dei genitori (e dei conoscenti) dipenda dal loro livello di aspirazioni scolastiche e dalla loro capacità di sostenere i figli (sia in senso pratico sia in senso morale) nel tentativo di conseguire gli obiettivi ad esse corrispondenti.

Abbiamo anche introdotto la seguente variabile dicotomica:

- presenza di fratelli o sorelle maggiori già diplomati o studenti.

⁴ Anche nel caso delle risorse culturali le informazioni contenute nel questionario hanno consentito di costruire e testare numerose varianti al numero di anni d'istruzione dei genitori (basandosi ad esempio sui consumi culturali o sulle conoscenze linguistiche dei medesimi). Essendo le specifiche variabili descritte nel capitolo metodologico, ricordiamo qui soltanto che le loro performance non si sono mai discostate per direzione né hanno mai superato per efficacia quelle della variabile principale.

L'effetto positivo di questa variabile potrebbe essere dovuto al fatto che i più giovani possono contare sull'esempio e sull'esperienza scolastica cumulata dai fratelli più grandi. Ma potrebbe anche misurare l'effetto di una diffusa norma di equità. Se una famiglia manda a scuola i primogeniti, troverà più difficile, a parità di altre condizioni, escludere i figli più giovani dall'istruzione.

d) Le abilità scolastiche

Indipendentemente dal capitale culturale posseduto dalla famiglia, i costi dell'apprendimento variano a seconda sia delle doti intellettive naturali dei soggetti, sia delle loro motivazioni a apprendere, sia del modo in cui l'esperienza scolastica nel periodo dell'obbligo viene vissuta. La scuola – attraverso voti, esami, giudizi e atteggiamenti degli insegnanti – riflette il modo in cui l'insieme delle abilità scolastiche si manifesta e viene a sua volta percepita dai soggetti e dalle loro famiglie come base per le scelte ulteriori. In parte, si presume, il giudizio della scuola riflette il capitale culturale e le doti intellettive dei soggetti, in parte riflette il prodotto dell'interazione tra queste e il modo di insegnare e valutare gli allievi. Nel complesso ci si può attendere che, sulla base di un semplice principio di razionalità adattiva, più facile risulta il successo in una certa attività, più probabile che maggiore sia l'investimento in quella attività.

Per misurare questo insieme di effetti abbiamo introdotto nel modello le seguenti variabili:

- esperienza di bocciature nel corso della scuola dell'obbligo, come indicatore di risultati scolastici precedenti negativi;
- un indice di abilità scolastiche, ricavato dalle risposte ad una serie di quiz sottoposti al momento dell'intervista, per avere una misura effettivamente comparabile e maggiormente disaggregata rispetto ai quattro giudizi finali attribuiti dalle diverse commissioni d'esame.

e) Altri fattori

Un ultimo gruppo di variabili è stato introdotto senza ipotesi forti su meccanismi specifici, ma con l'intento di controllare il modello secondo altre possibili influenze sulle scelte scolastiche:

- genitori entrambi nati in una regione del sud (questa variabile può riflettere vari fattori, ciascuno dei quali potrebbe influenzare la propensione agli studi: diverso capitale culturale e linguistico, diversi modelli d'aspirazione, maggior propensione al rischio propria degli emigrati, minore grado di integrazione nell'ambiente sociale). Va inoltre ricordato che nel campione si è riscontrata una fortissima sovrapposizione tra ori-

gini geografiche dei genitori e area territoriale di residenza⁵: inserire nei modelli questa specifica variabile vuol dire anche controllare quanto dell'influenza del territorio di residenza dei figli sia indipendente dall'influenza del territorio d'origine dei genitori;

- esperienza di eventi traumatici di tipo personale o familiare (questa variabile misura i possibili effetti negativi sulla propensione a continuare gli studi derivanti da un trauma di qualche tipo. A sua volta il trauma può avere effetti di vario genere: rendere i soggetti più avversi al rischio; ridurre le motivazioni ad apprendere; ridurre l'ottimismo e l'energia necessari a affrontare scelte complesse come quelle scolastiche). In generale, con questo indicatore si può pensare di sondare il peso della casualità negativa (la sfortuna, nel senso di malasorte) su decisioni fondamentali per la vita.

Abbiamo poi introdotto il sesso. Come si è già ricordato i ritorni economici dell'istruzione sono tradizionalmente considerati inferiori per le femmine; inoltre si presumono spesso aspettative differenziate per sesso, ad esempio circa l'appropriatezza di investire molte risorse nel preparare le femmine a una carriera professionale. Ma la differenza di genere potrebbe anche agire in direzione opposta: mentre le minori opportunità occupazionali per le adolescenti rendono per loro più basso il costo-opportunità della prosecuzione scolastica, le accresciute aspirazioni occupazionali delle ragazze – indirizzate verso una gamma d'attività professionali più ristretta, per l'accesso alle quali sono più rilevanti i requisiti scolastici – potrebbero attribuire all'istruzione superiore un'importanza relativamente maggiore, rispetto ai maschi.

Infine abbiamo introdotto l'età per motivi essenzialmente di controllo e senza un'ipotesi precisa circa gli effetti. In parte l'età è già espressa dalla variabile relativa alle bocciature subite e quindi la variabile cattura eventuali effetti ulteriori dell'essere un anno avanti oppure di essere un anno in ritardo a seguito di qualche ragione extra-scolastica.

⁵ L'81% di coloro che hanno padre e madre d'origine piemontesi sono anche residenti ad Alba, mentre il 74% di coloro che hanno padre e madre d'origine meridionale sono anche residenti a Torino.

Variabili incluse nel modello "base" per la scelta prosegue/non prosegue (dopo le medie)

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Num.Dom. Quest.	Commento
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territor. con più opportunità	M21ABCAM	-	(D) 1=Alba
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.	Bocciato/a scuola obbligo	M18ABOCCM	18	(D) 1=si
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy.

3.3. I risultati del modello

Vediamo ora quanto la stima di un modello costruito con le variabili elencate sopra riesca a dire sui fattori che influiscono oggi sulla decisione di proseguire dopo la scuola dell'obbligo.

Va premesso che le capacità complessive di previsione del modello ri-

sultano piuttosto circoscritte⁶. Ma anche per una valutazione di questo riscontro generale può rivelarsi utile una precedente disamina puntuale delle influenze riconosciute (o non riconosciute) a ciascuna delle variabili scelte come indipendenti.

Iniziando da ciò che si è supposto rappresentare il peso delle risorse economiche della famiglia, va detto che il loro potere discriminante risulta estremamente limitato: il livello attuale del reddito pro-capite non sembra esercitare alcuna influenza differenziante (così come accade se si sostituiscono al reddito le varianti che misurano indirettamente le risorse economiche ricavabili dai dati del questionario), mentre l'aver un padre d'età avanzata (supposto indicatore di prospettive di riduzione del reddito futuro) esce con un segno negativo (secondo le attese teoriche), ma con un valore d'impatto molto basso e un livello di significatività statistica del tutto inadeguato.

Significativamente rilevanti risultano invece le opportunità di lavoro alternative alla prosecuzione degli studi offerte dalle specifiche aree territoriali in cui i soggetti delle decisioni risiedono: l'abitare ad Alba, dove le possibilità di occupazione per adolescenti a bassa scolarità sono rimaste più numerose e relativamente più remunerative, a parità di ogni altra condizione, risulta capace di un'influenza negativa rilevante, e statisticamente significativa, sulle probabilità relative di proseguire, anziché smettere. Nella medesima direzione e con un peso comparabile agisce anche la circostanza "pura" di essere un maschio anziché una femmina, in ciascuna delle due aree considerate.

⁶ Come mostra la Classification Table per il modello base, l'indice di "Sensitivity" (% "previsioni" specifiche del modello corrispondenti a osservazioni) per la modalità 0 della variabile dipendente (non prosegue) è pari al 24,39%, pur se il modello presenta un indice "Correct" (% previsioni complessive corrispondenti ad osservazioni) pari a 93,93%. Sulla disparità fra le due misure "di successo" influisce ovviamente il notevole squilibrio tra le frequenze osservate delle due circostanze da prevedere: nel campione complessivo vi sono 93,8 soggetti che proseguono a fronte di 6,2 che non proseguono. Il calcolo di uno "pseudo R quadro" (secondo la formula: $\text{pseudo Rsquare} = C/(C+N)$, dove C è il Model Chi-Square e N il numero di osservazioni su cui il modello è stimato) dà un indice complessivo delle capacità esplicative del modello pari a 16,9%. È un valore tutt'altro che trascurabile, in assoluto, ma è decisamente meno di quanto troveremo successivamente nel caso dei modelli applicati agli altri nodi di decisione scolastici. Un test usualmente utilizzato per valutare la bontà del fitting di modelli di regressione logistica è chiamato *log likelihood ratio*, essendo basato sul valore della funzione di verosimiglianza: nel caso del modello sotto osservazione il valore di -2 Log Likelihood è pari a 173.487, rispetto a 307.121 quando fosse inclusa nel modello soltanto la costante. La differenza tra i due valori ci dice di quanto migliora il valore della funzione di verosimiglianza introducendo le variabili indipendenti.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). N. casi validi = 659

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-.8321	.0571	-.0726	.4351
M45ETA	Anni compiuti	-.6010	.0704	-.0644	.5482
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	-1.1723	.0276*	-.0964	.3097
M9REDPRO	Reddito pro-capite	1.58E-05	.9791	.0000	1.0000
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.1900	.7318	.0000	.8269
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1710	.0010**	.1703	1.1865
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	1.1139	.0606	.0703	3.0461
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-2.0046	.0000**	-.2367	.1347
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3328	.0000**	.2373	1.3948
M46EVE	Eventi traumatici	-.5627	.0354*	-.0889	.5697
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	1.2048	.0337*	.0904	3.3362
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.0704	.8837	.0000	1.0730
Costante		9.4611	.0842		

(Model -2 Log Likelihood = 173.487; If only Constant is included = 307.121)

Com'è noto, e come ha ampiamente documentato la ricerca sul tema, le opportunità di occupazione e di remunerazione dei maschi e delle femmine registrano oggi una notevole differenziazione, a favore dei maschi, proprio nell'età adolescenziale. Il fatto che i maschi perdono di più ad andare a scuola, sembra imporre la condizione che anche i benefici devono essere in proporzione maggiori, o almeno che devono esserlo le probabilità di successo scolastico.

Le condizioni della famiglia in termini di risorse culturali (livello d'istruzione dei genitori), invece, esercitano un'influenza positiva sulla probabi-

lità di proseguire (come ci si aspettava), con una forza d'impatto e un livello di significatività statistica molto elevati.

Anche la circostanza di avere un numero elevato di conoscenti istruiti risulta influenzare positivamente, e con peso considerevole, la probabilità relativa di proseguire, sfiorando livelli accettabili di significatività.

Non sappiamo fino a che punto si tratti di un indicatore di altre risorse culturali cui i soggetti possono attingere, o quanto rifletta invece una diversa disponibilità di modelli di comportamento da cui trarre ispirazione e sostegno nelle proprie scelte. In ogni caso, la condizione di chi non è inserito in una rete di abituali frequentazioni familiari-personali con persone che hanno compiuto studi medio-superiori accresce le probabilità di non proseguire, a parità di ogni altra condizione.

In direzione esattamente opposta, ma con peso e significatività anch'essi molto rilevanti, agisce invece la circostanza di avere un fratello o sorella maggiore che abbia già scelto di proseguire.

Il peso differenziante delle risorse culturali della famiglia d'origine, in qualunque modo esse siano misurate, risulta comunque inferiore a quello delle condizioni personali dei soggetti in termini di risultati e abilità scolastiche: l'aver subito una bocciatura (in senso negativo), l'aver dimostrato elevate abilità scolastiche al quiz (in senso positivo), sono le due variabili che registrano una maggiore influenza sulla probabilità di proseguire, anziché smettere, subito dopo le medie, con valori dei parametri che raggiungono livelli altissimi di impatto e di significatività statistica.

Tra le variabili rappresentative di "circostanze rilevanti" che si sono prese in considerazione emerge con un significativo segno negativo quella riguardante gli "eventi traumatici": a parità di tutto il resto, aver subito esperienze personali o familiari potenzialmente traumatizzanti (da problemi di salute a gravi difficoltà economiche, da separazioni o perdite dei genitori a violenze e aggressioni) mostra una diretta e specifica influenza negativa sulla probabilità relativa di proseguire.

Si deve invece constatare che, depurata dalle influenze di altre variabili spesso in relazione con essa, l'origine meridionale dei genitori risulta del tutto ininfluenza sulla decisione scolastica post-obbligatoria.

Nel complesso, sia nella forma dell'alea negativa sia in quella di favorevoli circostanze familiari, il peso della casualità – o comunque di condizioni personali largamente indipendenti dalle tradizionali articolazioni economico-culturali delle società – sembra emergere come tutt'altro che trascurabile nei confronti di fondamentali scelte di comportamento, come sono cer-

Risultati regressione logistica modello "sintetico" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). N. casi validi = 659

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1697	.0001**	.2014	1.1850
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.7198	.0000**	-.2402	.1791
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3160	.0000**	.2414	1.3716
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.1456	.0319*	.0920	3.1443
Costante		-1.5200	.0355		

(Model -2 Log Likelihood = 191.853; If only Constant is included = 307.121)

tamente quelle riguardanti il proseguimento o l'abbandono degli studi alla fine dell'obbligo scolastico.

Il quadro d'insieme dei risultati ottenuti può essere raccolto e presentato sinteticamente attraverso una versione del modello che, a partire dalla lista di variabili introdotte nel modello base, seleziona i predittori in base alla loro capacità di superare un livello accettabile di significatività statistica⁷.

Volendo riassumere, si deve dire che i modelli stimati pongono in particolare risalto il peso delle abilità e dei risultati scolastici personali sulla decisione di proseguire/smettere dopo la scuola media, soprattutto se i risultati sono decisamente negativi. Una precedente esperienza di bocciatura durante la scuola dell'obbligo è il più potente predittore individuale della scelta di non proseguire dopo le medie.

In secondo luogo risultano forti le capacità discriminanti espresse dal livello d'istruzione dei genitori (sia che lo si consideri un tradizionale indicatore di capitale culturale sia che lo si ritenga, misurandone il peso a parità di risultati scolastici, un indicatore del livello delle aspirazioni o norme familiari in tema di istruzione).

Nella stessa direzione agiscono anche gli altri indicatori di "risorse culturali" della famiglia, con un risalto particolare al fatto di avere un fratello o sorella maggiore che ha già proseguito: quella che potrebbe essere ritenuta una circostanza "minore", mostra una notevole e specifica capacità d'influenza sulla probabilità di proseguire, a parità di altre condizioni.

Le quattro precedenti sono le sole variabili che entrano a far parte del mo-

⁷ Si tratta del modello che viene selezionato dalla procedura STEPWISE del programma Logistic Regression di SPSS applicato alla lista di variabili indipendenti introdotte nel modello base, visto in precedenza.

dello sintetico, ed è interessante che esse siano tutte in qualche modo “interne” all’oggetto specifico cui si applica una scelta scolastica⁸.

Dopo queste variabili, è stata posta in luce la forza discriminante sia delle specifiche condizioni di mercato del lavoro (espresse dal numero e dalla qualità delle opportunità di lavoro accessibili agli adolescenti privi di titoli di studio), sia delle circostanze in vario senso aleatorie in cui la persona o famiglia protagonista della decisione si è trovata ad essere posta.

Una maggiore “razionalità” delle decisioni sulla base delle personali probabilità di successo negli studi e dei vincoli/opportunità prospettati dalla struttura delle occasioni d’occupazione si affianca così ad una maggiore aleatorietà legata all’agire differenziante di circostanze ed eventi personal-familiari a distribuzione prevalentemente casuale.

L’una e l’altra famiglia di influenze sembrano invece escludere dalla scena un ruolo diretto e specifico delle differenze in termini di risorse economiche della famiglia d’origine: il peso del reddito è risultato insignificante nei confronti della decisione di proseguire o smettere subito dopo la scuola dell’obbligo.

Se ciò non è sufficiente per affermare che le ipotesi ricavate dalla teoria del capitale umano sul prevalente valore di investimento delle scelte formative sono corrette, certo è un risultato che ridimensiona fortemente ipotesi che attribuissero alle risorse economiche una forte capacità di freno nei confronti delle decisioni di proseguire gli studi dopo l’obbligo.

A cornice di tutto quanto si è detto va riservata una riflessione specifica alle capacità generali delle stime del modello di aderire alla distribuzione reale dei dati. Tali capacità, come si è detto, risultano piuttosto limitate proprio nei confronti della scelta minoritaria: solo un quarto delle mancate prosecuzioni osservate riescono ad essere “predette” dal modello così come definito nella sua configurazione “base”.

Perché modelli come quello qui adottato mostrano di spiegare solo una parte limitata delle decisioni effettive di non proseguire? Perché tale capacità di spiegazione appare decisamente ridotta anche rispetto a quella manifestata dal medesimo tipo di modelli nei confronti di scelte scolastiche successive o di tipo più sottile in senso qualitativo (ad esempio quelle tra i diversi indirizzi e percorsi di formazione post-obbligatoria, di cui si parlerà in seguito)?

⁸ Il modello “sintetico”, con un numero di variabili indipendenti pari a 4, raggiunge i seguenti livelli di performance. “Sensitivity” rispetto alla modalità “non prosegue”: 19,51%, a fronte del 98,54% rispetto alla modalità “prosegue”. L’indice complessivo di corrispondenza fra previsioni e osservazioni (“Correct”) resta su 93,63%. Il calcolo di uno pseudo Rsquare attribuisce a tale modello un valore pari a 14,9%. Il test -2 Log Likelihood assume valore 191.853, rispetto a 173.487 del modello base.

Una parte della spiegazione va certamente addebitata a ragioni strettamente tecniche, legate al forte squilibrio tra i valori osservati della variabile dipendente⁹. Un'altra parte della spiegazione, però, potrebbe essere attribuita, anche sulla scorta di alcuni dei risultati del modello, all'ampiezza dei margini della casualità, o al peso delle contingenze, sulla scelta basilare tra proseguire o smettere dopo le medie. Diventati molto meno numerosi coloro che neppure tentano una prosecuzione, mentre anche i costi opportunità di proseguire si abbassano drasticamente (per la rarefazione e il peggioramento delle alternative occupazionali accessibili immediatamente), potrebbe effettivamente essersi accresciuta la dipendenza delle decisioni di non proseguire da fattori occasionali o contingenti anche diversi da quelli presi in conto dai modelli.

D'altro canto, sappiamo anche che la decisione di proseguire sembra essere diventata nel tempo, oltre che più diffusa, anche meno impegnativa, almeno nel senso che si è accresciuta la quota relativa di quanti, dopo aver iniziato un corso post-obbligo, lo abbandonano dopo uno o due anni, prima di aver ottenuto qualsiasi titolo di qualificazione differenziante rispetto alla sola licenza dell'obbligo.

Potrebbe risultare perciò interessante porre a confronto quanto evidenziato dall'analisi della decisione immediatamente successiva alla fine dell'obbligo, con i risultati di un modello dello stesso tipo applicato allo stato degli intervistati al momento dell'intervista, articolato secondo due modalità: prosegue in qualsiasi forma gli studi oppure non prosegue (sia che abbia smesso subito dopo le medie sia che abbia abbandonato dopo un tentativo di prosecuzione). È quanto si farà nel capitolo successivo.

Prima, tuttavia, può essere utile verificare se i risultati prospettati dal modello base applicato al totale dei soggetti trovano qualche specificazione degna di nota da applicazioni su sottocampioni suddivisi per sesso e per la professione paterna.

3.4. Le specificazioni in rapporto al sesso

Tra maschi e femmine, al di là della richiamata maggior probabilità dei primi di non proseguire, non emergono differenze veramente importanti nel tipo e nella direzione delle variabili che influenzano la decisione. Emer-

⁹ Utilizzando gli indici ricavabili dalla Classification Table per valutare il grado di adattamento dei modelli ai dati (ad es. quelli definiti Correct e Sensitivity), si deve scontare una strutturale diminuzione dell'efficienza in caso di forte squilibrio nella distribuzione dei casi sotto osservazione fra le due modalità della variabile dipendente (la scelta tra proseguire e smettere, in questo caso). Occorre tener conto che la Classification Table utilizza come cutting point per assegnare i casi a ciascuna delle due alternative previste il livello del 50% nella distribuzione di probabilità. Più la distribuzione reale dei casi tra le modalità della variabile dipendente è lontana dal 50% (come quando vi sono nel campione molti più o molti meno casi che han scelto la modalità 1 rispetto a quelli che han preferito la 0) più l'adattamento del modello ai dati risulterà carente.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Femmine N. casi validi = 323

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	-.2249	.7002	.0000	.7986
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	-1.4964	.1254	-.0565	.2239
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0010	.3500	.0000	.9990
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.3397	.7430	.0000	1.4045
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.2861	.0233*	.1698	1.3313
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	8.1510	.7892	.0000	3466.76
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-2.2230	.0196*	-.1779	.1083
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3715	.0062**	.2244	1.4499
M46EVE	Eventi traumatici	-.0954	.8532	.0000	.9090
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	2.1679	.0648	.1137	8.7397
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3490	.6901	.0000	1.4176
Costante		2.2760	.8107		

(Model -2 Log Likelihood = 56.731; If only Constant is included = 108.99989)

gono piuttosto differenze nel peso relativo con cui alcune delle variabili di "circostanze" incidono nei due gruppi. In particolare:

- la circostanza di avere fratelli o sorelle maggiori che studiano esercita un'influenza positiva sulla probabilità relativa di proseguire delle femmine più che dei maschi,
- l'aver subito esperienze di tipo traumatico risulta una variabile significativa e decisamente più influente nel ridurre le probabilità di proseguire dei maschi che delle femmine.

Si tratta però di diverse accentuazioni.

L'unica vera inversione del segno si verifica nel caso dell'età del padre: mentre per i maschi avere un padre con più di 55 anni influisce negativamente sulle probabilità di proseguire (secondo le attese formulate al momento della definizione della variabile), nel caso delle femmine la stessa circostanza opera nel senso opposto.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Maschi N. casi validi = 336

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	-.9812	.0276*	-.1216	.3749
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	-1.4099	.0689	-.0824	.2442
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0006	.4916	.0000	1.0006
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.3499	.6123	.0000	.7048
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1397	.0164*	.1396	1.1499
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.7038	.2832	.0000	2.0215
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.7989	.0012**	-.2100	.1655
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3502	.0003**	.2370	1.4194
M46EVE	Eventi traumatici	-.8248	.0157*	-.1411	.4383
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	.8733	.2099	.0000	2.3949
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.1215	.8461	.0000	.8856
Costante		15.0710	.0393		

(Model -2 Log Likelihood = 107.847; If only Constant is included = 192.75378)

3.5. Le specificazioni in rapporto alla classe socio-professionale dei genitori

Tra i diversi gruppi definiti in base alla attività professionale dei genitori non emergono differenze drastiche e univoche nel tipo e nella direzione d'influenza delle variabili prese in considerazione. Si possono tuttavia evidenziare – pure in un contesto in cui la riduzione netta della numerosità dei sottocampioni rispetto al totale induce una generale caduta dei livelli di significatività statistica al di sotto delle soglie accettabili – alcune differenze nel peso relativo delle diverse variabili.

Così, mentre il reddito familiare non presenta un'influenza degna di nota in nessuno dei gruppi sociali, il peso negativo delle bocciature precedenti sulle probabilità di proseguire risulta particolarmente elevato nella classe media autonoma, in cui effettivamente le valutazioni sul potenziale di successo scolastico ricavabili dai risultati precedenti sembrano avere il massimo di rilevanza sulla decisione scolastica post-obbligo. Tra i figli di

lavoratori autonomi, inoltre, anche le variabili relative al livello d'istruzione dei genitori ed alla frequenza di conoscenti dotati di un titolo di studio sembrano presentare una capacità discriminante particolarmente accentuata nei riguardi della decisione di proseguire o smettere dopo le medie.

Nel caso degli adolescenti di classe operaia, invece, le variabili più influenti sul nodo decisionale in esame comprendono, oltre a quelle relative a risultati e abilità scolastiche dei diretti interessati, anche l'esperienza di eventi traumatici di vario tipo. Mentre si è già avuto modo di constatare che la probabilità relativa di incorrere in questo tipo di eventi risulta relativamente più elevata nei soggetti di estrazione sociale inferiore, ora si può anche aggiungere che i medesimi eventi traumatici mostrano di esercitare in questa stessa classe un'influenza negativa particolarmente forte, con livelli di significatività statistica prossimi all'accettabile, nei confronti della decisione di proseguire dopo le medie.

Merita infine annotare che l'età elevata del padre registra il massimo della propria capacità di impatto negativo sulla generica probabilità di proseguire dopo le medie all'interno della classe media dipendente. È un riscontro che potrebbe essere ritenuto in linea con le ipotesi teoriche sul significato della variabile, pensando che per i lavoratori dipendenti che hanno percorso sentieri

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe media dipendente N. casi validi = 222

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-14.2097	.8042	.0000	.0000
M45ETA	Anni compiuti	-1.0130	.5752	.0000	.3631
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	-12.6191	.8257	.0000	.0000
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0088	.2079	.0000	.9912
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-4.3467	.1114	-.0927	.0129
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.8657	.1066	.0986	2.3767
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	2.6718	.2719	.0000	14.4653
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-3.3335	.1124	-.0914	.0357
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3094	.2965	.0000	1.3625
M46EVE	Eventi traumatici	-.0663	.9675	.0000	.9359
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	2.8997	.3161	.0000	18.1689
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-15.1191	.7924	.0000	.0000
Costante		41.6598	.7245		

(Model -2 Log Likelihood = 18.658; If only Constant is included = 62.171663)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe media autonoma N. casi validi = 127

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-1.0472	.4947	.0000	.3509
M45ETA	Anni compiuti	-1.3162	.3484	.0000	.2682
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	-6.0649	.1353	-.0652	.0023
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0016	.5397	.0000	.9984
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-1.4515	.5300	.0000	.2342
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.5675	.0755	.1463	1.7639
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	10.5358	.8846	.0000	37640.78
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-5.4917	.0952	-.1203	.0041
COMPSCO	Punteggio a quiz	.4928	.0814	.1383	1.6368
M46EVE	Eventi traumatici	-1.6964	.2449	.0000	.1834
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	1.5651	.3438	.0000	4.7833
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	12.0625	.9092	.0000	173252.5
Costante		21.8545	.3541		

(Model -2 Log Likelihood = 19.114; If only Constant is included = 54.18276)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe operaia N. casi validi = 172

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.4684	.4533	.0000	.6260
M45ETA	Anni compiuti	.2329	.6151	.0000	.7922
M21ABCAM	Area territoriale con più opportunità di lavoro	.9407	.2042	.0000	.3903
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0005	.5450	.0000	1.0005
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.2091	.7856	.0000	.8113
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1377	.1125	.0610	1.1476
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.2634	.7492	.0000	1.3014
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.7107	.0082**	-.1893	.1807
COMPSCO	Punteggio a quiz	.4285	.0018**	.2361	1.5350
M46EVE	Eventi traumatici	-.6945	.0756	-.0913	.4993
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore che studia	1.3613	.1163	.0579	3.9013
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.0970	.8849	.0000	.9076
Costante		2.8035	.7145		

(Model -2 Log Likelihood = 84.652; If only Constant is included = 139.01668)

di carriera l'approssimarsi dell'età anziana renda più probabile un profilo tendenzialmente declinante del reddito futuro. Tuttavia, come si vedrà in seguito, nei confronti di decisioni scolastiche di tipo più "fine" o di livello superiore l'influenza dell'età del padre, particolarmente nella classe media dipendente, cambierà drasticamente di segno facendo insorgere più di un dubbio sul reale significato della variabile. Ma su ciò si avrà modo di tornare più avanti.

Abbandoni precoci: chi prosegue e chi no (al momento dell'intervista)

4.1. Se la scelta vera si definisce col tempo

Tenuto conto della frequenza con cui la scelta scolastica effettuata dopo la fine della scuola media viene modificata negli anni immediatamente successivi (attraverso abbandoni o cambi di indirizzo), si può ritenere che almeno per una parte degli interessati il reale processo di decisione prenda un tempo più lungo di quello istituzionalmente riconosciuto. Può essere perciò curioso verificare se i comportamenti praticati a seguito della prima scelta effettuata dopo la terza media modifichino il quadro delineato dall'analisi precedente circa le relazioni tra condizioni obiettive dei soggetti e probabilità di proseguire o non proseguire gli studi dopo la scuola dell'obbligo.

Si è perciò proceduto alla stima di un modello analogo a quello descritto in precedenza, con l'unica differenza rappresentata dal tempo in relazione al quale la variabile dipendente è stata costruita: anziché alle risposte su ciò che si è scelto di fare immediatamente dopo la terza media, si è fatto riferimento allo stato in cui gli intervistati si trovavano al momento dell'intervista (cioè da uno a tre anni dopo la scelta iniziale). Tra coloro che non proseguono, perciò, sono ora inclusi sia quelli che non hanno iniziato alcun corso post-obbligatorio sia coloro che, avendone iniziato uno, l'hanno poi abbandonato dopo poco.

4.2. I risultati del modello

Il primo mutamento che i risultati delle stime fanno emergere rispetto al modello precedente riguarda la capacità delle previsioni di aderire ai dati osservati: soprattutto nei riguardi di coloro che non hanno proseguito – il comportamento meno frequente e quindi il punto debole delle previsioni –

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). N. casi validi = 659

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-.8349	.0139*	-.0945	.4339
M45ETA	Anni compiuti	-.4942	.0511	-.0630	.6100
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.6638	.0913	-.0433	.5149
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0007	.1406	.0194	1.0007
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-1.2014	.0066**	-.1088	.3008
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1019	.0033**	.1209	1.1072
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.1805	.6497	.0000	1.1978
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.5339	.0000**	-.1874	.2157
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3601	.0000**	.2754	1.4335
M46EVE	Eventi traumatici	-.3942	.0654	-.0554	.6742
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.7170	.0633	.0565	2.0483
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.3616	.3437	.0000	.6966
Costante		6.9571	.0944		

(Model -2 Log Likelihood = 272.225; If only Constant is included = 454.655)

la capacità del modello risulta nettamente migliorata (la quota di coincidenze tra mancate prosecuzioni previste e osservate sale dal 24 al 40%)¹. Ciò significa che le scelte vengono 'filtrate' dalle variabili specificate dal nostro modello con forza ben maggiore rispetto a ciò che avviene nel primo momento. I motivi delle decisioni si fanno più stringenti e meno aleatori (rispetto alle nostre ipotesi, naturalmente).

Riguardo ai parametri delle singole variabili, mentre non si verifica alcuna inversione dei segni ad esse attribuiti, si possono registrare delle variazioni sia nel livello di significatività statistica sia nel valore d'impatto con cui ciascuna di esse influenza le probabilità di proseguire.

¹ Anche lo pseudoRsquare di questo modello segna un netto incremento delle capacità di spiegazione rispetto a quelli precedenti: 21,7%. Il valore del test -2 Log Likelihood, a sua volta, è pari a 272.225, rispetto a 454.655 che assume se quando il modello include la sola costante.

Vediamo di seguito, per ciascuna delle variabili incaricate di rappresentare le ipotesi richiamate in apertura del precedente capitolo, quali risultati emergano dal confronto con la situazione al momento dell'intervista.

In primo luogo, era e rimane non significativa e per nulla influente la variabile direttamente legata alle risorse economiche correntemente disponibili (il reddito pro-capite).

Aumentano invece sia la significatività sia l'impatto della variabile legata all'età del padre: avere un padre d'età avanzata accresce con maggior peso le probabilità relative di non proseguire, a parità di altre condizioni.

Si riduce la significatività della variabile territoriale. I processi selettivi successivi alla prima decisione riequilibrano in un certo modo le condizioni delle due aree. Mentre le mancate prosecuzioni sono più frequenti ad Alba (dove la struttura delle opportunità alternative di lavoro è più favorevole), gli abbandoni sono più frequenti a Torino. È probabile che il secondo effetto sia una conseguenza del primo, che cioè a Torino si tenti di più proprio per le minori opportunità sul mercato del lavoro e che questo conduca soggetti 'marginali' a proseguire come male minore e tentativo privo di convinzione.

La relazione negativa tra sesso maschile e probabilità di proseguire acquista maggior significatività. Questo riflette il fatto che, come la frequenza delle non prosecuzioni, anche quella degli abbandoni precoci è maggiore tra i maschi che tra le femmine: un fatto coerente con l'ipotesi che il valore delle alternative occupazionali accessibili ai primi sia superiore.

Gli indicatori dei risultati e delle abilità scolastiche personali, insieme al livello d'istruzione dei genitori, mantengono saldamente la posizione di fattori più importanti e significativi nell'influenzare le probabilità relative di proseguire gli studi anziché smettere.

Si riduce invece peso e significatività delle variabili che, pur con significato differente, hanno il compito di individuare circostanze o contingenze personal-familiari diverse dalle condizioni strutturali di base. Ciò riguarda soprattutto la circostanza di avere rapporti di conoscenza o frequentazione familiare con numerose persone istruite, ma anche la presenza di fratelli o sorelle maggiori che hanno studiato presenta un impatto ridotto (benché restino molto vicini al livello di significatività accettabile). Lo stesso accade per l'eventualità di aver dovuto subire eventi traumatici di vario tipo o natura. Di tutte queste variabili, si ricorderà, il peso sulla prima scelta era risultato considerevole.

Che considerazioni aggiuntive si possono trarre da tali riscontri nei riguardi del problema della limitata capacità di spiegazione dei modelli causali adottati nei confronti della scelta scolastica iniziale e fondamentale tra proseguire e smettere dopo l'obbligo?

La principale è che, se al momento immediatamente successivo alla terza media la scelta presenta elevati margini di casualità o contingenza, ciò può dipendere in parte dal fatto che a quel momento la scelta di proseguire è effettivamente sia poco onerosa sia poco impegnativa. Già al passaggio dalla scelta iniziale alla condizione di fatto al momento dell'intervista si possono registrare netti miglioramenti nelle capacità previsive dei modelli. Se si tiene conto degli abbandoni precoci, la scelta scolastica diventa più realmente tale: cioè corrisponde ad un insieme di comportamenti più ponderati, sui quali hanno avuto modo di esercitare una influenza più precisa e rilevante sia i fattori di vincolo materiali (se non il livello del reddito corrente, almeno il profilo della sua dinamica tendenziale, come si suppone sia approssimato dall'età del padre), sia quelli che esprimono e misurano le abilità scolastiche personali.

Allo stesso tempo, si lascia meno spazio all'effetto differenziante dell'offerta di opportunità di lavoro immediate prospettate dalle diverse aree di residenza: dopo pochi anni, almeno una parte di coloro che a Torino avevano proseguito solo perché non vedevano possibilità di trovare lavoro risultano aver abbandonato.

Perciò, alla luce di tutto quanto precede, si può concludere che coloro che a tutt'oggi non proseguono in alcuna attività formativa dopo l'obbligo – sia che non ci provino neppure, sia che abbandonino precocemente – tendono a definirsi come una minoranza sempre più omologata da pesanti insuccessi e da limitate abilità scolastiche. Questi fattori, soprattutto al momento della scelta subito dopo le medie, vengono aggravati dal peso di circostanze personali e familiari, anche di tipo fortemente aleatorio, sfavorevoli alla prosecuzione degli studi.

Pur senza averli voluto inserire nei modelli d'analisi multivariata, inoltre, sappiamo dai risultati di cui riferiscono altre parti di questo rapporto di ricerca che questo gruppo minoritario presenta anche forti tratti caratterizzanti in termini di valutazione molto positiva del lavoro e delle sue capacità di offrire opportunità di apprendimento, di espressione e di valorizzazione personale, mentre esprime un gradimento molto basso, se non una vera e propria avversione, per l'esperienza scolastica in quanto tale.

Per le ragioni esposte altrove, non è consigliabile utilizzare questo genere di informazioni in modelli causali, poiché non è possibile distinguere ex

post quanto di esse preceda e quanto consegua alle decisioni sotto osservazione. Appare tuttavia molto improbabile che nella selezione di un gruppo così ristretto e caratterizzato di "renitenti" all'istruzione di massa possano essere esclusi tratti soggettivi come quelli accennati. Così come è perlomeno plausibile che giochino un ruolo per nulla trascurabile variabili di tipo intenzionale, legate a specifici obiettivi e aspirazioni professionali rispetto ai quali l'acquisizione dei titoli di studio o qualificazioni formali distribuite dal sistema formativo medio-superiore possa apparire del tutto irrilevante.

4.3. Le specificazioni per sesso e classe d'origine

Le operazioni di breakdown operate sul campione complessivo propongono alcune precisazioni degne di considerazione.

In primo luogo, la circostanza di avere un fratello o sorella maggiore che studia presenta una notevole forza d'impatto positivo ed un buon livello di significatività statistica solo nel caso delle femmine.

Questo è un risultato degno di nota: se l'effetto di questa variabile fosse dovuto al capitale culturale cumulato dai fratelli maggiori che si riverbera su quelli minori, non si vede perché il sesso dovrebbe fare una differenza giovando alle femmine più che ai maschi.

A prima vista anche la norma di equità – per cui la famiglia che ha già deciso di investire nell'istruzione di un figlio è più predisposta a far lo stesso coi successivi – dovrebbe essere universale.

In questo caso, non si capirebbe cosa veramente questa variabile stia cogliendo. Si può nondimeno supporre che la differenza riscontrata dall'analisi rifletta una disparità fondamentale nel modo in cui l'istruzione viene percepita a seconda del sesso. Laddove essa ha un valore prevalentemente strumentale, il fatto che i fratelli maggiori l'abbiano acquisita non si riflette necessariamente su quelli minori: anche per questi si farà un calcolo di opportunità economica che esclude un ragionamento su base normativa. Se per contro l'istruzione è percepita come un consumo, allora scatta la norma di equità: se si è data una fetta di torta scolastica ai maggiori, sarà difficile negarla ai minori.

Il risultato da cui si è partiti, pertanto, potrebbe derivare dal fatto che per le femmine l'istruzione è con maggior frequenza vista come un consumo.

Questa differente percezione dell'istruzione a seconda del sesso è coerente con l'interpretazione di un altro risultato. L'influenza negativa dell'età avanzata del padre si esercita con forza e significatività statistica ele-

vate ben più nei confronti dei maschi che delle femmine. Questo sarebbe spiegabile se i maschi fossero visti come percettori di reddito più spesso di quanto lo siano le femmine: se li si considera prevalentemente sotto questa luce, la famiglia che si attende per i futuro prossimi redditi in declino sarà più incline a indirizzare i maschi verso il lavoro anziché verso la scuola.

Dai risultati delle altre scomposizioni del campione, inoltre, sembra che una tale articolazione operi soprattutto nel caso dei soggetti di classe media dipendente, assai più che su quelli di altra estrazione sociale.

Per una trattazione più approfondita dei possibili significati della variabile sull'età del padre, anche alla luce dei risultati che via via si acquisiranno nei riguardi dei nodi di scelta successivi, si rimanda al successivo capitolo VII.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Femmine N. casi validi = 323

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	-.4058	.3143	.0000	.6664
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.9684	.1214	-.0484	.3797
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0014	.0919	.0702	1.0014
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.5839	.4562	.0000	.5577
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0791	.2018	.0000	1.0824
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	1.1447	.1674	.0000	3.1415
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.4744	.0366*	-.1178	.2289
COMPSCO	Punteggio a quiz	.2877	.0024**	.2057	1.3334
M46EVE	Eventi traumatici	-.2959	.3798	.0000	.7439
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.5421	.0318*	.1236	4.6743
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3377	.5807	.0000	.7134
Costante		5.3879	.4141		

(Model -2 Log Likelihood = 109.871; If only Constant is included = 170.95156)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Maschi N. casi validi = 336

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	.4581	.1873	.0000	.6325
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.1753	.7529	.0000	.8392
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.6959	.0000	1.0003
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-1.7861	.0026**	-.1600	.1676
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1187	.0086**	.1333	1.1260
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.2203	.6654	.0000	.8023
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.6424	.0003**	-.1981	.1935
COMPSCO	Punteggio a quiz	.4465	.0000**	.3036	1.5629
M46EVE	Eventi traumatici	-.3841	.2018	.0000	.6810
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.1054	.8350	.0000	1.1112
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.5827	.2704	.0000	.5584
Costante		5.4031	.3419		

(Model -2 Log Likelihood = 149.911; If only Constant is included = 275.59817)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe media dipendente N. casi validi = 222

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-.5203	.5313	.0000	.5943
M45ETA	Anni compiuti	-.2098	.7154	.0000	.8107
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	1.0716	.2615	.0000	2.9201
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.7991	.0000	1.0003
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-3.5755	.0048**	-.2388	.0280
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0385	.5211	.0000	1.0393
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	2.5534	.0344*	.1539	12.8506
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.6587	.0412*	-.1440	.1904
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3318	.0184*	.1846	1.3934
M46EVE	Eventi traumatici	.0828	.8434	.0000	1.0864
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.3388	.6755	.0000	1.4033
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-1.1061	.1548	-.0154	.3308
Costante		3.1597	.7381		

(Model -2 Log Likelihood = 62.937; If only Constant is included = 104.47931)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe media autonoma N. casi validi = 127

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-2.7584	.0147*	-.2170	.0634
M45ETA	Anni compiuti	-.5174	.5554	.0000	.5961
M21ABCAM	Area territoriale con >valore diploma s.m.s.	-2.7631	.0783	-.1145	.0631
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0002	.9004	.0000	1.0002
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-2.0881	.0684	-.1255	.1239
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.2346	.0740	.1192	1.2643
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.2343	.8380	.0000	1.2640
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-2.2445	.0800	-.1127	.1060
COMPSCO	Punteggio a quiz	.5555	.0042**	.2720	1.7428
M46EVE	Eventi traumatici	-.6902	.3978	.0000	.5015
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.1582	.2416	.0000	3.1841
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.5807	.6551	.0000	1.7874
Costante		7.8726	.5960		

(Model -2 Log Likelihood = 41.390; If only Constant is included = 83.88159)

4.4. Effetti specifici di avere genitori di classe operaia

Qualche specifica considerazione merita il modello riferito alla sola classe operaia, le cui capacità di previsione rispetto ai dati osservati risultano molto elevate: oltre che per il 95% di coloro che proseguono, si verifica una coincidenza tra previsioni e osservazioni anche per il 65% di coloro che non proseguono.

I riscontri più rilevanti che l'analisi propone riguardano in primo luogo i livelli particolarmente elevati di significatività e di impatto che in questa classe presentano i risultati o abilità scolastiche personali. Le probabilità di non proseguire salgono notevolmente se si è subita una bocciatura, quelle di proseguire aumentano considerevolmente se si sono mostrate buone abilità scolastiche.

Per i figli di lavoratori manuali dipendenti le considerazioni strettamente attinenti alle probabilità personali di successo nell'attività scolastica predominano sui condizionamenti provenienti dalle caratteristiche degli altri soggetti ad essi più prossimi (genitori o conoscenti). Ciò segna un punto di distinzione anche rispetto ai figli di lavoratori autonomi, per i quali risultati e abi-

lità personali sono ugualmente molto importanti, ma è anche forte il potere differenziante del livello d'istruzione dei genitori e dei conoscenti con cui si ha consuetudine. Questo dipende probabilmente dal fatto che la varianza negli anni di istruzione dei genitori operai è molto bassa, e comunque inferiore a quella che si riscontra tra i lavoratori autonomi.

Vi sono anche due altri fattori che mostrano nella classe operaia una capacità d'influenza particolarmente elevata. Da un lato vi è la struttura delle opportunità occupazionali che il territorio di residenza offre in alternativa alla prosecuzione degli studi. Soprattutto se si ingloba l'effetto selettivo degli abbandoni molto precoci, la variabile territoriale conta più che negli altri gruppi: presenta infatti livello di significatività e forza d'impatto nettamente superiori alla media.

Allo stesso modo, benché in direzione opposta, opera la variabile che riflette la circostanza di avere un fratello o sorella maggiore che ha già intrapreso studi post-obbligo: come si è visto in generale per le femmine, anche per i soggetti di classe inferiore l'effetto di traino positivo di tale circostanza si manifesta con forza notevole e buon livello di significatività statistica.

In sintesi, perciò, all'interno dei gruppi sociali che tradizionalmente sono risultati più riluttanti a proseguire gli studi, sembra che i mutamenti registrati in quest'ambito di comportamento avvengano sotto la spinta di due tendenze convergenti. Da un lato, l'aumento della propensione familiare a valorizzare i talenti scolastici dei figli (il peso delle abilità sulla probabilità di proseguire) affianca la persistente tendenza ad enfatizzare gli effetti di freno dei risultati negativi.

D'altro canto, il peso persistente – relativamente agli altri gruppi, persino crescente – delle condizioni di mercato del lavoro nell'influenzare la propensione ad abbandonare precocemente gli studi può aver agito dall'esterno a favore della stessa tendenza a proseguire. Se più occasioni di lavoro per adolescenti senza titoli di studio riducono la propensione a proseguire soprattutto tra i ceti inferiori, una diminuzione tendenziale del numero e della qualità delle stesse occasioni d'occupazione – come si ritiene sia in atto da anni – si rifletterà prevalentemente sui medesimi gruppi sociali: accrescendone relativamente di più la propensione a continuare.

Che la classe operaia sia più sensibile ai risultati scolastici e alle opportunità del mercato del lavoro non è un fatto nuovo. Di esso si era già avuta evidenza nei risultati di survey condotte negli anni '70 (e utilizzate nel lavoro che sottostà a Gambetta, 1990). Vi si riflette una elasticità maggiore sia nei confronti del possibile successo sia del possibile rischio da parte della classe operaia, mentre la classe media tende a andare a scuola a ogni costo, per così dire.

È possibile, tuttavia, che gli anni recenti abbiano portato ad una accentuazione del versante positivo di tale elasticità: la forza d'attrazione delle opportunità legate alla valorizzazione negli studi delle abilità scolastiche dimostrate dai figli può essersi accresciuta, rispetto agli effetti frenanti della prudenza legata ai maggiori costi e costi opportunità relativi delle scelte scolastiche.

La capacità di discriminazione particolarmente importante della presenza di fratelli/sorelle maggiori che abbiano già proseguito, inoltre, può far pensare ad un positivo valore di "esplorazione" e di "incoraggiamento" di tali esperienze innovative nei riguardi dei membri più giovani di famiglie a basso livello di scolarità. Può inoltre riflettere una tendenziale definizione, anche all'interno di una parte dei ceti operai, di "norme familiari" che prevedono periodi d'istruzione-formazione più lunghi di quelli imposti dalla legge.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "condizione al momento dell'intervista" (1 = prosegue 0 = non prosegue). Classe operaia N. casi validi = 172

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-.0086	.9874	.0000	.9914
M45ETA	Anni compiuti	-.6229	.1466	-.0240	.5364
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-1.6218	.0222*	-.1316	.1975
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0016	.0642	.0874	1.0016
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-1.1782	.1079	-.0560	.3078
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1825	.0243*	.1284	1.2002
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-1.6538	.0223*	-.1315	.1913
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.9093	.0017**	-.2047	.1482
COMPSCO	Punteggio a quiz	-.5485	.0001**	.2604	1.7306
M46EVE	Eventi traumatici	-.5928	.1456	-.0252	.5528
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.8233	.0125*	.1508	6.1921
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.9118	.1486	-.0215	.4018
Costante		7.0431	.3131		

(Model -2 Log Likelihood = 97.072; If only Constant is included = 186.56804)

La scelta della scuola secondaria: il liceo

5.1. La scelta del liceo

Una delle linee discriminanti di maggior rilievo nelle scelte separa chi intraprende un percorso liceale, classico o scientifico, da chi si indirizza verso un percorso formativo di altro genere (per quanto ampia e differenziata al proprio interno possa essere quest'ultima categoria).

Le caratteristiche istituzionali del sistema scolastico italiano rendono la scelta liceale molto più impegnativa delle altre sia per la durata sia per il contenuto degli studi.

Sebbene in pratica si possa smettere di studiare al termine del liceo, la maturità liceale di per sé non rappresenta un corso di studi compiuto e non offre una qualificazione professionale definita. Gli incentivi a proseguire sono pertanto un prodotto della stessa struttura istituzionale e scegliere il liceo comporta assegnare indirettamente alte probabilità al proseguimento degli studi fino alla laurea. In termini di durata perciò il liceo configura la scelta di un'opzione la cui durata è raramente inferiore ai dieci anni.

I contenuti degli studi liceali sono poi connotati in termini fortemente "accademici" e comunque piuttosto lontani da ogni possibilità di applicazione, anche indiretta, in specifici ambiti professionali.

È pertanto plausibile ritenere che coloro che vi accedono siano giovani dotati di abilità, attitudini e motivazioni scolastiche superiori alla media di coloro che scelgono altre strade.

Le caratteristiche di durata inducono ad ipotizzare anche una selezione di tipo economico – per via dei maggiori costi e rischi che comporta il perseguimento di un obiettivo finale più impegnativo e più lontano nel tempo.

Va poi considerato un effetto più sfuggente, che non dipende direttamente né dalle caratteristiche istituzionali del sistema scolastico né dalle sue implicazioni economiche e accademiche. Sia pur in modo più rarefatto di un tempo, persiste intorno agli studi liceali un 'aura' elitaria, in senso sociale e culturale. Ciò fa supporre che sulla scelta liceale possano agire 'filtri' legati alla classe di appartenenza. È pertanto plausibile supporre che vi sia, a parità di altre condizioni, maggior propensione delle famiglie di classe superiore a scegliere il percorso "nobile" per i propri rampolli. D'altro canto, le famiglie poste all'altro estremo della scala sociale potrebbero essere inclini a considerare la scelta liceale come esclusa a priori, una scelta che "non fa per noi".

Allo stesso modo, anche la "norma" di gruppo stabilita dal comportamento prevalente fra i propri pari, amici o compagni di scuola, potrebbe esercitare un riflesso sulle propensioni dei singoli ragazzi o ragazze.

Tutte le condizioni menzionate potrebbero poi essere potenziate, attenuate o contrastate dall'operare di altre circostanze differenzianti. Una delle più importanti potrebbe essere il luogo di residenza – per la diversa struttura e gamma delle opportunità professionali e il livello relativo delle loro remunerazioni offerte in aree territoriali differenti. Migliori opportunità di lavoro e di retribuzione per chi è diplomato, ad esempio, potrebbero disincentivare la scelta del liceo. Una relativa sovrabbondanza di diplomati potrebbe invece ridurre il rendimento del diploma e favorire la scelta di percorsi fin da principio orientati alla laurea.

Altre circostanze influenti potrebbero poi trarre origine da condizioni di tipo anagrafico-familiare: composizione della famiglia ed età dei componenti principali, scelte precedenti di fratelli o sorelle, specifico background culturale in senso educativo e in senso etnico, sono tutti fattori che possono introdurre elementi differenzianti in contesti per altri versi analoghi.

Resta inoltre da considerare la possibilità che sulle influenze ricordate intervengano, con effetto distorcente, eventi importanti, negativi o positivi, di tipo aleatorio.

5.2. I modelli e i risultati

L'analisi multivariata condotta con l'uso di procedure di regressione di tipo logistico si è sviluppata a partire da un modello base comprendente una serie di variabili indipendenti selezionate allo scopo di rappresentare proprio quest'insieme di fattori che possono influenzare la scelta tra un liceo

e un corso di studi a durata più breve, orientato alla acquisizione di competenze e qualifiche a più diretta valenza professionale¹.

Più precisamente, le variabili introdotte nel modello base per la scelta liceale sono:

- l'area territoriale, nell'ipotesi che una maggiore e migliore disponibilità di occasioni d'impiego col diploma di scuola media superiore riduca la propensione a scegliere il liceo, anziché l'istituto tecnico;
- il reddito pro-capite e l'età del padre, come stimatori del livello attuale e tendenziale delle risorse economiche della famiglia d'origine: essi potrebbero presentare una importanza specifica nel condizionare una scelta che implica una notevole differenza nei tempi del prevedibile ingresso sul mercato del lavoro, e comunque impone costi diretti e costi opportunità differenti, per entità, per tempi e per rischio di non conseguire l'obiettivo finale;
- la classe sociale d'origine (colta in questo caso dalla posizione professionale elevata dei genitori), nell'ipotesi che, per un effetto di maggior spinta, la provenienza da una famiglia di classe superiore eserciti ancora una influenza specifica sulla propensione a scegliere il liceo, anche indipendentemente dalla misura delle risorse economiche e culturali associate a tale posizione sociale e dal livello dei risultati scolastici precedenti dei diretti interessati;
- il numero di anni di istruzione dei genitori e la maggiore o minore frequenza di rapporti con persone scolarizzate, per rappresentare, insieme all'entità delle risorse culturali disponibili, il livello presumibile delle aspirazioni scolastiche alimentate dalle persone con cui si hanno relazioni quotidiane e misurarne lo specifico effetto sulla scelta in questione;
- l'eventualità di aver subito bocciature e la condizione di aver conseguito un giudizio finale elevato nelle medie, insieme ad un indice di abilità scolastiche ricavato dalle risposte fornite ad un quiz al momento dell'intervista, per rappresentare il peso dei risultati scolastici precedenti (negativi e positivi) e delle abilità direttamente rilevate sulla probabilità di aver scelto il liceo;
- la numerosità dei compagni di classe delle medie che hanno scelto il liceo, per vedere se emerga un qualche effetto di traino o di condizionamento da parte di un gruppo di riferimento solitamente significativo sulle scelte personali in tema di indirizzi di studio;

¹ La variabile dipendente assume perciò valore 1 se la scelta è il liceo, valore 0 se si è scelto un qualsiasi altro indirizzo di studi o corso di formazione. Restano esclusi dall'analisi coloro che hanno scelto di non proseguire gli studi in alcuna forma.

- un indicatore del grado maggiore o minore di “disagio” provato nei confronti di numerose situazioni caratterizzanti la pratica scolastica precedente (dalle interrogazioni, alle lezioni, dall’ambiente fisico della scuola al rapporto personale con insegnanti e compagni, ecc.), per verificare se una valutazione soggettiva sulla “qualità” dell’attività scolastica, come esperienza prima che come strumento, trovi riflessi significativi sulla scelta tra il percorso più lungo e gli altri corsi di scuola media superiore;
- l’aver un fratello o sorella maggiore che ha studiato, insieme all’essere un figlio unico, come indicatori di circostanze familiari emerse come differenzianti nei confronti della scelta tra proseguire e smettere dopo le medie; di esse si è voluto testare il grado e la direzione di un’eventuale influenza anche sulla scelta liceale;
- il sesso, per verificare se persistenti previsioni di un diverso rendimento dei titoli superiori influiscano ancora nel differenziare la propensione a scegliere il percorso più lungo da parte di maschi e femmine, a parità di ogni altra condizione;
- la circostanza d’aver genitori entrambi di origine meridionale, per vedere se emergano differenze lungo questa specifica dimensione – spesso evocata nel discorso corrente ma piuttosto difficile da definire in termini univoci – e se eventualmente agiscano a favore o contro la scelta di un liceo;
- l’aver subito eventi traumatici di qualsiasi tipo, per intercettare un eventuale effetto attribuibile alla casualità negativa;
- l’età, con funzione di controllo.

I risultati ottenuti consentono di esprimere valutazioni puntuali sulle ipotesi formulate in precedenza, viste all’opera in modo per così dire “puro”, cioè ognuna al netto delle influenze di tutte le altre.

Tecnicamente, l’analisi si è svolta in due tempi. Prima si sono introdotte in un modello tutte le variabili da noi ritenute potenzialmente influenti sulla probabilità differenziale di scegliere il liceo (modalità ENTER della procedura Logistic Regression)². Successivamente, si è assegnato alla procedura stessa il compito di costruire un modello più sintetico, composto dalle sole variabili in grado di superare un filtro legato alla significatività sta-

² Naturalmente, la scelta di tali potenziali predittori è stata guidata, oltre che dal quadro di ipotesi da noi assunte in partenza, anche da verifiche precedenti sulle capacità relative di un gruppo assai più ampio di indicatori di rappresentare le variabili di interesse, presentando misure di correlazione reciproca le più basse possibili.

Variabili incluse nel modello "base" per la scelta liceo/altro corso

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Rif. Dom. Question.	Commento*
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale	M21ABCAM	-	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia	Professione elevata	M6CLALTA	81	(D) 1=si
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Esempi, "norme" di gruppo	Compagni che vanno al liceo	M24A2COM	17	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola obbligo	M18ABOCCM	18	(D) 1=si
Risultati scolastici prec.2	Giudizio alto nelle medie	M43AGM	14	(D) 1=distinto-ottimo
Esperienza scolastica prec.	Esp. di "disagio" nelle medie	M20ADISM	21	(A) indice additivo
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy.

tistica dei loro parametri (modalità STEPWISE della procedura Logistic Regression).

Il primo passaggio consente di svolgere una ricognizione panoramica dell'insieme delle relazioni emergenti (o non emergenti) fra i predittori selezionati e la probabilità relativa di scegliere il liceo anziché un altro indirizzo scolastico. Il secondo consente di valutare – circoscritto il gruppo delle variabili rivelatesi più significative – il contributo relativo di ciascuna alla spiegazione (della parte spiegata) della variabile dipendente.

Riepiloghiamo di seguito i principali risultati che la lettura delle tavole relative ai due tipi di modello ha posto in evidenza. Va detto subito che le capacità predittive e i valori di fitting dei due modelli sono praticamente gli stessi³. È quindi chiaro che, per la sua parsimoniosa chiarezza, il secondo è da considerarsi nettamente migliore del primo.

I riscontri più rilevanti portano a verificare come il livello di istruzione dei genitori eserciti autonomamente un'influenza positiva molto forte e significativa sulla probabilità di scegliere il liceo. Tale influenza sembra inoltre piuttosto specifica, nel senso di non facilmente surrogabile da altre che pure si suppone possano rappresentare anch'esse le risorse culturali a disposizione di chi sceglie.

È il caso della maggior frequenza di rapporti di consuetudine con persone istruite estranee all'ambito strettamente familiare. Tale variabile presenta di per sé un impatto modesto e non raggiunge livelli accettabili di significatività statistica: una constatazione che non si rovescia neppure se si elimina dai modelli il livello d'istruzione dei genitori.

Insieme alla scolarità dei genitori emergono i brillanti risultati scolastici conseguiti dai diretti interessati nella scuola media: anch'essi operano positivamente, fortemente e significativamente a favore della scelta liceale⁴.

³ In base alla Classification Table risulta infatti che il modello base ha una capacità di previsione generale pari all'84,16% (indice Correct) ed una specifica capacità di prevedere la scelta 1 (liceo) pari al 62,72% (indice di Sensitivity). I corrispondenti valori del modello sintetico sono 84,16% e 61,54%. Anche il calcolo di uno "pseudo R quadro" (secondo la formula: $\text{pseudo Rsquare} = C/(C + N)$, dove C è il Model Chi-Square e N il numero di osservazioni su cui il modello è stimato) dà risultati rispettivamente pari a 31,1% e 30,4% assai prossimi ed entrambi elevati. I valori del test 2 Log Likelihood per il modello base sono 443.589, rispetto a 717.371 se si include la sola costante. Il valore corrispondente al primo per il modello sintetico è 452.912.

⁴ Dato il tipo di modelli di regressione in uso - che non presentano una versione standardizzata dei coefficienti - l'interpretazione dei parametri in chiave comparativa può non risultare immediata e univoca. Nel caso di scolarità dei genitori e giudizi elevati dei figli, inoltre, si presenta un'ulteriore complicazione determinata dalla diversa forma e contenuto delle due variabili. Mentre la seconda è una dummy che può assumere valore 0 oppure 1 (a seconda che l'intervistato non abbia oppure abbia conseguito un giudizio elevato alla fine della terza media), la scolarità dei genitori

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro corso). N. casi validi = 606

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.5879	.0195*	.0694	1.8002
M45ETA	Anni compiuti	-.0393	.8225	.0000	.9614
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.8798	.0010**	-.1105	.4148
M6CLALTA	Professione elevata	.8190	.0082**	.0834	2.2682
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.4060	.0000	1.0003
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.3945	.3777	.0000	1.4836
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1273	.0000**	.2204	1.1357
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.1150	.6535	.0000	1.1218
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	-.0598	.8124	.0000	.9419
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.7621	.3433	.0000	.4667
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0506	.1057	-.0293	.9506
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.6739	.0000**	.2195	5.3327
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1099	.0873	.0359	1.1162
M46EVE	Eventi traumatici	-.1855	.2539	.0000	.8307
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.0081	.9775	.0000	.9919
M2FIGLUN	Figlio unico	-.1360	.6804	.0000	.8729
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.4812	.1618	.0000	.6180
Costante		-4.2970	.1474		

(Model -2 Log Likelihood = 443.589; If only Constant is included = 717.37116)

è una variabile metrica (numero anni di scuola cumulati per padre e madre) con valori osservati che spaziano da 0 a 36 e una media pari a 18.13. Coefficienti di regressione non standardizzati applicati a variabili con forme così diverse non possono essere confrontati direttamente. Sarebbe come se si paragonassero valori in dollari e valori in lire: il coefficiente dei primi sarebbe più basso anche se il valore relativo fosse superiore.

Nel caso in questione, inoltre, vi è anche un problema di contenuto o di significato delle misure d'impatto della variabile indipendente sulla variabile dipendente. Nel caso dei giudizi scolastici l'esponente del coefficiente B misura la variazione nel rapporto tra la probabilità di scegliere il liceo e quella di scegliere un altro indirizzo prodotta dal passaggio dalla condizione di non avere conseguito giudizi brillanti a quella di averli conseguiti. Nel caso del livello d'istruzione dei genitori, invece, l'exp (B) misura l'impatto sul medesimo rapporto di probabilità dell'aumento unitario nel numero di anni di scolarità cumulati di padre e madre. È evidente che un anno in più di istruzione è una misura che non coglie una variazione veramente significativa nei livelli di scolarità. Non può perciò essere direttamente confrontata con una variazione di condizione effettivamente rilevante come quella che distingue chi esce dalle medie con giudizi elevati da chi ha conseguito risultati modesti. Per passare, ad esempio, dalla condizione di titolari della licenza media

Risultati regressione logistica modello "sintetico" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = liceo; 0 = altro corso). N. casi validi = 606

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.5541	.0238*	.0659	1.7403
M21ABCCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.6414	.0078**	-.0841	.5265
M6CLALTA	Professione elevata	.9924	.0004**	.1209	2.6976
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1319	.0000**	.2545	1.1410
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.7618	.0000**	.2465	5.8226
COMPSCO	Abilità scolastiche	.1508	.0145*	.0744	1.1628
Costante		-6.0540	.0000		

(Model -2 Log Likelihood = 452.912; If only Constant is included = 717.37116)

Va notato che appare più importante l'effetto trainante dei risultati brillanti che l'effetto frenante dei risultati scadenti (bocciatura alle medie). Questi ultimi, come si è visto in precedenza, pesano molto sulla scelta di non proseguire dopo le medie, mentre sulla scelta tra i diversi percorsi di studio conta di più la differenza di grado fra i giudizi positivi.

Un ruolo così importante dei risultati elevati (un giudizio di distinto o ottimo al termine della scuola media), peraltro, non assorbe in modo completo il peso delle abilità scolastiche. Quelle direttamente rilevate col quiz al momento dell'intervista entrano anche autonomamente nel modello più sintetico, dimostrando di esercitare una propria specifica influenza positiva sulla probabilità relativa di scegliere il liceo, anche indipendentemente da quanto di esse si sia riflesso in risultati elevati. Siccome il punteggio al quiz è stato acquisito dopo la scelta, mentre i risultati sono stati conseguiti prima, si potrebbe dire che il liceo dà, oltre che richiedere, specifiche abilità scolastiche differenziali a chi lo frequenta.

In ogni caso, sulla base delle due sole variabili relative a scolarità dei genitori e risultati scolastici dei figli è possibile costruire un modello iper-sintetico capace di predire con successo il 60% delle scelte osservate a favo-

a quella di diplomati occorrono almeno 10 anni di scuola in più per padre e madre. Perché l'exp (B) ci dia una misura dell'impatto di una tale variazione sul rapporto di probabilità fra le due modalità della variabile dipendente occorre che il suo valore unitario (mostrato in tabella) venga elevato alla potenza 10.

Se si tiene conto di tutto ciò, si comprenderà facilmente perché si sia concluso che il peso reale e "puro" della scolarità dei genitori sia sostanzialmente comparabile a quello dei brillanti risultati scolastici precedenti (e statisticamente ancor più significativo): coerentemente con l'ordine in cui il titolo di studio dei genitori viene "estratto" dalla procedura STEPWISE e con il valore del suo diretto contributo alla "predizione" dei dati osservati, e contrariamente a come potrebbe sembrare ad una diretta comparazione dei valori d'impatto "unitari" espressi dall'exp (B).

re del liceo: un livello solo di poco inferiore rispetto a quello che si ottiene a modello completo⁵. Non v'è dubbio, perciò, che questi siano i fattori fondamentali che orientano la scelta che riguarda il liceo.

Il significato dei risultati brillanti non solleva particolari problemi: in un modello di decisione razionale, ci si attende che gli agenti scelgano di investire più risorse nelle attività per cui sono più portati, per la maggior resa che ne consegue.

Qualche considerazione aggiuntiva, invece, richiede il significato dell'influenza del livello d'istruzione dei genitori.

Tradizionalmente, la scolarità dei familiari viene incaricata di rappresentare le risorse culturali che, trasmesse ai figli come "capitale culturale", influiscono positivamente sul rendimento scolastico di questi ultimi.

Tuttavia, se inserito in un modello che ingloba direttamente – e perciò controlla – i risultati scolastici dei figli, il grado d'istruzione dei genitori potrebbe misurare anche un diverso elemento: vale a dire il livello delle aspirazioni scolastiche delle famiglie, coltivate in modo logicamente indipendente dai risultati dei figli⁶.

Risultati regressione logistica modello "ipersintetico" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro corso). N. casi validi = 689

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M13TITST	Anni scuola padre + madre	1577	.0000**	.3393	1.1708
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.7920	.0000**	.2903	6.0012
Costante		-5.0078	.0000		

(Model -2 Log Likelihood = 554.713; If only Constant is included = 809.574)

⁵ Il modello iper-sintetico costruito con due sole variabili indipendenti risulta effettivamente efficiente alla luce di numerosi indici di bontà. Come evidenza direttamente la Classification Table, si verifica una percentuale complessiva di corrispondenza fra dati previsti e dati osservati (indice Correct) pari all'82,15%, cui concorrono valori relativi ad ogni singola modalità della variabile dipendente (indici di Sensitivity) rispettivamente del 90 e del 60%. Anche il calcolo di uno "pseudo R quadro" (secondo la formula: pseudo Rsquare = C/(C+N), dove C è il Model Chi-Square e N il numero di osservazioni su cui il modello è stimato) dà un risultato da considerarsi elevato (27%) e prossimo a quello di modelli assai più "dispendiosi". La stessa considerazione viene suggerita dal valore di -2 Log Likelihood: 554.713 includendo le due variabili indipendenti, rispetto a 809.574 se il modello comprende solo la costante.

⁶ In effetti, abbiamo effettuato alcune elaborazioni secondo le quali l'effetto del livello d'istruzione dei genitori aumenta togliendo dal modello i risultati scolastici dei figli. Lo stesso accade con la procedura contraria: togliere il livello di scolarità dei genitori fa aumentare l'impatto dei risultati. Tuttavia in nessuno dei due casi sembra trattarsi di variazioni di grande peso, capaci di smentire l'ipotesi dell'indipendenza (relativa) delle due variabili nel modello che le ingloba entrambe. D'altro canto, se si stimano modelli ad una sola variabile indipendente, il livello d'istruzione dei genitori (che non può dipendere dai risultati dei figli) spiega la scelta liceale più dei risultati dei figli (che possono inglobare, almeno in parte, un'effetto dei livelli d'istruzione dei genitori).

Per svolgere almeno in parte il ragionamento, si può dire che i risultati del modello suggeriscono:

- 1) che quando i risultati scolastici delle medie sono elevati le probabilità di andare al liceo sono molto più alte della media. Tuttavia non tutti coloro che hanno risultati superiori vanno automaticamente al liceo. Le probabilità sono di tanto maggiori, quanto più elevata è l'istruzione dei genitori;
- 2) al tempo stesso il modello ci dice che anche quando i risultati scolastici non sono ottimi, famiglie più istruite hanno più probabilità di spingere i figli al liceo.

Si può supporre che ciò sia dovuto in parte al fatto che le famiglie più istruite diano un maggior valore all'istruzione. Non occorre necessariamente pensare che esse siano in generale più ambiziose, ma che la loro ambizione si concentri proporzionalmente di più sull'istruzione anziché su altri percorsi.

Non è facile dire con certezza quali meccanismi sostengano questa condizione, cioè perché sia dato un maggior valore all'istruzione da parte dei genitori istruiti. In teoria, vi possono essere diversi fattori all'opera:

- maggiore informazione: in quanto l'istruzione è un bene di cui i genitori stessi hanno in qualche modo beneficiato essi ne conoscono meglio i vantaggi (o sono più preparati a affrontarne gli svantaggi);
- ambizioni di status: semplicemente, i genitori istruiti vogliono dei figli simili a loro, ai loro amici o alle persone che frequentano e con cui si confrontano;
- specifiche aspirazioni professionali: i genitori istruiti sono con maggior probabilità occupati in settori e attività per le quali il possesso di un elevato titolo di studio è una condizione d'accesso e un requisito essenziale per far carriera. Poiché queste sono le aree occupazionali verso cui essi sono in grado, direttamente o indirettamente, di favorire l'accesso dei figli, che questi acquisiscano le credenziali necessarie rappresenta per essi un obiettivo preminente.

Inoltre, nel caso in cui i figli non abbiano risultati del tutto incoraggianti, è possibile che le famiglie istruite pensino che il capitale culturale a loro disposizione permetterà di sostenerli in caso di difficoltà. In un certo senso, possono pensare di integrare con le proprie le abilità scolastiche dei figli, permettendo loro di raggiungere risultati superiori a quelli che saprebbero conseguire da soli.

Anche in questo caso, oltre all'obiettivo di riprodurre gli attributi del proprio status, può operare la più prosaica aspirazione di evitare loro il rischio di uscire dai sentieri più noti e protetti, e doversi misurare con percorsi d'ingresso e mobilità professionale a maggior rischio.

Le diverse ipotesi, peraltro, non sono alternative l'una con l'altra.

In sintesi, quelli ottenuti sembrano risultati in linea con l'ipotesi generale evocata nel capitolo I, secondo cui il legame più diretto che va rafforzandosi nel corso degli ultimi decenni è quello tra scolarità dei genitori e scolarità dei figli.

Della stessa tesi, tuttavia, i medesimi risultati possono rappresentare anche un elemento di attenuazione, poiché mettono in risalto come i brillanti risultati precedenti presentino di per sé una significativa e altrettanto forte capacità di influire sulle scelte, anche al netto del livello delle aspirazioni scolastiche delle famiglie. Essendo controllati i livelli d'istruzione dei genitori, infatti, anche quella dei risultati e delle abilità scolastiche va considerata come un'influenza "pura". Perciò, se è forte il peso della scolarità dei genitori sulle scelte scolastiche dei figli, si evidenzia anche un legame diretto e altrettanto forte tra indirizzo di studi intrapreso e livello delle prestazioni scolastiche individuali precedentemente dimostrate.

Al di là dei due principali, comunque, anche altri fattori mostrano capacità predittiva nei riguardi della scelta del liceo, pur se con forza inferiore ai primi.

La classe sociale d'appartenenza appare capace di conservare anche oggi una propria influenza "pura": far parte di una famiglia di classe superiore esercita di per sé (cioè anche a parità di reddito, titolo di studio dei genitori e risultati scolastici propri) una notevole influenza positiva sulla probabilità della scelta liceale, con valori di significatività statistica che consentono tranquillamente di rigettare l'ipotesi nulla della relazione casuale.

Netta risulta anche la constatazione del peso esercitato sulle scelte scolastiche dalla diversa struttura delle opportunità presenti nella zona di residenza: laddove si ritiene che le opportunità di lavoro e di guadagno con il solo diploma di scuola media superiore siano relativamente migliori (Alba) la scelta del liceo risulta relativamente meno probabile, a vantaggio degli istituti tecnici e professionali.

Tra le variabili di tipo ascrittivo emerge come significativamente dotata di influenza propria anche il sesso degli intervistati, con i maschi che, pur avendo minor probabilità di proseguire dopo le medie, registrano però chance più elevate delle femmine di intraprendere un percorso liceale, anziché uno tecnico o professionale.

Nessuna delle altre variabili indipendenti inserite nel modello raggiunge

livelli di significatività statistica accettabili. Ciò non esclude una loro potenziale influenza, ma non consente di affermarla come nel caso delle variabili fin qui menzionate.

Tra le escluse colpiscono, in primo luogo, quelle relative alle risorse economiche della famiglia, sia quelle correnti (stimate dal reddito pro capite) sia quelle prospettive (ipotizzabili come collegate all'età del padre). Nel caso del reddito, in particolare, i pessimi livelli di significatività si associano con valori d'impatto bassissimi.

Se i risultati dell'analisi corrispondessero ai fatti, vorrebbe dire che l'effetto di spinta o di freno esercitato dalla posizione della famiglia nella stratificazione sociale è largamente autonomo dall'entità delle risorse economiche associate a tali posizioni. Esso avrebbe quindi a che fare – più che coi costi diretti delle specifiche alternative scolastiche – con le norme condivise e le aspirazioni alimentate dalle differenti collocazioni socio-professionali, diverse non solo per livello ma anche per qualità o natura. Si dovrebbe trattare di qualcosa di analogo, sul piano logico, a ciò che accade con il livello d'istruzione dei genitori: come questo influenza fortemente e positivamente le aspirazioni educative anche a parità di risultati scolastici (e quindi al netto almeno di parte dell'effetto differenziante delle risorse culturali), così l'ambiente socio-professionale d'origine influenzerebbe le scelte formative anche a parità di risorse economiche associate alle diverse posizioni nel mercato del lavoro⁷.

Di poco peso risultano le influenze provenienti dalle altre circostanze differenzianti in vario senso i soggetti decisionali: gli indicatori utilizzati nei modelli per tentare di catturare tali influenze (frequenza delle scelte liceali fra i compagni delle medie, eventualità di avere un fratello o sorella che già stu-

⁷ Va detto che l'ipotesi di un effetto autonomo molto limitato delle risorse economiche è stata verificata anche con l'uso di indicatori diversi, per contenuto e per forma, dal reddito pro-capite. Si sono infatti ricavati, dalle numerose informazioni raccolte dal questionario sulle condizioni patrimoniali delle famiglie e sui loro consumi, alcuni indici di risorse non dipendenti dalle sempre discutibili informazioni sui redditi personali.

La capacità d'influenza diretta dei predittori così costruiti, tuttavia, non è mai risultata più forte e più significativa di quella del reddito. L'unica parziale eccezione è stata rappresentata da uno specifico indicatore di "povertà", costruito essenzialmente sulla base delle informazioni sull'abitazione della famiglia: solo in questo caso è emersa una influenza negativa sulla probabilità di scegliere un liceo, a parità di altre condizioni, con un livello di significatività nei limiti dell'accettabile e un impatto apprezzabile. Perciò, più che un effetto per così dire continuo del livello delle risorse economiche, si può ritenere che si manifesti un effetto "soglia": al di sopra di una certa entità le risorse economiche non discriminano, mentre al di sotto possono effettivamente rappresentare un fattore di condizionamento negativo della specifica scelta liceale. In base ai nostri risultati, tale effetto tenderebbe a manifestarsi a un livello piuttosto basso di risorse economiche, corrispondente alle condizioni di poco più del 15% del campione complessivo.

dia, essere un figlio unico, aver provato condizioni di disagio durante le scuole medie, aver subito eventi traumatici o avere entrambi i genitori immigrati dal sud) ricevono segni piuttosto incerti e valori poco significativi.

Merita una specifica sottolineatura il fatto che l'indicatore della qualità dell'esperienza scolastica (il maggiore o minore "disagio" provocato dalle numerose circostanze della vita scolastica prese in conto per costruire l'indice sintetico) non assuma particolare importanza nei confronti della scelta liceale. Non accadrà la stessa cosa quando si porranno a diretto confronto le scelte a favore di ciascuno degli indirizzi diversi dal liceo.

Ciò suggerisce che lo specifico gradimento o disagio con cui si è vissuta l'attività scolastica in quanto tale è un fattore che differenzia di più tra coloro che non scelgono il liceo che tra questi e i liceali. Anticipando un accenno ad argomenti di cui si dirà in seguito, si potrebbe trarne un suggerimento interpretativo: che la scelta tra liceo e istituto tecnico si presenti in genere come una scelta tra due opzioni diverse ma entrambe ugualmente "scolastiche", mentre il confine tra una domanda d'istruzione scolastica e una domanda di formazione connotata da specifiche idiosincrasie verso le attività tipicamente scolastiche tenda a collocarsi fra i corsi a durata quinquennale e quelli più brevi.

Riassumendo, perciò, tanto il modello generale di base quanto la sua versione sintetica suggeriscono che la scelta liceale sia influenzata positivamente soprattutto dal livello d'istruzione dei genitori e dagli elevati risultati scolastici precedenti, affiancati e talvolta surrogati dalle buone abilità scolastiche misurate dal nostro quiz. Gli anni di scuola dei genitori, come si è argomentato, sono da intendersi qui prevalentemente come indicatore dei livelli d'aspirazione scolastiche della famiglia, o comunque del valore da essa attribuito al percorso liceale, per confronto con gli altri. Risultati e abilità possono essere considerati indicatori di buone capacità personali e di alte probabilità di successo negli studi.

Al terzo posto, benché con distacco, interviene l'influenza esercitata dall'appartenenza ai diversi gruppi sociali, con un effetto trainante positivo sulla scelta liceale per coloro che provengono da famiglie di classe superiore, quali che siano le caratteristiche personali e i dati del contesto entro cui operano i singoli decisori.

Notevole risulta anche il peso autonomo della struttura delle opportunità occupazionali offerte dal mercato del lavoro locale: più il diploma intermedio conserva valore differenziante (perché più raro e più remunerato), più è probabile che si intraprenda un percorso di studi non necessariamente orientato al conseguimento di una laurea, anche a parità delle condizioni precedenti.

Il sesso, infine, riesce anch'esso a mantenere uno specifico potere differenziante, a vantaggio della probabilità relativa dei maschi d'intraprendere un percorso liceale, pur a parità di altri requisiti nei confronti delle femmine.

I risultati relativi al sesso suggeriscono una maggior polarizzazione nel caso dei maschi. Essi risultano più inclini a smettere di studiare subito dopo la scuola dell'obbligo, ma, qualora proseguano, sono anche più inclini ad andare al liceo, sempre a confronto con le femmine. Si potrebbe ritenere che entrambi i risultati dipendano da un diverso rendimento atteso delle varie opzioni: a parità di altre condizioni, i maschi produrrebbero un risultato economico maggiore sia andando a lavorare subito sia investendo nel percorso più lungo ed esigente.

5.3. I modelli disaggregati per sesso e classe socio-professionale d'origine

La replica della stessa procedura d'analisi isolando i soggetti per sesso e per classe sociale d'origine consente alcune interessanti specificazioni, rispetto a quanto ci ha permesso di cogliere una ricognizione più aggregata.

Ad esempio, la variabile "età del padre superiore a 55 anni", che nell'aggregato non emerge come significativamente influente sulla scelta tra liceo e altro, se vista separatamente per maschi e femmine assume significatività statistica in entrambi i casi e presenta un segno nettamente divergente: l'eventualità che il padre ricada nella classe d'età più avanzata diminuisce le probabilità dei maschi di scegliere un liceo, mentre aumenta quelle delle femmine. Restando più incerta la ragione del secondo effetto, il primo potrebbe essere ricondotto all'ipotesi generale, affacciata in diversi momenti dell'analisi, che per i maschi tendano ad avere un peso più rilevante sulle scelte scolastiche le considerazioni di costo-opportunità. Se così fosse, per essi si potrebbe dire che, se non il livello del reddito corrente, tuttavia il profilo declinante anziché crescente del reddito futuro, colto dall'età paterna, esercita un ruolo di freno nei confronti delle scelte a rendimento più dilazionato nel tempo e a maggior rischio.

Benché non raggiunga il livello di significatività ammesso, merita un accenno anche il risultato dell'interazione tra sesso e appartenenza alla classe sociale media autonoma: mentre per i maschi in generale si è visto che il coefficiente presenta un segno chiaramente positivo, per i maschi di classe autonoma il segno del coefficiente si rovescia. Essere un figlio di lavoratori autonomi abbassa di per sé le probabilità di scegliere il liceo: un fatto che suggerisce come il peso dello specifico ambito sociale d'origine, con le differenze di orizzonti e opportunità professionali ad esso solitamente associate, possa anche operare diversamente in relazione ai due generi.

5.3.1. Il sesso

Vediamo quindi con maggior dettaglio se, replicando lo stesso modello di base separatamente per le femmine e i maschi, si possono ricavare ulteriori precisazioni.

In entrambi i casi i buoni risultati scolastici precedenti e il livello d'istruzione dei genitori si confermano le variabili con valore predittivo nettamente maggiore, nei confronti della scelta di proseguire al liceo. Per le femmine, però, i risultati personali sembrano rivestire un'importanza relativa superiore, mentre per i maschi risulta relativamente più importante il livello d'istruzione dei genitori.

Per il resto, il risiedere entro un'area che offre maggiori opportunità di valorizzazione del diploma esercita un'analogha influenza negativa sulla proba-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro). Femmine. N. casi validi = 304

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	.0119	.9615	.0000	1.0120
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.9233	.0189*	-.1013	.3972
M6CLALTA	Professione elevata	.6343	.1351	.0261	1.8856
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0004	.4306	.0000	1.0004
M12ETAPA	Età del padre avanzata	1.2966	.0367*	.0831	3.6568
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1196	.0001**	.1926	1.1270
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.3011	.4217	.0000	.7400
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	.2995	.4220	.0000	1.3492
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.3452	.8168	.0000	.7081
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0434	.3400	.0000	.9575
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.8534	.0000**	.2304	6.3816
COMPSCO	Punteggio a quiz	.0477	.6328	.0000	1.0488
M46EVE	Eventi traumatici	-.4505	.0785	-.0566	.6373
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.2799	.4973	.0000	.7559
M2FIGLUN	Figlio unico	-.2729	.5637	.0000	.7612
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.5633	.2347	.0000	.5693
Costante		-4.3933	.2945		

(Model -2 Log Likelihood = 223.254; If only Constant is included = 341.89977)

bilità di proseguire al liceo sia per i maschi che per le femmine. Al contrario, l'effetto positivo della provenienza da un background familiare di classe alta raggiunge la significatività statistica solo nel caso dei maschi, per i quali il valore dei coefficienti è nettamente superiore. Se per i maschi di classe media autonoma l'origine sociale è di per sé un fattore che sfavorisce la scelta del liceo, per i maschi di classe superiore avviene esattamente l'opposto.

Le femmine, invece, nel caso della scelta tra liceo e altri indirizzi di studio, sembrerebbero più protette dagli influssi positivi o negativi della classe d'origine (così come è parso anche per i condizionamenti delle risorse economiche viste in prospettiva: l'età del padre). Le scelte delle ragazze sembrerebbero più "libere" e più direttamente legate ai loro risultati e pro-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro). Maschi. N. casi validi = 302

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M45ETA	Anni compiuti	-.2148	.4322	.0000	.8067
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-1.0699	.0080**	-.1161	.3431
M6CLALTA	Professione elevata	1.2232	.0132*	.1054	3.3982
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.6257	.0000	1.0003
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.8472	.2356	.0000	.4286
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1472	.0000**	.2349	1.1586
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.5661	.1390	.0225	1.7615
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	-.5572	.1448	-.0184	.5728
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.9043	.4081	.0000	.4048
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0622	.1879	.0000	.9397
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.7340	.0000**	.2059	5.6631
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1553	.1017	.0427	1.1680
M46EVE	Eventi traumatici	.0646	.8042	.0000	1.0667
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.1856	.6736	.0000	1.2039
M2FIGLUN	Figlio unico	-.1093	.8270	.0000	.8964
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.4776	.3822	.0000	.6203
Costante		-1.6639	.7159		

(Model -2 Log Likelihood = 203.376; If only Constant is included = 372.9387)

babilità di successo scolastico (oltre che, forse, più “imitative” nei confronti dei compagni di classe⁸).

5.3.2. Le classi d'origine

Il modello può essere applicato anche separatamente a ciascuno dei quattro sottogruppi costituiti in base alla classe socioprofessionale della famiglia.

Dei risultati relativi alla classe superiore i più significativi sono che anche all'interno del gruppo sociale più elevato il livello d'istruzione dei genitori rappresenta il più importante fattore d'influenza positiva sulla probabilità di andare al liceo. Diversamente, i risultati scolastici brillanti – presentando una forza d'impatto minore che nelle classi media dipendente e operaia – raggiungono anche un livello di significatività meno netto (benché ancora accettabile).

Peraltro, è curiosamente indicativo il fatto che, nella classe superiore, anche l'aver subito una bocciatura durante le medie presenti un segno positivo nei confronti della probabilità di aver scelto il liceo: non ha nessun significato statistico, ovviamente, ma resta un fatto che, dei soli tre ragazzi di classe alta bocciati durante le medie, due abbiano comunque scelto di proseguire al liceo. L'ipotesi di una spinta inerziale che indirizza “comunque” al liceo i figli di classe superiore ne esce rafforzata.

Nello stesso gruppo sociale anche essere un maschio aumenta le probabilità di proseguire al liceo, come si è già visto. Scompare invece l'influenza negativa dell'area territoriale con migliori opportunità d'impiego senza laurea, come se le decisioni dei ceti superiori fossero indifferenti alle dirette considerazioni di mercato del lavoro locale⁹.

Nella classe media dipendente le variabili più influenti e significative sul piano statistico tornano ad essere, in primo luogo, i buoni risultati scolastici precedenti e il livello d'istruzione dei genitori, che agiscono positivamente, e poi la residenza in un'area con migliori opportunità d'impiego alternative, che agisce negativamente sulle probabilità di scegliere un liceo, anziché un istituto tecnico o professionale.

⁸ Il segno dell'indicatore “molti compagni delle medie hanno scelto il liceo” è positivo per le ragazze, a differenza dei maschi.

⁹ Questa valutazione non trova però conferma, se si considerano le dichiarazioni sull'intenzione di proseguire all'università direttamente espresse dagli intervistati, come si vedrà nello specifico capitolo successivo .

Se si considerano invece singolarmente i soggetti di classe media autonoma e quelli di classe operaia, si verifica innanzitutto una caduta delle capacità del modello di adattarsi ai dati. Le difficoltà maggiori si concentrano sulla capacità specifica di prevedere la scelta del liceo, un'alternativa che in questi gruppi è adottata da una quota di soggetti decisamente minoritaria¹⁰. Inoltre, per nessuna delle numerose variabili comprese nel modello (con la sola eccezione dei risultati scolastici elevati nel caso della classe operaia) si raggiungono livelli di significatività statistica tali da consentire il rigetto dell'ipotesi che le relazioni segnalate dai coefficienti di regressione siano dovute al caso.

Ora, il calo di significatività statistica può essere spiegato con la netta diminuzione della numerosità dei sottocampioni, rispetto al campione generale. Per la perdita di efficienza predittiva, invece, una parte della spiegazione può essere ricercata in ragioni tecniche legate al maggiore squilibrio tra le due opzioni in gioco che si riscontra nelle scelte dei soggetti appartenenti a questi specifici sottogruppi. Ma possono essere prospettate anche ipotesi basate su un maggior grado di variabilità individuale delle scelte liceali nei gruppi sociali autonomi e operai, in funzione di fattori non compresi nei modelli (come quelli riguardanti preferenze e intenzioni).

Va segnalato, in ogni caso, come la variabile territoriale giunga ad un livello di significatività prossimo all'accettabile anche nel modello specifico per la classe media autonoma: nell'area con maggiori opportunità per i diplomati (Alba) la probabilità per i figli di lavoratori autonomi di scegliere il liceo, già inferiore rispetto agli altri gruppi, è ancor più bassa che a Torino¹¹.

Preciando dai livelli di significatività statistica, tuttavia, i brillanti risultati precedenti, insieme alla circostanza d'avere un fratello o sorella maggiore che studia, mostrano un impatto positivo considerevole sulla probabilità di scegliere il liceo anche per i figli di lavoratori autonomi. Se ne potrebbe ricavare che, se i figli più grandi non vengono cooptati immediatamente nell'impresa familiare, ma indirizzati agli studi superiori, diventa ancor più difficile cooptare i più giovani.

A queste influenze si affianca un'altra variabile di "circostanza": il fatto che la famiglia abbia consuetudine di rapporti con un numero elevato di perso-

¹⁰ Per coloro che hanno effettivamente scelto il liceo le corrispondenze fra casi predetti e casi osservati vanno dal 50% della classe media al 20% della classe operaia.

¹¹ Curiosamente poi, sempre tra gli autonomi, si verifica l'unico caso in cui la relazione tra la scelta liceale e le abilità misurate al momento dell'intervista risulta più forte di quella coi risultati conseguiti precedentemente.

ne istruite. Si tratta di una condizione che può avere a che fare sia col “capitale culturale” altrui, di cui si può beneficiare, sia col “capitale sociale” dell’ambiente in cui si vive, che può aiutare a sostenere scelte più impegnative: con ciò arricchendo e persino sostituendo il ruolo in altri casi esercitato dai livelli d’istruzione dei propri genitori. Questi ultimi, in effetti, nel caso dei figli di lavoratori autonomi – all’opposto di quanto si verifica nel campione complessivo – sembrano rivestire un ruolo differenziante minore rispetto a quello esercitato dall’aver o non avere un numero elevato di conoscenti istruiti. Si potrebbe pensare che, in questo caso, il gruppo sociale di riferimento eserciti un’influenza più forte di quello di provenienza.

Una situazione di tal genere sembra riapparire perfino enfatizzata nel caso della classe inferiore. Qui il coefficiente del titolo di studio dei genitori

Risultati regressione logistica modello “base” con variabile dipendente “scelta dopo le medie” (1 = Liceo 0 = altro). Classe superiore. N. casi validi = 131

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	1.1262	.0727	.0831	3.0839
M45ETA	Anni compiuti	.6517	.1601	.0000	2.0976
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	.7408	.2962	.0000	2.0976
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0005	.3353	.0000	1.0005
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.4322	.6648	.0000	.6490
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.2795	.0001**	.2799	1.3225
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.4070	.5365	.0000	1.5024
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	-1.4563	.0442*	-.1076	.2331
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	10.1793	.7814	.0000	26351.7
M20ADISM	Esp. di “disagio” nelle medie	-.0973	.1745	.0000	.9073
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.6765	.0209*	.1373	5.3470
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3735	.0306*	.1230	1.4528
M46EVE	Eventi traumatici	-.5678	.1619	.0000	.5668
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-1.0477	.1389	-.0328	.3508
M2FIGLUN	Figlio unico	.0342	.9662	.0000	1.0348
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.0522	.9614	.0000	.9491
Costante		-20.5366	.0237		

(Model -2 Log Likelihood = 87.987; If only Constant is included = 176.80418)

esce addirittura col segno negativo. È come se i (pochi) genitori istruiti che appartengono alla classe operaia risentissero del fatto che, per loro, l'istruzione sia stato un "fallimento", non avendo avuto un effetto positivo sulla mobilità professionale.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro). Classe media dipendente. N. casi validi = 212

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.7736	.0532	.0833	2.1675
M45ETA	Anni compiuti	-.1563	.5745	.0000	.8553
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-1.3221	.0048**	-.1543	.2666
REDPRO	Reddito pro-capite	-9.3E-05	.8855	.0000	.9999
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.6074	.5136	.0000	1.8356
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1336	.0001**	.2323	1.1429
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.1307	.7352	.0000	1.1396
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.7893	.4808	.0000	.4542
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0567	.2493	.0000	.9449
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	2.0561	.0000**	.2745	7.8154
COMPSCO	Punteggio a quiz	-.0236	.7955	.0000	.9767
M46EVE	Eventi traumatici	-.0390	.8635	.0000	.9617
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.1930	.6877	.0000	.8245
M2FIGLUN	Figlio unico	.1433	.7843	.0000	1.1541
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.7924	.1480	-.0192	.4528
Costante		-1.1592	.7980		

(Model -2 Log Likelihood = 180.406; If only Constant is included = 250.72916)

Il coefficiente relativo ai "conoscenti istruiti" è invece positivo, secondo le attese, così come quello dell'altra "circostanza" favorevole rappresentata dall'aver un fratello o sorella maggiore che già ha intrapreso la via degli studi superiori.

Colpisce tuttavia soprattutto, nel modello della classe operaia, l'assoluta peculiarità e rilevanza dei valori d'impatto della variabile legata ai brillanti risultati scolastici precedenti.

Per i figli di classe operaia l'unica condizione che innalza veramente le probabilità relative di intraprendere un percorso liceale sembra essere l'aver conseguito ottimi risultati scolastici. Essendo una condizione relativamente meno frequente proprio all'interno di questo gruppo sociale, essa rappresenta la dimostrazione di attitudini allo studio particolarmente forti. Ad esse, e solo ad esse, possono essere ragionevolmente ancorate elevate probabilità di successo nel conseguimento di obiettivi formativi che, dallo specifico punto di vista, non possono che apparire molto costosi e ad alto rischio.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro). Classe media autonoma. N. casi validi = 118

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.1026	.8761	.0000	1.1080
M45ETA	Anni compiuti	-.1414	.7421	.0000	.8681
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-1.3284	.0509	-.1263	.2649
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0006	.5939	.0000	1.0006
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.3915	.7135	.0000	.6761
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.0834	.1468	.0305	1.0870
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.3729	.5654	.0000	1.4520
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	.0151	.9806	.0000	1.0153
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-7.0742	.8350	.0000	.0008
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0030	.9694	.0000	.9970
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	.9966	.1316	.0491	2.7090
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3656	.0630	.1133	1.4414
M46EVE	Eventi traumatici	-.5257	.3929	.0000	.5911
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.7652	.2637	.0000	2.1493
M2FIGLUN	Figlio unico	-.4517	.6553	.0000	.6365
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.1427	.8791	.0000	.8670
Costante		-4.4475	.5284		

(Model -2 Log Likelihood = 77.988; If only Constant is included = 113.52085)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1 = Liceo 0 = altro). Classe operaia. N. casi validi = 145

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.3111	.7671	.0000	1.3649
M45ETA	Anni compiuti	.8852	.2294	.0000	2.4234
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.8215	.4323	.0000	.4398
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0008	.5749	.0000	.9992
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.3555	.8164	.0000	.7008
M13TITST	Anni scuola padre + madre	-.1671	.2032	.0000	.8461
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.0510	.9609	.0000	1.0523
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	-.0475	.9634	.0000	.9536
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-7.0952	.8806	.0000	.0008
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	.0302	.8162	.0000	1.0307
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	3.2571	.0044**	.2898	25.9740
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1513	.4976	.0000	1.1634
M46EVE	Eventi traumatici	-.5456	.4902	.0000	.5795
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.1453	.2457	.0000	3.1434
M2FIGLUN	Figlio unico	-8.0829	.8528	.0000	.0003
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.6224	.5824	.0000	.5366
Costante		-16.7372	.1887		

(Model -2 Log Likelihood = 43.341; If only Constant is included = 72.776893)

5.4. È possibile "espandere" i modelli includendovi variabili di tipo valutativo-intenzionale? Un esercizio esplorativo

L'insieme delle considerazioni precedenti poggia sui risultati di modelli d'analisi comprendenti esclusivamente variabili per così dire "oggettive": ossia condizioni o caratteristiche che, per quanto desunte dalle sole dichiarazioni degli interessati, possono essere ragionevolmente ritenute esenti da deformazioni in funzione delle scelte effettuate.

Le informazioni di cui disponiamo per studiare le scelte post-obbligatorie ed i loro moventi sono infatti state tutte raccolte dopo che le scelte era-

no state operate. Ciò, di per sé, impone un potenziale bias non misurabile, e certamente variabile da caso a caso, tra condizioni al momento dell'intervista e condizioni al momento della scelta: queste ultime essendo le sole rilevanti ai fini dell'analisi. Ma se può essere un'approssimazione accettabile, almeno in mancanza di meglio, assumere che i dati di realtà in certo modo "obiettivi" (dal livello delle risorse economiche al grado di istruzione della famiglia, per intenderci) non siano drasticamente cambiati nel giro di pochi anni, il discorso si fa molto più difficile nei riguardi della categoria di variabili afferenti all'area delle "preferenze e intenzioni". Teoricamente, si tratta di fattori non certo meno importanti nella spiegazione delle scelte, specie se si condivide un approccio centrato sull'agente intenzionale. Indubbiamente, però, si tratta anche dell'area su cui i processi di razionalizzazione ex post (guidata da problemi di riduzione della dissonanza cognitiva o da qualunque altro meccanismo di adeguamento delle preferenze ai vincoli) possono aver esercitato maggiormente il proprio influsso sulle dichiarazioni rilasciate al momento dell'intervista.

Eppure, un'analisi multivariata delle scelte scolastiche che resti esclusivamente confinata alla considerazione di variabili strutturali attinenti vincoli e opportunità (economiche e culturali), di indici di abilità scolastica e di risultati conseguiti precedentemente, sia pure integrate da indicatori tesi a cogliere particolari circostanze e condizioni socio-anagrafiche potenzialmente influenti, suona almeno in parte insoddisfacente. A parità di tutte queste condizioni di spinta o di vincolo, come si fa a non considerare il peso specifico dei fattori di attrazione come le preferenze e le intenzioni, senza ricadere in un modello implicito che vede l'agente e l'azione come indotti o causati dalle condizioni e circostanze esterne? Com'è possibile evitare la deriva di un modello tipo stimolo-risposta, con cui si finisce per stimare le variazioni di probabilità di date reazioni al crescere o al diminuire di una unità di stimolo "somministrata" dall'esterno (senza sapere peraltro nulla del meccanismo che collega fattualmente gli input all'output)?

È un problema generale per analisi del tipo di quella che si presenta qui, che meriterebbe una discussione attenta e approfondita, di cui non è certamente questo il luogo più idoneo.

Si può tuttavia contribuire ad alimentare tale discussione di qualche riferimento analitico provando ad integrare i modelli base con alcune delle variabili teoricamente rilevanti, escluse in precedenza: per vedere se e cosa cambierebbe se si accettasse di considerarle utilizzabili. Ma anche per verificare se, pur nella forma attuale che le condanna tutte alla medesima debolezza legata alle possibilità di adeguamento ex post, emergono differenze fra le stesse variabili nel grado di precisione e di importanza con cui

Variabili incluse nel modello "espanso" per la scelta liceo/altro corso

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Rif. Dom. Questio.	Commento*
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale	M21ABCAM	-	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia	Professione elevata	M6CLALTA	81	(D) 1=si
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre + madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Esempi, "norme"	Compagni che vanno al liceo	M24A2COM	17	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola obbligo	M18ABOCCM	18	(D) 1=si
Esperienza scolastica prec.	Esp. di "disagio" nelle medie	M20ADISM	21	(A) indice additivo
Risultati scolastici prec.2	Giudizio alto nelle medie	M43AGM	14	(D) 1=distinto-ottimo
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si
Preferenze occupazionali: livello	Tipo occupazione preferita	M27PROC2	55	(A) scala da 1 a 14
Preferenze occupazionali: intensità	Indice di "forza" delle preferenze	M28IIRIS	60-61	(A)
Aspettative retributive	Retribuz minima accettabile	M44PREF	58	(C)
Giudizio valore diploma	Rendimento diploma su m.d.l.	M22ABRED	62	(A) scala da 0 a 16

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy

prendono posto nei modelli. Se si verificasse che solo qualcuna di esse opera fortemente e significativamente nel senso corrispondente all'ipotesi di razionalizzazione, ciò potrebbe consentire di rilassare il sospetto pregiudiziale e generalizzato nei loro confronti? Non si può certo escludere l'intervento di processi di aggiustamento, ma, se le valutazioni "soggettive" fossero pesantemente deformate dalle scelte effettuate, perché dovrebbero esserlo solo in certi casi?

Se i risultati mostrassero proprio una tale articolazione, si potrebbe prendere almeno in considerazione l'ipotesi che variabili "soggettive" per cui si è ottenuta un'informazione possano riflettere anche preferenze ed intenzioni "autentiche", che possono avere un ruolo autonomo e non surrogabile da altre nello spiegare differenze delle quali i modelli "base" hanno mostrato di saper dare conto in misura limitata (si pensi ad es. a quanto si è rilevato sopra a proposito dei modelli applicati alle famiglie di lavoratori autonomi e di operai)?

Nessuna di queste intende essere una domanda retorica. Si tratta di autentici interrogativi che la ricerca si è posta. Ciò che segue si pone come semplice esercizio esplorativo finalizzato, non a trovare risposte conclusive, ma a testare l'ammissibilità delle domande.

Si sono così costruiti e stimati dei modelli "espansi", con l'inclusione, in aggiunta alle variabili dei precedenti modelli "base", di quattro variabili ulteriori:

- una variabile relativa al livello delle aspirazioni professionali (basata su una scala a 12 posizioni crescenti per status e per grado di connessione con gli studi superiori ed i titoli con essi conseguiti),
- una variabile sul livello delle attese in termini di retribuzioni (utilizzando le risposte alla domanda su quale sarebbe il livello di remunerazione minimo accettabile per l'occupazione preferita),
- una variabile mirante a cogliere il grado di intensità delle preferenze espresse (attraverso le risposte alle domande su tipo e entità dei "sacrifici" ritenuti accettabili per conseguire le occupazioni preferite),
- una variabile riguardante la valutazione soggettiva del valore relativo sul mercato del lavoro di un diploma di scuola superiore. L'ipotesi è che, anche a parità di altre condizioni, incluse quelle obiettive dell'occupazione, una valutazione soggettivamente più positiva sulle opportunità di lavoro e di retribuzione per i diplomati possa orientare verso un istituto tecnico (che fornisce appunto diplomi quinquennali spendibili sul mercato del lavoro), anziché verso un liceo.

Anche in questo caso si è condotta un'analisi a due stadi: il primo su un modello completo (stimato con la modalità ENTER), il secondo con un mo-

dello sintetico costruito direttamente dalla modalità STEPWISE della procedura Logistic Regression di SPSS.

Riassumiamo ora i principali risultati dell'analisi condotta con l'utilizzo di modelli "espansi" nel modo appena ricordato.

Diciamo, in primo luogo, che le prestazioni generali dei modelli "espansi" migliorano rispetto a quelle dei modelli base, ma in una misura che non appare così elevata da giustificare appieno i "costi" dell'operazione¹².

Più in specifico, tra le variabili già incluse nei modelli base le modificazioni più evidenti connesse all'"espansione" sembrano essere:

- l'appartenenza alla classe superiore conserva coefficienti decisamente positivi, ma perde significatività;
- l'aver genitori entrambi nati al Sud acquista invece significatività statistica e accresce il valore negativo dei coefficienti: al punto che, esclusa dal modello sintetico "di base", la variabile relativa risulta compresa nel modello sintetico "espanso", con un contributo negativo sulla probabilità di scegliere il liceo di peso paragonabile a quello (positivo) esercitato dall'appartenenza alla classe sociale più elevata: a parità di livello delle preferenze professionali, chi è figlio di genitori del sud sembra più prudente e cerca di soddisfarle attraverso una via diversa dal liceo;
- la differenza di coefficiente e di peso tra i risultati brillanti nelle medie e il punteggio ottenuto al quiz di abilità somministrato all'intervista diventa enorme: se entrambi i misuratori fossero efficienti e precisi si dovrebbe dire che le abilità sono pressoché integralmente "catturate" dai risultati. Infatti, al netto di questi ultimi, non sviluppano più un'influenza sufficiente a consentirne l'ingresso nel modello sintetico. Resta però da chiarire che rapporto ci sia tra la misura delle abilità e le variabili "soggettive" comprese nel modello espanso: perché è con l'introduzione di queste ultime che le prime perdono capacità d'influenza propria.

Si conferma invece in modo evidente che le variabili attinenti a diverse "circostanze" potenzialmente rilevanti non manifestano più alcuna relazione significativa con la scelta liceale: le circostanze anagrafico-familiari e l'alea negativa, che si sono viste esercitare un'influenza considerevole nei confronti del nodo decisionale "smettere o continuare dopo le medie", sem-

¹² Nel caso del modello espanso completo il grado di corrispondenza generale delle previsioni rispetto ai dati osservati sale all'85,19% (indice Correct), mentre lo specifico indice di Sensitivity riguardante la scelta liceale (che era a circa il 60%) giunge ora a sfiorare il 70%. Lo pseudo R-square è pari a 34,2%. Tali valori non subiscono variazioni degne di nota nel passaggio alla forma sintetica del modello espanso. Il valore di -2 Log Likelihood con tutte le variabili del modello espanso è 391.908, rispetto a 700.001 se si include soltanto la costante.

brano sfumare poi sullo sfondo quando si passa a considerare scelte scolastiche più “fini” e di rango superiore.

Risultati regressione logistica modello “espanso” con variabile dipendente “scelta dopo le medie” (1 = Liceo 0 = altro corso). N. casi validi = 594

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.7287	.0076**	.0856	2.0724
M45ETA	Anni compiuti	-.0542	.7742	.0000	.9472
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.9036	.0016**	-.1064	.4051
M6CLALTA	Professione elevata	.5213	.1098	.0282	1.6842
M9REDPRO	Reddito pro-capite	9.15E-05	.7953	.0000	1.0001
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.6453	.1778	.0000	1.9065
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1212	.0000**	.1966	1.1289
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.1884	.4861	.0000	1.2073
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo	-.3373	.2253	.0000	.7137
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.3749	.6652	.0000	.6873
M20ADISM	Esp. di “disagio” nelle medie	-.0525	.1257	-.0222	.9488
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.5162	.0000**	.1898	4.5548
COMPSCO	Punteggio a quiz	.0494	.4717	.0000	1.0506
M46EVE	Eventi traumatici	-.1257	.4756	.0000	.8819
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.0253	.9350	.0000	.9750
M2FIGLUN	Figlio unico	-.0065	.9856	.0000	.9935
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.8701	.0236*	-.0668	.4189
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.3156	.0000**	.1756	1.3711
M28IIRIS	Intensità preferenze. occup.	.0065	.8348	.0000	1.0065
M44PREF	Retribuz. minima accettabile	.0002	.0516	.0505	1.0002
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma	-.0241	.5876	.0000	.9761
Costante		-6.8552	.0409		

(Model -2 Log Likelihood = 391.908; If only Constant is included = 700.00116)

Delle variabili nuove entrate, invece, emerge con influenza positiva, effetto forte e significatività statistica molto alta soltanto quella riguardante il

livello delle preferenze professionali. Nell'analisi STEPWISE questa variabile viene estratta per terza, dopo istruzione dei genitori e risultati scolastici.

Molto diverso risulta il caso delle aspirazioni economiche in senso stretto, che manifestano un'influenza di grado insignificante. Così come accade per il presunto misuratore dell'intensità delle preferenze espresse.

Secondo le attese teoriche, invece, il giudizio sul rendimento occupazionale del diploma mostra un segno negativo (più il giudizio è alto, meno probabile è la scelta liceale), però il suo peso risulta limitato e non riesce ad approssimare la significatività statistica. Resta perciò escluso dal modello sintetico.

Pertanto, del gruppo di variabili collegate ad aspirazioni-intenzioni, soltanto il livello delle preferenze professionali si evidenzia nettamente per la sua sensibile influenza positiva ed il suo altissimo grado di significatività statistica. Esso concorre – con titolo di studio dei genitori, risultati scolastici, sesso, area territoriale, origine meridionale e classe sociale elevata – a comporre un modello sintetico capace di “prevedere” il 70% circa delle scelte a favore del liceo.

Risultati regressione logistica forma sintetica modello “espanso” con variabile dipendente “scelta dopo le medie” (1 = Liceo 0 = altro corso). N. casi validi = 594

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	.7903	.0024**	.1016	2.2040
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.7856	.0037**	-.0959	.4559
M6CLALTA	Professione elevata	.6546	.0263*	.0647	1.9243
M13TITST	Anni scuola padre + madre	.1158	.0000**	.2129	1.1228
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.6800	.0000**	.2391	5.3655
M29ORSUD	Genitori 2 nati sud	-.8316	.0219*	-.0682	.4354
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.3418	.0000**	.2071	1.4075
Costante		-7.9963	.0000		

(Model -2 Log Likelihood = 404.239; If only Constant is included = 700.00116)

Come già fatto col modello base, si è provato ad applicare anche il modello “espanso” separatamente ai maschi e alle femmine, e poi ai quattro raggruppamenti sociali basati sulle attività professionali dei genitori.

Vediamo anche in questi casi come si presenta il quadro dei risultati con l'introduzione delle variabili più "soggettive".

Tra le variabili aggiuntive il "livello delle aspirazioni professionali" si conferma dotato di un segno positivo, di coefficienti e di impatto molto forti, nonché di significatività statistica molto elevata, sia per i maschi che per le femmine. In entrambi i gruppi il livello delle attese economiche risulta invece sostanzialmente ininfluenza.

Il giudizio sul rendimento relativo del diploma va nella direzione attesa (-) solo per i maschi, pur senza raggiungere la significatività richiesta.

Anche l'appartenenza alla classe superiore, pur conservando sempre il segno positivo, risulta nettamente meno discriminante nel caso delle femmine che in quello dei maschi. Di nuovo, soltanto per i maschi emerge un qualche peso differenziante in negativo dell'aver un padre avanti negli anni (presunta approssimazione di una prospettiva di declino del reddito corrente), così come accade, ma in positivo, per l'aver un buon numero di conoscenti istruiti.

L'insieme di condizioni e circostanze legate alla disponibilità di risorse economiche e culturali, dunque, sembra trovare modo di sviluppare la propria influenza differenziante sulla probabilità di scegliere un liceo soprattutto nel caso dei maschi, così come accade anche per l'appartenenza alla classe superiore.

Ma anche il livello d'istruzione dei genitori, i brillanti risultati scolastici precedenti e il livello delle proprie aspirazioni professionali - che risultano le tre variabili fondamentali nell'influenzare positivamente le probabilità di scegliere un liceo - emergono secondo un ordine d'importanza relativa differente fra maschi e femmine. Per queste ultime i precedenti risultati scolastici risultano il fattore decisamente predominante, seguito in posizioni più o meno appaiate da titolo di studio dei genitori e livello delle aspirazioni professionali proprie. Per i maschi il titolo di studio dei genitori assume un peso relativamente più elevato degli altri due fattori.

In ogni caso, la contemporanea presenza in posizione preminente del livello d'istruzione dei genitori e del livello di aspirazioni professionali degli adolescenti tende a far pensare che, anche a parità di risorse-aspirazioni culturali della famiglia, le specifiche differenze nei livelli di aspirazioni professionali personali dichiarate all'intervista manifestino una relazione autonoma e notevole con la probabilità di aver scelto il liceo.

Naturalmente questo non basta a risolvere il dubbio che la relazione possa avere una direzione causale inversa rispetto a quella che presume le intenzioni vengano prima delle scelte.

A fianco di queste differenze nelle caratteristiche personali agiscono sempre e significativamente le condizioni di mercato del lavoro locale (espresse dalla variabile territoriale): maggiori opportunità relative di lavoro e di guadagno con un diploma di scuola media superiore deprimono la propensione a scegliere il liceo, tanto per i maschi quanto per le femmine.

Qualche ulteriore informazione può essere ricavata anche dai risultati dell'applicazione del modello "espanso" a ciascuno dei raggruppamenti di soggetti basati sulla categoria socio-professionale della famiglia.

Da qui si evidenzia che, per i soggetti di classe più elevata, il livello delle aspirazioni professionali dichiarate non risulta particolarmente influente sulla probabilità di aver scelto il liceo. Diversamente, nel caso dei figli di classe media dipendente, le aspirazioni professionali risultano molto influenti in senso positivo e altamente significative.

Tutt'al contrario, invece, per i soggetti di classe media autonoma – per i quali le differenze di opportunità occupazionali che connotano le diverse aree territoriali risultano particolarmente influenti, mentre il livello d'istruzione dei genitori risulta poco differenziante – la variabile sul livello delle aspirazioni professionali assume addirittura segno negativo: come se per i figli di lavoratori autonomi avere obiettivi professionali elevati non implicasse affatto una maggior probabilità di scegliere il liceo (né, tra parentesi, è qui possibile sospettare che sia l'aver scelto il liceo che innalzi di per sé, ex post, il livello delle aspirazioni professionali dichiarate). Curiosamente, la variabile sul livello di pretese in termini di remunerazione presenta invece segno positivo e significatività accettabile, benché forza modesta. In una categoria sociale in cui le considerazioni di ordine economico sembrano rivestire particolare importanza nei confronti delle scelte scolastiche praticate, anche la scelta liceale, quando prevale, sembra più influenzata da considerazioni di rendimento relativo che da specifiche preferenze di natura strettamente professionale.

Per la classe operaia, infine – per la quale il modello fa particolarmente fatica a rappresentare adeguatamente i dati e a far raggiungere alle variabili indipendenti livelli accettabili di significatività statistica nei confronti della probabilità della scelta liceale – solo le aspirazioni professionali riescono ad assumere contemporaneamente valori positivi e forza considerevole, sfiorando un livello accettabile di significatività. Mentre si invertono, rispetto agli altri gruppi sociali, i segni della variabile territoriale e di quella che rappresenta il livello di scolarità dei genitori, solo il livello elevato

dei risultati scolastici e la circostanza d'aver fratelli o sorelle maggiori che hanno proseguito gli studi affiancano le preferenze occupazionali, con valori molto alti dei parametri (benché insufficientemente significativi), nell'influenzare positivamente le probabilità di aver scelto un percorso liceale anziché un altro indirizzo formativo.

Nel complesso, perciò, nel cercare modelli di spiegazione capaci di dar conto delle ragioni delle scelte in campo scolastico, parrebbe motivato prestare un'adeguata attenzione anche alla principale variabile intenzionale.

La scelta della scuola secondaria: l'istituto tecnico o il professionale

6.1. Un'alternativa rilevante

Se quella tra il liceo e l'istituto tecnico è generalmente riconosciuta come un'alternativa rilevante, che impone una scelta impegnativa a chi vi si trova di fronte, producendo una selezione tutt'altro che casuale tra chi imbocca una strada e chi l'altra, non altrettanto può dirsi dell'alternativa tra un istituto tecnico ed un istituto professionale.

Eppure, si potrebbe argomentare che la distanza dal liceo all'istituto tecnico non è maggiore di quella che separa quest'ultimo dagli istituti e corsi professionali. Prima di tutto in termini di "statuto scolastico": la permanenza dell'istruzione professionale all'interno della Pubblica Istruzione, anziché la sua delega alla responsabilità e gestione delle Regioni, rappresenta infatti una deroga di fatto a quanto disposto dall'art. 117 della Costituzione sulle competenze in materia di Formazione Professionale. Ma, anche al di là delle definizioni istituzionali, vi sono differenze importanti in termini di durata minima necessaria all'ottenimento di un titolo di studio riconosciuto e di apertura effettiva alla possibilità di una prosecuzione all'università che possono davvero allontanare i corsi professionali brevi dagli istituti tecnici più di quanto questi siano distanti dai licei, agli occhi di chi deve scegliere un indirizzo di studio.

È raro, tuttavia, che ci si interroghi sui processi di decisione e di scelta che riguardano l'opzione fra l'istituto tecnico e la istruzione-formazione professionale.

In effetti, pure in questo lavoro si è posto molto impegno a sottolineare le differenze fra i soggetti e fra le ragioni che connotano l'opzione istituto tecnico diversamente da quella liceale. Con ciò si è inteso anche contrastare una tendenza a disconoscere le persistenti ragioni specifiche della scelta dell'istituto tecnico, che sembra emergere dietro proposte di riforma che ne

perseguono un'omologazione rispetto al liceo. Questo fatto, però, non deve lasciare in ombra la rilevanza tutta specifica dell'altro fronte di scelta. Anche perché quello tra istituto tecnico e professionale è un versante intorno al quale si è visto svilupparsi un gran numero dei processi di scelta che hanno riguardato i soggetti intervistati in questa survey (come si è potuto constatare quando si sono analizzate le alternative rilevanti prese effettivamente in conto nelle decisioni scolastiche post-obbligo).

In questo capitolo si cercherà perciò di dedicare un'attenzione analoga a quella riservata ad altri al nodo di scelta fra istituto tecnico e altri corsi ad indirizzo professionale.

Soprattutto per ragioni pratiche d'analisi, si procederà assimilando gli istituti professionali, decisamente maggioritari, agli altri corsi professionali meno scolastici. Anche di questi ultimi in altre parti dello studio si è potuta apprezzare la specificità. Ma in relazione ai fattori che un'analisi multivariata fa emergere come particolarmente discriminanti nei confronti delle opzioni in gioco, soltanto il sesso degli intervistati è risultato un attributo capace di influire in misura ragguardevole e sistematica nella scelta fra istituti professionali (preferiti dalle ragazze) e corsi professionali non scolastici (regionali o privati, preferiti dai maschi). Tale articolazione delle scelte in base al sesso, peraltro, ha soprattutto a che fare con la composizione dei corsi offerti dai diversi indirizzi: prevalentemente orientati al settore industriale e alle professioni metalmeccaniche, nel caso dei corsi non scolastici, maggiormente rivolti alle professioni amministrative dei servizi, nel caso degli istituti professionali della Pubblica Istruzione.

Al di là di questa differenza, i risultati delle analisi fanno ritenere ragionevole e rilevante porre l'enfasi sulla biforcazione principale istituti tecnici – istituti e corsi professionali, come nodo decisionale intorno a cui converge, con forza significativa, l'influenza di variabili differenzianti che possono aiutare a comprendere le ragioni sistematiche delle scelte a favore dell'una o dell'altra alternativa.

6.2. Il modello d'analisi

Anche in questo caso l'analisi muove da un modello "base" in cui si stimano gli effetti sul rapporto di probabilità tra la scelta di un istituto tecnico (I.T.) e la scelta di un istituto o corso professionale (I.P.) di alcune variabili indipendenti di tipo "strutturale", connesse a fattori che in via di ipotesi dovrebbero-potrebbero influenzare le decisioni al riguardo. Di ciascuna di queste variabili indipendenti si vuole conoscere, al netto di tutte le altre, la direzione dell'influenza e il peso dell'impatto sul rapporto di probabilità; ov-

vero le sue capacità di aumentare o diminuire la probabilità relativa delle scelte a favore dell'I.T., rispetto all'I.P. o altri corsi professionali¹.

Le variabili inserite nel modello base per questo nodo di scelta sono:

- il sesso, l'età e l'origine geografica dei genitori, per le consuete ragioni, in parte di controllo e in parte di merito;
- l'area territoriale che offre maggiori opportunità di lavoro anche senza il diploma, per verificare se tale condizione – che si è vista influire negativamente sulla propensione a proseguire dopo l'obbligo – conservi un proprio peso differenziante anche sulla scelta fra un'opzione formativa più breve e orientata al lavoro e un'opzione scolasticamente più impegnativa;
- una variabile dicotomica che individua la provenienza dalla classe socio-professionale inferiore (in sostanza, operaia), ed una analoga per la classe media autonoma, per vedere se anche in questo caso l'origine sociale eserciti un'apprezzabile influenza specifica: l'ipotesi è che un'origine familiare dagli specifici ambiti sociali considerati produca di per sé un orientamento favorevole a scelte d'istruzione a orizzonte temporale più breve e più direttamente professionalizzanti;
- il livello del reddito pro-capite e l'eventualità di avere un padre d'età superiore a 55 anni, con i consueti compiti d'individuare il livello attuale e il profilo tendenziale delle risorse economiche a disposizione delle famiglie;
- il livello d'istruzione dei genitori e il fatto di frequentare numerose (o poche) persone dotate di titoli di studio medio-superiori, per cogliere l'entità e l'ampiezza delle risorse culturali accessibili nell'ambiente sociale più prossimo, ed insieme per approssimare il livello presunto delle aspirazioni e delle norme specificamente scolastiche espresse e condivise dalle famiglie;
- l'eventualità di aver subito una bocciatura e quella di aver ottenuto un giudizio elevato nella scuola media, per verificare l'effetto diretto dei risultati scolastici ottenuti in precedenza; insieme ad un indice di abilità scolastiche del momento, ottenuto dalle risposte al quiz sottoposto al momento dell'intervista;
- un indice di "disagio" costruito con riferimento a numerose dimensioni dell'esperienza scolastica durante le medie (dalle lezioni alle interroga-

¹ In questo caso, perciò, la variabile dipendente assume valore 1 se la scelta è l'Istituto Tecnico e 0 se la scelta è un Istituto professionale o un corso di formazione professionale d'altro genere. Restano fuori dall'analisi tutti coloro che hanno scelto di non proseguire gli studi o di andare al liceo.

- zioni, dalla vita sociale di classe al rapporto con gli insegnanti, per esemplificare); tale indice dovrebbe consentire di cogliere l'eventuale effetto di una valutazione personale positiva o negativa nei confronti dell'attività scolastica in quanto tale, rispetto a scelte che, oltre a prevedere differenti finalizzazioni professionali, di attività "scolastica" implicano (o dovrebbero implicare) dosi e modalità diverse;
- la circostanza di avere un fratello o sorella maggiore che abbia già scelto di proseguire gli studi, insieme al fatto di essere o non essere un figlio unico, come caratteristiche accessorie della propria condizione familiare

Variabili incluse nel modello "base" per la scelta tra istituto tecnico e professionale

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Rif. dom. question.	Commento*
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale	M21ABCAM	-	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia	Professione operaia	M8CLBASS	81	(D) 1=si
Posizione sociale famiglia	Professione media autonoma	M7CLMAUT	81	(D) 1=si
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola obbligo	M18ABOCCM	18	(D) 1=si
Risultati scolastici prec.2	Giudizio alto nelle medie	M43AGM	14	(D) 1=distinto-ottimo
Esperienza scolastica prec.	Esp. di "disagio" nelle medie	M20ADISM	21	(A) indice additivo
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy.

- che potrebbero esercitare un qualche peso differenziante, a parità di altre condizioni;
- un indice relativo agli eventi traumatici eventualmente subiti, per cogliere un possibile peso sulle scelte dell'alea negativa.

6.3. I risultati

In generale, il grado di corrispondenza delle predizioni del modello rispetto alle osservazioni dei dati è risultato buono, anche se meno equilibrato che in altri casi²: le variabili scelte come indipendenti colgono perciò fattori effettivamente rilevanti per le scelte sotto osservazione, anche se per una parte di quelle a favore dei corsi e istituti professionali si deve supporre un intervento non trascurabile anche di altri elementi non controllati dal modello.

Considerando in modo analitico i risultati delle stime, si verifica che, tra i fattori che operano in senso negativo rispetto alla scelta dell'I.T., rendendo relativamente più probabile quella dell'I.P. o C.F.P., ci sono innanzitutto i cattivi risultati scolastici precedenti (in particolare, la bocciatura), con un impatto forte e un buon livello di significatività statistica.

Nello stesso senso e con analoga significatività statistica agisce autonomamente anche l'indicatore di "disagio" sperimentato in diverse circostanze caratterizzanti la precedente esperienza scolastica. Se stare a scuola non è stato piacevole, la scelta dei corsi brevi ad indirizzo professionale diventa significativamente più probabile, anche a parità di risultati scolastici e di ognuna delle altre condizioni individuate dalle altre variabili indipendenti.

I maggiori fattori di spinta che agiscono in positivo a favore della scelta dell'I.T., rispetto all'I.P., non comprendono, in questo caso, il fatto di aver conseguito brillanti risultati scolastici: l'aver ottenuto giudizi elevati nelle medie esce con segno positivo ma non raggiunge la significatività statistica.

Risulta però fortemente positiva e molto significativa la relazione diretta con le abilità scolastiche rilevate al momento dell'intervista: senza poter precisare quanto sia causa e quanto possa essere effetto delle diverse scel-

² A fronte del 74,9% complessivo di scelte predette coincidenti con quelle osservate, si raggiunge l'85,6% per le scelte a favore dell'istituto tecnico, rispetto al 57,7% per quelle a favore dei professionali. Il calcolo di uno Pseudo R-square dà in questo caso un valore pari al 18,4%. Il valore di -2 Log Likelihood del modello base completo è pari a 482.250. Tenuto conto che se si include la sola costante il valore corrispondente è 584.190, sembrerebbe che il contributo delle variabili indipendenti al miglioramento della funzione di verosimiglianza sia minore che in altri casi.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). N. casi validi=439

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic.b	Signific.	R	EXP (B)
M1SESSO	Sesso M	-.1592	.4889	.0000	.8528
M45ETA	Anni compiuti	.1848	.2669	.0000	1.2030
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.0761	.7621	.0000	.9268
M8CLBASS	Professione operaia	-.4329	.1345	-.0202	.6487
M7CLMAUT	Professione media autonoma	-.4205	.1530	-.0085	.6567
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0005	.1829	.0000	.9995
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.1830	.6354	.0000	.8327
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0792	.0008**	.1260	1.0824
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.2019	.4230	.0000	1.2237
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.7633	.0436*	-.0596	.4661
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0508	.0467*	-.0579	.9505
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	.4984	.1275	.0235	1.6460
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.1851	.0002**	.1448	1.2034
M46EVE	Eventi traumatici	.0381	.8159	.0000	1.0388
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.3326	.2063	.0000	1.3946
M2FIGLUN	Figlio unico	.5629	.0692	.0472	1.7558
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.0181	.9466	.0000	.9821
Costante		-4.0465	.1413		

(Model -2 Log Likelihood = 485.250; If only Constant is included = 584.19019)

te scolastiche compiute, al crescere delle abilità scolastiche dimostrate al momento dell'intervista si alza fortemente la probabilità di frequentare un istituto tecnico anziché un professionale.

In sintesi, perciò, il fatto di essere uscito dalle medie con giudizi di "distinto" o "ottimo" – che spiega molto per la scelta tra liceo e istituto tecnico – è poco rilevante per la scelta tra I.T. e I.P.; con un'importante eccezione che riguarda la classe inferiore, come si dirà poco oltre. I risultati precedenti intervengono in modo netto su questa alternativa se sono negativi (come si vede bene nel caso della bocciatura), così come risulta molto importante il fatto di possedere in grado diverso abilità rilevanti ai fini del successo scolastico.

In altre parole, più che gli scostamenti verso l'alto, contano in questo caso quelli verso il basso, sia in termini di risultati sia in termini di abilità scolastiche: chi si colloca al di sotto della media ha probabilità significativamente superiori di scegliere l'istituto professionale.

L'altra variabile che esercita una forte influenza sulla scelta fra I.T. e I.P., C.F.P. – con un peso ancor più elevato dei risultati scolastici precedenti – è il livello di scolarità dei genitori: gli anni di scuola di padre e madre registrano una relazione positiva molto forte (e altamente significativa) con la probabilità di scegliere l'istituto tecnico.

Le quattro variabili precedenti sono le uniche che entrano in un modello sintetico, ottenuto con la procedura STEPWISE (che pretende significatività statistica adeguata): da sole prevedono correttamente un numero d'osservazioni abbastanza prossimo a quello del modello base completo.

Risultati regressione logistica modello "sintetico" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale) ³ N. casi validi=439

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	EXP (B)
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0948	.0000**	.1844	1.0994
M18ABCOCM	Bocciato/a nelle medie	-.8705	.0143*	-.0827	.4187
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil. scol.)	.2077	.0000**	.1777	1.2308
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0531	.0312*	-.0673	.9482
Costante		-1.8973	.0012		

(Model -2 Log Likelihood = 499.551; If only Constant is included = 584.190)

Tutte le altre variabili considerate risultano certamente meno importanti delle prime, mentre è meno improbabile che il senso delle loro relazioni con la scelta sotto osservazione possa essere frutto del caso. Vediamo comunque sinteticamente cosa indicano i segni dei coefficienti di regressione relativi a ciascuna di esse.

³ Il modello sintetico ottiene un valore dell'indice Correct pari al 71,5%, con un livello di Sensitivity che per la modalità 1 (istituto tecnico) è pari all'86,7%, mentre per la modalità 0 (istituto o corso professionale) si ferma al 47,0%.

Se l'efficienza generale è analoga, lo squilibrio tra le due opzioni aumenta ulteriormente. Lo pseudo Rsquare si colloca al 16,2%. Il valore di -2 Log Likelihood è pari a 499.551 con le quattro variabili indipendenti, mentre è pari a 584.190 se si include la sola costante.

Rispetto alla probabilità relativa di scegliere l'istituto tecnico anziché il professionale, la circostanza familiare di essere un figlio unico (se di sesso maschile) agisce in senso positivo, con significatività entro i limiti dell'accettabile.

L'appartenenza sia alla classe operaia che al ceto medio autonomo, invece, operano in senso negativo, come in ipotesi, ma non conseguono un livello di significatività statistica soddisfacente.

Un segno ugualmente negativo ricevono anche l'aver un padre d'età avanzata e l'essere un maschio anziché una femmina, ma con forza d'impatto decisamente minore, oltre che con significatività statistica inadeguata.

Di impatto diretto trascurabile sono i divari nel reddito corrente, mentre anche la variabile territoriale mostra in questo caso – l'unica fra tutte le scelte studiate – un peso differenziante irrilevante.

In sintesi, pertanto, i fattori che agiscono maggiormente sul rapporto di probabilità I.T. – I.P. sono, in negativo, i cattivi risultati scolastici precedenti ed il "disagio" con cui l'esperienza scolastica è stata vissuta, seguiti a distanza (e con minore certezza) dall'origine sociale da una famiglia operaia o di lavoratori autonomi. In positivo, invece, agiscono con peso predominante il livello di scolarità dei genitori e il livello delle abilità scolastiche possedute dai ragazzi (insieme alla circostanza familiare di essere un figlio unico).

Se le variabili sono adeguatamente connesse alle ipotesi sottostanti la loro scelta si può concludere che condizioni di maggior debolezza nelle abilità scolastiche e di minore attitudine o apprezzamento verso l'esperienza scolastica, ancor più se cumulate ad un background familiare di estrazione operaia o autonoma, spingono a scelte più a ridosso dell'alternativa occupazionale. Al contrario, superiori livelli di aspirazioni scolastiche da parte dei genitori (basati su maggiori dotazioni di capitale culturale), insieme ad una composizione familiare che favorisce la propensione all'investimento sul futuro della prole (un solo figlio) fanno propendere per la scelta dell'istituto tecnico.

È comunque molto significativo che proprio sulla scelta tra istituto tecnico e professionale i fattori che intervengono con forza dirimente siano quelli strettamente connessi al successo e all'apprezzamento dell'attività scolastica in quanto tale (da parte dei diretti interessati e/o dei loro genitori), mentre le condizioni di background sociale ed, ancor più, di risorse economiche familiari e di condizioni del mercato del lavoro locale, restano decisamente in secondo piano.

Si potrebbe infatti ritenere che l'alternativa in questione – per la maggio-

re connessione degli indirizzi considerati con specifici sbocchi occupazionali e per le differenze strutturali in termini di durata dei corsi – debba enfatizzare il peso del contesto sociale e occupazionale di riferimento, insieme a quello della diversa dotazione di risorse economiche delle famiglie. Questi fattori potrebbero “imporre” una diversa declinazione delle scelte scolastiche a soggetti ugualmente dotati di potenzialità di successo negli studi.

I risultati dell’analisi indicano esattamente l’opposto: sono proprio le diverse abilità e attitudini scolastiche proprie, insieme al livello d’istruzione dei genitori, che alimentano differenze di comportamento in soggetti provenienti da, e operanti entro, contesti socio-occupazionali analoghi. Sulle implicazioni di questo riscontro torneremo in chiusura di capitolo.

6.4. Modelli disaggregati per sesso

L’insieme dei risultati offerti dall’applicazione del modello d’analisi all’insieme del campione può essere qualificato in maniera più articolata da uno splitting in base al sesso degli interessati: quest’ultima si conferma una variabile molto importante, capace di interazioni significative con diverse altre.

È per le femmine che il livello di scolarità dei genitori risulta la variabile nettamente più importante e significativa, nel favorire la scelta dell’istituto tecnico rispetto al professionale, mentre per i maschi essa presenta impatto decisamente minore e livelli di significatività insufficienti.

Oltre a ciò, le differenze per sesso sono riconducibili soprattutto all’eventualità di aver riportato brillanti risultati precedenti e, comunque, di aver mostrato superiori abilità scolastiche al momento dell’intervista: la variabile “alti giudizi alle medie” è significativa e ha impatto positivo molto forte per le ragazze, mentre per i maschi ha peso praticamente nullo. Al contrario, la variabile “bocciato nelle medie” è significativa e ha impatto negativo molto forte per i maschi ma non per le ragazze.

Per le femmine, perciò, i risultati scolastici appaiono particolarmente importanti se sono brillanti. Per i maschi, al contrario, contano di più se sono negativi: l’effetto di freno delle bocciature precedenti per i ragazzi conta molto più dell’effetto di spinta dei risultati brillanti.

Anche sul piano territoriale le cose vanno esattamente all’opposto per i due generi: la probabilità di scegliere l’istituto tecnico anziché il professionale a Torino è minore per le femmine e maggiore per i maschi (mentre ad Alba accade il contrario).

L’effetto dell’appartenenza alla classe operaia o al ceto medio autonomo

è in entrambi i gruppi sfavorevole alla scelta dell'istituto tecnico, ma con maggior forza nel caso delle ragazze.

L'età del padre (qui come altrove) ha segno negativo per i maschi e positivo per le femmine.

Persino l'origine meridionale dei genitori agisce in direzioni opposte: tra i maschi favorisce nettamente il professionale rispetto al tecnico (ed è quasi significativa), tra le femmine accade il contrario.

Non è facile giungere ad un'esauriva interpretazione di sintesi di tutte queste evidenze. Per le ragazze si può concludere che il grosso della differenza la fanno le variabili "istruzione dei genitori" e "risultati-abilità scolastiche pro-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Femmine. N. casi validi=228

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M45ETA	Anni compiuti	.2609	.2736	.0000	1.2980
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	.2571	.4690	.0000	1.2932
M8CLBASS	Professione operaia	-.5627	.1812	.0000	.5697
M7CLMAUT	Professione media autonoma	-.5758	.1768	.0000	.5622
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0002	.6935	.0000	.9998
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.1513	.8026	.0000	1.1633
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1325	.0004**	.1868	1.1417
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.4419	.2336	.0000	1.5557
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	.1618	.8143	.0000	1.1756
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0287	.4305	.0000	.9717
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	.9082	.0464*	.0815	2.4799
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.1457	.0364*	.0895	1.1568
M46EVE	Eventi traumatici	-.0701	.7462	.0000	.9323
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.3593	.3454	.0000	1.4324
M2FIGLUN	Figlio unico	.0850	.8507	.0000	1.0887
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.4481	.2436	.0000	1.5653
Costante		-6.6628	.0906		

(Model -2 Log Likelihood = 235.400; If only Constant is included = 296.69366)

prie”, in questa come già in altre circostanze. La particolarità sarebbe quella di agire soprattutto come fattori di traino: rispetto ad una tendenza di base alla prudenza, doti personali superiori alla norma e una spinta favorevole da parte dei genitori inducono a scelte scolasticamente più ambiziose. Per i maschi invece il selettore principale risulta agire in negativo: cattivi risultati precedenti (come predittori di rischio di insuccesso e come componente di una qualità non positiva dell'esperienza scolastica conosciuta) agiscono da freno, rendendo decisamente più restii ad investire per un diploma quinquennale, anziché puntare ad una qualifica a termini più brevi. Come fattore specifico di incentivo alla scelta dell'indirizzo scolastico più lungo, emerge con significatività e con forza solo la circostanza di essere figlio unico.

Risultati regressione logistica modello “base” con variabile dipendente “scelta dopo le medie” (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Maschi. N. casi validi=211

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M45ETA	Anni compiuti	.1464	.5645	.0000	1.1577
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.5443	.1705	.0000	.5803
M8CLBASS	Professione operaia	-.3549	.4166	.0000	.7012
M7CLMAUT	Professione media autonoma	-.2316	.5896	.0000	.7933
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0009	.0732	-.0650	.9991
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.7641	.1586	.0000	.4658
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0508	.1429	.0227	1.0522
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.0680	.8530	.0000	1.0704
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.2138	.0098**	-.1279	.2971
M20ADISM	Esp. di “disagio” nelle medie	-.0719	.0771	-.0627	.9307
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	-.0100	.9840	.0000	.9900
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.2150	.0036**	.1503	1.2398
M46EVE	Eventi traumatici	.1747	.5329	.0000	1.1909
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.3431	.3940	.0000	1.4093
M2FIGLUN	Figlio unico	1.1392	.0153*	.1164	3.1241
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.7869	.0651	-.0700	.4553
Costante		-2.1829	.6083		

(Model -2 Log Likelihood = 230.709; If only Constant is included = 285.98629)

6.5. Modelli disaggregati per classe socio-professionale d'origine

La produzione di specifici modelli per classe, basati sulle medesime variabili indipendenti, fa emergere poche ma interessanti specificità, che possono arricchire ulteriormente il quadro interpretativo. Esse derivano soprattutto dal confronto fra le due classi medie (dipendente e autonoma), e dal modello di classe inferiore (operaia).

In generale, va ricordato che le famiglie di lavoratori autonomi, insieme a quelle operaie, contribuiscono in parte preponderante ad alimentare le scelte a favore dei corsi professionali, rispetto ai tecnici: il 65,5% di coloro che frequentano corsi del primo tipo ha dichiarato di provenire da tali background.

L'appartenenza a questi due gruppi sociali sembra di per sé un fattore che tende ad aumentare la probabilità di scegliere corsi più brevi. Come si è visto però, in base alle nostre analisi, il peso diretto di tale influenza – oltre

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Classe superiore. N. casi validi=54

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.1766	.8976	.0000	.8381
M45ETA	Anni compiuti	1.1079	.2527	.0000	3.0280
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.6395	.5759	.0000	.5276
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0007	.5928	.0000	.9993
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.9943	.5230	.0000	.3700
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1644	.0902	.1234	1.1787
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-1.1806	.3442	.0000	.3071
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	La variabile è costante			
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0078	.9440	.0000	.9922
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	-2.0987	.2149	.0000	.1226
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.8852	.0398*	.1973	2.4236
M46EVE	Eventi traumatici	.3359	.5644	.0000	1.3992
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	1.4020	.3273	.0000	4.0632
M2FIGLUN	Figlio unico	-.4520	.7949	.0000	.6364
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-1.4529	.2347	.0000	.2339
Costante		-24.0830	.1799		

(Model -2 Log Likelihood = 35.345; If only Constant is included = 57.208269)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Classe media dipendente. N. casi validi=153

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.5397	.2276	.0000	.5829
M45ETA	Anni compiuti	-.0291	.9252	.0000	.9713
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.0149	.9752	.0000	.9852
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0013	.0593	-.0912	.9987
M12ETAPA	Età del padre avanzata	1.5476	.2509	.0000	4.7001
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1226	.0017**	.2048	1.1304
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.2880	.5137	.0000	.7497
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.2981	.0570	-.0932	.2730
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0325	.4852	.0000	.9680
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	.5953	.3290	.0000	1.8136
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.1993	.0178*	.1390	1.2205
M46EVE	Eventi traumatici	-.1868	.4955	.0000	.8296
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.0373	.9414	.0000	.9634
M2FIGLUN	Figlio unico	1.0019	.0795	.0758	2.7236
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.1132	.8338	.0000	1.1199
Costante		-.6384	.8983		

(Model -2 Log Likelihood = 148.360; If only Constant is included = 187.09362)

che non sorretto da adeguati livelli di significatività statistica – risulta di fatto decisamente inferiore a quello di condizioni strettamente attinenti alla qualità dell'esperienza e delle prestazioni scolastiche personali degli intervistati (e dei loro genitori).

Ma vi è anche qualche altra variabile significativa capace d'indurre differenze rilevanti anche all'interno dei singoli gruppi sociali.

In particolare, un'interessante diversità tra le due classi medie si manifesta in relazione alla variabile "età del padre", rafforzando l'ipotesi che nei diversi gruppi questa operi secondo meccanismi effettivamente differenziati. Si dà infatti il caso che, rispetto alla probabilità di scegliere un istituto tecnico anziché un professionale, l'aver un padre d'età più avanzata condizioni in senso fortemente (e significativamente) negativo i soggetti di

classe media autonoma, mentre agisce in senso positivo per i soggetti di classe media dipendente,

Nel caso di questi ultimi, inoltre, il livello d'istruzione dei genitori si rivela il fattore più influente in positivo (almeno tra le variabili per cui è garantita la significatività statistica), mentre per i primi presenta una rilevanza decisamente minore.

Va inoltre segnalato che nel caso degli autonomi le probabilità di scegliere il tecnico risultano maggiori per i maschi, diversamente da quanto accade nel caso dei dipendenti.

Se ne potrebbe ricavare l'ipotesi che, per gli autonomi, l'età del padre colga effettivamente una prospettiva di reddito declinante, ma forse, ancor più semplicemente, la prossimità dell'evenienza di dover sostituire i genitori nell'atti-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Classe media autonoma. N. casi validi=97

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	.2102	.6694	.0000	1.2339
M45ETA	Anni compiuti	.3931	.2991	.0000	1.4816
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.2932	.6039	.0000	.7459
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0009	.2751	.0000	1.0009
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-1.5503	.0419*	-.1272	.2122
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0265	.6336	.0000	1.0269
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.3750	.4793	.0000	1.4550
M18ABOCCM	Bocciato/a scuola obbligo	-1.3259	.2477	.0000	.2656
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0559	.3349	.0000	.9457
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	-.2777	.6596	.0000	.7575
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.2896	.0127*	.1786	1.3359
M46EVE	Eventi traumatici	-.0613	.8850	.0000	.9406
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.7876	.1779	.0000	2.1981
M2FIGLUN	Figlio unico	-.1965	.7877	.0000	.8216
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.2159	.7365	.0000	.8058
Costante		-8.7194	.1572		

(Model -2 Log Likelihood = 109.666; If only Constant is included = 132.14163)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). Classe operaia. N. casi validi=135

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.0132	.9754	.0000	.9868
M45ETA	Anni compiuti	.3193	.3311	.0000	1.3762
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.5186	.2788	.0000	.5954
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0016	.0515	-.0979	.9984
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.0343	.9556	.0000	.9663
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0600	.3212	.0000	1.0619
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	1.1182	.0482*	.1008	3.0592
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.4182	.4626	.0000	.6582
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0849	.0981	-.0627	.9186
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	1.8242	.0174*	.1397	6.1978
COMPSCO	Punteggio a quiz (abil.scol.)	.0458	.6329	.0000	1.0469
M46EVE	Eventi traumatici	.1649	.5858	.0000	1.1793
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.2706	.5859	.0000	1.3107
M2FIGLUN	Figlio unico	1.7458	.0084**	.1625	5.7307
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.1420	.7657	.0000	1.1525
Costante		-4.6202	.3884		

(Model -2 Log Likelihood = 148.750; If only Constant is included = 187.08307)

vità familiare: circostanze, entrambe, che favorirebbero la scelta di percorsi professionali più brevi, rispetto all'I.T., specialmente nel caso delle femmine.

Per i lavoratori dipendenti di classe media, al contrario, la maturità anagrafica del genitore potrebbe connettersi ad un maggiore livello di risorse economiche disponibili (per effetto degli sviluppi di carriera spesso associati all'avanzare dell'età). Maggiori redditi attuali (e minori preoccupazioni per quelli futuri), specialmente se coniugati con superiori livelli di aspirazioni scolastiche (e risorse culturali) della famiglia, tenderebbero ad accrescere la propensione verso scelte scolasticamente più impegnative, ancor più, e specificamente, nei riguardi delle figlie.

Riguardo al modello base per la classe inferiore, la prima cosa da sottolineare è la notevole capacità delle previsioni fatte in base ad esso di ade-

rire alla distribuzione dei dati osservati: più di quanto osservato per modelli della stessa classe relativi ad altri nodi di scelta, e per i modelli delle altre classi relativi alla medesima decisione⁴.

Più in specifico, per i figli di classe inferiore la probabilità di scegliere un istituto tecnico anziché un professionale risulta fortemente influenzata da due condizioni peculiari rispetto a quelle emerse per gli altri gruppi sociali: in primo luogo l'aver ottenuto un giudizio elevato all'uscita dalle medie, e poi l'aver una rete di relazioni che include numerose persone che studiano o hanno studiato. Accanto a queste, vi è una variabile che, pur emersa anche in altri modelli, fa registrare qui una forza d'impatto particolarmente elevata, insieme a livelli di significatività statistica del tutto rassicuranti: l'essere figlio unico.

Sinteticamente si potrebbe dire che, a parità di altre condizioni, ai figli della classe operaia occorrono risultati scolastici superiori alla media, insieme a consuetudine personale o familiare con persone istruite, per spingersi dalle professionali all'istituto tecnico. Tale effetto viene ancor più amplificato dalla circostanza di essere l'unico oggetto d'investimento formativo, non avendo fratelli o sorelle, su cui la famiglia può concentrare le proprie risorse, ancorché limitate.

Il condizionamento sociale (e forse anche economico) subito dai figli della classe inferiore, se viene ridimensionato dai coefficienti delle variabili che intendono misurarlo direttamente, si riaffaccia insistentemente in modo indiretto. Esso assume soprattutto la forma di criteri più severi di valutazione delle abilità scolastiche personali ritenute adeguate alla scelta più impegnativa prospettata da ciascuna alternativa di scelta.

Ciò implica che, una volta effettuata, tale scelta vedrà schierata ai nastri di partenza una rappresentanza della classe operaia relativamente meno numerosa ma composta da ragazzi e ragazze assai più dotati della media in termini di abilità scolastiche.

6.6. L'effetto dell'introduzione di variabili "soggettive": un altro esercizio esplorativo

Anche in questo caso si è provato a stimare modelli "espansi", con l'aggiunta di variabili indipendenti legate a giudizi e aspirazioni dichiarate dagli intervistati.

⁴ Il modello per la classe operaia, con 135 osservazioni valide, ottiene i seguenti valori degli indici di adeguatezza: percentuale complessiva di coincidenza tra previsioni e osservazioni (Correct): 70,1%; Sensitivity per la modalità 0=I.P.: 81,2%; Sensitivity per la modalità 1=I.T.: 66,7%. Lo Pseudo Rsquare è pari al 22,1%. Il valore di -2 Log Likelihood è pari a 148.750 con tutte le variabili indipendenti, rispetto a 187.083 con la sola costante.

Le variabili aggiunte nel modello per la scelta tra I.T. e I.P. sono, come già per la scelta tra liceo e altri indirizzi:

– una misura relativa al livello delle aspirazioni professionali (basata su

Variabili incluse nel modello “espanso” per la scelta tra istituto tecnico e istituto professionale

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Rif. dom. question.	Commento*
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale	M21ABCAM	–	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia	Professione media autonoma	M7CLMAUT	81	(D) 1=si
Posizione sociale famiglia	Professione operaia	M8CLBASS	81	(D) 1=si
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola obbligo	M18ABOCM	18	(D) 1=si
Esperienza scolastica prec.	Esp. di “disagio” nelle medie	M20ADISM	21	(A) indice additivo
Risultati scolastici prec.2	Giudizio alto nelle medie	M43AGM	14	(D) 1=distinto-ottimo
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si
Preferenze occupazionali: livello	Tipo occupazione preferita	M27PROC2	55	(A) scala da 1 a 14
Pref. occupazionali: intensità	Indice di “intensità” delle preferenze	M28IIRIS	60-61	(A)
Aspettative retributive	Retribuzione minima accettabile	M44PREF	58	(C)
Giudizio valore diploma	Rendimento diploma su m.d.l.	M22ABRED	62	(A) scala da 0 a 16

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy

- una scala a 12 posizioni crescenti per status e per grado di connessione con gli studi superiori e i titoli con essi conseguiti);
- una variabile sul livello delle attese in termini di retribuzioni (utilizzando le risposte alla domanda su quale sarebbe il livello di remunerazione minimo accettabile per l'occupazione preferita);
 - una variabile mirante a cogliere il grado di intensità delle preferenze espresse (attraverso le risposte alle domande su tipo e entità dei "sacrifici" ritenuti accettabili per conseguire le occupazioni preferite);
 - una variabile riguardante la valutazione soggettiva del valore relativo sul mercato del lavoro di un diploma di scuola superiore, nell'ipotesi che una valutazione soggettivamente più positiva sulle opportunità di lavoro e di retribuzione per i diplomati possa orientare verso un istituto tecnico (che fornisce appunto diplomi), anziché verso un corso o istituto professionale che, almeno in prima istanza, forniscono qualifiche inferiori al diploma.
- Anche in questo caso si è condotta un'analisi a due stadi: il primo su un modello completo (stimato con la modalità ENTER), il secondo con un modello sintetico costruito direttamente dalla modalità STEPWISE della procedura Logistic Regression di SPSS.

Va detto subito che con tali modifiche non si ottengono risultati che alterino in modo rilevante il quadro ricavato dal modello base. Mentre si migliora il fitting, soprattutto perché si alza il grado di corrispondenza tra previsioni e osservazioni relative alla scelta dei corsi o istituti professionali⁵, nel merito si ricavano soltanto le due seguenti considerazioni aggiuntive.

Si conferma la costante di un rapporto positivo forte e significativo tra livello delle aspirazioni professionali e propensione a scelte scolastiche più impegnative.

Il livello delle preferenze occupazionali esce anzi come la prima variabile nel modello STEPWISE, sopravanzando titolo di studio dei genitori e abilità scolastiche dei ragazzi, tra i fattori che accrescono la probabilità relativa di scegliere l'istituto tecnico, anziché il professionale.

⁵ Il modello espanso per la scelte I.T.-I.P. raggiunge le seguenti misure di adeguatezza: percentuale complessiva di coincidenza tra previsioni e osservazioni (Correct): 74,9%; Sensitivity per la modalità 0=I.P.: 60,7%; Sensitivity per la modalità 1=I.T.: 83,6%. Lo Pseudo Rsquare è pari al 22,7%. Il valore di -2 Log Likelihood è pari a 445.216 con tutte le variabili indipendenti, rispetto a 571.654 se si include la sola costante.

Per la versione sintetica, ottenuta tramite la procedura STEPWISE (le variabili indipendenti ammesse sono solo 4: preferenze occupazionali, istruzione genitori, abilità scolastiche, bocciatura precedente), i valori corrispondenti sono: percentuale complessiva di coincidenza tra previsioni e osservazioni (Correct): 75,2%; Sensitivity per la modalità 0=I.P.: 59,5%; Sensitivity per la modalità 1=I.T.: 84,7%. Lo Pseudo Rsquare è pari al 20,1%. Il valore di -2 Log Likelihood è 463.458.

Risultati regressione logistica modello "espanso" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). N. casi validi=431

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	.0160	.9490	.0000	1.0161
M45ETA	Anni compiuti	.2380	.1748	.0000	1.2688
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.1064	.6943	.0000	.8990
M8CLBASS	Posiz. professionale operaia	-.3567	.2443	.0000	.7000
M7CLMAUT	Posiz.profes. media autonoma	-.4468	.1529	-.0086	.6397
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0005	.1955	.0000	.9995
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.1941	.6353	.0000	.8235
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0708	.0049*	.1018	1.0733
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.2491	.3496	.0000	1.2828
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.7786	.0469*	-.0584	.4590
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie	-.0501	.0458*	-.0590	.9464
M43AGM	Giudizio alto nelle medie	.3250	.3490	.0000	1.3840
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1342	.0104*	.0894	1.1436
M46EVE	Eventi traumatici	.0529	.7546	.0000	1.0543
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.2340	.4049	.0000	1.2636
M2FIGLUN	Figlio unico	.4916	.1319	.0217	1.6348
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.1132	.6944	.0000	.8929
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.2034	.0000**	.1903	1.2256
M28IIRIS	Intensità preferenze .occup.	-.0460	.1133	-.0298	.9551
M44PREF	Retribuz. minima accettabile	9.41E-05	.4525	.0000	1.0001
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma	-.0404	.3085	.0000	.9604
Costante		-5.6283	.0601		

(Model -2 Log Likelihood = 445.216; If only Constant is included = 571.65359)

Allo stesso tempo si conferma – anche al netto di tutte le influenze provenienti dalle altre variabili di tipo soggettivo controllate nel modello espanso – una relazione significativamente negativa tra il grado di “disagio” provato nel corso della scuola media inferiore (misurato attraverso un indice additivo che tiene conto di numerose dimensioni dell’esperienza scolastica po-

Risultati regressione logistica forma sintetica modello "espanso" con variabile dipendente "scelta dopo le medie" (1=istituto tecnico; 0=istituto professionale). N. casi validi=431

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.1955	.0000**	.2100	1.2159
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0844	.0001**	.1525	1.0880
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1620	.0008**	.1272	1.1759
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	-.8884	.0138*	-.0842	.4113
Costante		-3.7938	.0000		

(Model -2 Log Likelihood = 463.458; If only Constant is included = 571.65359)

tenzialmente fonti di malessere) e probabilità di scegliere l'I.T., anziché l'I.P.

Questa variabile esce accanto – e perciò non sovrapposta – all'eventualità di una bocciatura precedente: si tratta delle due condizioni che più influenzano in negativo il rapporto di probabilità tra le due opzioni prospettate.

Tale risultato conferma che l'esperienza scolastica in quanto attività (cioè al di là delle sue diverse finalizzazioni) pesa sensibilmente sulla scelta tra le alternative in questione. Ciò può suggerire che la scelta degli indirizzi professionali contenga anche e specificamente una opzione per "meno scuola" nella propria esperienza di transizione verso il lavoro e la vita adulta: sia in termini di durata dei corsi, com'è ovvio, ma anche in termini di specifica qualità dell'attività formativa prescelta. Più attività pratiche in ambienti lavorativi e meno attività scolastiche sui libri e in classe potrebbero essere componenti non marginali della domanda di formazione che si rivolge verso i corsi professionali, anziché verso gli istituti tecnici.

Le implicazioni dei risultati forniti dalle analisi presentate in questo capitolo sembrano molto rilevanti per le politiche scolastiche e formative.

Possono aiutare a comprendere le ragioni di fondo della frequenza assai diversa dei fenomeni di insuccesso e abbandono precoce nei diversi indirizzi di studio: se alla selezione dei soggetti che frequentano gli istituti professionali concorrono soprattutto la modestia delle abilità scolastiche dimostrate e lo scarso apprezzamento, se non la convinzione di un'inadeguatezza personale, nei confronti delle attività scolastiche in quanto tali, non può stupire – né deve essere attribuito a particolari attitudini selettive degli specifici corpi insegnanti – che proprio in questi indirizzi si registrino i più alti tassi di bocciature, ripetenze e abbandoni. Come è noto, al di là delle etichette, la gran parte dei corsi offerti da tali istituti non sono né

meno “scolastici” nella forma né effettivamente “più facili” nella sostanza, rispetto a quelli degli istituti tecnici.

In effetti, i risultati ottenuti sembrano fornire una conferma importante all'ipotesi che al di sotto delle diverse scelte post-obbligo stiano domande di formazione connotate in termini sensibilmente differenti, basate su attitudini e abilità diverse nei confronti delle specifiche attività scolastiche. Un'inadeguata articolazione dell'offerta reale di servizi formativi, perciò, mentre riduce le probabilità di successo per una parte importante dei soggetti di domanda, non consente di trarre il massimo beneficio sociale dalla disponibilità che questi comunque dimostrano nei confronti di investimenti nel proprio capitale umano ulteriori rispetto all'istruzione obbligatoria.

L'intenzione di proseguire all'università

7.1. L'intenzione della scelta

Mentre sinora si sono analizzate le scelte scolastiche effettivamente compiute in un recente passato, per la scelta universitaria siamo in grado di analizzare soltanto l'intenzione espressa al momento dell'intervista nei riguardi di un atto che si potrà realizzare solo in un futuro distante diversi anni. Ciò naturalmente ridimensiona di molto il valore effettivamente predittivo delle analisi statistiche nei confronti del comportamento di scelta. Non annulla tuttavia l'interesse a conoscere con maggior precisione quali fattori influenzino quest'intenzione, anche al di là delle differenze nei tipi d'indirizzo scelti per acquisire una maturità di scuola media superiore.

In effetti, una parte delle scelte a favore di un percorso di studi prolungato fino al livello dell'università è già stata considerata indirettamente quando si è analizzato il nodo decisionale liceo/altri indirizzi, poiché la scelta liceale contempla, salvo eccezioni, l'assunzione implicita dell'orizzonte di una laurea.

E tuttavia il sistema scolastico italiano è congegnato in modo tale da aprire a quasi tutti la possibilità di iscriversi all'università, dato che il requisito essenziale d'ammissione è un diploma quinquennale non importa in quale indirizzo conseguito. Così, l'opzione universitaria non si esaurisce in quella liceale, ma può essere compresa, anche fin dall'inizio, in ognuna delle altre scelte di indirizzo (con la sola eccezione dei corsi professionali non scolastici). Quando diversa dal liceo, la scelta potrebbe discendere soprattutto da motivazioni prudenziali, probabilmente collegate a condizioni di maggior incertezza sulla solidità delle proprie condizioni economiche, non meno che delle proprie abilità scolastiche, oltre che ad una minore propensione (personale o familiare) ad assumere rischi o a tollerare incertezze.

Non mancano perciò le ragioni, e neppure l'interesse, per un'analisi diretta delle intenzioni di proseguire all'università (seppure in un'età necessariamente precoce); un'analisi che affianchi quella sulle specifiche scelte d'indirizzo alle medie superiori e consenta anche un confronto tra i soggetti che esprimono la medesima intenzione di proseguire a partire da collocazioni diverse rispetto all'alternativa liceale.

Per comprendere correttamente i risultati presentati di seguito è bene ricordare che, nel complesso, quasi la metà degli intervistati ha risposto positivamente alla domanda sull'intenzione di proseguire all'università (che prevedeva anche la possibilità di rispondere "sì, ma non a tempo pieno"). A costituire questo aggregato concorrono per il 66,3% soggetti iscritti ad un liceo, per il 26,7% iscritti ad un istituto tecnico e per il 6,9% iscritti ad altri tipi di scuole. Oltre che molto diversa da un indirizzo all'altro, la quota di quanti intendono proseguire è anche composta in misure molto differenti in relazione all'intenzione di proseguire a tempo pieno o contemporaneamente ad un lavoro: mentre tra i liceali coloro che pensano di proseguire lavorando sono meno della metà di quanti affermano di voler frequentare l'università a tempo pieno, fra chi è iscritto ad un istituto tecnico i primi sono più numerosi dei secondi. Ai fini dell'analisi seguente, tuttavia, quest'ultima diversità verrà ignorata. Se a così grande distanza di tempo già l'intenzione di proseguire all'università può presentare ampi margini di aleatorietà, la previsione delle concrete modalità con cui la medesima intenzione potrà eventualmente essere messa in atto non sembra poter avere basi abbastanza solide da costituire una linea di separazione fra gruppi significativi. A meno che non si voglia assumere questa differenza come semplice indizio dell'esistenza di due varianti (una debole e una forte) dell'intenzione di proseguire gli studi fino alla laurea, ma in questo caso la quota di non liceali aderenti alla variante forte diverrebbe talmente minoritaria da far praticamente coincidere lo snodo universitario con quello riguardante la scelta tra indirizzi della scuola media superiore.

7.2. Il modello

Una prima rassegna di evidenze può essere derivata dall'applicazione di una versione adeguata del modello "base", precedentemente utilizzato per gli altri nodi decisionali, all'alternativa tra intenzione di proseguire all'università o no.

Le variabili che sono state introdotte come potenziali predittori di una diversa probabilità relativa di voler proseguire all'università sono:

Variabili incluse nel modello "base" per la scelta "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no)

Variabili	Indicatori	Nome sintetico	Rif. dom. question.	Commento*
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale con > valore diploma	M21CCAM	-	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia 1	Professione elevata Posizione sociale	M6CLALTA	81	(D) 1=si
Posizione sociale famiglia 2	Professione media autonoma	M7CLMAUT	81	(D) 1=si
Posizione sociale famiglia 3	Professione operaia	M8CLBASS	81	(D) 1=si
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Occupazione genitori	Lavorano entrambi	M11CONLA	81	(D) 1=si
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=si, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola superiore	M18BCBOS	25	(D) 1=si
Risultati scolastici prec.2	Voti alti alle superiori	M47BCGSU	23	(D) 1=si
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=si
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=si
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=si

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy.

- il sesso, in funzione dell'ipotesi che persistenti previsioni di un diverso rendimento dei titoli superiori influiscano nel differenziare la propensione a proseguire di maschi e femmine, a parità di ogni altra condizione;
- l'area territoriale, nell'ipotesi che una maggiore e migliore disponibilità di occasioni d'impiego senza la laurea deprima di per sé la propensione a proseguire all'università;
- il reddito pro-capite e l'età del padre, come stimatori del livello attuale e tendenziale delle risorse economiche della famiglia d'origine: essi po-

trebbero presentare una importanza specifica nel condizionare una scelta che può implicare una considerevole dilazione dei tempi d'ingresso nel mercato del lavoro, e comunque impone costi diretti, per frequenza e mantenimento agli studi, la cui remunerazione si presenta come dilazionata nel tempo e tutt'altro che garantita;

- il fatto che entrambi o uno solo dei genitori siano occupati, in parte per rappresentare un'altra possibile differenza di risorse economiche (un budget più sicuro, perché alimentato da più fonti, se non necessariamente più elevato), e in altra parte per cercare di cogliere una differenza nei modelli familiari più prossimi che potrebbe avere un peso nella definizione dei propri, soprattutto per le ragazze;
- la classe sociale d'origine (come colta dalla posizione professionale dei genitori), nell'ipotesi che, per un effetto di maggior spinta o per un'azione di freno, l'ambiente socio-professionale da cui si proviene eserciti ancora una influenza specifica sulla propensione a proseguire all'università, anche indipendentemente dalla misura delle risorse economiche e culturali più spesso associate ad ognuna delle posizioni considerate;
- il numero di anni di istruzione dei genitori e la maggiore o minore frequenza di rapporti con persone scolarizzate, per rappresentare, come al solito, l'entità delle risorse culturali disponibili e il livello presunto delle aspirazioni scolastiche alimentate dalle persone con cui si hanno relazioni quotidiane;
- l'eventualità di aver subito bocciature e la condizione di aver conseguito una votazione media elevata nei primi anni delle superiori, insieme al consueto indice di abilità scolastiche ricavato dalle risposte fornite ad un quiz al momento dell'intervista, per rappresentare il peso dei risultati scolastici precedenti (negativi e positivi) e delle abilità direttamente rilevate sulla probabilità di voler proseguire all'università;
- l'aver subito eventi traumatici, l'aver un fratello o sorella maggiore che ha studiato, l'essere un figlio unico, l'aver genitori entrambi di origine meridionale: tutti fattori introdotti come indicatori di circostanze potenzialmente differenzianti delle quali, pur senza partire da ipotesi sufficientemente articolate, si vuole testare il grado e la direzione dell'eventuale influenza sulla scelta universitaria;
- l'età, con funzione di controllo.

Nella stima di modelli basati su una tale selezione di variabili indipendenti ci si è posti il problema di se e come controllare l'effetto della differenza che separa i rispondenti fra liceali e frequentanti altri corsi. È ragionevole che, una volta che lo si è scelto, il tipo di scuola frequentata sia la variabile che predice più di ogni altra l'intenzione nei riguardi dell'università. Ciò genera

anche un problema pratico: poiché tra le intenzioni positive il peso dei liceali è preponderante, vi è il rischio che questo oscuri l'emergere di eventuali specifiche differenze correnti proprio lungo la linea che separa i diversi indirizzi frequentati.

Per controllare l'eventualità di un tale effetto e neutralizzarne le conseguenze sulle capacità interpretative delle analisi si potevano seguire due strade: da un lato replicare per lo specifico gruppo dei non liceali le medesime elaborazioni effettuate sull'insieme del campione, dall'altro introdurre nel modello una variabile LICEO (1= frequenta il liceo, 0= segue altri indirizzi), con funzione di controllo: ossia per "estrarre" questa dalle altre connotazioni del campione sotto osservazione.

Sul piano logico le due operazioni possono essere equivalenti, ma sul piano pratico la seconda presenta controindicazioni maggiori. Introducendo direttamente la variabile LICEO nei modelli, essa diventa immediatamente quella di gran lunga più importante, oscurando o almeno annebbiando pesantemente il ruolo specifico di tutte le altre. Ma che l'essere al liceo alzi le probabilità di aver intenzione di proseguire all'università è una pura tautologia, e la stessa condizione di aver scelto un liceo non è una vera variabile indipendente rispetto alle altre comprese nel modello. Come si è visto, l'essere al liceo è frutto di una scelta sulla quale hanno avuto gran peso diverse delle variabili che comparirebbero accanto a LICEO, se si introducesse quest'ultima nei modelli causali. Il risultato sarebbe che la variabile "determinata" toglierebbe statisticamente peso proprio e soprattutto alle variabili che sono maggiormente "determinanti" nei suoi confronti. Ciò, mentre non aggiungerebbe nulla in termini di conoscenza – giacché il fatto che i liceali tendano maggiormente ad andare all'università non ha certo bisogno di prove – falserebbe i risultati rispetto al peso specifico di ciascuna delle altre variabili sull'opzione sotto osservazione. Per questa ragione si è scelto di operare confrontando due serie di modelli (per tutti e per soli non liceali), senza includere la variabile di controllo LICEO.

Nel corso dell'esposizione dei risultati si farà di volta in volta riferimento a quanto da queste varianti sia emerso di specifico rispetto all'analisi principale. Si può comunque anticipare che si è trattato più di variazioni di grado che di mutamenti nella direzione o nel tipo delle variabili influenti sulla scelta universitaria.

7.3. I risultati

Come già in relazione agli altri nodi decisionali, le stime dei modelli di regressione logistica sono state realizzate sia con la modalità ENTER, che

include tutte insieme le variabili indipendenti selezionate dal ricercatore e calcola per ciascuna coefficienti, forza di impatto e livelli di significatività statistica, sia con la modalità STEPWISE, che ammette con passi successivi una variabile per volta, sotto la condizione di un grado accettabile di significatività statistica. I modelli ottenuti con la seconda procedura dovrebbero quindi rappresentare una versione sintetica dei primi. Le tavole ri-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). N. casi validi=516¹

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.2263	.3077	.0000	.7975
M45ETA	Anni compiuti	.2130	.1804	.0000	1.2374
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.6272	.0080**	-.0839	.5341
M6CLALTA	Fam. professione elevata	.0461	.8865	.0000	1.0472
M7CLMAUT	Fam. professione media autonoma	-.5005	.0948	-.0333	.6062
M8CLBASS	Fam. professione operaia	-.9666	.0035**	-.0955	.3804
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0004	.1905	.0000	1.0004
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.1083	.6711	.0000	1.1143
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.2076	.5964	.0000	1.2307
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0649	.0008**	.1131	1.0670
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.2411	.2925	.0000	1.2726
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.7447	.0141*	-.0750	.4749
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.0315	.0000**	.1540	2.8053
COMPSCO	Punteggio a quiz	.2239	.0000**	.1530	1.2510
M46EVE	Eventi traumatici	.0591	.6959	.0000	1.0609
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.1174	.6488	.0000	1.1245
M2FIGLUN	Figlio unico	.2060	.4844	.0000	1.2287
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3484	.2302	.0000	1.4168
Costante		-7.1178	.0069		

(Model -2 Log Likelihood = 537.154; If only Constant is included = 715.13408)

¹ In questo caso sono stati esclusi dall'analisi tutti coloro che, per aver scelto di non proseguire dopo le medie o per aver intrapreso un tipo di corso che non permette l'accesso all'università, erano estranei all'alternativa in questione.

Risultati regressione logistica modello "sintetico" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). N. casi validi=516

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.7782	.0004**	-.1226	.4592
M8CLBASS	Famiglia classe operaia	-.6761	.0203*	-.0688	.5086
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0006	.0341*	.0590	1.0006
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0744	.0000**	.1457	1.0772
M18BCBOS	Bocciato/a nelle superiori	-.7801	.0086*	-.0828	.4584
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	.9814	.0000**	.1564	2.6682
COMPSCO	Abilità scolastiche	.2170	.0000**	.1538	1.2424
Costante		-3.7548	.0000		

(Model -2 Log Likelihood =547.047; If only Constant is included = 715.13408)

portano i risultati di entrambe le procedure e i commenti successivi ne terranno conto contemporaneamente.

In primo luogo, si può notare che i modelli mostrano una notevole capacità di aderire ai dati: il rapporto tra comportamenti predetti e osservati risulta alto ed equilibrato, ossia ugualmente elevato per entrambe le opzioni in gioco².

Tra le variabili poste in relazione con l'intenzione di proseguire all'università, le più influenti e significative, nei riguardi dell'insieme del campione, sono risultate le seguenti:

- in senso positivo e con notevoli livelli di forza e significatività risulta agire il livello d'istruzione dei genitori, a differenza della variabile che dice della numerosità dei rapporti personali e familiari con persone a scolarità medio-superiore. Mentre quest'ultimo indicatore di risorse culturali e sociali non raggiunge livelli di significatività né di impatto elevati, il nume-

² Per il modello completo (proc. ENTER) a fronte di un indice di adeguatezza complessiva (Correct) del 74,22%, gli specifici indici di Sensitivity per ognuna delle modalità della variabile dipendente sono: 74,9% per la modalità 0=non intende proseguire; 73,5% per la modalità 1=intende proseguire. Il calcolo di uno Pseudo R-square, con la consueta formula $Pseudo\ R-square = C / (C + N)$, dove C è il Model Chi-Square e N il numero di osservazioni, dà un risultato pari a 25,6%. Il valore di -2 Log Likelihood a modello completo è pari a 537.154, rispetto a 715.134 se si include la sola costante. I corrispondenti valori calcolati per il modello finale prodotto dalla procedura LOGISTIC REGRESSION in modalità STEPWISE (composto di sole 7 variabili) non sono sensibilmente inferiori a quelli del modello completo.

ro d'anni di scuola di padre e madre viene estratto come primo fattore dalla procedura STEPWISE e risulta in grado da solo di prevedere circa il 70% delle intenzioni di scelta (73,4% l'intenzione di non proseguire, 66,7% l'intenzione di proseguire);

- i brillanti risultati scolastici alle superiori, e le abilità scolastiche direttamente rilevate col quiz, emergono entrambi, al pari del livello d'istruzione dei genitori, come fattori forti e statisticamente significativi che operano in senso positivo sull'intenzione di proseguire all'università. Anche l'eventualità di aver subito una bocciatura nelle superiori esce come una variabile che pesa, ovviamente in negativo, ma con una forza ed un livello di significatività statistica inferiori a quelli delle tre precedenti e comparabili a quelli delle due variabili seguenti, che non sono legate né al rendimento né alle capacità scolastiche;
- un'influenza forte in senso negativo, con significatività statisticamente molto elevata, si deve alla variabile che identifica l'appartenenza dei soggetti alla classe socio-professionale di livello inferiore. Nello stesso senso, sia pure con forza minore (e insufficiente a consentirne l'ingresso nel modello sintetico), opera anche l'appartenenza alla classe media autonoma. Diversamente, l'appartenenza alla classe più elevata mostra un impatto positivo d'entità modesta e privo di significatività statistica;
- in senso ugualmente negativo, e con forza e significatività del tutto analoghi a quelli della bocciatura nelle superiori, opera la variabile territoriale, ossia il fatto di risiedere nell'area in cui sono offerte più numerose e migliori opportunità occupazionali anche senza una laurea;
- diversamente da tutte le scelte precedenti, in questo caso viene ammesso nel modello sintetico anche il reddito pro-capite: benché estratto per ultimo su sette variabili e pur presentando coefficienti che corrispondono ad una capacità d'influenza decisamente più limitata rispetto a quella delle variabili precedenti, non si può non segnalare che tra i predittori dell'intenzione di frequentare l'università compare anche il più diretto indicatore di risorse economiche della famiglia.

Tutte le altre variabili inserite nel modello base presentano forza e significatività insufficienti a far attribuire loro un peso discriminante sulla scelta universitaria.

Merita specifica segnalazione il fatto che, nei riguardi dell'intenzione di proseguire all'università, il sesso degli intervistati non entri a far parte delle variabili influenti in misura rilevante. Come curiosità, si può notare che, in base al solo segno dei coefficienti di regressione, l'essere maschio tenderebbe comunque a diminuire le probabilità rispetto all'essere femmina (a differenza di quanto accade per la scelta liceale); così come il fatto che l'aver i genitori entrambi nati al Sud opererebbe in senso positivo e con un im-

patto non trascurabile, benché non raggiunga un'adeguata significatività statistica. Nell'insieme, poi, va constatato che le variabili relative a "circostanze" (anagrafiche, relazionali o casuali), uscite in qualche caso come discriminanti nei confronti di scelte di livello inferiore, non compaiono più come rilevanti e significative rispetto alle intenzioni universitarie.

In sintesi, quindi, i punti di approdo più interessanti del modello generale di base, nella versione completa come nella forma più sintetica, riguardano, in primo luogo, la conferma che, a fianco e indipendentemente dai risultati scolastici precedenti dei ragazzi, agisce con forza autonoma il grado d'istruzione dei loro genitori: indicatore dei livelli delle aspirazioni scolastiche e delle "norme educative" dell'ambiente familiare di provenienza, oltre che di una dotazione di capitale culturale in grado di sostenere scelte più impegnative.

In secondo luogo, si conferma però la rilevanza assoluta e autonoma delle variabili di risultato e abilità strettamente scolastiche nei confronti delle scelte educative, anche future. I risultati brillanti, a parità di ogni altra condizione, sono dotati di una forte capacità di traino nei confronti di scelte più ambiziose, così come accade per le abilità scolastiche direttamente rilevate. Il fatto che le due variabili emergano una dopo l'altra come dotate di influenza propria e buona significatività statistica dice che non misurano un'identica dimensione, ma due diverse e almeno in parte non sovrapposte fra di loro. Ciò significa che anche la parte di abilità scolastiche che non si riflette adeguatamente nei voti assegnati dagli insegnanti trova modo e forza autonoma per influenzare le scelte educative dei ragazzi e delle loro famiglie.

Se i risultati positivi spingono avanti, i risultati negativi (bocciatura) agiscono da freno, ma mentre la forza dei primi sembra crescere, quella dei secondi sembra diminuire mano a mano che si innalza il livello d'istruzione considerato.

Si conferma ugualmente – anche nei confronti delle scelte scolastiche di rango più elevato – il peso differenziante direttamente e specificamente esercitato dalla struttura delle opportunità offerte dal mercato del lavoro locale: a parità di ogni altra condizione, il risiedere in un'area in cui vi sono maggiori opportunità d'impiego senza la laurea, così come riduce le probabilità di scegliere un liceo, altrettanto diminuisce la frequenza delle intenzioni di proseguire all'università dopo aver conseguito un diploma, anche fra chi ha scelto indirizzi diversi dal liceo.

Con forza analoga a quella delle opportunità di mercato emerge il peso condizionante delle specifiche appartenenze sociali, con precise specificazioni di merito non del tutto coincidenti con le opinioni correnti: in particolare, più che una forza di spinta verso gli studi universitari esercitata direttamente dall'appartenenza alle classi superiori, l'analisi ha fatto emerge-

re la persistente e notevole capacità di freno esercitata dalla provenienza da una famiglia di classe operaia³ (ed, in misura minore, di ceto medio autonomo).

Se il miglioramento delle condizioni materiali di vita delle famiglie intercorso durante alcuni decenni (dai '60 agli '80, grossomodo) ha potuto far perdere peso discriminante al reddito in quanto tale (che pure si riaffaccia anche direttamente, seppure debolmente, nel modello per la scelta universitaria), ciò non sembra ancora aver intaccato in misura corrispondente la forza di condizionamento dell'origine sociale sull'ampiezza e la varietà degli orizzonti professionali e di vita dei figli dei ceti inferiori (e medi autonomi). Almeno non ancora in misura sufficiente a far perdere all'università i suoi specifici caratteri socialmente selettivi. Se il moto generale di crescita della propensione agli studi post-obbligatori è stato certo alimentato anche dai ragazzi e ragazze di estrazione sociale modesta, l'onda da essi gonfiata ha preso principalmente la via dei diplomi intermedi e si mostra intenzionata ad esaurirsi prima di superare le soglie degli studi universitari.

Come già nei confronti dei nodi decisionali precedenti, qualche specificazione e approfondimento utile possono essere ottenuti dall'applicazione dei medesimi modelli d'analisi statistica a singoli sottogruppi significativi della popolazione indagata.

7.4. Le intenzioni universitarie tra i non liceali

In primo luogo, come si è anticipato, tutti i risultati precedenti sono stati posti a confronto con analoghe elaborazioni effettuate sul sottocampione di coloro che non hanno scelto il liceo alla fine della scuola dell'obbligo: per vedere se nella prima scelta si esaurissero anche le ragioni della seconda. I risultati ottenuti, invece, confermano punto per punto quanto emerso dal campione complessivo: anche tra chi ha scelto indirizzi di studio diversi dal liceo ma aperti a possibilità di prosecuzione ulteriore, i fattori che influenzano l'intenzione di proseguire all'università risultano quelli richiamati sopra, con poche e modeste variazioni d'intensità. Su qualcuna di esse si è

³ Si potrebbe forse pensare che sugli adolescenti di classe operaia pesi una sorta di prior bias negativo nei confronti dell'ipotesi di andare all'università, che si scioglierebbe solo a ridosso della fine delle superiori, a fronte dell'evidenza consolidata di brillanti risultati scolastici. Di una tale ipotesi si potrebbe cercare un riflesso in un segno positivo della variabile età nello specifico modello per la classe operaia. Nei fatti, però, in tale modello l'età esce con un segno chiaramente negativo, all'opposto di quanto accade ad es. nella classe superiore. Tuttavia, il fatto che un'età superiore possa essere effetto sia dell'essere più avanti sia dell'essere in ritardo negli studi, unitamente al fatto che comunque i nostri intervistati sono più vicini all'inizio che alla fine del ciclo di studi superiori, non consente di attribuire a questo risultato un valore dirimente nei confronti dell'ipotesi menzionata.

già richiamata l'attenzione in precedenza, su altre si darà segnalazione al lettore nel corso dell'esposizione compresa in ciascuno dei punti successivi.

Qui vale la pena segnalare soltanto che, sulla probabilità di voler proseguire all'università di coloro che non frequentano un liceo, i risultati scola-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no) per soli non liceali⁴. N. casi validi=355

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.3283	.2341	.0000	.7202
M45ETA	Anni compiuti	.2193	.2637	.0000	1.2452
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.5341	.0661	-.0555	.5862
M6CLALTA	Fam. professione elevata	.3253	.4570	.0000	1.3845
M7CLMAUT	Fam.professione media autonoma	-.2297	.5205	.0000	.7948
M8CLBASS	Fam. professione operaia	-.7576	.0477*	-.0655	.4688
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.4602	.0000	1.0003
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.2121	.4991	.0000	1.2363
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.1362	.7852	.0000	1.1459
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0609	.0174*	.0904	1.0627
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.1642	.5601	.0000	1.1784
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.9500	.0187*	-.0889	.3868
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.0547	.0003**	.1562	2.8711
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1947	.0023*	.1278	1.2149
M46EVE	Eventi traumatici	.1241	.4947	.0000	1.1321
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.0782	.8029	.0000	.9248
M2FIGLUN	Figlio unico	.1581	.6647	.0000	1.1712
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.6570	.0529	.0625	1.9290
Costante		-7.4883	.0203		

(Model -2 Log Likelihood = 357.822; If only Constant is included = 447.16256)

⁴ Per il modello riguardante i soli studenti frequentanti indirizzi diversi dal liceo l'indice di adeguatezza complessiva (Correct) risulta pari a 74,37%, ma gli specifici indici di Sensitivity per ognuna delle modalità della variabile dipendente sono piuttosto differenti: l'88,3% per la modalità 0=non intende proseguire (cui nel sottocampione aderisce il 67,6% degli intervistati), il 45,2% per la modalità 1=intende proseguire (che fra i non liceali è la risposta data dal 32,4% degli intervistati). Il calcolo dello Pseudo Rsquare, con la consueta formula $Pseudo\ Rsquare = C / (C + N)$, dove C è il Model Chi-Square e N il numero di osservazioni, dà un risultato pari a 20,1%. Il valore di -2 Log Likelihood del modello completo è 357.822, rispetto a 447.163 se si include il solo termine costante.

stici (positivi e negativi) esercitano un peso relativamente ancor più elevato di quanto facciano in generale, anche perché il livello d'istruzione dei genitori – che comunque segue i risultati molto da vicino – ha svolto un ruolo prevalente proprio sulla probabilità di (non) scegliere un liceo.

Sempre per i non liceali, poi, il fatto di avere entrambi i genitori nati al Sud esercita una specifica influenza positiva, con livelli di significatività molto prossimi all'accettabile, a differenza di quanto accade nel campione complessivo.

7.5. Modelli per sesso

Appurato che l'appartenenza di genere non risulta in questo caso un fattore con forte capacità discriminante, ciò che differisce maggiormente fra ma-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). Femmine. N. casi validi=267

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M45ETA	Anni compiuti	.2903	.1857	.0000	1.3368
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.4159	.2001	.0000	.6598
M6CLALTA	Fam. professione elevata	.1278	.7752	.0000	1.1363
M7CLMAUT	Fam. professione media autonoma	-.2689	.5388	.0000	.7642
M8CLBASS	Fam. professione operaia	-.8774	.0548	-.0676	.4159
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0002	.6340	.0000	1.0002
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.0933	.8004	.0000	1.0978
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.5738	.3073	.0000	1.7750
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0737	.0083**	.1158	1.0765
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.4378	.1691	.0000	1.5492
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.7671	.0978	-.0448	.4643
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	.9762	.0026**	.1384	2.6545
COMPSCO	Punteggio a quiz	.2085	.0046**	.1278	1.2319
M46EVE	Eventi traumatici	.2411	.2424	.0000	1.2727
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.2415	.4991	.0000	1.2731
M2FIGLUN	Figlio unico	.1378	.7468	.0000	1.1477
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3696	.3380	.0000	1.4472
Costante		-8.5613	.0182		

(Model -2 Log Likelihood = 280.634; If only Constant is included = 369.68728)

schi e femmine nei confronti dell'intenzione di proseguire all'università è, da un lato, il peso esercitato dal risiedere in un'area a maggiori opportunità di lavoro alternative alla prosecuzione universitaria, e dall'altro l'influenza della classe sociale d'appartenenza.

In specifico, la forza di attrazione di un mercato del lavoro più promettente d'opportunità e remunerazioni a livelli d'istruzione non universitari si esercita più sui maschi che sulle femmine. Per avere un'idea dei pesi relativi, si consideri che per i maschi le caratteristiche dell'area territoriale contano più del titolo di studio dei genitori. Analogamente, l'effetto negativo dell'appartenere alla classe sociale inferiore, rispetto alle probabilità di voler proseguire all'università, sfavorisce più i maschi delle femmine (con mi-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). Maschi. N. casi validi=249

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M45ETA	Anni compiuti	.1000	.6852	.0000	1.1052
M21C3CAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.9549	.0099**	-.1164	.3849
M6CLALTA	Fam. professione elevata	-.1785	.7206	.0000	.8365
M7CLMAUT	Fam. professione media autonoma	-.7780	.0731	-.0594	.4593
M8CLBASS	Fam. professione operaia	-1.1600	.0222*	-.0970	.3135
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0008	.1225	.0335	1.0008
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.1215	.7434	.0000	1.1292
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.0601	.9172	.0000	.9417
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0587	.0399*	.0805	1.0604
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.0013	.9969	.0000	.9987
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.8147	.0511	-.0725	.4428
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.1946	.0012**	.1571	3.3022
COMPSCO	Punteggio a quiz	.2329	.0020**	.1483	1.2623
M46EVE	Eventi traumatici	-.2143	.3535	.0000	.8071
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.0362	.9276	.0000	1.0369
M2FIGLUN	Figlio unico	.3152	.4683	.0000	1.3706
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3049	.5174	.0000	1.3564
Costante		-5.3748	.1907		

(Model -2 Log Likelihood = 249.384; If only Constant is included = 343.41411)

nore livello di forza e significatività lo stesso sembra accadere anche agli appartenenti alla classe media autonoma).

Tale disparità tra i generi risulta decisamente esaltata se si considerano isolatamente i soggetti che seguono un indirizzo non liceale. Per costoro l'appartenenza alla classe superiore influenza positivamente le probabilità di voler proseguire all'università, ma mostra un impatto decisamente più forte nei riguardi dei maschi che delle femmine. Allo stesso modo, l'appartenenza alla classe inferiore sfavorisce decisamente più i maschi delle femmine.

Ancora una volta i maschi risultano molto più soggetti ai calcoli di tipo economico e alle influenze dell'ambiente sociale di provenienza, nel formulare i propri orientamenti in tema di comportamenti scolastici, mentre le femmine sembrano poter agire un po' più "al riparo" da tali influenze, condizionando le proprie scelte soprattutto ai propri risultati scolastici, potenziati dall'effetto dei livelli di istruzione e di aspirazioni scolastiche dei propri genitori.

7.6. Modelli per classe socio-professionale

Se l'analisi viene applicata ai diversi sottogruppi definiti dalla posizione socio-professionale dei genitori i principali elementi aggiuntivi che se ne ricavano sono i seguenti.

Nell'ambito dei soggetti appartenenti alla classe superiore – fra i quali, pure, i brillanti risultati scolastici sono la variabile predittiva più importante nei confronti della intenzione di proseguire all'università – emergono come significative e dotate di forte impatto positivo specifiche condizioni familiari come "entrambi i coniugi hanno un'occupazione" e "l'intervistato è figlio unico": se entrambi i genitori lavorano fuori casa e/o se non si hanno fratelli, i ragazzi, ma forse soprattutto le ragazze, di classe superiore vedono aumentare le loro probabilità di voler proseguire, a confronto con gli altri membri della stessa classe sociale. Ed un tale riscontro si ripresenta con valori fortemente amplificati se si considerano isolatamente i soggetti che non frequentano un liceo.

All'interno della classe superiore, inoltre, il livello d'istruzione dei genitori risulta relativamente poco discriminante, almeno rispetto a quanto succede nelle classi medie (probabilmente a causa della minor varianza che i livelli d'istruzione presentano nel gruppo sociale più elevato).

Pur condividendo il limite di un'inadeguata significatività statistica, invece, la variabile territoriale sembrerebbe mantenere un certo impatto differenziante nelle direzioni consuete anche tra i ceti superiori (a differenza di quanto si è constatato per la scelta liceale).

È però nel caso dei figli di classe media dipendente che la variabile territoriale torna a presentare sia un impatto notevole sia buoni livelli di significatività. Così come il livello d'istruzione dei genitori torna ad esercitare il peso prevalente in senso relativo, con un livello molto alto di significatività statistica. Segue, in ordine di importanza, l'effetto differenziante dei brillanti risultati scolastici conseguiti direttamente dagli intervistati nei primi anni di scuola superiore; un effetto che diventa ancor più forte se si considerano isolatamente le intenzioni riguardo all'università di coloro che seguono indirizzi di studio non liceali.

Tra le constatazioni curiose, e non facilmente interpretabili, va segnalato l'emergere, qui più ancora che in diverse altre circostanze, della variabile "età del padre" con segno positivo e coefficienti elevati, benché non sempre significativi.

È forse il caso di prendere atto che sembra difficile mantenere l'ipotesi iniziale secondo cui un'età del padre elevata sarebbe un indicatore di risorse economiche declinanti in prospettiva (ciò che farebbe attendere una relazione negativa con le alternative di scelta più onerose e di lungo periodo). Sorge il dubbio che possa trattarsi invece di un indicatore correlato ad una maggiore disponibilità di risorse attuali, anche se di esse non si trova riflesso adeguato nella misura diretta del reddito (peraltro ricavata dalle sole dichiarazioni degli intervistati). Una ragione di tale inversione di significato potrebbe essere che un'età maggiore può corrispondere ai punti più alti dei cicli delle carriere professionali, specie entro contesti organizzativi che continuano ad assegnare gran peso all'anzianità nei confronti delle progressioni: nel caso dei dirigenti e impiegati della classe media dipendente ciò potrebbe essere particolarmente plausibile.

Un'altra ipotesi potrebbe essere che l'età avanzata possa porre i genitori di ragazzi in età scolare come su di un crinale, una cresta di montagna da cui si può cadere dall'una o dall'altra parte in base all'effetto dell'età sulle specifiche attitudini verso il rischio (e indirettamente verso un'alternativa selfishness/altruism). Da una parte l'età può rendere i genitori più timorosi e più prudenti, ed anche più egoisti, inducendoli a preferire che i figli entrino più rapidamente sul mercato del lavoro, per contribuire col proprio reddito ad un bilancio familiare a rischio di riduzione o per rendersi più presto economicamente autonomi. Da un'altra parte, però, l'approssimarsi dell'età avanzata potrebbe rendere più disinteressati e altruisti: pochi o tanti che siano i quattrini, i genitori possono ritenere di non avere più grandi esigenze di spesa per sé. La destinazione principale delle risorse familiari sia perciò a vantaggio dei figli, che possano raggiungere la migliore posizione per star bene anche quando i genitori non li potranno più aiutare.

L'ipotesi che prevalga in un caso il primo e nell'altro il secondo effetto potrebbe ad esempio aiutare a spiegare l'influenza divergente che l'età avanzata del padre esercita sui figli maschi rispetto alle femmine, oppure sui ragazzi di ceto medio autonomo rispetto a quelli di ceto medio impiegatizio.

Altra curiosità che si manifesta in modo particolarmente evidente nel ceto medio impiegatizio, ma non è esclusiva di questa classe, è l'influenza positiva sulle intenzioni di proseguire gli studi dell'origine da genitori entrambi meridionali. Nel modello applicato ai soli studenti non liceali, tale variabile esce addirittura tra le più importanti e statisticamente significative, che aumentano la probabilità di voler proseguire all'università.

È possibile che l'origine meridionale possa agire in senso depressivo nei confronti delle scelte scolastiche dei livelli iniziali, rispetto alle quali è probabile che rifletta elementi di debolezza nelle risorse culturali della famiglia, e forse anche nel capitale sociale dal quale si può trarre beneficio. Superati con successo i bivi iniziali, tuttavia, la medesima circostanza d'avere genitori del sud sembra diventare un fattore più di spinta che di freno, forse perché trasmette modelli d'aspettative e preferenze occupazionali più dipendenti dal conseguimento di titoli di studio superiori (si pensi, ad esempio, agli impieghi pubblici).

Specificità considerevoli – anche se non del tutto sorprendenti, alla luce di risultati già visti in precedenza – emergono dall'applicazione del modello “base” ai figli di genitori di classe media autonoma. Per essi i risultati scolastici brillanti sono la variabile più influente sulle probabilità di voler proseguire all'università. Tuttavia, l'essere un maschio e ancor più il risiedere in un'area con maggiori opportunità occupazionali senza la laurea assumono qui una capacità d'influenzare negativamente la probabilità di voler proseguire all'università, a parità di risultati, maggiore che negli altri gruppi sociali. Inoltre, per i figli di lavoratori autonomi, anche il livello corrente del reddito pro-capite mostra una propria capacità d'influenza positiva sulla intenzione di proseguire all'università, sorretta da confortanti livelli di significatività statistica. Una circostanza che si rileva davvero molto raramente in questo studio.

Va poi segnalato che, sempre per la classe media autonoma, la circostanza di avere numerose relazioni con altre persone istruite emerge con maggior evidenza, e miglior grado di significatività, rispetto al ruolo differenziante dei livelli d'istruzione dei genitori

Tali risultati si confermano e si amplificano – soprattutto il ruolo positivo dei conoscenti istruiti – se si considerano isolatamente coloro che seguono indirizzi diversi dal liceo.

Nel caso degli autonomi, d'altra parte, anche la variabile “età del padre”

si presenta con segno chiaramente negativo, benché non significativa statisticamente: come si è ipotizzato poco sopra, per i lavoratori autonomi – per cui il divario tra reddito e pensione è probabilmente più elevato – l'avvicinarsi dell'età anziana potrebbe accrescere il timore di un declino del flusso di risorse familiari e indurre comportamenti più prudenti nei confronti degli investimenti educativi per i figli.

In sintesi, nell'area vasta e diversificata dei ceti medi autonomi, reddito corrente e livello di scolarità dei propri conoscenti – insieme alle opportunità del mercato del lavoro locale – si rivelano predittori della propensione a proseguire fino ai livelli universitari più efficaci di altri, inclusi i livelli d'istruzione dei genitori. Un riscontro che conferma le peculiarità, già emerse altrove, dei processi decisionali in campo scolastico che hanno luogo tra i soggetti di questa classe. Una peculiarità che comprende un maggior peso delle variabili direttamente economiche (opportunità d'occupazione e livello delle risorse economiche disponibili ora e in futuro) e delle variabili che colgono tratti differenziali dell'ambiente sociale di riferimento, espressi proprio in termini di maggiore consuetudine di rapporti con persone a maggior livello di scolarità.

Nei confronti dei soggetti appartenenti alla classe inferiore, nuovamente, le capacità del modello di riprodurre correttamente i dati osservati si riducono abbastanza drasticamente: di tutte le classi, quella inferiore è l'unica per cui anche il modello per la scelta universitaria non riesce a “catturare” più di un terzo delle scelte positive osservate (che sono un quarto del totale).

Come sempre, una parte della spiegazione di ciò va attribuita al carattere maggiormente squilibrato della distribuzione dei casi tra le due alternative previste dalla variabile dipendente⁵. Ma è anche possibile che si verifichi qui un maggior peso relativo della componente random delle scelte, oppure di quella che riflette dimensioni più soggettive e personali escluse dalle variabili dei modelli “base”⁶.

⁵ Come si è già ricordato nel capitolo II, se si usa la Classification Table come indice di adattamento, occorre tener conto che essa utilizza come cutting point per assegnare i casi a ciascuna delle due alternative previste il livello del 50% nella distribuzione di probabilità. Più la distribuzione reale dei casi tra le modalità della variabile dipendente è squilibrata a sfavore degli 1 (se cioè vi sono nel campione molti meno casi che han scelto 1 rispetto a quelli che han preferito 0) più l'adattamento del modello ai dati risulterà carente.

⁶ Rinforza la plausibilità di questa ipotesi il confronto con il modello della classe autonoma: mentre tra i figli di lavoratori indipendenti chi intende proseguire all'università è il 38% (rispetto al 25% dei figli di operai), il modello per la classe autonoma riesce a predire il 72,5% delle intenzioni positive osservate, rispetto al solo 33,3% di quello per la classe operaia: la riduzione d'efficienza del secondo modello sembra assai più che proporzionale, rispetto alla differenza nel grado di squilibrio tra le scelte verificatosi nei due gruppi.

Guardando all'insieme delle variabili indipendenti si riscontra che l'unica che presenta una notevole influenza positiva, sorretta da un coefficiente statisticamente significativo, è quella relativa alle abilità scolastiche misurate al momento dell'intervista. Benché i coefficienti attribuiscono loro un impatto notevole nelle direzioni usuali, neppure i brillanti risultati precedenti o la bocciatura superano la soglia che consente di escludere la casualità delle relazioni rilevate. Mentre ci si deve interrogare sul perché in questo caso le abilità rilevate funzionino meglio dei risultati conseguiti, si può tuttavia osservare come, per i soggetti della classe inferiore, l'effetto di freno dei risultati negativi appaia nettamente più forte dell'effetto di traino dei risultati positivi.

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). Classe superiore. N. casi validi=123

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.4955	.3659	.0000	.6093
M45ETA	Anni compiuti	1.2625	.0049**	.1983	3.5341
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.8686	.1533	-.0162	.4195
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0002	.7608	.0000	1.0002
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	1.6587	.0177*	.1552	5.2523
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.2596	.7474	.0000	.7714
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0158	.7145	.0000	1.0159
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.4391	.4671	.0000	.6446
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.7180	.3419	.0000	.4877
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	2.1738	.0005**	.2617	8.7920
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1619	.1307	.0434	1.1757
M46EVE	Eventi traumatici	.4217	.2756	.0000	1.5245
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.2836	.6461	.0000	1.3280
M2FIGLUN	Figlio unico	1.8233	.0237*	.1439	6.1921
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-1.2304	.1098	-.0608	.2922
Costante		-22.9763	.0038		

(Model -2 Log Likelihood =107.390; If only Constant is included = 150.44169)

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). Classe media dipendente. N. casi validi=184

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.0532	.8891	.0000	.9482
M45ETA	Anni compiuti	.1401	.5950	.0000	1.1504
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.8746	.0252*	-.1090	.4170
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0009	.1884	.0000	1.0009
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.0466	.9128	.0000	1.0478
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.7832	.4217	.0000	2.1884
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.1042	.0009**	.1877	1.1098
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	-.0322	.9302	.0000	.9683
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.5909	.2332	.0000	.5538
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.0121	.0125*	.1293	2.7514
COMPSCO	Punteggio a quiz	.2151	.0108*	.1331	1.2400
M46EVE	Eventi traumatici	-.0766	.7262	.0000	.9263
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.2056	.6495	.0000	.8142
M2FIGLUN	Figlio unico	-.3109	.5131	.0000	.7328
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.7300	.1528	.0131	2.0750
Costante		-6.7052	.1148		

(Model -2 Log Likelihood = 198.701; If only Constant is included = 253.6851)

Ma le particolarità non si fermano qui. Addirittura, il reddito pro-capite corrente e il livello d'istruzione dei genitori escono, per i ragazzi e le ragazze di classe inferiore, con segni inversi rispetto alle attese.

Anche non volendo dar peso alla relazione inversa, certo si deve ammettere che l'indifferenza del livello di reddito rispetto alle previsioni di scelta universitarie dei figli della classe inferiore può sorprendere parecchio (se fosse colpa dei limiti dello strumento di rilevazione sarebbe una grossa iattura, se fosse un riflesso dei fatti sarebbe un grosso risultato dell'analisi).

Si può trovare parziale compensazione a tale risultato nel fatto che l'aver entrambi i genitori occupati spinge in senso positivo (benché non raggiunga la significatività statistica)? O nel fatto che, di nuovo, l'età del padre sia posta in relazione positiva e decisamente rilevante nei confronti della

probabilità di voler proseguire all'università? Tra l'altro, entrambe queste influenze vedono accrescersi sensibilmente il proprio peso se si considerano isolatamente coloro che seguono indirizzi non liceali. Così come aumenta, tra questi ultimi, l'effetto negativo sulle probabilità di voler proseguire dell'aver subito una bocciatura, pur se tutti questi riscontri rimangono in condizioni di significatività statistica non soddisfacenti.

Fra i figli di classe inferiore, inoltre, l'origine meridionale di entrambi i genitori si presenta in modo diverso a seconda del modello adottato. Nel modello "base" il coefficiente ha segno positivo. Nel modello "espanso", invece, che controlla per diverse variabili di tipo valutativo e intenzionale (come si dirà più in dettaglio poco oltre), l'aver entrambi i genitori nati al sud acquista un segno chiaramente negativo (benché non significativo statisti-

Risultati regressione logistica modello "base" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1=si; 0=no). Classe media autonoma. N. casi validi=103

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.9399	.1257	-.0500	.3907
M45ETA	Anni compiuti	.1817	.6560	.0000	1.1992
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-1.3164	.0503	-.1153	.2681
7M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0023	.0343*	.1342	1.0023
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	-.6807	.2775	.0000	.5062
M12ETAPA	Età del padre avanzata	-.6886	.4378	.0000	.5023
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0873	.1407	.0352	1.0912
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	1.1086	.0670	.0992	3.0301
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.5121	.5083	.0000	.5992
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.7428	.0070**	.1959	5.7131
COMPSCO	Punteggio a quiz	.4356	.0054**	.2043	1.5458
M46EVE	Eventi traumatici	-.2550	.6185	.0000	.7749
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.1825	.7840	.0000	1.2002
M2FIGLUN	Figlio unico	.2586	.7594	.0000	1.2951
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.3879	.6087	.0000	1.4739
Costante		-10.5542	.1173		

(Model -2 Log Likelihood = 87.345; If only Constant is included = 137.60884)

camente). Sembrerebbe che, se se ne “estraggono” le valenze che si esprimono in termini di giudizio sui titoli di studio e di aspirazioni-preferenze occupazionali, l'origine meridionale torni a rappresentare prevalentemente un fattore di debolezza culturale che frena le scelte scolasticamente più ambiziose.

Risultati regressione logistica modello “base” con variabile dipendente “intende proseguire all'università” (1=si; 0=no). Classe operaia. N. casi validi=106

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.3438	.5430	.0000	.7091
M45ETA	Anni compiuti	-.1350	.7556	.0000	.8737
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.5661	.3819	.0000	.5677
M9REDPRO	Reddito pro-capite	-.0003	.7860	.0000	.9997
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.2982	.6431	.0000	1.3475
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.8531	.3219	.0000	2.3470
M13TITST	Anni scuola padre+madre	-.0309	.6849	.0000	.9696
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.7163	.2538	.0000	2.0468
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-1.5661	.0909	-.0845	.2088
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	.4863	.4393	.0000	1.6263
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3362	.0201*	.1681	1.3996
M46EVE	Eventi traumatici	.5886	.1570	.0051	1.8014
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	.2754	.6659	.0000	1.3171
M2FIGLUN	Figlio unico	.2616	.7738	.0000	1.2990
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.0731	.9070	.0000	1.0759
Costante		-1.6327	.8161		

(Model -2 Log Likelihood = 94.962; If only Constant is included = 120.30114)

7.7. L'effetto dell'introduzione di variabili intenzionali: ancora un esercizio esplorativo

Anche nei confronti del nodo universitario, e per tutte le usuali ripartizioni del campione, è stato effettuato l'esercizio di “espandere” il modello

basato sui soli fattori oggettivi con variabili ricavate da espressioni di giudizio e aspirazioni degli intervistati. In altre parole, alla lista di variabili indipendenti dei modelli base si sono aggiunte alcune variabili del tipo intenzionale o valutativo e si è osservato cosa succede ai coefficienti di regressione (logistica) delle une e delle altre.

Si è detto in precedenza che le variabili aggiunte sono meno affidabili in un'analisi di tipo causale, perché si può temere un loro adeguamento ex post rispetto alle scelte effettuate. Nel caso della scelta universitaria, tuttavia, tale preoccupazione può essere almeno in parte ridimensionata dal fatto che ciò che si tende a prevedere è anch'essa un'intenzione, espressa nello stesso momento in cui si formulano le intenzioni e valutazioni delle quali si vuol misurare l'influenza. Condividendo la medesima natura e il medesimo tempo della variabile dipendente, le variabili indipendenti di tipo intenzionale e valutativo possono in questo caso essere accolte nei modelli con maggior tranquillità.

Pur volendo mantenere lo stesso spirito esplorativo con cui analoghe operazioni sono state effettuate in precedenza, si può perciò porre maggior enfasi sui risultati della stima di modelli "espansi.

Le variabili che sono state aggiunte al modello base, per la scelta universitaria, sono le seguenti:

- una variabile costruita con le risposte a due domande del questionario relative al valore relativo del diploma sul mercato del lavoro: il giudizio espresso sulle capacità del diploma di rendere più facile trovare un'occupazione e di accrescere il livello di retribuzione, rispetto a quanto ci si può aspettare con la sola licenza media, è stato tradotto in un punteggio compreso tra 0 e 16;
- una variabile del tutto analoga, riferita al valore relativo della laurea, nei confronti del diploma di scuola media superiore;
- una variabile sul livello dell'occupazione che si è detto di voler svolgere, a partire da una classificazione a 14 posizioni, dalla meno alla più elevata, tenuto particolarmente conto dell'importanza dell'istruzione per il loro svolgimento;
- un indice di intensità delle preferenze occupazionali dichiarate, costruito sulla base delle risposte fornite a domande che sottoponevano agli intervistati delle situazioni di trade off tra l'occupazione preferita a condizioni più difficili e un'altra meno gradita a condizioni più favorevoli (di tempo, di luogo, ecc.);
- una variabile sul livello delle aspettative o pretese retributive, colte molto indirettamente sulla base delle risposte alla domanda sul livello minimo di retribuzione che si sarebbe richiesto per lo svolgimento dell'occupazione preferita.

Sui risultati delle elaborazioni condotte sulla base del modello espanso, va detto, innanzitutto, che i contributi più interessanti provengono dalle specificazioni, come quelle che saranno presentate fra breve a proposito dei ragazzi di classe operaia.

Nel modello generale applicato all'insieme del campione si colgono infatti poche differenze rispetto al modello base, persino nel fitting rispetto ai dati. Alcune di esse sono però ricche di implicazioni.

In direzione positiva, e con forza superiore a qualunque altra, agisce la variabile che esprime il livello delle preferenze occupazionali: il suo coefficiente è nettamente positivo e statisticamente molto significativo, come si è già visto accadere nei confronti della scelta a favore del liceo.

Va inoltre notato come l'introduzione dell'occupazione cui si aspira faccia scomparire dal modello sintetico la categoria occupazionale della famiglia da cui si proviene.

Nel caso dell'intenzione di proseguire all'università, peraltro, anche la variabile che vorrebbe misurare le pretese-aspettative di remunerazione in termini strettamente economici risulta in relazione significativamente positiva con la probabilità di voler proseguire all'università, benché il suo impatto resti modesto⁷.

Delle altre variabili aggiunte nel modello espanso, quelle che colgono il giudizio dell'intervistato sul rendimento relativo del diploma e della laurea assumono un segno opposto, esattamente come previsto in sede di ipotesi. Così, anche a parità di area di residenza (e, quindi, di condizioni obiettive del mercato del lavoro), chi ha attribuito maggior valore differenziante al diploma rispetto al titolo dell'obbligo ha poi mostrato minor propensione a proseguire all'università. Al contrario, chi ha attribuito maggior valore differenziante sul mercato del lavoro alla laurea rispetto al diploma si è dichiarato più spesso incline a proseguire all'università.

Se si trattasse di opinioni maturate effettivamente prima di aver formulato l'orientamento scolastico riferito si dovrebbe concludere che questi ri-

⁷ Nel modello sintetico, ottenuto con la procedura STEPWISE, le preferenze occupazionali sono la variabile che viene estratta per prima, sopravanzando il livello d'istruzione dei genitori, mentre le aspettative retributive escono per seste. Queste due variabili sono le uniche, fra quelle intenzionali, che entrano nel modello di sintesi: quest'ultimo, con 7 variabili indipendenti (oltre alle tre citate: i voti alti alle superiori, l'area territoriale, le abilità scolastiche e la bocciatura alle superiori) predice il 75,5% delle osservazioni, con grande equilibrio tra le due modalità della variabile dipendente. Il valore di -2 Log Likelihood per la forma sintetica del modello espanso (a 7 variabili indipendenti) è pari a 487.528, che può essere confrontato con 702.613 se si include la sola costante e con 463.574 del modello espanso a 23 variabili indipendenti.

Variabili incluse nel modello "espanso" per la scelta "intende proseguire all'università" (1 = sì; 0 = no)

Variabili:	Indicatori	Nome sintetico	Rif. dom. question	Commento
Genere	Sesso	M1SESSO	81	(D) 1=maschio
Età	Anni compiuti	M45ETA	81	(C)
Opportunità di lavoro	Area territoriale con > valore diploma	M21CCAM	-	(D) 1=Alba
Posizione sociale famiglia 1	Professione elevata	M6CLALTA	81	(D) 1=sì
Posizione sociale famiglia 2	Professione media autonoma	M7CLMAUT	81	(D) 1=sì
Posizione sociale famiglia 3	Professione operaia	M8CLBASS	81	(D) 1=sì
Risorse economiche 1	Reddito pro-capite	M9REDPRO	81	(C)
Occupazione genitori	Lavorano entrambi	M11CONLA	81	(D) 1=sì
Risorse economiche 2	Età del padre avanzata	M12ETAPA	81	(D) 1=oltre 55 anni
Risorse culturali 1	Anni scuola padre+madre	M13TITST	81	(A) numero anni
Risorse culturali 2	Conoscenti con diploma-laurea	M14CONIS	70	(D) 1=sì, tanti
Risultati scolastici prec.1	Bocciato/a scuola superiore	M18BCBOS	25	(D) 1=sì
Risultati scolastici prec.2	Voti alti alle superiori	M47BCGSU	23	(D) 1=sì
Abilità scolastiche	Punteggio a quiz	COMPSCO	82	(A) score da 0 a 12
Alea negativa	Eventi traumatici	M46EVE	80	(A) numero eventi
Circostanze familiari 1	Fratello-sorella maggiore studia	M3FSMSTU	81	(D) 1=sì
Circostanze familiari 2	Figlio unico	M2FIGLUN	81	(D) 1=sì
Origine geogr. genitori	Genitori 2 nati Sud	M29ORSUD	81	(D) 1=sì
Valore di mercato titoli di studio 1 (soggettivo)	Giudizio rendimento diploma	M22ABRED	62	(A) 0=min. 16=max
Valore di mercato titoli di studio 2 (soggettivo)	Giudizio rendimento laurea	M22CREL	62	(A) 0=min. 16=max
Prefer.occupazionali: livello	Tipo occupazione pref.	M27PROC2	55	(A) scala da 1 a 14
Prefer. occupazionali: intensità	Indice di "forza" delle preferenze	M28IIRIS	60-61	(A)
Aspettative retributive	Retribuz minima accettabile	M44PREF	58	(C)

* Per ogni indicatore si segnala il tipo: (A) è un valore ottenuto per conteggio; (C) è una misura cardinale; (D) è una dummy.

Risultati regressione logistica modello "espanso" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1 = sì; 0 = no) per tutti gli intervistati⁸. Classe media autonoma. N. casi validi= 506

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.1446	.5555	.0000	.8654
M45ETA	Anni compiuti	.2717	.1248	.0225	1.3121
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.6142	.0176*	-.0720	.5411
M6CLALTA	Fam. professione elevata	-.1999	.5705	.0000	.8188
M7CLMAUT	Fam. professione media autonoma	-.5188	.1131	-.0270	.5952
M8CLBASS	Fam. professione operaia	-.8528	.0188*	-.0708	.4262
M9REDPRO	Reddito pro-capite	.0003	.3929	.0000	1.0003
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.2166	.4408	.0000	1.2418
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.2302	.5808	.0000	1.2588
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0514	.0151*	.0746	1.0528
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	.3059	.2160	.0000	1.3579
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.7785	.0223*	-.0678	.4591
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	1.1265	.0000**	.1541	3.0847
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1554	.0050**	.0916	1.1682
M46EVE	Eventi traumatici	.1522	.3725	.0000	1.1644
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.1195	.6716	.0000	.8873
M2FIGLUN	Figlio unico	.1337	.6812	.0000	1.1431
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	.2629	.4144	.0000	1.3007
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma	-.0928	.0362*	-.0584	.9114
M22CREL	Giudizio rendimento laurea	.0531	.2222	.0000	1.0546
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.2909	.0000**	.2139	1.3376
M28IIRIS	Intensità preferenze .occup.	.0268	.3468	.0000	1.0271
M44PREF	Retribuz. minima accettabile	.0002	.0315*	.0612	1.0002
Costante		-10.4637	.0006		

(Model -2 Log Likelihood = 463.574; If only Constant is included = 701.18034)

⁸ Anche per il modello espanso su intenzioni per l'università, applicato all'insieme degli intervistati, forniamo i consueti indici di adeguatezza rispetto ai dati. Percentuale di coincidenza fra previsioni e osservazioni nel complesso (Correct): 77,1%, Sensitivity per modalità 0=non intende proseguire: 78,4%, Sensitivity per modalità 1=intende proseguire: 75,7%. Lo Pseudo Rsquare (come misura della parte di pseudo varianza spiegata) è pari al 32%. Il valore di -2 Log Likelihood è pari a 463.574, rispetto a 701.180 se si include la sola costante (e a 537.154 del modello base visto precedentemente).

sultati confermano l'importanza delle valutazioni soggettive nei confronti delle diverse opportunità del mercato del lavoro. Insieme alle differenze oggettive espresse dalla variabile territoriale, esse entrano con peso rilevante, e significatività statistica, nella spiegazione tanto delle scelte quanto delle intenzioni in tema di comportamenti scolastici.

Ancor più delle scelte scolastiche temporalmente precedenti, dunque, la scelta universitaria appare collegata a (o condizionata da) fattori intenzionali (aspirazioni) riguardanti il tipo di professione e il livello di reddito che si vorrebbero raggiungere. L'orientamento "strumentale" che è solitamente attribuito a coloro che compiono scelte formative di breve durata temporale sembra emergere come molto rilevante anche nei confronti delle scelte ritenute di rango più "nobile". In questi casi optare per un percorso "accademico" non vuol dire privilegiare una visione "disinteressata" dello studio. Si tratta solo di puntare ad obiettivi professionali e di reddito per cui si ritiene necessaria una laurea. Punto.

Risultati regressione logistica forma sintetica modello "espanso" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1 = si; 0 = no). N. casi validi= 507

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.7703	.0009**	-.1132	.4629
M13TITST	Anni scuola padre+madre	.0791	.0000**	.1655	1.0823
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.7111	.0281*	-.0634	.4911
M47BCGSU	Voti alti alle superiori	1.0274	.0000**	.1544	2.7937
COMPSCO	Punteggio a quiz	.1307	.0114*	.0792	1.1396
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.2840	.0000**	.2257	1.3284
M44PREF	Retribuz. minima accettabile	.0002	.0121*	.0782	1.0002
Costante		-6.3285	.0000		

(Model -2 Log Likelihood = 487.528; If only Constant is included = 702.61256)

Tra maschi e femmine non emergono a questi riguardi differenze sostanziali. È curioso che per i maschi solo il livello delle preferenze occupazionali risulti capace d'influenza forte e significativa statisticamente, mentre per le femmine risultino adeguati anche i coefficienti delle variabili che riflettono il giudizio sul rendimento relativo dei diversi titoli di studio. Altrettanto curioso è che, nel modello "espanso", la bocciatura presenti un im-

Risultati regressione logistica modello "espanso" con variabile dipendente "intende proseguire all'università" (1 = si; 0 = no) per gli intervistati di classe operaia⁹. N. casi validi = 105

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Coeffic. B	Signific.	R	Exp (B)
M1SESSO	Sesso M	-.8359	.3213	.0000	.4335
M45ETA	Anni compiuti	.1299	.8340	.0000	1.1387
M21CCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	-.7865	.4230	.0000	
M9REDPRO	Reddito pro-capite	2.75E-05	.9852	.0000	1.0000
M11CONLA	Genitori entrambi occupati	.7232	.4228	.0000	2.0610
M12ETAPA	Età del padre avanzata	.5661	.6409	.0000	1.7614
M13TITST	Anni scuola padre+madre	-.0884	.4039	.0000	..9154
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	1.5735	.1037	.0735	4.8235
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore	-.8232	.5246	.0000	.4390
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori	.5778	.5353	.0000	1.7820
COMPSCO	Punteggio a quiz	.3550	.0804	.0940	1.4262
M46EVE	Eventi traumatici	.4938	.4481	.0000	1.6386
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	-.5983	.4874	.0000	.5497
M2FIGLUN	Figlio unico	-.2963	.8215	.0000	.7435
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	-.5427	.5334	.0000	.5812
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma	-.2437	.1499	-.0248	.7837
M22CREL	Giudizio rendimento laurea	.0869	.5641	.0000	1.0908
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello	.5354	.0013*	.2646	1.7082
M28IIRIS	Intensità preferenze .occup.	.2175	.0386*	.1379	1.2430
M44PREF	Retribuz. minima accettabile	.0006	.1727	.0000	1.0006
Costante		-11.0419	.3029		

(Model -2 Log Likelihood = 63.940; If only Constant is included = 119.70991)

⁹ Rispetto ad un modello base privo di variabili valutativo-intenzionali il fitting del modello espanso per la classe operaia riportato nel testo risulta nettamente superiore. A fronte di un indice complessivo di corrispondenza tra previsioni del modello ed osservazioni pari all'83,8% (rispetto al 77,4% del modello base), gli indici specifici di Sensitivity rispetto alle due modalità della variabile dipendente risultano pari a 91,0% per la modalità 0=non intende proseguire (rispetto al 92,4% del modello base) e al 63,0% per la modalità 1=intende proseguire (rispetto al 33,3% del modello base). Lo Pseudo Rsquare per il modello espanso per la sola classe operaia è pari al 34,7%, un valore molto alto in generale (e ancor più rispetto al 19,3% del corrispondente modello base). Il valore di -2 Log Likelihood del modello completo è pari a 63.940, rispetto a 119.70991 se si include la sola costante.

patto negativo più forte per le femmine che per i maschi, mentre i brillanti risultati precedenti risultino più forti, in senso positivo, per i maschi.

Dall'applicazione dei medesimi modelli "espansi" ai sottogruppi riconducibili alle diverse classi sociali, le notazioni più interessanti emergono in relazione ai soggetti di classe operaia.

Con l'introduzione nei modelli della classe inferiore di variabili di tipo "intenzionale", infatti, è possibile innalzare sensibilmente la loro capacità di adattamento ai dati: un esercizio analogo a quello precedentemente effettuato sulla base del solo modello "base", porta ad un raddoppio del numero di casi in cui le scelte a favore della prosecuzione all'università previste dal modello coincidono con osservazioni del medesimo segno.

Il contributo cui tale mutamento è addebitabile proviene da due variabili precise:

- quella che misura il livello delle aspirazioni professionali;
- quella che riflette l'intensità delle preferenze espresse con la precedente.

Entrambe escono nei modelli di classe inferiore con segno positivo, alti coefficienti d'impatto e adeguati livelli di significatività statistica.

Almeno per i figli della classe operaia, dunque, sembra davvero difficile spiegare le differenze nella propensione a proseguire gli studi fino all'università senza tener conto del fondamentale fattore di attrazione rappresentato dalle specifiche aspirazioni e preferenze occupazionali. Sono essenzialmente queste che, insieme alla fiducia nelle proprie abilità scolastiche misurata dai risultati precedenti, producono scelte differenziate. Il ruolo di altre variabili di condizione economica e familiare appare decisamente minore. Le sole eccezioni, che i modelli "espansi" tendono ad enfatizzare, sembrerebbero rappresentate dall'effetto positivo dell'aver entrambi i genitori occupati, anziché uno solo, e dalla circostanza che la propria famiglia abbia opportunità di relazioni con numerose persone istruite (sia che queste forniscano soltanto modelli cui ispirarsi sia che rappresentino effettive risorser da cui trarre stimolo e sostegno nel formulare orientamenti più impegnativi).

L'analisi delle scelte fondamentali: un quadro riepilogativo

8.1. L'istruzione come bene di investimento e di consumo

L'istruzione è un bene che può assumere due modalità generali: consumo e investimento. La decisione di acquisirlo è influenzata da una certa combinazione di entrambe le modalità, raramente da uno solo dei due estremi. Si va a scuola per il piacere di imparare, di migliorarsi, e porsi in condizioni di gioire di altri beni che una maggior cultura ci dà modo di capire e sfruttare appieno. E si va a scuola per una serie di vantaggi strumentali che derivano dal possesso di una maggior qualificazione e di un titolo di studio: più favorevoli opportunità d'occupazione, carriere migliori, salari più alti o, perché no, partners più ricchi.

Negli studi economici sull'istruzione, il valore di investimento è a sua volta fatto derivare da due fattori distinti. Secondo la teoria del *capitale umano*, l'istruzione aumenta nella sostanza le capacità produttive dei soggetti che apprendono abilità che non possedevano. Secondo la teoria di Michael Spence (1974), invece, l'istruzione, indipendentemente dal contributo addizionale che fornisce alle nostre capacità, agirebbe comunque da *filtro*, selezionando i più abili. Come tale, i soggetti istruiti possono usare l'istruzione come un "segnale" al mondo del lavoro circa il livello del loro potenziale.

Consumo e investimento si influenzano a vicenda: chi trova più congeniale lo studio perché ama imparare e va bene a scuola troverà anche più facile ottenere il titolo di studio e i vantaggi strumentali che ne derivano. Imparare per pure ragioni strumentali non è facile da sostenere. Viceversa, tra coloro che vanno a scuola prevalentemente per ragioni strumentali non è escluso che alcuni, andandovi, sviluppino un gusto per la cultura che non sapevano di possedere.

I vantaggi legati all'istruzione come investimento sono influenzati dal

comportamento degli altri. L'istruzione è infatti un bene posizionale, e meno sono coloro che raggiungono un titolo di studio maggiori ne sono i vantaggi, e viceversa. Si va dunque a scuola non solo per migliorare la propria posizione assoluta nella scala sociale, ma anche per difendere la propria posizione relativa. Nel gergo economico la scelta di ogni individuo di andare più a lungo a scuola genera *un'esternalità negativa* per gli altri individui, nel senso che diminuisce il valore del titolo di studio sui mercati su cui il titolo può venir speso. La conseguenza nota per questo tipo di beni è un fallimento nell'allocazione ottimale dell'investimento che il mercato genera se viene lasciato a se stesso: la divaricazione tra ciò che è razionale fare individualmente e ciò che è ottimale collettivamente. Il "gioco" che sottende questo stato di cose è un "dilemma del prigioniero" in cui tutti finiscono per avere meno di quel che avrebbero se, potendo mettersi d'accordo, rinunciassero a proseguire la scuola fino al titolo di studio successivo. Si finisce con investire di più in istruzione per ottenere quanto si sarebbe potuto ottenere se si fosse tutti rinunciato ad andare a scuola. Il paradossale è del tipo "si corre tutti più in fretta solo per rimanere fermi nello stesso posto".

Visto sotto il profilo del consumo, però, questo stato di cose che sotto il profilo economico è sotto-ottimale, può non essere un male. Si finisce con avere una società più colta, e individui che ne avrebbero fatto volentieri a meno finiscono con il doversi scolarizzare per forza. Da un lato questo può creare frustrazione e spiazzamento individuale, dall'altro può però indurre alcuni individui a scoprire in sé abilità insospettite che alla fine produrranno benefici sia individuali sia collettivi che con il senno di prima non si potevano prevedere.

Ma anche sotto il profilo economico, si potrebbe sostenere, è solo dal punto di vista individuale che il meccanismo risulta sub-ottimale. Da quello collettivo, a patto che i nuovi istruiti accettino un adeguamento verso il basso delle posizioni occupazionali corrispondenti ai loro titoli, si può ritenere che si generi un innalzamento generale della qualificazione delle forze di lavoro e se ne riduca il costo relativo, aumentandone la produttività senza elevarne il prezzo.

Quale effetto prevalga dipende anche dalla qualità dell'insegnamento e dalle capacità dell'offerta di non diminuire la qualità dell'istruzione sotto la pressione di una domanda progressivamente più elevata. Maggiore è il numero di soggetti marginali che decidono di andare a scuola per ragioni difensive e puramente strumentali, più difficile sarà mantenere gli standard di insegnamento elevati. Per poter mantenerli allo stesso livello occorrerebbe mantenere stabili i criteri di selezione, con il risultato di selezionare

nella stessa proporzione, ma in assoluto in numero maggiore. Al tempo stesso, però, per non scoraggiare l'effetto potenzialmente positivo di un maggior interesse nell'istruzione, occorrerebbe differenziare i corsi e rendere la struttura più flessibile, consentendo passaggi di ramo scolastico anziché favorire un incanalamento dopo la scuola dell'obbligo nel quale si può solo o fallire o arrivare fino in fondo.

Per ora questo in Italia non si è verificato, ed è altamente probabile che gli effetti negativi sopra ipotizzati si stiano verificando: diminuzione del valore (economico) del titolo di studio, costi scolastici maggiori per le famiglie, diminuzione degli standard scolastici, maggiori effetti di spiazzamento dei giovani poco scolarizzati, che vengono spinti a andare a scuola più di quanto non desidererebbero fare. Capire a fondo come gli individui scelgono è un aspetto cruciale per poter intervenire con misura e saggezza nella riforma della scuola, e in questo la nostra ricerca può offrire un utile contributo. Qui di seguito ne riassumiamo alcuni dei principali risultati, confrontandoli laddove opportuno con una ricerca precedente della stessa natura (Gambetta, 1990).

8.2. I vincoli economici delle scelte scolastiche: il reddito familiare corrente

Una predizione standard della teoria economica indica che maggiore è il reddito maggiori saranno i consumi. Se l'istruzione è, almeno in parte, considerata un bene di consumo dovremmo dunque osservare una correlazione positiva tra reddito familiare e scelte scolastiche. Anche se l'istruzione fosse considerato un bene di investimento il reddito potrebbe rimanere comunque un vincolo, per la riluttanza o le difficoltà delle famiglie più povere a indebitarsi per pagare l'istruzione ai figli.

A differenza che nell'indagine precedente, fondata su dati rilevati alla fine degli anni '70, (Gambetta, 1990, pp. 106-116), nella presente ricerca, sorprendentemente, gli effetti delle differenze nel reddito familiare sull'insieme delle scelte scolastiche considerate sono risultati praticamente assenti.

È possibile che in parte ciò sia dovuto alle note difficoltà di misurare il reddito in Italia. Inoltre, è probabile che gli studenti intervistati avessero un'idea imprecisa del reddito familiare. Tuttavia, anche le ricerche precedenti soffrivano degli stessi problemi. È quindi plausibile concludere che l'effetto *diretto* del reddito sull'istruzione, se non scomparso del tutto, è almeno diminuito, nel corso degli ultimi 15 anni.

Una spiegazione rosea di questo fatto potrebbe essere che il costo dell'istruzione, relativamente ai redditi familiari, sia diminuito al punto da metterla alla portata di tutte le famiglie che la desiderano, indipendentemente dal

reddito che hanno. In realtà, il costo relativo dell'istruzione potrebbe essere diminuito non perché i redditi familiari sono aumentati più rapidamente, ma perché sono *diminuiti i redditi mancati*: l'ingresso anticipato dei giovani sul mercato del lavoro potrebbe dare redditi inferiori al passato, a causa delle maggiori probabilità di disoccupazione o della minore remunerazione relativa dei lavori per adolescenti non scolarizzati. A sua volta la redditività del lavoro immediatamente dopo le medie inferiori potrebbe esser diminuita sia per fattori economici non legati all'istruzione, sia a causa dell'effetto precedentemente ipotizzato e legato all'aumento di istruiti: più sono gli individui che comprano istruzione, più è difficile farne a meno, mantenendo al tempo stesso gli stessi livelli di competitività sul mercato del lavoro. Laddove prima bastava la terza media ora occorrono titoli di studio più elevati per ottenere lo stesso risultato sul mercato del lavoro. Le famiglie sono dunque sottoposte a una pressione maggiore e si vedono costrette a spendere di più in istruzione.

8.3. Le abilità scolastiche e le probabilità di successo

Come già nella precedente ricerca, anche in questa, i risultati scolastici si sono rivelati di grande importanza. Sulla base dell'andamento scolastico ottenuto nelle scuole medie inferiori, i soggetti giudicano le loro probabilità di successo e la facilità con cui possono affrontare quelle superiori. Una bocciatura nelle medie è praticamente fatale, giudizi elevati sono molto importanti per la scelta del liceo, voti migliori nelle superiori condizionano fortemente ogni ipotesi di prosecuzione all'università.

Anziché limitarci a tener conto dell'abilità scolastica e della motivazione ad apprendere, così come sono misurate dai giudizi ottenuti alla fine della scuola media e dai voti nelle superiori, abbiamo introdotto anche una variabile costruita attraverso 12 domande inserite nel questionario – domande di cultura generale, di ragionamento, di curiosità verso la conoscenza. Il punteggio ottenuto nel nostro semplice quiz non è correlato con l'abilità scolastica misurata a scuola al punto da doverne essere considerato un equivalente. Questo di per sé è interessante. Suggestisce che la scuola misura in modo parziale o almeno diverso da ciò che noi abbiamo misurato.

Non possiamo dire con certezza che cosa il nostro quiz misuri: se un quoziente di intelligenza più profondo di quello a cui giunge la scuola oppure l'effetto di una motivazione ad apprendere che a scuola non si manifesta e che non è coincidente con la motivazione e la tenacia necessarie per avere buoni voti a scuola. Ciò che più conta però è che il nostro punteggio, anche al netto dei voti, registra uno specifico effetto positivo, forte e significativo, su tutte le scelte da noi considerate.

Ciò suggerisce che i giovani nel decidere il loro destino scolastico non tengono solo supinamente conto dell'immagine della loro abilità riflessa dalla scuola, ma hanno evidentemente anche una misura di autovalutazione indipendente che tiene conto della loro predisposizione effettiva all'apprendimento che si rivela man mano che gli studi si fanno difficili, anche se rimane latente nella fase dell'obbligo.

Misurate in un modo o nell'altro, le abilità scolastiche entrano comunque nei meccanismi delle scelte educative in modo coerente con le previsioni del modello razionale. Al netto delle altre influenze rilevanti, i soggetti tendono ad adeguare in modo estremamente realistico gli obiettivi formativi al livello delle proprie abilità specifiche. Nel fare ciò attribuiscono ai diversi indirizzi scolastici un ordinamento che, per essere del tutto informale e per certi versi persino opinabile, non sembra per questo meno condiviso e potente sul piano normativo: ancor prima che per gli specifici contenuti curriculari, agli occhi di chi sceglie l'offerta di corsi post obbligatori sembra presentarsi come ordinata per il livello delle abilità scolastiche richieste.

8.4. I vincoli culturali delle scelte scolastiche: l'istruzione dei genitori

La seconda differenza rilevante rispetto alla ricerca sulle scelte scolastiche precedente, dopo quella relativa al reddito corrente, è il forte effetto che abbiamo riscontrato per la variabile che somma gli anni di scuola dei genitori: essa risulta tra le variabili più importanti e statisticamente significative. Sia le probabilità di continuare in genere, sia quelle di andare al liceo, sia quelle di voler andare all'università sono tutte positivamente influenzate dal livello di scolarità dei genitori.

L'istruzione dei genitori può esser considerata come una misura approssimativa del capitale culturale di cui dispone un bambino in famiglia. Nella precedente ricerca, l'effetto dell'istruzione dei genitori si faceva sentire sia sulla scelta liceale sia sulle probabilità di finire la scuola superiore una volta entrativi, ma non mostrava alcun effetto sulla probabilità di continuare di per se stessa. Un'ipotesi che si ventilò allora è che i vincoli economici colpissero in modo tale che, se anche i vincoli culturali potevano avere un effetto, questo rimaneva 'nascosto' dai vincoli economici che agivano in maniera prioritaria.

I risultati della presente ricerca sembrerebbero confermare quella supposizione: ridottosi l'effetto dei vincoli economici per la ragioni sopra indicate, i vincoli culturali mostrano tutta la loro forza, non solo nella scelta del liceo e nella capacità di portare a termine gli studi superiori, ma anche nel nodo prioritario, cioè se continuare o no in uno dei rami possibili.

Si noti però che è possibile che questa variabile misuri in parte altre forze

che non hanno a che fare solo con il livello di abilità culturale presente nella famiglia; specialmente se, come nel nostro caso, l'influenza specifica del livello d'istruzione dei genitori emerge da modelli che tengono contemporaneamente conto dei risultati scolastici dei figli. Famiglie più istruite possono (i) sia essere più convinte dell'importanza dell'istruzione e attribuire ad essa un valore intrinseco superiore, (ii) sia voler creare dei figli simili a loro per un bisogno di coerenza di status (per un genitore istruito è più difficile accettare figli poco o meno istruiti, al di là sia delle abilità specifiche richieste dalla scuola sia del valore intrinseco attribuito all'istruzione), (iii) sia voler favorire l'inserimento occupazionale dei figli in settori e carriere per cui è essenziale il possesso di un titolo di studio superiore (spesso gli stessi settori e carriere, terziarie e impiegatizie, in cui sono inseriti i genitori).

Sotto queste condizioni e in questi casi, l'istruzione dei genitori sembra rappresentare di per sé – cioè al netto dei suoi tradizionali effetti sulle abilità scolastiche dei figli – uno dei più potenti fattori di spinta che alimentano l'ondata più recente della scolarizzazione superiore. Essa potrebbe essere interpretata in funzione di un obiettivo di conferma degli status raggiunti e di difesa delle posizioni occupazionali acquisite dalle famiglie istruite nei confronti dell'altra componente del processo di scolarizzazione recente, quella costituita dai ragazzi e ragazze che per la prima volta nella storia della loro famiglia si affacciano alle soglie dell'istruzione post obbligatoria.

8.5. Il mercato del lavoro e le differenze di genere

Come nella precedente ricerca così anche in questa i soggetti che assumono decisioni in campo scolastico risultano molto sensibili alle condizioni del mercato del lavoro. Maggiori sono le opportunità di lavoro e di remunerazione nella zona di residenza per ogni dato livello di studi, minori le probabilità che si scelga di continuare al livello successivo.

I maschi però sembrano più reattivi delle femmine alle condizioni del mercato del lavoro. Nel complesso, molti dei risultati dei nostri modelli indicano con chiarezza che l'istruzione è considerata in modo più strumentale nel caso dei maschi: ad essi, e spesso solo ad essi, sembrano attagliarsi le previsioni formulate in base a modelli decisionali del tipo "investimento in capitale umano", mentre per le femmine sembrerebbe più adeguata l'ipotesi del consumo.

Questo può dipendere non tanto da valori astratti, quanto da ragioni concrete: è noto come i maschi abbiano maggiori opportunità d'occupazione e siano in grado di ottenere salari migliori entrando subito sul mercato del lavoro, per cui la perdita di reddito in cui si incorre mandandoli a scuola è più elevata di quella persa mandando a scuola le femmine. Come scritto di

recente in una tesi sui rendimenti dell'istruzione in Italia, i maschi tendono a essere "più attenti alle variazioni nei differenziali salariali attesi: in quanto soggetti comunque avvantaggiati vogliono essere compensati relativamente più delle femmine per differire l'entrata nel mondo del lavoro" (Maffiotto, s. d., p. 153).

Se ciò è vero, gli incentivi necessari a tenere un ragazzo a scuola devono essere più alti. Due fatti emersi dai nostri dati confermano queste ipotesi:

- 1) a parità di altre condizioni, i ragazzi hanno *minori* probabilità delle ragazze di andare alla scuola superiore;
- 2) se però decidono di andarci, i ragazzi hanno *maggiori* probabilità di fare una scelta più impegnativa delle ragazze e di scegliere il liceo.

Tutto o niente sembra configurarsi relativamente più spesso come l'alternativa più razionale per i maschi. Per le femmine la gamma delle opzioni ragionevoli sembra più favorevole alle scelte intermedie e comunque ad un più frequente prolungamento degli studi oltre la soglia dell'obbligo.

8.6. L'età del padre: un esempio di variabile con effetti potenzialmente divergenti

Uno dei risultati interessanti della precedente ricerca sulle scelte scolastiche era stato il seguente: pur controllando per un gran numero di variabili, le probabilità di andare alle scuole superiori veniva negativamente e fortemente influenzata dall'età del padre. Un soggetto le cui probabilità di continuare dopo la scuola dell'obbligo erano del 50% date tutte le altre condizioni, vedeva queste ridotte a meno del 30% in caso il padre avesse più di 64 anni (Gambetta, 1990, pp. 144-150). Questa variabile era stata inserita per verificare la seguente ipotesi: l'età del padre era assunta come un indicatore del reddito atteso per il futuro, più elevata l'una più basso l'altro. In questo modo, ci si poteva attendere che le famiglie, prevedendo un rafforzamento dei vincoli economici nel prossimo futuro, avrebbero tenuto un comportamento più prudente verso la scuola e avrebbero incoraggiato un ingresso rapido sul mercato del lavoro. Il meccanismo ipotizzato era una semplice forma di adattamento ai vincoli economici attesi. Se l'istruzione è almeno in parte un bene di consumo, o se in ogni caso non si vuole o non si può accedere facilmente a prestiti a scopo di istruzione, gli attori dovrebbero risentire del livello del reddito sia presente sia atteso nel decidere quanta istruzione acquisire per il loro figli.

I dati della presente ricerca in certi casi sembrano confermare i risultati precedenti, (anzi rafforzarli perché è stata abbassata l'età soglia del padre nella variabile dicotomica a 55 anziché a 64 anni). Un padre più anziano agi-

sce come un handicap sulle opportunità scolastiche nel caso della scelta tra proseguire e non proseguire dopo le medie, oppure nel decidere tra istituto tecnico o professionale. Ma in altri casi sembra agire in direzione contraria: favorisce ad esempio la scelta del liceo o l'intenzione di proseguire all'università.

Anche dal confronto fra i sottogruppi d'intervistati costituiti sulla base della professione del padre emergono indicazioni non univoche: ad esempio, avere un padre d'età avanzata agisce sistematicamente da freno sulle scelte dei figli di lavoratori di classe media autonoma, mentre opera in positivo su tutte le scelte più impegnative dei figli di lavoratori di classe media dipendente.

Per cercare di interpretare tale ambivalenza di comportamento può essere utile far riferimento al confronto in cui l'influenza si presenta in modo più nettamente divaricato: quello tra maschi e femmine.

Mentre il modello sull'intero campione ha prodotto risultati simili alla ricerca precedente, i modelli separati per sesso hanno dato un risultato sorprendente: in un caso quasi classico in cui la stessa variabile produce risultati opposti, è emerso che le aspettative vengono rovesciate nel caso delle femmine in tutte le scelte più impegnative, e soprattutto in quella del liceo. L'età del padre, infatti, aumenta le probabilità che una ragazza scelga questo tipo di scuola, che, come si sa, implica un impegno indiretto a continuare gli studi all'università. Se le probabilità di una ragazza di andare al liceo sono del 50%, un padre con più di 55 anni le innalza al 70%.

Sia il risultato relativo al reddito corrente, che non sembra avere alcun effetto, sia il risultato relativo alle femmine e alla scelta liceale, inducono a riconsiderare l'ipotesi originale. Una più elevata età paterna sembra poter far scattare sia una maggior prudenza sia una maggior generosità. Vien da chiedersi, pertanto, se essa catturi un meccanismo razionale in cui si calcolano i vincoli e i benefici, oppure un effetto più profondo e sottile che influenza la disposizione al rischio. Un segno empirico del fatto che potrebbe trattarsi del secondo caso è suggerito proprio dal fatto che la stessa variabile ha effetti opposti. Inoltre, se si trattasse di un calcolo di mera natura economica, vien da chiedersi perché allora il reddito corrente non venga invece tenuto in considerazione. L'età può plausibilmente rendere sia più preoccupati del futuro, e alimentare un maggior "egoismo" paterno dovuto alla paura ("se spendiamo molto ora cosa mi capiterà se mi ammalassi?"), Oppure "e se non potessi più mantenerti agli studi e tu non fossi ancora sistemato?") sia una maggior rilassatezza verso i propri bisogni futuri, "non avrò bisogno di molti soldi per i miei piaceri diventato vecchio, e tantomeno quando sarò morto, per cui tanto vale esser generosi adesso".

Perché mai però il sesso dei figli dovrebbe far la differenza, e rendere i padri più generosi con le figlie? Per rispondere a questo quesito può essere utile ricordare i risultati dei nostri modelli relativi sia agli effetti sulle scelte scolastiche delle condizioni del mercato del lavoro nella zona di residenza, sia gli effetti specifici delle differenze di genere in tale contesto.

L'effetto dell'età paterna differenziato per sesso sembra interagire attivamente con queste differenze. Si può supporre infatti che maggiore è la perdita finanziaria che si prospetta dilazionando l'entrata nel mercato del lavoro (è il caso dei maschi), maggiore è l'avversione al rischio che l'età provoca nei genitori; viceversa se la perdita è minima (come nel caso delle femmine), l'età più matura del padre rende più disposti a esser generosi.

8.7. Altre misure del capitale culturale, altre conferme delle differenze tra maschi e femmine

Nei modelli utilizzati per le analisi sono state introdotte anche altre variabili che possono misurare il patrimonio culturale a disposizione dei giovani, per valutarne gli effetti sulle scelte scolastiche.

Una di queste variabili riflette la numerosità dei conoscenti con diploma o laurea frequentati. I risultati sono stati secondo le attese, ma deboli e non statisticamente significativi.

La seconda variabile introdotta (se il soggetto ha fratelli o sorelle più anziani che vanno o sono stati alle scuole superiori) ha dato risultati più interessanti. Secondo l'ipotesi di ricerca, se si dà questa condizione, le probabilità del soggetto di proseguire gli studi aumentano perché i fratelli maggiori possono fungere da esempio e da traino, oltre a poter aiutare i minori in molti modi, spiegando, passando i libri ecc. Il meccanismo ipotizzato era essenzialmente basato su diverse opportunità culturali e pratiche. I risultati sono stati secondo le attese, mostrando che a parità di tutte le altre condizioni, aver fratelli o sorelle maggiori scolarizzati aumenta le probabilità di andare alle superiori. Tale influenza risulta particolarmente forte e significativa nella classe operaia, tra i cui componenti era più ragionevole attendersi che il meccanismo ipotizzato potesse alimentare linee di differenziazione.

La variabile però presenta anche stavolta una piccola sorpresa. Essa ha un effetto più forte e significativo quando il soggetto è di sesso femminile. Questo ha indotto ad un ragionamento più complicato e a ipotizzare un meccanismo diverso. Se si trattasse solo di capitale culturale, perché dovrebbe avere un effetto più forte per le ragazze? Infatti non dovrebbe averlo.

Coerentemente con gli altri dati sulle differenze di genere di cui abbiamo già detto, il ragionamento che sostiene le decisioni scolastiche per i maschi

assume connotati diversi da quello delle femmine: se i maschi hanno le abilità necessarie a andare a scuola in misura considerevole, allora a scuola andranno. In caso contrario vanno a lavorare. Poco importa che essi possano contare sui loro fratelli maggiori. Se l'atto di andare a scuola viene calcolato in base a ragioni prevalentemente di investimento, non vi è motivo per cui ciò che hanno fatto gli altri fratelli sia rilevante. Se uno è bravo a giocare al pallone, non significa che l'altro lo sarà. Se per contro si percepisce l'istruzione più come un bene di consumo, diventa difficile negare a un figlio ciò che è stato concesso di consumare a un altro. Quando si tratta di consumo scatta *una norma di equità* che non ha senso applicare quando si tratta di investimento. Questa asimmetria potrebbe contribuire a spiegare la differenza di genere riscontrata nell'effetto prodotto dall'esistenza di fratelli o sorelle maggiori che vanno o sono andati alla scuola superiore.

Questo riscontro particolare tende a dare conferma ulteriore dell'esistenza e della rilevanza di linee di differenziazione in base al genere all'interno dei meccanismi che presiedono alle scelte scolastiche. Rafforza però anche la convinzione che si tratti di diversità che chiedono spiegazioni nuove rispetto a quelle più convenzionali (basate sull'ipotesi del minor rendimento prospettico degli investimenti nel capitale umano delle femmine). I loro effetti sui tassi di scolarizzazione superiore specifici per maschi e femmine tendono infatti a prendere direzioni opposte rispetto a quelle che in passato vedevano sfavorite le ragazze.

8.8. Da che cosa dipendono le scelte scolastiche individuali: un riepilogo conclusivo

Riassumendo l'essenziale delle considerazioni precedenti, ne proponiamo in questo paragrafo una rilettura sintetica orientata all'individuazione di alcune implicazioni potenzialmente rilevanti. Ci limiteremo ad alcune questioni di fondo che sembrano presentare una valenza più generale sia per la comprensione dei meccanismi che presiedono alle scelte scolastiche negli anni '90, sia per la formulazione di politiche educative che si propongano di interagire coi comportamenti che da tali scelte prendono forma. Il dettaglio dell'analisi e la ricchezza dei risultati specifici cui essa ha consentito di pervenire restano affidati ai capitoli dedicati a ciascun singolo nodo rilevante di decisione scolastica.

- In generale, le decisioni scolastiche assunte dagli individui si confermano largamente spiegabili in termini di valutazioni razionali, risultando fortemente influenzate dal confronto fra abilità scolastiche e preferenze professionali dei decisori (gli adolescenti e i loro genitori) e opportunità oc-

cupazionali offerte dal contesto sociale ed economico in cui essi vivono (il mercato del lavoro locale e le specifiche collocazioni professionali dei familiari).

- Molto meno rilevante risulta il peso del tradizionale fattore di vincolo rappresentato dalle risorse economiche della famiglia (misurate dal reddito corrente pro-capite, ma verificate con diverse altre misure legate anche al patrimonio): le differenze lungo questo fondamentale versante non risultano più operare discriminazioni significative limitando l'investimento formativo a livelli inferiori a quello desiderato.

È probabile che ciò possa dipendere sia da una riduzione dei costi relativi dell'istruzione superiore (dovuta soprattutto alla diminuzione del valore relativo delle alternative occupazionali disponibili), sia da una maggiore diffusione nelle famiglie dell'approccio all'istruzione in termini di investimento. Se la propensione all'istruzione come consumo è logicamente condizionata dal reddito, quella in chiave di investimento deve dipendere soprattutto dai rendimenti attesi, in termini di guadagni ottenibili o di perdite evitabili.

- Il ruolo delle risorse culturali della famiglia (tradizionalmente rappresentate dal numero di anni d'istruzione di padre e madre) si presenta invece con forza maggiore che in passato. Si fa però più ambiguo e sfuggente: oltre che come vincolo operante su abilità e risultati, la scolarità dei genitori sembra agire sempre più direttamente sulle preferenze. Anche controllando per i risultati scolastici dei figli, infatti, il livello elevato d'istruzione dei genitori emerge di per sé come uno dei fattori con maggiore influenza positiva nei confronti delle scelte scolastiche più impegnative.

L'impressione è che il moto generale della scolarizzazione degli ultimi 15 anni sia alimentato da due componenti distinte ma interrelate. A un'ondata di scolarizzazione di prima generazione – che si rivolge prevalentemente ai segmenti professionali e tecnici del sistema formativo, con motivazioni difensive forse più che promozionali – fa riscontro un'ondata di seconda generazione che – in parte per mantenere le distanze relative dai protagonisti della prima, in parte per confermare le posizioni assolute raggiunte dai genitori nel sistema occupazionale – tenta di allungare il passo, scegliendo gli indirizzi liceali e le mete universitarie anche più spesso di quanto le prestazioni e le aspirazioni scolastiche dei diretti interessati parrebbero consigliare.

- Se risultati scolastici brillanti e genitori istruiti sono i due fattori che più

fortemente operano a favore delle scelte scolastiche più impegnative, il mercato del lavoro sembra rappresentare il luogo d'origine delle più importanti influenze negative nei confronti delle medesime scelte. Su tutti i nodi decisionali più importanti le analisi svolte consentono di affermare che, se in un'area si danno opportunità occupazionali più favorevoli (per quantità e remunerazione) ad un dato livello d'istruzione, soggetti dotati delle medesime caratteristiche e potenzialità, personali e familiari, decidono d'investire nell'istruzione in misura diversa.

Le specifiche caratteristiche delle aree territoriali messe direttamente a confronto, inoltre, consentono di precisare che – nell'Italia degli anni '90 – le aree a maggior tasso di sviluppo e a più alto livello medio di benessere economico sono quelle entro cui investimenti più prolungati in istruzione ricevono disincentivi maggiori.

Anche per questo riscontro, pare più corrispondente ai fatti leggere il moto di scolarizzazione degli anni recenti come un processo alimentato prevalentemente da motivazioni difensive e dalla caduta relativa dei costi (costi-opportunità) dell'istruzione, anziché come un processo di adeguamento dell'offerta alla crescita di qualità della domanda di lavoro o ad un aumento del rendimento relativo dell'istruzione superiore.

- Dal confronto diretto tra le diverse scelte d'indirizzo scolastico, comunque, la composizione qualitativa della domanda d'istruzione tende a confermarsi differenziata e difficilmente soddisfattibile da un sistema d'offerta che – già fin troppo omogeneo – tendesse ad omologarsi ulteriormente lungo il suo versante più “scolastico”, se non addirittura “liceale” o “accademico”.

Emerge con chiarezza che uno dei fattori discriminanti di maggior peso che operano a favore delle scelte non liceali rispetto a quelle liceali è dato, oltre che dal diverso grado di abilità scolastiche, dagli specifici orientamenti e preferenze occupazionali, con riferimento sia al tipo di professione sia al numero di anni necessari all'ingresso nel mercato del lavoro. Allo stesso tempo, nell'indirizzare verso istituti professionali o corsi di formazione in alternativa agli istituti tecnici quinquennali, il minor gradimento verso l'attività scolastica in quanto tale (misurato con riferimento all'insieme delle sue dimensioni d'esperienza esistenziale, non solo alla luce dei suoi risultati finali) esercita un peso rilevante e autonomo. Il problema di come consentire e perseguire una qualificazione crescente dei soggetti con minori abilità e attitudini verso le attività scolastiche sembra proporsi come uno dei più rilevanti, benché resti fra i più negletti.

- Il confronto fra i modelli di decisione relativi a maschi e femmine sugge-

risce anch'esso considerazioni interessanti. Mentre si ottengono conferme del persistente rilievo di questa linea di differenziazione nei riguardi dei comportamenti scolastici, si ricavano importanti elementi di qualificazione che aiutano a spiegare perché, da almeno 15 anni, le tradizionali direzioni dei divari (minori investimenti e meno impegnativi nel caso delle femmine rispetto ai maschi) si siano non solo colmate, ma decisamente invertite: oggi, a parità di caratteristiche personali e familiari, è più probabile che una ragazza prosegua gli studi, anziché un ragazzo, mentre entità assoluta e frequenza relativa di soggetti a scolarità medio-superiore sono diventati più elevati fra le femmine che tra i maschi.

Mentre i tassi generali di partecipazione al mercato del lavoro di uomini e donne tendono ad avvicinarsi notevolmente anche nelle fasi centrali dei cicli di vita degli individui, i meccanismi di valutazione e decisione che conducono a tale risultato finale sono assai diversi per maschi e femmine. La componente principale di tali differenze sembra proprio connessa alla diversa partecipazione ai vari livelli d'istruzione. Quest'ultima appare condizionata da una diversa "sensibilità relativa" dei soggetti dei due generi rispetto agli stimoli provenienti dal mercato del lavoro (forse anche per un residuo delle diverse aspettative di ruolo coltivate dalle famiglie), ma è a sua volta influenzata dalla maggiore quantità e migliore qualità delle specifiche opportunità di lavoro che il mercato offre ai maschi adolescenti a bassa scolarità, rispetto alle ragazze coi medesimi attributi. In base ad un meccanismo un po' paradossale – per cui minori aspettative familiari e minori opportunità occupazionali consentono alle ragazze di partecipare sempre più "liberamente" a corsi di studio superiori, mentre per molti loro coetanei si aprono vie d'ingresso nel mercato del lavoro – si genera una superiore qualificazione media dell'offerta di lavoro femminile (in termini almeno di titoli di studio). Questa consente alle ragazze di presentarsi meglio dotate sui segmenti del mercato che registrano più forti tendenze alla crescita e spesso anche migliori attributi di sicurezza e stabilità degli impieghi. Da occupazioni di questo genere sono certamente maggiori i costi d'uscita, mentre sono spesso minori i gradi di incompatibilità con gli altri impegni provenienti via via dalla sfera della vita familiare. Così, da una "provvidenziale" discriminazione all'ingresso negli anni dell'adolescenza trae alimento un meccanismo molto virtuoso di qualificazione e inserimento occupazionale delle donne, che può contribuire a spiegare il grado maggiore e più stabile di presenza sul mercato del lavoro che caratterizza ora anche l'età adulta e matura.

- Un cenno finale va riservato alle influenze piuttosto sistematiche sulle propensioni scolastiche connesse all'appartenenza dei soggetti ai diver-

si gruppi sociali definibili in base alla professione dei genitori. Al di là delle conferme circa i persistenti condizionamenti in direzioni opposte della provenienza dalle classi operaia e superiore, particolare interesse possono presentare i confronti diretti tra classe media autonoma e classe media dipendente, che nel corso di questa ricerca sono stati costantemente effettuati. In base alle ipotesi di partenza, una differenza rilevante ai nostri fini tra i due grandi aggregati dei ceti intermedi può essere connessa al peso del tutto differente che i titoli di studio rivestono nel definire possibilità d'accesso e di carriera nelle rispettive professioni: massimo nel caso dei dipendenti, minimo in quello degli autonomi. Da ciò può derivare un grado molto diverso di "prossimità" delle famiglie dei due gruppi nei confronti del sistema scolastico ed una tendenza ad attribuire ad esso un'importanza molto differente nel plasmare l'orizzonte futuro dei propri figli. Di qui la possibilità che, anche a parità di altre condizioni personali e di contesto, il diverso grado di "contiguità" familiare nei confronti del sistema scolastico, insieme al diverso livello di obiettiva dipendenza da esso per la definizione delle proprie opportunità occupazionali, eserciti un'autonoma e sensibile influenza differenziante sulle scelte scolastiche.

I risultati forniti dalle varie analisi condotte al riguardo nel corso di questo studio tendono a confermare e qualificare utilmente l'ipotesi. Anche per vie diverse da quella delle teorie del capitale culturale, e pur nell'ambito di un processo generale di scivolamento verso l'alto dei livelli d'istruzione, sembra riemergere il fatto che "le scuole dei padri ricadono sulla testa dei figli", oggi non meno che in passato. Anzi, dopo la fase della scolarizzazione di massa degli anni '70 - che non ha portato "tutti a scuola", come dice un'opinione infondata, ma ha spinto molti figli a studiare più a lungo dei loro genitori - oggi, all'interno di un moto generale al prolungamento degli studi alimentato da varie ragioni, si vanno evidenziando linee di differenziazione delle scelte d'indirizzo che suggeriscono il riemergere di una maggiore dipendenza delle scelte dei figli dal grado di scolarità dei genitori, attraverso il diverso peso dell'istruzione negli orizzonti occupazionali di riferimento (approdi coerenti con questi risultati, con riguardo alla Francia, sembrano rinvenibili nel recente Goux e Maurin, 1995). Si può pensare ad una specie emergente di "ereditarietà scolastica" in base alla quale i gruppi che hanno tratto maggior beneficio occupazionale e sociale dalla precedente ondata di scolarizzazione (della quale si è alimentato il processo storico di terziarizzazione impiegatizia delle economie occidentali) tendono ora a fare un uso strategico delle articolazioni interne al sistema formativo, favorendo la scelta da parte dei figli dei percorsi più lunghi e promettenti di vantaggi differenziali nelle

opportunità di inserimento professionale (il liceo piuttosto che l'istituto tecnico, la laurea piuttosto che il diploma). In tal modo essi possono sperare di mantenere le distanze relative nei confronti dei molti che sono invece protagonisti della scolarizzazione di prima generazione, che assai raramente prevedono di spingersi fino all'università.

Al di sotto di un'apparente omologazione progressiva dei comportamenti scolastici giovanili ("tutti proseguono dopo le medie=tutti saranno diplomati") non è difficile veder riaffiorare importanti differenze tra i gruppi sociali, nonché le linee di svolgimento di una competizione che trova proprio nelle istituzioni scolastiche un terreno sempre più rilevante. Ciò è probabile diventi ancor più evidente quanto più il ruolo discriminante delle credenziali educative cresce d'importanza ed amplia a sempre nuovi settori d'attività il proprio spettro d'influenza. E, insieme, quanto più le competenze e abilità sociali nell'uso strategico delle articolazioni interne al sistema educativo, maturate in gran parte attraverso la frequenza personale dello stesso, diventano importanti nel condizionare sia la qualità degli obiettivi perseguiti (una laurea è ben diversa da un diploma) sia il valore effettivo sul mercato del lavoro anche dei titoli d'istruzione che si ottengono attraverso percorsi del medesimo ordine (né i diversi diplomi né le diverse lauree risultano equivalenti tra di loro in termini di qualità e probabilità di esiti professionali privilegiati: cfr. D'Alessandro, 1995). In questa chiave, i risultati raggiunti con le analisi sembrano in linea con un'ipotesi prospettata nel capitolo I della parte I: quella secondo cui il funzionamento attuale del sistema educativo, come varie altre branche dei servizi pubblici, tenda ad assumere un particolare ruolo di sostegno alle strategie di protezione e riproduzione dei ceti medi impiegatizi: oltre che direttamente come datore di lavoro, sempre più indirettamente, come erogatore di credenziali che riducono la concorrenza rispetto alla possibilità di ricoprire un ventaglio di posizioni professionali via via più numerose.

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Tutti gli intervistati.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M1SESSO	Sesso M	—	— *	+ *	—	—
M45ETA	Anni compiuti	—	— (*)	—	+	+
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	— *	—	—**	—	— **
M7CLMAUT	Professione media autonoma				—	—
M8CLBASS	Professione operaia				—	— **
M6CLALTA	Professione elevata			+ **		+
M9REDPRO	Reddito pro-capite	+	+	(+)	(—)	(+)
M12ETAPA	Età del padre avanzata	—	— **	+	—	+
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+ **	+ **	+ **	+ **	+ **
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	+	+	+	+
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			—		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	— **	— **	—	— *	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			— *	— *	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ **	+	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+ **	+ **	+	+ **	+ **
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					— *
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+ **
M46EVE	Eventi traumatici	— *	— (*)	—	+	+
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+ *	+ (*)	—	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico				+ (*)	+
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	+	—	—	—	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+ **	+ **	+ **
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			+	—	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			(+) (*)	+	(+)*
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			—	—	— *
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Femmine.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M45ETA	Anni compiuti	—	—	+	+	+
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	—	—	— *	+	—
M7CLMAUT	Professione media autonoma				—	—
M8CLBASS	Professione operaia				—	— (*)
M6CLALTA	Professione elevata			+		+
M9REDPRO	Reddito pro-capite	—	+	+	—	+
M12ETAPA	Età del padre avanzata	+	—	+ *	+	+
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+ *	+	+ **	+ **	+ **
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	+	—	+	+
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			+		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	— *	— *	—	+	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			—	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ **	+ *	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+ **	+ **	+	+ *	+ **
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					—
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+ **
M46EVE	Eventi traumatici	—	—	—	—	+
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+ (*)	+ *	—	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico			—	+	+
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	+	—	—	+	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+ **	+ **	+ **
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			+	—	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			(+) *	(+)	(+) *
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			+	—	— (*)
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Maschi.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M45ETA	Anni compiuti	— *	—	—	+	+
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	— (*)	—	— **	—	— **
M7CLMAUT	Professione media autonoma				—	—
M8CLBASS	Professione operaia				—	— *
M6CLALTA	Professione elevata			+ *		—
M9REDPRO	Reddito pro-capite	+	+	+	—	+
M12ETAPA	Età del padre avanzata	—	— **	—	—	—
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+ *	+ **	+ **	+	+ *
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	—	+	+	—
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			—		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	— **	— **	—	— **	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			—	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ **	—	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+ **	+ **	+	+ **	+ **
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					— (*)
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+ **
M46EVE	Eventi traumatici	— *	—	+	+	—
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+	+	+	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico			—	+ *	+
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	—	—	—	— (*)	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+ **	+ **	+ **
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			+	—	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			(+)	(—)	(+)
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			—	—	—
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Classe superiore.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista) [^]	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M1SESSO	Sesso M			+	—	—
M45ETA	Anni compiuti			+	+	+ **
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.			+	—	—
M9REDPRO	Reddito pro-capite			+	—	+
M12ETAPA	Età del padre avanzata			—	—	—
M13TITST	Anni scuola padre+madre			+ **	+	+
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea			+	—	—
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			— *		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo			+	COST.	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			—	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ *	—	
COMPSCO	Punteggio a quiz			+ *	+ *	+
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					—
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+ **
M46EVE	Eventi traumatici			—	+	+
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia			—	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico			+	—	+ *
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+ *
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud			—	—	—
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+	—	+ *
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			+	+	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			+	+	+
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			+	—	—
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

[^] Il modello relativo a questi "nodi" di scelta si è rivelato incalcolabile a causa della inadeguatezza della variabile dipendente (mancano casi di non prosecuzione)

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Classe media dipendente.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M1SESSO	Sesso M	—	—	+ (*)	—	—
M45ETA	Anni compiuti	—	—	—	—	+
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	—	+	— **	—	— *
M9REDPRO	Reddito pro-capite	—	+	—	— (*)	+
M12ETAPA	Età del padre avanzata	—	— **	+	+	+
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+	+	+ **	+ **	+ **
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	+ *	+	—	—
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			+		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	—	— *	—	— (*)	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			—	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ **	+	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+	+ *	—	+ *	+ *
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore		—			—
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori			+ *		+ *
M46EVE	Eventi traumatici	—	+	—	—	—
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+	+	—	—	—
M2FIGLUN	Figlio unico			+	+	—
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	—	—	—	+	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+ **	+ **	+ **
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			—	— (*)	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			(+)	(+)	+
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			—	+	— **
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+ (*)

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Classe media autonoma.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3ª media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M1SESSO	Sesso M	—	— *	+	+	—
M45ETA	Anni compiuti	—	—	—	+	+
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	—	—	— (*)	—	— (*)
M9REDPRO	Reddito pro-capite	—	+	+	+	+ *
M12ETAPA	Età del padre avanzata	—	— (*)	—	— *	—
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+	+	+	+	+
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	+	+	+	+ (*)
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			+		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	—	—	—	—	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			—	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+	—	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+	+ **	+ (*)	+ *	+ **
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					—
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+ **
M46EVE	Eventi traumatici	—	—	—	—	—
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+	+	+	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico			—	—	+
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					—
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	+	+	—	—	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			—	+ **	+
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			+	+	+
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			+ **	—	+
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			+	—	—
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

Quadro riassuntivo relazioni tra variabili indipendenti e principali nodi di scelta scolastica. Classe operaia.

Nelle singole colonne è riportato il segno della relazione e uno o due asterischi, se il coefficiente è statisticamente significativo o molto significativo. Tra parentesi i casi al limite.

Variabili: nome sintetico	Contenuto	Prosegue/non prosegue (dopo 3 ^a media)	Prosegue/non prosegue (al mom. intervista)	Liceo/ /altri indirizzi	Istituto tecnico/ /istituto profess.	Università/ /non università
M1SESSO	Sesso M	—	—	+	—	—
M45ETA	Anni compiuti	—	—	+	+	—
M21ABCAM	Area territoriale con > valore diploma s.m.s.	—	— *	—	—	—
M9REDPRO	Reddito pro-capite	+	+ (*)	—	— (*)	—
M12ETAPA	Età del padre avanzata	—	—	—	—	+
M13TITST	Anni scuola padre+madre	+	+ *	—	+	—
M14CONIS	Conoscenti con diploma-laurea	+	— *	+	+ *	+
M24A2COM	Compagni che vanno al liceo			—		
M18ABOCM	Bocciato/a scuola obbligo	— **	— **	—	—	
M20ADISM	Esp. di "disagio" nelle medie			+	—	
M43AGM	Giudizio alto nelle medie			+ **	+ *	
COMPSCO	Punteggio a quiz	+ **	+ **	+	+	+ *
M18BCBOS	Bocciato/a scuola superiore					—
M47BCGSU	Voti alti nelle superiori					+
M46EVE	Eventi traumatici	—	—	—	+	+
M3FSMSTU	Fratello-sorella maggiore studia	+	+ *	+	+	+
M2FIGLUN	Figlio unico			—	+ **	+
M11CONLA	Genitori entrambi occupati					+
M29ORSUD	Genitori 2 nati Sud	—	—	—	+	+
M27PROC2	Preferenze occupaz.: livello			+ (*)	+	+ **
M28IIRIS	Intensità preferenze occup.			—	—	+ *
M44PREF	Retribuz. minima accettabile			—	+	+
M22ABRED	Giudizio rendim. diploma			—	— *	—
M22CREL	Giudizio rendimento laurea					+

I processi decisionali: contenuti, forme, modalità e protagonisti delle scelte scolastiche

Un'ampia sezione del questionario mirava espressamente a raccogliere informazioni sui contenuti e sui modi dei processi decisionali attraverso cui prendono forma le scelte scolastiche post-obbligatorie. Si tratta di un argomento su cui si sa pochissimo, anche perché mal si presta ad essere indagato con strumenti standardizzati, mentre è quasi per definizione un terreno di confronto e interazione fra una pluralità di soggetti diversi di cui occorrerebbe poter conoscere e valutare contestualmente le intenzioni, le azioni e le interpretazioni dei fatti.

La conoscenza del processo decisionale rappresenta tuttavia un passaggio importante per comprendere, nelle reali determinanti e nelle effettive implicazioni, la formazione delle scelte scolastiche, una categoria di decisioni fra le più impegnative e dense di conseguenze, per tutti i componenti le società avanzate.

Pur consapevoli delle limitazioni oggettive imposte dal tema, così come della parzialità in più sensi del punto di osservazione reso accessibile da interviste ad uno solo dei protagonisti delle dinamiche decisionali, si è voluto comunque cogliere l'occasione per acquisire qualche informazione al riguardo.

Le ipotesi di base da cui ci si è mossi assumono che, comunque, i diretti interessati rappresentino un protagonista centrale dei processi decisionali, la cui importanza sembra dover essere considerata come crescente nel tempo. A tali processi si immagina sia solitamente applicabile un modello di tipo negoziale (prevalentemente intra-familiare), nel quale ciascuno dei protagonisti fa pesare le proprie ragioni e tiene conto di quelle degli altri. Sulla base del mutevole equilibrio che viene raggiunto nei diversi casi, prendono forma le decisioni, che possono avere natura diversa non solo in fun-

zione della specifica alternativa preferita, ma anche in funzione del grado di condivisione, di certezza e di solidità della scelta, quale che essa sia.

Le informazioni rilevanti per comprendere natura, modi e implicazioni dei processi decisionali, perciò, sono molto numerose. Almeno una parte di queste può essere richiesta direttamente ai ragazzi protagonisti dei comportamenti cui le scelte si applicano, anche se nella interpretazione delle risposte non si deve mai dimenticare la parzialità (sia nel senso di incompletezza, sia in quello di soggettività) della loro fonte.

Per questa via, si può cercare di conoscere la reale ampiezza e la mutevole composizione del campo di alternative su cui il processo decisionale si è esercitato, nonché la maggiore o minore prossimità relativa delle diverse opzioni agli occhi di chi le ha considerate. Si può poi cercare di individuare quali fattori siano stati presi in conto per decidere, quali soggetti siano intervenuti con maggior peso e quali dimensioni caratteristiche delle alternative in gioco siano state tenute in maggior considerazione per scegliere. Si possono inoltre indagare le eventuali implicazioni delle scelte in termini di conflitti interni o esterni ai diretti interessati, nonché il grado di certezza attribuito alla decisione assunta al momento dovuto. Si possono infine rilevare le eventuali discordanze fra scelte effettuate e preferenze personali dei diretti intervistati, verificando anche se, quanto e come l'esperienza successiva abbia modificato sia le preferenze sia l'ampiezza dei divari tra preferenze e scelte esistenti al momento della decisione iniziale.

Su ciascuno di questi punti le pagine seguenti metteranno in luce i risultati ottenuti attraverso le domande poste direttamente agli adolescenti intervistati nel corso di questa indagine.

Senza alcuna pretesa che con ciò si possa considerare l'argomento, non solo esaurito, ma neppure sufficiente esplorato, non vi è ragione per credere che non si possa comunque compiere qualche passo avanti apprezzabile in termini conoscitivi. Se non si sarà in grado di comporre il quadro completo e di giudicare con certezza il senso e le implicazioni dei processi decisionali, si sarà per lo meno acquisito qualche elemento descrittivo della variabilità delle loro forme e del mutevole peso dei loro contenuti. Ciò che potrà essere utile sia a confermare la rilevanza di un tale oggetto d'indagine, anche ai fini della comprensione delle differenze nei comportamenti successivi alle scelte compiute alla fine degli studi obbligatori, sia a favorire la formulazione di più precise ipotesi interpretative al riguardo, da sottoporre a verifiche dirette attraverso metodologie e modelli d'analisi più confacenti.

*9.1. Il campo delle scelte: alternative escluse a priori,
alternative considerate*

È poco probabile che il quadro delle teoriche possibilità di scelta, desumibili dalla struttura istituzionale dell'offerta scolastico-formativa, si presenti allo stesso modo agli occhi di tutti coloro che devono scegliere. Non tutte le opzioni possibili sono prese effettivamente in considerazione da ciascuno, mentre la distanza relativa percepita nei confronti di ognuna delle alternative prese in conto (nel senso della prossimità o della lontananza delle alternative tra di loro e dalle preferenze di chi decide) può variare da caso a caso.

La struttura "reale" del campo decisionale, cioè quella che risulta effettivamente tale agli occhi di chi è chiamato a scegliere, è un primo elemento fondamentale che può definire e differenziare i processi posti sotto osservazione. Si può perciò iniziare l'analisi su questo punto proprio dalla domanda su quali tra le opzioni disponibili siano state escluse in partenza dal proprio campo decisionale¹. Per differenza si può circoscrivere il quadro delle alternative effettivamente prese in conto dai diversi gruppi di intervistati per scegliere quella verso cui indirizzarsi dopo aver concluso la scuola dell'obbligo.

La frequenza di quanti hanno detto di aver escluso in partenza l'opzione di "andare direttamente a lavorare" cresce in modo notevole e regolare nella direzione prevedibile: si passa da meno della metà di chi ha scelto un C.F.P. (48%) al 93% dei liceali. Molto rilevante appare la differenza tra quanti hanno scelto un istituto tecnico, che sostengono di aver preso in considerazione la possibilità di andare a lavorare soltanto nel 15% dei casi, e coloro che hanno scelto un istituto professionale statale, che l'hanno fatto invece in un caso su tre (33%). Da notare che in tutti i gruppi sono i maschi, assai più delle femmine, quelli che dicono di aver considerato la possibilità di andare subito a lavorare.

Nei confronti delle altre opzioni possibili i riscontri più significativi sono i seguenti.

Chi non ha proseguito gli studi in quasi il 70% dei casi dice di non aver considerato neppure la possibilità di intraprendere un corso professionale breve (nell'I.P. o nel CFP). Tutte le altre opzioni, ovviamente, ottengono da questo gruppo tassi di esclusione a priori ancora maggiori.

Quale che ne sia la spiegazione, gran parte di coloro che hanno assunto

¹ È la domanda n.3 del questionario, riportato in appendice.

la scelta più drasticamente negativa nei confronti della scuola ci tengono a mostrare di essere stati ben decisi nella loro determinazione, sostenendo di aver operato senza neppure accettare il confronto con opzioni alternative.

Diversamente, molti di coloro che hanno optato per la scelta opposta, quella di intraprendere il percorso scolastico programmaticamente più lungo e impegnativo (il liceo), si sono mostrati abbastanza inclini ad ammettere nel campo della decisione alternative diverse, esclusa quella del lavoro subito: il 68% dei liceali dice di non aver escluso in partenza l'istituto tecnico, ed il 34% neppure l'istituto professionale.

Più circoscritta sembra essere invece stata la gamma di alternative considerate da chi è andato in un CFP: essenzialmente lavoro e istituto professionale.

Considerazioni più articolate suggerisce il confronto fra i campi di decisione corrispondenti alle scelte scolastiche per così dire intermedie: l'istituto tecnico e l'istituto professionale statale.

Intanto, chi ha scelto l'istituto professionale mostra un atteggiamento nei riguardi dell'istituto tecnico nettamente differenziato rispetto a chi ha scelto il CFP: mentre quasi la metà di chi ha scelto un corso professionale regionale dice di aver escluso in partenza l'idea di iscriversi ad un istituto tecnico, tra chi ha scelto l'istituto professionale due su tre dicono di aver preso in conto tale eventualità. Identica è però la distanza dei due gruppi dalla opzione liceale: più di due su tre dicono di averla esclusa in partenza dalle alternative di scelta.

Tra chi ha scelto l'istituto tecnico (escludendo in questo caso i licei artistico e linguistico) il 46% dice di non aver neppure preso in conto l'opzione del liceo, ma il 42% dice di aver escluso in partenza tutti i corsi professionali più brevi. Per un buon numero di soggetti quella dell'istituto tecnico sembrerebbe una scelta molto precisa e molto poco "fungibile" rispetto ad altre.

Si deve però aggiungere che, se quasi il 60% di chi ha scelto il tecnico non ha escluso corsi più brevi, circa altrettanti non hanno escluso corsi più lunghi. Tenuto conto dell'ampia possibilità di sovrapposizioni e confusione alla base di tali dati, si può tuttavia basarvi una ipotesi del tipo seguente.

All'ingresso degli istituti tecnici si presentano gruppi di studenti tendenzialmente più differenziati di quelli che affluiscono agli altri corsi. Al di là delle risorse economiche e culturali della famiglia d'origine, e della dotazione di abilità scolastiche certificate dai giudizi alla terza media, tali differenze riguardano anche, specificamente, il tipo di quadro decisionale entro il quale ha preso forma, e dal quale ricava significato, la scelta scolastica specificamente adottata. Sono in particolare ipotizzabili almeno tre diversi strati di studenti che iniziano un corso di I.T.

- 1) Coloro per i quali le opzioni prese in conto andavano “da lì in su” (per i quali quella compiuta è stata una scelta prudentiale);
- 2) quelli per cui le alternative considerate andavano “da lì in giù” (che hanno dunque effettuato una scelta audace);
- 3) coloro che erano effettivamente alla ricerca di un “giusto mezzo” tra opzioni che apparivano troppo divaricate (che hanno preferito una scelta equilibrata).

Tale disparità di condizioni alla scelta potrebbe non essere indifferente rispetto agli esiti che da essa derivano nel periodo successivo. Ciò trova riscontro almeno nella frequenza relativa di cambi d’indirizzo e abbandoni, più elevata tra i soggetti del secondo gruppo.

Anche in base a questi riscontri, in ogni caso, gli istituti tecnici si confermano un luogo chiave della scolarizzazione in Italia. Su di essi convergono il massimo di pluralità di aspettative incorporate nel massimo di varietà di condizioni, attitudini e abilità personali. Trattandosi inoltre del percorso formativo scelto dalla maggioranza relativa dei ragazzi e ragazze italiani che proseguono dopo l’obbligo sembra difficile non convenire che l’attenzione e gli interventi ad esso rivolti dovrebbero saper coniugare il massimo di “finezza” col massimo di prudenza.

Informazioni parzialmente diverse, ma certamente complementari, si possono ricavare dalle risposte a un’altra domanda²: su quale “seconda scelta” si sarebbe ripiegato, se per qualche ragione non fosse stato possibile realizzare quella preferita?

L’obiettivo, in questo caso, più che circoscrivere il campo delle alternative prese in conto, è quello di individuare l’alternativa percepita come relativamente più prossima a quella preferita. Dopo aver delimitato il perimetro delle scelte ciò dovrebbe aiutare a comprendere meglio la disposizione relativa di quelle ammesse all’interno del campo di decisione.

Tabella 1. Le alternative prese in considerazione per decidere (% per riga)

Scelta scolastica	Alternative considerate			
	Lavoro subito	Ist. Profess./Cfp	Ist. Tecnico/Mag.	Liceo
Non prosegue studi	100,0	30,6	16,1	11,3
Cfp/Altro	51,8	100,0	53,6	32,1
Ist. Professionale	32,5	100,0	73,5	31,6
Ist. Tecnico/Magistr.	14,9	57,8	100,0	62,0
Liceo	7,4	33,9	67,7	100,0

² È la domanda n.4 del questionario, riportato in appendice.

Le evidenze più significative proposte dall'incrocio fra scelta effettuata e seconda scelta eventuale possono essere riassunte nelle proposizioni seguenti.

Vi è sempre un'area circoscritta ma non trascurabile di soggetti che non accettano di ammettere opzioni subordinate rispetto alla prima: non appare casuale che tale area raggiunga le proporzioni maggiori in connessione con le scelte estreme (il 33% di chi non ha proseguito e il 18% dei liceali).

Molto diverse risultano invece le linee di scambio tra le varie opzioni per la gran parte dei soggetti che hanno accettato di ammetterne qualcuna.

Per i liceali la seconda scelta di gran lunga prevalente è quella dell'istituto tecnico (61%), ma per il 42% di chi frequenta l'I.T. le seconde scelte vanno a favore di corsi più brevi (30%) o del lavoro subito. Indicativo della distanza tra I.T. e licei percepita da molti degli intervistati è il fatto che la quota di coloro che, se non avessero potuto andare al tecnico, avrebbero ripiegato su professionale o lavoro subito risulti superiore a quella di quanti avrebbero scelto un liceo (38%).

Non meno nette appaiono le differenze tra i due gruppi di intervistati che hanno intrapreso corsi professionali brevi statali o regionali. Mentre per il 44% di chi ha scelto l'I.P. la seconda scelta sarebbe stata l'I.T. (rispetto al 27% che avrebbe preferito andare subito a lavorare), per il 43% di chi ha intrapreso un corso presso un CFP la seconda scelta sarebbe stata proprio andare a lavorare, mentre solo il 28% avrebbe accettato di iscriversi ad un I.T.

Tabella 2. Scelta scolastica effettuata per seconda scelta preferita (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Seconda scelta					Totale
	Lavorare	Istituto Prof./form.	Istituto Tecn. /Magistr.	Liceo	Altri studi	
Non prosegue studi	20 32,8	27 44,3	6 9,8	5 8,2	3 4,9	61 100,0
Cfp/Altro	36 43,4	10 12,0	23 27,7	8 9,6	6 7,2	83 100,0
Ist. Professionale	31 27,0	16 13,9	50 43,5	17 14,8	1 0,9	115 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	37 12,3	91 30,1	50 16,6	114 37,7	10 3,3	302 100,0
Liceo	6 3,2	28 14,8	116 61,4	33 17,5	6 3,2	189 100,0
Totale	130 17,3	172 22,9	245 32,7	177 23,6	26 3,5	750 100,0

Si può perciò sintetizzare dicendo che le alternative di scelta cui sono stati posti di fronte gli intervistati, anche dopo la prima scrematura da essi rea-

lizzata a mezzo di una procedura di esclusione, si presentavano disposte ai loro occhi in modo tutt'altro che casuale o equidistante. Sia pure col beneficio del senno di poi, la loro diversa dislocazione nello spazio decisionale risulta ben collegata con il tipo di opzione cui si è di fatto accordata la preferenza.

Per i liceali (ma anche per chi non ha proseguito) l'immagine della scelta effettivamente preferita si staglia più nettamente in primo piano, chiaramente separata da una seconda ben definita (l'istituto tecnico in un caso, i corsi professionali brevi nell'altro), con tutte le altre assolutamente sfocate su uno sfondo opaco.

Per gli altri gruppi invece emergono linee di differenziazione interne piuttosto significative.

Per coloro che hanno scelto l'istituto tecnico si ripropone la netta suddivisione fra chi vede assai prossime le alternative più professionalizzati, se non addirittura lavorative, e chi percepisce una minor distanza relativa dalle opzioni più "accademiche". Tra i primi vi è una certa sovrarappresentazione di soggetti provenienti dalla classe socio-professionale più bassa, ma non si tratta di uno squilibrio drammatico: il 50%, rispetto al 40% medio.

Per chi ha scelto i corsi professionalizzanti a minor durata, invece, la differenziazione più rilevante sembra quella tra coloro che hanno preferito corsi regionali programmaticamente esclusi da sbocchi universitari – per i quali il campo delle alternative appare definito dalla prossimità della loro opzione con quella del lavoro immediato – e coloro che hanno invece intrapreso un corso presso un istituto professionale statale. Per questi ultimi la connotazione comunque scolastica della scelta sembra fare premio più spesso su quella strettamente professionalizzante: dovendo cambiare, avrebbero ripiegato sull'istituto tecnico più di frequente che sul lavoro immediato.

Anche queste differenze potrebbero presentare un'utilità esplicativa nei confronti dei comportamenti e dei loro esiti, come sembra far pensare la maggiore probabilità dei cambi di indirizzo e degli abbandoni per coloro che hanno dichiarato una seconda scelta di rango "inferiore" alla prima, in un'immaginaria scala che si allontana progressivamente dall'opzione "lavoro".

9.2. Le dimensioni delle alternative tenute in maggiore considerazione

Alcune domande del questionario erano mirate a cogliere altri elementi descrittivi delle scelte: l'importanza maggiore o minore assegnata alle principali caratteristiche differenzianti le varie alternative scolastiche nell'individuare quella preferita, oppure il peso maggiore o minore riconosciuto a diversi fattori esterni nel corso dei processi decisionali che a quelle scelte hanno condotto.

In una prima parte si darà conto delle risposte alle domande che prescindevano da chi – intervistato, suoi genitori o altri – abbia avuto maggiore peso nel definire la scelta scolastica effettivamente messa in atto, concentrando piuttosto l'attenzione su quali fattori e dimensioni rilevanti delle alternative prese in conto abbiano avuto maggior importanza nel guidare il processo di selezione. Successivamente, si potranno confrontare con quelle precedenti le risposte alle domande che chiedevano agli intervistati di dire chi e che cosa avesse avuto maggiore importanza, per loro personalmente, nell'influenzare le loro preferenze e, se prevalenti, le loro scelte³.

Una delle caratteristiche differenziali più ovvie delle alternative scolastiche è la durata in anni dei percorsi di istruzione ad esse corrispondenti. Dall'incrocio tra scelta scolastica effettuata e importanza riconosciuta alla lunghezza in anni dei percorsi corrispondenti risulta in modo molto netto che più il corso scelto è breve, maggiore è la quota di quanti dicono sia stata attribuita molta importanza alla durata dei corsi: ha risposto in questo modo il 54% di chi ha scelto un istituto o un corso professionale, rispetto al 34% di coloro che hanno preferito un istituto tecnico quinquennale ed a poco più di del 22% di chi è andato al liceo. Ciò è ovvio. Rappresenta però una verifica ricca di implicazioni organizzative dell'ipotesi che chi sceglie un corso professionale, al di là dei suoi contenuti, annette specifica importanza proprio alla sua durata. Chi sceglie un corso breve lo vuole proprio breve: cioè capace di condurre in pochi anni ad un titolo o qualificazione spendibile sul mercato del lavoro. E ciò vale per i maschi ancor più che per le fem-

Tabella 3. Dimensioni rilevanti per le scelte scolastiche (Dom.: "Per scegliere, quanta importanza è stata data a.....? Risp. = da 5 a 8 in scala 1-8) (valori %)

Scelta scolastica	Durata in anni	Materie	Preparaz. università	Prospettive di lavoro	Presenza amici	Difficoltà studi	Prestigio studi	Vicin. scuola-abitaz.
Cfp/Altro	56,3	75,0	18,3	96,4	27,4	46,4	46,4	34,5
Ist. Professionale	52,1	87,2	38,5	96,6	26,5	60,7	51,3	18,8
Ist. Tecnico/ Magistrale	34,1	85,1	61,9	89,4	22,2	60,6	53,3	28,1
Liceo	22,2	92,1	93,7	71,4	35,4	54,5	54,0	24,9
Totale	36,3	86,1	61,4	86,5	27,2	57,2	52,3	26,4

³ "Quanta importanza è stata data a..." e "Quanto è stato importante per te..." sono i due approcci con cui si è concretamente cercato di raccogliere qualche informazione - pur inevitabilmente filtrata col senno di poi - su fattori, soggetti e dimensioni che hanno giocato un ruolo rilevante nei processi decisionali riguardanti le diverse scelte scolastiche principali. Le domande sulla base delle quali si sono costruiti i paragrafi 9.2, 9.3, 9.4 sono quelle comprese tra la n. 6A e la n. 7I del questionario. Per semplificarne la descrizione, le loro risposte, raccolte in forma di punteggio da 1 a 8, sono state ricodificate in forma dicotomica: 1-4 = poco importante; 5-8 = importante.

mine. Ogni intervento riformatore che sottovalutasse la dimensione temporale delle opzioni professionali (ad esempio, allungandone la durata per migliorarne le qualità) potrebbe generare effetti indesiderabili sui tassi di prosecuzione.

Altro discorso può essere fatto in rapporto all'importanza riconosciuta alle specifiche materie d'insegnamento caratterizzanti i diversi corsi post-obbligatori. Su questo attributo si verifica una notevole prevalenza di coloro che vi annettono molta importanza in ognuno dei gruppi determinati dalla scelta effettuata dopo le medie, con un sistematico "di più" delle femmine rispetto ai maschi. Può però meritare segnalazione il fatto che, mentre il 75% di chi ha scelto i corsi professionali non statali riconosce molta importanza alle materie d'insegnamento specifiche, tra i liceali tale quota salga al 92% (che diventa addirittura il 97% tra le ragazze).

I contenuti curriculari specifici sarebbero perciò presi fortemente in considerazione qualunque sia il percorso di formazione scelto. La massima frequenza nella considerazione delle materie specifiche caratterizzanti si verifica tuttavia tra i liceali: si potrebbe interpretarlo – per analogia con quanto detto in precedenza riguardo alla durata – dicendo che chi ha scelto un corso a forte contenuto "academic", al di là di altre dimensioni caratterizzanti quella scelta, voleva proprio un corso in cui prevalessero materie e discipline di studio di quello specifico tipo.

Quanto in ciò vi sia di strumentale e quanto invece corrisponda a motivi di vocazione o di gusto non è direttamente individuabile. Si può per ora soltanto dire che, se il 92% dei liceali attribuisce molta importanza alle materie d'insegnamento, ancor più numerosi (94%) sono quelli che dicono sia stata considerata molto importante la qualità della preparazione ai fini specifici della prosecuzione universitaria. È questo un dato che differenzia nettamente il gruppo dei liceali rispetto a quelli che hanno scelto l'istituto tecnico: per il 43% di questi ultimi (in questo caso esclusi i licei artistico e linguistico) la preparazione ai fini di un'eventuale prosecuzione universitaria avrebbe assunto ben poca importanza nel valutare le alternative disponibili. Tale quota diventa ancor più ampia se si considerano isolatamente i maschi rispetto alle femmine. Anche questo è in certo senso del tutto ovvio, ma anche qui emerge una conferma da non sottovalutare riguardo alla differenza di orizzonti e obiettivi che continuano a caratterizzare le scelte a favore di indirizzi diversi, anche se ugualmente aperti alla possibilità di prosecuzione universitaria.

Una specificazione di cose dette in precedenza e una conferma di quan-

to detto appena ora sulla persistente peculiarità della scelta “intermedia” (a favore degli istituti tecnici) è offerta dai dati sulla rilevanza attribuita al fattore “esterno” rappresentato dalle “prospettive di lavoro” in qualche modo associate ai diversi percorsi scolastici intrapresi. Che ci si riferisca alla qualità delle opportunità rese accessibili o alla probabilità differenziale di coglierne qualcuna, le prospettive di lavoro future risultano essere state tenute in grande considerazione nei processi decisionali vissuti dai nostri intervistati, sia maschi sia femmine, qualunque sia la scelta scolastica da essi effettuata. Anche controllando per classe socio-professionale della famiglia le oscillazioni dei valori a questo riguardo muovono dall’80 al 90% circa.

Resta però un divario molto evidente tra chi ha scelto istituti e corsi professionali, per il 96% dei quali la considerazione delle prospettive di lavoro avrebbe avuto un peso elevato nell’orientare la direzione di scelta, e il gruppo dei liceali, nel quale la stessa affermazione è condivisa “solo” dal 71% dei rispondenti. Ma è soprattutto interessante constatare come, sotto questo specifico profilo, la distribuzione di coloro che hanno preferito un istituto tecnico (90%) sia molto più vicina a quella di chi ha intrapreso un corso professionale che a quella di chi ha scelto un liceo. Cambiano probabilmente i contenuti dell’orientamento “vocazionale”, ma continua ad essere questa la dimensione relativamente più caratterizzante la scelta “intermedia”, rispetto a quella liceale.

Tra l’altro, fra chi ha scelto l’I.T. non emergono differenze significative su questo punto in rapporto alla classe socio-professionale della famiglia d’origine: sembra perciò un fatto più di preferenze che di vincoli quello che omologa il profilo “vocazionale” di questo gruppo.

Specificazioni ulteriori delle differenze riscontrabili tra i vari gruppi di intervistati in relazione al peso assegnato a fattori potenzialmente influenti sulle scelte tra indirizzi di studio diversi possono ancora essere ricavate dalla considerazione di altre caratteristiche per così dire “interne” alle alternative formative.

Si consideri per esempio l’importanza riconosciuta alla diversa “difficoltà” solitamente attribuita ai differenti corsi di studio. Guardando alla frequenza di quanti dicono sia stata attribuita molta importanza a tale elemento differenziante, si constata che sono soprattutto le scelte intermedie quelle più spesso influenzate da valutazioni sul diverso grado di “difficoltà” dei diversi corsi di studio: il 61% sia di coloro che hanno scelto un istituto tecnico sia di chi ha preferito un istituto professionale dicono di avervi attribuito molta importanza (le ragazze ancor più dei maschi).

Particolarmente impressionante è in questo caso la differenza che emerge tra istituto professionale e corsi di formazione professionale: solo il 46%

di chi ha scelto questi ultimi ha detto che, nel suo caso, si è data molta importanza a considerazioni sulla “difficoltà” relativa dei corsi di studio disponibili.

Si potrebbe perciò ipotizzare che, come molti di coloro che hanno scelto l'istituto tecnico, una parte maggioritaria di quelli che hanno preferito l'istituto professionale statale l'abbiano giudicato una alternativa “scolastica” meno difficile o impegnativa rispetto ad altre.

Diverso sembra invece il registro prevalente su cui ha preso forma la scelta di molti che hanno iniziato un corso di formazione professionale non scolastico: per almeno il 54% di essi, la scelta formativa effettuata non sembra essersi misurata direttamente con le altre opzioni “scolastiche” in termini di difficoltà relativa. Essa si è probabilmente posta più spesso a confronto diretto ed esclusivo con l'alternativa “andare a lavorare subito”, in termini che assegnavano il rilievo maggiore a valutazioni circa la numerosità e/o qualità relativa delle opportunità occupazionali connesse a ciascuna delle due opzioni.

Alcuni altri fattori minori, di natura “esterna” rispetto alle caratteristiche intrinseche dei diversi corsi di studio, potrebbero teoricamente aver assunto un qualche peso nell'influenzare le scelte scolastiche post-obbligo.

Uno di questi fattori potrebbe essere l'effetto trainante esercitato su ogni soggetto decisore dalle scelte effettuate dai suoi amici o comunque da altri coetanei visti come gruppo di riferimento.

A giudicare dalla domanda posta direttamente agli intervistati sull'importanza assegnata al fatto che il corso di studi prescelto corrispondesse a quello preferito dai loro amici, questo tipo di influenza sembra dover essere considerato decisamente “minore”: mediamente quasi tre intervistati su quattro dicono di avervi assegnato ben poca importanza, senza differenze significative né per indirizzo né tra maschi e femmine. Tuttavia, piuttosto inaspettatamente, la frequenza di quanti affermano il contrario risulta più alta fra i liceali (35%) che fra tutti gli altri gruppi.

Si deve perciò constatare che al milieu rappresentato dai propri pari viene riconosciuta più frequentemente un'influenza positiva nei confronti delle scelte formative “lunghe”, anziché un'influenza depressiva a vantaggio delle opzioni più “brevi”.

Su questo punto si possono cercare riscontri anche in altre parti del questionario. Come si vedrà fra breve, anche alla domanda sull'importanza attribuita ai consigli degli amici sulle proprie scelte scolastiche, i liceali sono risultati il gruppo che più di frequente ammette tale influenza, mentre chi non ha proseguito la nega in tre casi su quattro.

Dalle domande su quali scelte abbiano compiuto i propri compagni di classe delle medie, invece, si riscontra che sia i liceali sia coloro che non hanno proseguito tendono ad attribuire a coloro che hanno compiuto la loro stessa scelta una frequenza superiore a quella media. Quanto ciò sia frutto di effettiva diversità nella composizione delle classi scolastiche, o quanto dipenda invece da una distorsione nella percezione degli intervistati, è impossibile da determinare.

In ogni caso, resta un riscontro da sottolineare quello secondo cui, diversamente da come spesso si crede, l'esempio del proprio gruppo di riferimento amicale risulterebbe più efficace nel "tirare su" verso il liceo, che nel "tirare giù" verso altri corsi (o verso l'abbandono degli studi).

9.3. L'importanza dei pareri degli altri: genitori, insegnanti, amici, adulti significativi

Qualche altra annotazione non priva di interesse – talvolta a complemento, talaltra a conferma di quanto richiamato fin qui – può essere tratta dall'esame delle risposte alle domande su quanta importanza gli intervistati abbiano attribuito ai pareri e consigli di altri soggetti posti in relazioni significative con loro, nei confronti della scelta scolastica effettuata dopo le medie.

Riguardo ai genitori, per esempio, risulta che quasi 2/3 degli intervistati (ed ancor più tra le femmine) dichiarano di averne tenuto in gran considerazione il consiglio. Un gruppo nel quale la quota corrispondente risulta inferiore a questo dato medio è quello di chi non ha proseguito gli studi: per quasi la metà di costoro i consigli dei genitori avrebbero avuto poca importanza nell'influenzare la loro scelta. Si può d'altra parte constatare – da altre domande – che in questo gruppo vi è stata effettivamente una relativa prevalenza di genitori sfavorevoli alla scelta effettuata, rispetto a

Tabella 4. L'importanza dei pareri degli altri sulle scelte scolastiche (Dom.: "Quanto è stato importante il parere di? Risp. = da 5 a 8 in scala 1-8) (valori %)

Scelta scolastica	Soggetti				
	Genitori	Insegnanti	Amici	Compagni di scuola	Altri adulti significativi
Non prosegue studi	53,3	30,0	26,2	23,0	32,8
Cfp/Altro	68,2	52,9	36,5	32,9	43,5
Ist. Professionale	65,8	49,6	39,3	24,8	41,4
Ist. Tecnico/Magistr.	61,7	47,5	34,7	23,4	41,2
Liceo	66,1	58,2	43,4	31,7	49,7
Totale	63,5	49,7	37,1	26,8	43,0

quelli favorevoli, mentre in circa un terzo dei casi il parere dei genitori è stato riferito come “indifferente” o “neutro”.

L'altro caso meritevole di segnalazione è quello di chi ha scelto un istituto tecnico, che riconosce una notevole importanza al consiglio dei genitori in non più del 62% dei casi. Se si valuta tale dato alla luce anche delle domande su chi e quanto sia stato favorevole a ciascuna delle opzioni aperte dopo le medie, se ne deve trarre la constatazione che i figli più spesso dei genitori dichiarano di aver preferito l'istituto tecnico al liceo.

Ai consigli degli insegnanti sulle scelte scolastiche viene riconosciuta importanza meno spesso che a quelli dei genitori: 50 intervistati su 100 (ed ancor più tra i maschi) dicono che, per loro, il consiglio degli insegnanti ha avuto poca importanza sulla scelta. Il peso riconosciuto al parere degli insegnanti tende a crescere solo nel caso del liceo (58%), mentre tocca il minimo del 30% tra chi non ha proseguito.

Contrariamente ad ipotesi che attribuissero un peso prevalente sulle scelte scolastiche meno ambiziose alla funzione di “orientamento” esercitata dagli insegnanti, a giudizio degli intervistati il consiglio degli insegnanti sarebbe entrato con peso nella scelta di corsi diversi dal liceo (inclusi quelli più brevi) in non più della metà dei casi. Assai spesso esso sarebbe stato affiancato, se non sovrastato, da quello dei genitori, percepito come almeno relativamente autonomo dal primo.

È peraltro un parere assai diffuso tra gli intervistati che i giudizi di genitori e insegnanti fossero generalmente convergenti a favore delle scelte effettivamente praticate. Sicché, quella che si registra non sembra una prevalenza dei genitori in situazioni conflittuali con gli insegnanti, ma piuttosto il riconoscimento da parte dei figli di un peso maggiore alla influenza dei genitori, come fonte però di giudizi generalmente coincidenti con quelli degli insegnanti. Sulla base di valutazioni autonome o indirette, è comunque significativo che sia alla famiglia, più che alla scuola, che gli adolescenti tendono ad attribuire il maggior potere d'indirizzo sulle scelte scolastiche.

Importanza decisamente minore rispetto a quelle dei soggetti precedenti viene nuovamente riconosciuta al consiglio o all'esempio degli amici (avrebbero avuto molta importanza per il 37% del campione) e ancor meno a quelli dei compagni di scuola media (27%). Anche in questo caso colpisce che coloro che attribuiscono meno spesso importanza al consiglio o esempio dei loro pari siano quelli che non hanno proseguito gli studi in nessuna forma (74%: poco importante), mentre coloro per cui l'effetto di trascinamento dei pari sembra essere risultato maggiore si confermano i liceali (43%: importante). Se invece si considera specificamente l'influenza riconosciuta al consiglio-esempio dei compagni di scuola media, questa ri-

sulta maggiore nei gruppi estremi rispetto a quelli intermedi: il 32% dei liceali e il 33% di chi ha scelto un CFP attribuiscono molta importanza a ciò che hanno fatto i loro compagni, rispetto al 23-24% di coloro che hanno preferito un istituto tecnico o professionale. Potrebbe essere un altro indizio a conferma di una “stratificazione” per istituti o per classi già in atto, surrettiziamente, nella scuola media inferiore pur formalmente “unica”.

Maggiore di quella riconosciuta ai pari, comunque, risulta in tutti i gruppi considerati l'importanza attribuita ai consigli di adulti estranei al nucleo familiare strettamente inteso; persone alla relazione con le quali, per varie ragioni, gli intervistati annettevano un carattere significativo. In circa il 43% dei casi, con poche variazioni da gruppo a gruppo, i consigli di adulti significativi diversi da genitori e insegnanti sembrano aver giocato un ruolo importante nelle scelte. Tra tutti, colpisce la particolare frequenza che la circostanza assume nel caso delle ragazze che hanno scelto un liceo: 57%.

È possibile che questi dati siano un indizio del fatto che le influenze importanti per molti ragazzi in fase evolutiva siano (diventate) più ampie e differenziate rispetto a quelle canoniche di famiglia e scuola. I contatti con persone adulte estranee ad entrambi gli ambiti di socializzazione tradizionali, la frequenza e qualità di tali contatti, potrebbero giocare un ruolo differenziante anche su decisioni importanti come quelle scolastiche.

9.4. Fattori e condizioni ritenuti importanti per le scelte

Fin qui si è detto delle influenze riconosciute dagli intervistati ad altre persone poste in una qualche relazione con loro. Lo stesso tipo di domande è stato posto con riferimento ad alcuni importanti fattori o condizioni da cui teoricamente potrebbero essere state influenzate le decisioni in materia di quantità e qualità degli investimenti formativi dopo la scuola dell'obbligo⁴.

Il primo fattore su cui si è chiesto il parere degli intervistati sono state le condizioni economiche della loro famiglia. Non senza sorpresa si deve con-

⁴ È evidente che quelle raccolte in questo paragrafo sono le valutazioni puramente soggettive, così come rivelate dagli intervistati, sui fattori che avrebbero influenzato le loro scelte scolastiche. È opportuno ricordare però che tali valutazioni soggettive possono essere poste a diretto confronto con i risultati dell'analisi statistica condotta in capitoli precedenti, mirante a misurare il peso effettivo esercitato sulle scelte da numerosi fattori (inclusi quelli qui menzionati), rilevati in forma “oggettiva” da altre domande del questionario. Si deve prendere atto qui che si verifica una notevole coincidenza tra i fattori che l'analisi statistica fa emergere come effettivamente i più (o i meno) influenti sulle scelte e quelli che gli intervistati ci hanno detto di aver ritenuto i più (o i meno) importanti per le loro decisioni.

statare che il 70% sostiene che esse abbiano avuto poca importanza, con differenze contenute nei limiti dell'insignificanza tra i gruppi formati in rapporto alle diverse scelte.

Anche se si tiene conto della classe socio-professionale della famiglia d'origine, la quota di quanti attribuiscono molta importanza alle condizioni economiche nel definire la scelta effettuata varia soltanto dal 23% della classe più elevata al 34% di quella inferiore.

Le differenze per genere ci sono, ma non sono sistematiche: ad esempio, tra chi non ha proseguito sono i maschi a dire di aver dato più spesso importanza alle condizioni economiche familiari, ma fra coloro che hanno scelto un C.F.P. la maggior enfasi su questo fattore è posta dalle ragazze. Che in condizioni economiche difficili, fra i maschi diventi più probabile non proseguire, mentre fra le ragazze si ripieghi su un corso professionale breve? Le condizioni degli specifici mercati del lavoro, che offrono relativamente più opportunità ai maschi, lo renderebbero plausibile.

A giudizio degli intervistati, comunque, nella gran parte dei casi non è alle condizioni strettamente materiali della famiglia che si dovrebbe attribuire il peso maggiore della scelta effettuata, né in positivo né in negativo.

Tutt'al contrario, molta importanza viene attribuita, di nuovo da parte di tutti i gruppi di intervistati, ai propri risultati scolastici precedenti: rispetto ad una media del 73% che attribuisce molta influenza sulle scelte post-obbligatorie ai risultati scolastici conseguiti durante la scuola dell'obbligo, le variazioni tra i gruppi vanno dal 65% di chi ha scelto un corso professionale regionale all'86% di chi è andato al liceo. Inoltre, colpisce che proprio i risultati scolastici precedenti siano il fattore cui più spesso viene attribuita molta influenza sulle scelte sia nel caso di chi non ha proseguito sia nel caso di chi ha effettuato una scelta liceale. Così come è significativo il fatto che la situazione non subisca variazioni rilevanti se si considerano separatamente i diversi gruppi socio-professionali da cui provengono gli intervistati.

Tabella 5. Fattori importanti per le scelte (Dom.: "Quanto è stato importante? Resp. = da 5 a 8 in scala 1-8) (valori %)

Scelta scolastica	Condizione econom. famiglia	Opportunità di lavoro	Risultati scolastici precedenti	Desiderio lavorare presto
Non prosegue studi	32,8	65,0	70,5	86,9
Cfp/Altro	34,1	85,9	64,7	56,5
Ist. Professionale	29,1	87,2	68,4	43,1
Ist. Tecnico/Magistr.	28,1	84,8	70,0	27,4
Liceo	28,6	66,1	85,7	6,9
Totale	29,4	79,0	73,1	32,8

Se ne deve ricavare che, anche nella percezione soggettiva dichiarata dagli interessati, le capacità e le prestazioni scolastiche dimostrate entrano come uno dei fattori più importanti nella definizione delle scelte scolastiche post-obbligatorie, soprattutto in quelle che si collocano in posizione estrema: non proseguire o intraprendere un percorso lungo accademico. Sarebbe, in altri termini, che soprattutto le decisioni scolastiche più impegnative in un senso o nell'altro vengano assunte sulla base di considerazioni prevalentemente scolastiche, ossia facendo in primo luogo riferimento alla stima delle proprie specifiche probabilità di successo negli studi, desunte dalla misura delle abilità dimostrate in precedenza a scuola.

Accanto ai propri risultati scolastici, però, analoga importanza nei riguardi delle scelte effettuate viene attribuita dagli intervistati alle considerazioni riguardanti le opportunità di lavoro, sia che ciò si riferisca a valutazioni in positivo (possibilità di trovare lavori migliori) sia che possa includere considerazioni pessimistiche (scarsità di occasioni accettabili); e sia che si sia guardato al momento in cui le scelte sono state effettuate sia che si sia rivolto il pensiero al futuro.

Per quasi l'80% degli intervistati "la considerazione delle opportunità di lavoro presenti o future" ha avuto molta importanza nel guidare le scelte. I valori minimi si collocano in connessione con le scelte estreme: 66% per chi non ha proseguito gli studi e per chi ha scelto un liceo, rispetto all'85-87% di coloro che hanno preferito un istituto tecnico, un istituto professionale o un corso professionale.

In tutti i casi le differenze di genere risultano contenute. Più rilevanti sono invece le variazioni per classe socio-professionale d'origine: per chi proviene da famiglie di classe media autonoma e di classe operaia la considerazione delle opportunità lavorative ha avuto importanza più spesso che per gli altri (si varia tra l'82% di questi due gruppi e il 70% della classe più elevata).

La notevole rilevanza assegnata alla considerazione delle opportunità lavorative si deve quindi soprattutto alla importanza veramente dominante ad essa attribuita dalla pratica totalità di coloro che hanno effettuato una scelta scolastica di tipo "vocational", non importa se a lungo, medio o breve termine, specialmente se provenienti da famiglie di lavoratori autonomi o di lavoratori dipendenti a basso livello d'istruzione. Ciò conferma e qualifica ancor più chiaramente la natura dominante delle scelte scolastiche di tali soggetti come investimenti formativi in primo luogo motivati da e finalizzati a obiettivi di tipo occupazionale, diretti o indiretti, specifici o generici, chiari o confusi.

Ciò non significa che lo stesso tipo di orientamento non possa essere presente in molta parte delle scelte a favore delle restanti alternative a disposizione. Nei particolari riguardi di quelle estreme, però, sembrerebbero giocare un ruolo più diretto e pesante considerazioni specifiche sulla pratica scolastica: sul gradimento e sulle performance che se ne sono sperimentate nel corso dell'esperienza precedente. La scelta del non proseguimento così come la scelta liceale sembrerebbero cioè più direttamente influenzate da come si è vissuta direttamente l'esperienza scolastica e da quale valutazione delle proprie specifiche abilità se ne è ricavata, prima che da considerazioni "strumentali" circa l'utilità della formazione nei confronti del conseguimento di determinati obiettivi occupazionali.

Che sia connesso o conseguente a quanto detto ora, o che sia espressione di un'autonoma determinazione, non stupisce comunque che circa l'87% di chi ha rinunciato a proseguire gli studi dopo le medie dica che nell'assumere questa decisione ha avuto un peso importante il "desiderio di andare a lavorare presto". Così come merita un accenno il fatto che anche rispetto a questa specifica influenza sulle decisioni scolastiche si evidenzia una differenza considerevole fra chi ha scelto un corso professionale presso un centro regionale e chi ha optato invece per un istituto professionale di stato: dice di essere stato molto influenzato dal desiderio di andare a lavorare presto il 57% dei primi, rispetto al 43% dei secondi.

Ancora una volta le due opzioni (che come si ricorderà sono diversamente caratterizzate anche in relazione al genere prevalente tra chi le ha scelte) si confermano ben differenziate lungo un crinale che vede la scelta di un CFP come un'alternativa diretta e temporaneamente limitata all'ingresso immediato nel lavoro, mentre l'istituto professionale mantiene una prevalente connotazione di scelta "scolastica", sia pure collocata al margine inferiore della gamma e a ridosso del confine meno nitido nei confronti del lavoro.

In ogni caso, un peso rilevante al desiderio di andare a lavorare presto è stato riconosciuto anche dal 27% di coloro che hanno scelto un istituto tecnico, e con una frequenza maggiore dai maschi che dalle femmine. In questo caso, però, emergono differenze molto nette in funzione della classe socio-professionale della famiglia: il desiderio di andare a lavorare presto è stato detto importante dal 50% dei figli di lavoratori dipendenti a bassa istruzione e dal 33% dei figli di lavoratori autonomi, rispetto al 17% di chi ha genitori di ceto medio impiegatizio e al 12% di coloro che provengono dalle classi più elevate.

Perciò, seppure gli intervistati non accettano di considerarlo un riflesso

passivo delle condizioni economiche della famiglia (per cui non sembra lecito assimilare direttamente il “desiderio” al “bisogno”), il “desiderio di andare a lavorare presto” è ritenuto un fattore spesso importante per le scelte scolastiche degli adolescenti, con una frequenza correlata in modo non casuale ai diversi tipi di background socio-professionale da cui essi provengono.

9.5. Conflitti, tensioni e incertezze intorno alle decisioni scolastiche

Altri elementi caratterizzanti il tipo di processo decisionale da cui hanno preso forma le scelte scolastiche, al di là del loro specifico oggetto, possono riguardare le condizioni e gli esiti del processo stesso, sui diretti interessati e sui loro rapporti con altri soggetti significativi.

Si sono indagati tali aspetti con domande che hanno chiesto quanto sia stato rapido ed agevole arrivare ad una decisione, oppure quali fronti di conflitto essa abbia aperto o alimentato. Così come si è chiesto di ricordare quanto, al momento della sua prima realizzazione (l'iscrizione ad uno specifico corso o a nessuno), la scelta effettuata apparisse convinta e solida, anziché incerta e in qualche modo sperimentale⁵.

Cominciamo dal ricordo sulle caratteristiche generali del processo di assunzione della decisione scolastica. Per il 25% degli intervistati la decisione è risultata “scontata in partenza, senza bisogno di molta riflessione”, mentre dal 45% essa è ricordata come “impegnativa, ma rapida e netta”. Perciò, sia coloro per cui la decisione è stata “travagliata e difficile” in primo luogo per se stessi (18%), sia quelli che dicono invece di averla “presa in modo frettoloso e senza averci pensato bene prima” (11%) sono due minoranze, benché non trascurabili.

Più interessante è però vedere come la distribuzione tra le diverse modalità di risposta vari al variare del tipo specifico di scelta effettuata.

Il dato forse più impressionante è quello di coloro che non hanno proseguito gli studi in alcuna forma: per oltre la metà di coloro che hanno preso la decisione più drastica e più difficilmente reversibile il ricordo riferito all'intervistatore è di una scelta “scontata in partenza”, assunta “senza bisogno di molta riflessione” (52% dei casi, che salgono al 61% tra i maschi). E va tenuto conto che tale definizione è stata scelta in alternativa ad un'al-

⁵ Le domande di riferimento sono la n. 10 la n.11A e n.11B, e la n.12 del questionario riportato in Appendice.

Tabella 6. Caratteristiche della decisione per scelta scolastica dopo l'obbligo (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Tipo di decisione					Totale
	Scontata	Impegnativa ma rapida	Travagliata	Frettolosa	Altra modalità	
Non prosegue studi	31 51,7	13 21,7	2 3,3	14 23,3		60 100,0
Cfp/Altro	20 23,5	43 50,6	14 16,5	7 8,2	1 1,2	85 100,0
Ist. Professionale	27 23,1	43 36,8	32 27,4	14 12,0	1 0,9	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	63 20,8	146 48,2	57 18,8	33 10,9	4 1,3	303 100,0
Liceo	47 24,9	94 49,7	31 16,4	15 7,9	2 1,1	189 100,0
Totale	188 24,9	339 45,0	136 18,0	83 11,0	8 1,1	754 100,0

tra con cui si potrebbero sospettare commistioni o confusioni semantiche: il gruppo di coloro che, non avendo proseguito, dicono di averlo deciso "in modo frettoloso e senza averci pensato bene prima" è anch'esso assai più numeroso della media (23%), ma comprende soprattutto ragazze, poiché fra i maschi la frequenza di questa risposta non supera il 13%. Nel complesso, comunque, quelli che hanno definito "frettolosa" la propria decisione sono meno della metà di quelli che l'hanno definita "scontata".

Tra chi non ha proseguito, perciò, se si vuol riconoscere valore alle dichiarazioni degli interessati, circa la metà rivendica una decisione assolutamente scontata, nel senso di ovvia se non addirittura inevitabile. Circa un quarto invece si attribuisce una decisione frettolosa e poco meditata, ciò che può forse far trapelare la ricerca di una giustificazione.

Tra tutti gli altri gruppi, compreso quello dei liceali, la quota di coloro che riferiscono un ricordo di decisione "scontata" nel senso visto in precedenza non supera il valore del 25%, con un minimo del 21% tra coloro che hanno scelto un istituto tecnico. Tra questi ultimi si ritrova una frequenza superiore alla media di soggetti per cui la decisione è stata "impegnativa, ma rapida e netta" (48%), ma ciò accade ancor più spesso sia a chi ha scelto un liceo (50%), sia a chi ha preferito un CFP (51%).

Tra gli altri dati l'unico che segna una divergenza significativa dalla distribuzione media è l'alta frequenza di decisioni "travagliate anche per se stesse".

si” nel gruppo di chi ha scelto un istituto professionale (ma non tra chi ha preferito un corso professionale presso un CFP). Per il 27% dei primi (30% fra le ragazze) la scelta di un corso scolastico tendenzialmente più breve e orientato al lavoro sembra aver comportato processi di adeguamento non facili. Già in base a quanto si dirà fra poco, quando si porranno a confronto le scelte effettuate e quelle che si sarebbero preferite, si potrà verificare che almeno una parte dei conflitti ha riguardato l’alternativa tra proseguire e andare a lavorare subito. Si può anche verificare che, in questo caso, non sembra esserci stata una specifica divergenza d’opinioni coi genitori: solo nel 6% dei casi gli intervistati hanno dichiarato che il padre e la madre erano contrari alla scelta effettuata.

Che si sia trattato comunque di un conflitto decisionale prevalentemente “interno” ai soggetti direttamente intervistati sembra essere confermato anche dalle risposte dirette circa l’eventualità che la scelta abbia comportato difficoltà nel rapporto coi genitori o con i propri amici. In generale sono molto pochi coloro che hanno risposto positivamente a queste domande (15% nel caso dei genitori, 6% nel caso degli amici; e, con la sola eccezione di chi non ha proseguito, si tratta più spesso di maschi che di femmine). Tra i diversi sottogruppi determinati dalle scelte effettuate si evidenzia soltanto quello di coloro che non hanno proseguito dopo le medie, per il 32% dei quali (35% delle ragazze) la scelta effettuata è risultata difficile nel rapporto coi genitori (e per il 10% del totale – 14% le ragazze – anche con gli amici).

Sembrirebbe così che le decisioni più scontate “all’interno” spesse volte siano state conflittuali verso l’esterno più prossimo rappresentato dai propri genitori. Sotto questo profilo va particolarmente osservato anche il gruppo di coloro che hanno effettuato la scelta formativa più debole, il CFP, poiché anch’essi dichiarano un conflitto coi genitori più spesso della media (18%).

D’altro canto, da diverse domande si ricava che i genitori avrebbero preferito continuare gli studi più spesso dei figli.

Sembrano comunque emergere riscontri coerenti e convergenti con l’ipotesi che proprio le decisioni più negative nei confronti della prosecuzione degli studi tendano ad assumere un carattere prevalentemente autonomo: chi ha smesso subito (o ha preso impegni a breve termine) ci dice di aver imposto la propria determinazione ai genitori assai più spesso che di aver subito la loro.

Comunque abbiano preso forma, una caratteristica potenzialmente differenziante le scelte e la forza con cui esse operano dopo la loro assunzione, può essere individuata teoricamente nel grado della loro certezza al momento della loro formulazione. Al processo decisionale sono infatti inevita-

bilmente posti dei limiti, non solo in termini di completezza delle informazioni disponibili e di precisa definizione delle proprie preferenze ed intenzioni. Vi sono anche dei banali limiti temporali, come quelli entro i quali una iscrizione può e deve essere fatta, che possono condurre ad una conclusione formale un processo di decisione che di per sé non sarebbe ancora giunto ad un solido approdo. In tal caso la scelta effettuata non potrebbe correttamente essere interpretata come una decisione pari ad altre prese con convinzione e fermezza. Da queste differenze specifiche, anzi, potrebbero derivare conseguenze non trascurabili su ciò che accade nel periodo immediatamente successivo alla prima scelta di comportamento. Tale periodo potrebbe essere da alcuni considerato ancora del tutto interno al processo decisionale effettivo, come tempo di prova che consente di saggiare direttamente una delle opzioni in ballo senza aver ancora effettivamente escluso di preferirne un'altra.

Può essere così interessante constatare che ad una domanda specifica su questo punto più di un intervistato su cinque abbia risposto che sì, al momento della decisione la scelta effettuata appariva ai suoi occhi come "provvisoria", ancora suscettibile di verifica e modificazione.

Tale quota tende a crescere oltre il valore medio soprattutto nel gruppo di coloro che hanno scelto un istituto professionale (30%), ancor più se sono ragazze (35%), ed in misura minore tra coloro che non hanno proseguito in alcuna forma (25%). Il primo si conferma così un gruppo nel quale le decisioni scolastiche sono risultate per vari aspetti più complesse e incerte che in altri. Alla luce di ciò non può certo stupire che proprio in questo gruppo si verificano tassi di abbandono più elevati.

Il secondo dato induce invece a precisare che quanto supposto in termini di provvisorietà delle decisioni scolastiche vale anche per chi, al momento canonico, ha optato per smettere con la scuola. Anzi, può valere persino di più, se rispetto ad 1/5 di chi continua vi è 1/4 di chi smette che dice di aver vissuto questa scelta come soltanto provvisoria e suscettibile di essere successivamente modificata.

Di fatto, tuttavia, ad una successiva domanda sulla previsione di riprendere gli studi, la frequenza di risposte negative è risultata persino superiore tra chi ha definito provvisoria la decisione di smettere, rispetto a chi l'ha definita definitiva. Non si può perciò direttamente assumere l'incertezza della decisione di smettere come un indizio di maggior propensione a riprendere successivamente gli studi. Anche perché chi ammette questa eventualità, nella gran parte dei casi, pensa alla frequenza di corsi serali finalizzati al diploma o ad una qualifica professionale, in ogni caso compatibili con un deciso abbandono della condizione di studente.

*9.6. Rapporti fra scelte e preferenze personali,
e loro riconsiderazione a distanza di tempo*

A connotare di tratti significativi le decisioni assunte possono utilmente concorrere anche le conoscenze su quanto abbia coinciso la specifica scelta messa in atto con quella che gli intervistati avrebbero personalmente preferito, se non avessero dovuto tener conto di condizionamenti esterni. Così come può essere interessante cogliere le aree di mancata coincidenza che emergono dal confronto tra preferenze-decisioni assunte subito dopo le medie e ciò che i diretti interessati preferirebbero fare ora, se potessero tornare indietro al momento della decisione iniziale⁶.

Fra l'altro, se ne può ricavare qualche indizio, benché non esaustivo, sui possibili contenuti di merito delle eventuali tensioni interne alle diverse scelte effettuate dopo l'obbligo.

Iniziando dal momento della decisione post-obbligo, va innanzitutto constatato come risulti largamente prevalente la situazione in cui scelta effettuata e scelta preferita dai diretti interessati hanno trovato il modo di coincidere. Risultano però ugualmente significative le differenze nella misura relativa con cui tale coincidenza si è realizzata nei diversi sottogruppi di intervistati, anche perché somiglianze e disparità si manifestano secondo linee curiosamente "non lineari".

Tabella 7. Scelta effettuata per scelta personalmente preferita dopo l'obbligo (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Preferenza personale					Totale
	Lavorare	Istituto Prof./Form.	Istituto Tecn/Magistr.	Liceo	Altri studi	
Non prosegue studi	54 87,1	4 6,5	1 1,6	1 1,6	2 3,2	62 100,0
Cfp/Altro	26 31,0	37 44,0	12 14,3	2 2,4	7 8,3	84 100,0
Ist. Professionale	21 18,1	72 62,1	13 11,2	7 6,0	3 2,6	116 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	13 5,3	25 10,3	163 67,1	26 10,7	16 6,6	243 100,0
Liceo	8 3,3	6 2,5	14 5,7	210 86,1	6 2,5	244 100,0
Totale	122 16,3	144 19,2	203 27,1	246 32,8	34 4,5	749 100,0

⁶ Le domande cui si fa riferimento sono la n.8 e la n.9 del questionario riportato in Appendice.

I due gruppi in cui la coincidenza tra desideri e realtà risulta aver raggiunto i valori decisamente più elevati sono quelli estremi: l'87% di chi non ha proseguito gli studi e l'88% di chi ha intrapreso un corso liceale dicono che, anche se fossero stati sottratti a qualsiasi condizionamento esterno, avrebbero deciso di fare esattamente ciò che hanno fatto. Le opzioni più drastiche e impegnative nelle due direzioni, perciò, confermano di aver selezionato dei protagonisti particolarmente convinti e motivati, che attribuiscono principalmente a se stessi la responsabilità delle proprie scelte.

All'estremo opposto si collocano invece coloro che hanno optato per una prosecuzione nelle forme in un certo senso "minime" di un corso di formazione presso un CFP regionale. Di essi solo il 44% (32% tra le ragazze) dice che avrebbe scelto personalmente nello stesso modo. Il 25% avrebbe preferito altri corsi (prevalentemente all'istituto tecnico o magistrale: 14%), mentre il 31% (39% delle ragazze) dice che avrebbe voluto andare subito a lavorare.

Quest'ultima preferenza sarebbe stata condivisa pure dal 18% di quanti sono invece andati ad un istituto professionale, benché in questo gruppo risulti già nettamente prevalente (62%) il peso di quanti dicono di aver fatto proprio ciò che avrebbero autonomamente deciso di fare.

Di nuovo, perciò, si conferma una netta differenziazione tra i frequentanti ognuno dei due gruppi di corsi brevi ad indirizzo professionalizzante, con la maggioranza di quelli degli istituti statali che mantengono una somiglianza relativamente più spiccata con chi frequenta corsi scolastici medio-superiori.

In ogni caso, la quota rilevante di quanti dicono di aver proseguito nonostante la loro personale preferenza per un lavoro subito può aiutare a comprendere meglio anche il fatto che proprio negli istituti professionali, così come nei CFP, risulti particolarmente alto il tasso di abbandono durante i primi anni.

Resta il gruppo ampio di coloro che hanno scelto di intraprendere un istituto tecnico o magistrale (esclusi quindi, in questo caso, i licei artistico e linguistico): questi ancora una volta si rivelano un gruppo composito, fatto da un grande centro, che voleva proprio un corso come quello che frequenta (67%), e due ali leggere, l'una che avrebbe preferito un liceo (11%) e l'altra che avrebbe personalmente optato per una scelta formativa più vicina al lavoro (10%), se non addirittura per andare direttamente a lavorare (5%).

Tale composizione "media" riflette in forme attenuate l'ancor più netta differenziazione presente fra le ragazze: mentre per l'82% dei maschi preferenze e scelte sono risultate coincidenti, solo il 53% delle ragazze dice che avrebbe proprio voluto frequentare un istituto tecnico o magistrale. Una

quota pari al 17% avrebbe preferito un liceo, mentre il 13% avrebbe più gradito un istituto o centro di formazione professionale (e un altro 11% avrebbe optato per “altri studi”).

La maggior articolazione interna del gruppo degli istituti tecnici e magistrali, perciò, trae origine soprattutto dalla componente femminile, entro la quale sono relativamente sovrarappresentate sia la componente che avrebbe voluto intraprendere studi più ambiziosi, sia quella che avrebbe preferito mantenersi più prossima ad uno sbocco lavorativo a termine più breve.

Può essere interessante constatare che chi si attribuisce preferenze di rango scolasticamente “inferiore” alle scelte effettuate ha anche una distribuzione per giudizio scolastico ottenuto alla fine dell’obbligo nettamente più bassa della media del gruppo (IT. e magistrale), mentre l’opposto avviene per chi avrebbe preferito il liceo, anche se con scarti minori dalla media.

Un’ipotesi esplicativa potrebbe suggerire che il ruolo del background familiare sia risultato fondamentale – in senso espansivo o in senso depressivo – nel generare le mancate coincidenze fra preferenze individuali e scelte realizzate. Tale ruolo sembrerebbe aver assunto proprio la veste di un “filtro”, in un certo senso distorcente, che si interpone fra il livello dei risultati scolastici precedenti e il livello delle scelte scolastiche successive.

Tale ipotesi, però, presupporrebbe di trovare una sovrarappresentazione dei gruppi socio-professionali più elevati e scolarizzati fra i genitori di coloro che hanno compiuto scelte “al di sopra” delle loro preferenze (e abilità), ed una sovrarappresentazione dei gruppi socio-professionali posti all’estremo opposto della scala fra chi ha dovuto ridimensionare le proprie (legittime) ambizioni. Dai nostri dati sulla origine familiare in termini di categorie socio-professionali, tuttavia, una tale simmetrica distorsione nella composizione dei diversi gruppi non emerge. Perciò, le ipotesi sulle ragioni della frequente non coincidenza fra desideri e scelte delle ragazze che frequentano un istituto tecnico o magistrale restano aperte ad altre suggestioni e verifiche.

Ugualmente interessante può risultare una verifica sugli effetti che l’esperienza concreta della scelta effettuata – insieme a tutte le altre influenze connesse al trascorrere del tempo – possono aver avuto sulle preferenze personali. Consideriamo perciò la tavola che incrocia la scelta effettuata dopo le medie con quella che gli intervistati riterrebbero preferibile oggi, se potessero ritornare indietro; insieme a quella che incrocia la preferenza attuale con quella che gli intervistati dichiarano di aver avuto al momento della decisione effettiva, quale che essa sia poi realmente stata.

Da quest’ultimo punto di vista vi è da dire che le variazioni nel tempo delle preferenze personali risultano piuttosto limitate e precisamente circoscritte. Se però si tien conto del breve periodo che separa i riferimenti delle due dichiarazioni (le interviste sono state realizzate in media a due

anni dalla scelta) l'entità variabile e le direzioni specifiche dei cambiamenti risultano ugualmente interessanti.

Tabella 8. Scelta effettuata per scelta personalmente preferita al momento dell'intervista (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Preferenza oggi					Totale
	Lavorare	Istituto Prof./Form.	Istituto Tecn/Magistr.	Liceo	Altri studi	
Non prosegue studi	32	21	4	1	3	61
	52,5	34,4	6,6	1,6	4,9	100,0
Cfp/Altro	16	44	11	3	9	83
	19,3	53,0	13,3	3,6	10,8	100,0
Ist. Professionale	18	65	19	13	1	116
	15,5	56,0	16,4	11,2	0,9	100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	13	32	150	34	16	245
	5,3	13,1	61,2	13,9	6,5	100,0
Liceo	5	11	20	202	7	245
	2,0	4,5	8,2	82,4	2,9	100,0
Totale	84	173	204	253	36	750
	11,2	23,1	27,2	33,7	4,8	100,0

Tabella 9. Preferenza personale al momento della scelta per preferenza personale al momento dell'intervista (v.a. e % per riga e per colonna)

Scelta scolastica	Preferenza oggi					Totale
	Lavorare	Istituto Prof./Form.	Istituto Tecn/Magistr.	Liceo	Altri studi	
Lavorare	73	33	6	3	4	119
	61,3	27,7	5,0	2,5	3,4	100,0
	86,9	19,4	3,0	1,2	11,1	16,0
Ist. Prof./Form.	5	109	13	14	1	142
	3,5	76,8	9,2	9,9	0,7	100,0
	6,0	64,1	6,4	5,6	2,8	19,1
Ist. Tecn./Magistr.	3	15	167	16	2	203
	1,5	7,4	82,3	7,9	1,0	100,0
	3,6	8,8	82,7	6,4	5,6	27,3
Liceo	1	8	16	216	4	245
	0,4	3,3	6,5	88,2	1,6	100,0
	1,2	4,7	7,9	86,1	11,1	33,0
Altri studi	2	5		2	25	34
	5,9	14,7		5,9	73,5	100,0
	2,4	2,9		0,8	69,4	4,6
Totale	84	170	202	251	36	743
	11,3	22,9	27,2	33,8	4,8	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

L'88% di chi preferiva un liceo (inclusi qui l'artistico e il linguistico) resta dello stesso identico parere. Lo stesso dice l'82% di coloro che preferivano l'istituto tecnico, con scivolamenti di peso del tutto equivalente verso il liceo da un lato e verso l'istituto professionale dall'altro.

Diversamente, fra coloro che preferivano un corso professionale breve (considerando in questo caso congiuntamente istituti e corsi professionali), mentre il 77% mantiene inalterata la propria preferenza, si verifica uno scivolamento verso l'alto decisamente maggiore di quello verso il basso, sull'ipotetica scala che misura il grado della disponibilità verso l'investimento formativo: a fronte del solo 4% (quasi tutti maschi) che dice, col senno di poi, che andrebbe direttamente a lavorare, si pone un 20% circa (25% delle ragazze) che opterebbe invece per un investimento scolastico più impegnativo: per metà pensando ad un istituto tecnico (prevalentemente i maschi) e per metà addirittura ad un liceo (prevalentemente le ragazze).

Ancor più rilevante lo spostamento che riguarda coloro che, subito dopo le medie, avrebbero preferito andare immediatamente a lavorare: quasi il 40% sia dei ragazzi che delle ragazze dicono che oggi agirebbero diversamente, nella maggioranza dei casi (28%) scegliendo di frequentare un corso di formazione presso un CFP o un istituto professionale. Per quanto breve, l'esperienza o il tentativo di entrare nel mercato del lavoro sembrano aver aumentato il valore della formazione agli occhi di una parte significativa di coloro che vi avevano rinunciato subito dopo le medie.

I mutamenti segnalati dall'incrocio tra preferenze attuali e scelte effettivamente realizzate dopo le medie risultano ovviamente d'entità maggiore rispetto agli spostamenti colti al livello delle pure preferenze personali. Essi vanno tuttavia nelle medesime direzioni messe in luce nell'analisi precedente (con la specificazione di vedere i maschi decisamente più stabili delle ragazze nelle preferenze per istituti tecnici, istituti professionali e centri di formazione professionale).

Merita specifica segnalazione il fatto che, senza differenze fra ragazzi e ragazze, la quota di quanti sono effettivamente andati a lavorare e che ora ripeterebbero la medesima scelta si abbassa fino al 53%, con un 34% che ora vorrebbe aver scelto un CFP o un istituto professionale. Analogamente, una parte considerevole di coloro che abbiamo visto intraprendere un corso CFP avendo in realtà la preferenza per andare immediatamente a lavorare (31%) oggi sceglierebbe più convintamente i medesimi corsi di formazione professionale (la quota di chi è andato al CFP e oggi preferirebbe essere andato a lavorare si abbassa al 19%, per effetto prevalente dei mutamenti di preferenze dei maschi).

In sostanza, se coloro che effettivamente non hanno proseguito dopo l'ob-

bligo sono circa la metà di quanti dichiarano che allora avrebbero preferito andare subito a lavorare, quanti oggi dichiarano che, tornando indietro nel tempo, preferirebbero andare subito a lavorare restano circa la metà (53%) di quanti non proseguirono gli studi (e il 70% di quanti non avrebbero voluto proseguirli). Il tempo e l'esperienza – pur nell'arco di pochi anni – sembrano aver giocato, un po' a tutti i livelli, a favore di uno scivolamento verso l'alto delle preferenze nei confronti dell'investimento nella formazione.

9.7. Modi e termini delle decisioni scolastiche: un prospetto di sintesi

Può essere utile riepilogare qui sinteticamente i principali risultati emersi dall'analisi delle modalità e dei termini in cui sono state assunte le decisioni scolastiche dopo la scuola media.

In primo luogo, si può dire che le scelte si sono confermate essere effettivamente tali nella gran parte dei casi: nel senso che hanno preso forma attraverso la valutazione comparativa di più di un'opzione e la selezione di quella ritenuta preferibile.

Le diverse alternative di scelta cui sono stati posti di fronte gli intervistati, dopo una prima scrematura da essi realizzata a mezzo di una procedura di esclusione, si presentano disposte ai loro occhi in modo tutt'altro che casuale o equidistante. La diversa dislocazione delle opzioni nello spazio decisionale (in termini di maggiore o minore distanza delle alternative tra di loro e da chi decide) risulta ben collegata con il tipo di indirizzo scolastico a cui si è di fatto accordata la preferenza.

Per i liceali (ma anche per chi non ha proseguito) l'immagine della scelta effettivamente preferita si staglia più nettamente in primo piano, chiaramente separata da una seconda ben definita (l'istituto tecnico in un caso, i corsi professionali brevi nell'altro), con tutte le altre assolutamente sfocate su uno sfondo opaco.

Per gli altri gruppi invece emergono linee di differenziazione interne piuttosto significative.

Per coloro che hanno scelto l'istituto tecnico si ripropone la netta suddivisione fra chi vede assai prossime le alternative più professionalizzati, se non addirittura lavorative, e chi percepisce un minor distanza relativa dalle opzioni più "accademiche".

Per chi ha scelto i corsi professionalizzanti a minor durata, invece, la differenziazione più rilevante sembra quella tra coloro che hanno scelto corsi regionali programmaticamente esclusi da sbocchi universitari e coloro che hanno intrapreso un corso presso un istituto professionale statale. Per

i primi il campo delle alternative appare definito dalla prossimità della loro opzione con quella del lavoro immediato. Per i secondi la connotazione comunque scolastica della scelta sembra fare premio più spesso su quella strettamente professionalizzante: dovendo cambiare, avrebbero ripiegato sull'istituto tecnico più di frequente che sul lavoro immediato.

Anche queste differenze potrebbero presentare un'utilità esplicativa nei confronti dei comportamenti e dei loro esiti, come sembra far pensare la maggiore probabilità dei cambi di indirizzo e degli abbandoni per coloro che hanno dichiarato una "seconda scelta" relativamente più vicina all'opzione "lavoro".

Le alternative ammesse entro i campi di decisione sono ovviamente quelle contigue, nell'implicita scala che ha ai due poli il lavoro immediato e la formazione universitaria. Vi è però una notevole variabilità entro i gruppi a seconda che l'opzione scartata sia stata quella superiore o quella inferiore rispetto a quella scelta. Soprattutto nel gruppo che ha scelto il percorso formativo intermedio (l'istituto tecnico) si profila evidente la coesistenza di una categoria di "audaci" e di una di "prudenti": il senso della medesima opzione è per esse molto differente e la loro reazione di fronte a mutamenti nelle caratteristiche di tale indirizzo di studi potrebbe assumere direzioni opposte. Ad una specifica domanda su cosa avrebbero fatto se per una qualunque ragione non avessero potuto iscriversi ad un istituto tecnico, coloro che avrebbero preferito un corso professionale o un lavoro subito sono risultati più numerosi di quanti avrebbero accettato di indirizzarsi verso un liceo.

Merita inoltre segnalazione il fatto che la maggior articolazione interna del gruppo degli istituti tecnici e magistrali risulti dipendere meno dall'origine sociale che dal genere degli intervistati: è soprattutto nella componente femminile che si trovano relativamente sovrarappresentati sia coloro che avrebbero voluto intraprendere studi più ambiziosi, sia coloro che avrebbero preferito mantenersi più prossimi ad uno sbocco lavorativo a termine breve.

Tra le caratteristiche fondamentali dei diversi indirizzi scolastici cui viene assegnata una maggior considerazione da parte di chi sceglie acquisiscono particolare rilievo la durata (anni per arrivare ad un titolo) nel caso di tutti i percorsi di tipo vocazionale, gli specifici contenuti (materie) nel caso dei percorsi ad orientamento accademico.

Ciò è ovvio, in un certo senso, ma rappresenta anche una conferma non scontata dell'ipotesi che chi sceglie un corso breve, al di là di altre considerazioni sul suo specifico contenuto, lo vuole proprio breve: cioè capace di condurre in pochi anni ad un titolo o qualificazione spendibile sul mer-

cato del lavoro. Specularmente, chi ha scelto un corso a deciso orientamento universitario, al di là di altre dimensioni caratterizzanti quella scelta, vuole proprio un corso in cui prevalgano materie e discipline di studio di specifico tipo “accademico”.

In ogni caso, in rapporto alle caratteristiche organizzative e ai contenuti dei diversi percorsi, le scelte effettuate sembrano ben distinte e difficilmente intercambiabili. Sotto entrambi i profili, la distribuzione di coloro che hanno preferito un istituto tecnico risulta più vicina a quella di chi ha intrapreso un corso professionale che a quella di chi ha scelto un liceo. Cambiano probabilmente i contenuti dell’orientamento “vocazionale”, ma continua ad essere questa la dimensione relativamente più caratterizzante la scelta “intermedia”, rispetto a quella liceale.

Tra i fattori più importanti cui viene riconosciuta un’influenza differenziante sulle scelte scolastiche non compaiono le risorse economiche della famiglia d’origine. A giudizio degli intervistati non è alle condizioni strettamente materiali della famiglia che si dovrebbe attribuire il peso maggiore della scelta effettuata, né in positivo né in negativo⁷.

Un’importanza rilevante viene invece attribuita alle considerazioni circa le opportunità offerte dal mercato del lavoro, nell’immediato e in prospettiva, valutate e filtrate piuttosto strettamente in base ai propri risultati scolastici precedenti.

Nella percezione soggettiva degli interessati, le abilità scolastiche dimostrate rappresentano certamente uno dei fattori più importanti per definire le scelte scolastiche successive, acquistando un rilievo dominante nel caso delle scelte estreme: smettere o proseguire al liceo. Le decisioni scolastiche più drastiche, in entrambe le direzioni, risultano quelle più influenzate da considerazioni strettamente scolastiche.

Per tutti coloro che hanno effettuato una scelta di tipo “vocazionale” (dal CFP all’Istituto tecnico) una posizione relativamente dominante viene invece attribuita alla considerazione delle prospettive occupazionali connesse ai diversi corsi di studio.

⁷ Come si è ricordato in precedenza, tanto questo quanto i successivi risultati sui fattori che gli intervistati ritengono abbiano influito sulle loro scelte ricavano particolare rilevanza dal fatto di aver ricevuto puntuali e sistematiche conferme dalle analisi statistiche riportate nei precedenti capitoli da 3 a 8 della parte II. Tali analisi sono state condotte sulla base di modelli di regressione logistica in cui le variabili indipendenti incaricate di rappresentare i medesimi fattori potenzialmente influenti sulle scelte sono state costruite sulla base di informazioni “oggettive” desunte da altre domande del questionario.

In ogni caso, più che dalle condizioni (materiali) di provenienza, nella percezione degli interessati le decisioni scolastiche vengono fatte dipendere dagli obiettivi professionali di destinazione. E questi ultimi sembrano essere selezionati mettendo in relazione le informazioni disponibili sulle opportunità offerte dal mercato del lavoro per ogni livello e indirizzo formativo con le valutazioni circa le proprie probabilità di successo negli studi ricavate dai risultati scolastici acquisiti precedentemente.

Tra i soggetti al cui giudizio si riconosce un peso rilevante sulle scelte i genitori superano gli insegnanti, benché il parere dei primi non sia generalmente in contrasto con quello dei secondi. Vi è inoltre un consistente numero di casi (43%) in cui si riconosce molta importanza al consiglio di adulti diversi da insegnanti e genitori.

Prevale comunque nettamente l'attribuzione a se stessi della responsabilità maggiore nelle scelte, con un'accentuazione evidente nei gruppi collocati sulle opzioni estreme (non proseguire e liceo).

Più in particolare, tra chi non ha proseguito, circa la metà definisce la propria una decisione assolutamente scontata, quasi nel senso di ovvia se non addirittura inevitabile. Sembrerebbe però che le decisioni più scontate "all'interno" spesse volte siano state conflittuali verso l'esterno più prossimo rappresentato dai propri genitori. Sotto questo profilo si pone in luce anche il gruppo di coloro che hanno effettuato la scelta formativa più debole, il CFP, poiché anch'essi dichiarano un conflitto coi genitori più spesso della media.

In generale, comunque, il livello di conflittualità connesso alle decisioni scolastiche sembra essere piuttosto limitato, sia nei rapporti con se stessi sia nelle relazioni con gli altri.

Emerge tuttavia una quota pari a circa un quarto degli interessati che dichiara di essere stata incerta al momento della decisione formale. E anche questa condizione di incertezza, come l'esperienza di conflitti, si rivela particolarmente frequente tra coloro che hanno optato per le scelte formative brevi e più prossime al lavoro (centri o istituti professionali).

Circa la direzione di queste linee di conflitto o di incertezza, i riscontri indicano che è assai più frequente il caso di quanti avrebbero preferito andare subito a lavorare, anziché proseguire gli studi, rispetto a quello di coloro che avrebbero voluto compiere scelte scolasticamente più impegnative e non l'hanno potuto fare.

È peraltro un riscontro generale che, in caso di non coincidenza tra preferenze dei figli e preferenze dei genitori, quelle dei secondi tendano a collo-

carsi ad un livello più elevato. Se vi sono differenze nella propensione alla scolarizzazione all'interno delle famiglie, il ruolo di soggetti trainanti va assegnato più spesso ai genitori che non ai figli.

Il tempo trascorso tra il momento delle scelte e quello delle interviste – forse anche a causa del carattere spesso non controverso delle decisioni – non ha prodotto l'emergere di molti ripensamenti. I più evidenti spostamenti tra preferenze al momento della decisione e scelte che si effettuerrebbero ora, se si potesse ritornare indietro nel tempo, si verificano nel gruppo di coloro che preferivano un lavoro subito. Sia che siano poi effettivamente andati a lavorare, sia che abbiano accettato di frequentare un corso ad indirizzo professionale, una quota pari al 40% dichiara ora che sceglierebbe con convinzione di proseguire (in gran parte frequentando un corso di formazione professionale).

Valutazioni soggettive su scuola e lavoro: le connessioni con le scelte

Una lunga sezione del questionario ha richiesto agli intervistati di esprimere, attraverso l'uso di scale graduate ("termometri"), la misura del proprio accordo o disaccordo nei riguardi di una serie di proposizioni e giudizi, tutti ruotanti in vario modo intorno ai rapporti fra scuola e lavoro. Dei risultati ottenuti con questo genere di strumentazione si possono fare usi diversi, in termini di elaborazione e d'analisi.

In questo capitolo ne faremo un utilizzo più semplificato, ma analiticamente più dettagliato di quanto si farà in seguito. Ci limiteremo a rilevare e commentare quanto si differenzi la distribuzione tra favorevoli e contrari ad una serie di proposizioni, in rapporto all'indirizzo scolastico preferito alla fine della scuola media. Oppure ragioneremo intorno alle differenze messe in luce attraverso variabili di secondo grado, costruite a mezzo di una comparazione diretta tra i valori delle risposte date a specifiche coppie di items originari. Ciò dovrebbe consentire di cogliere anche la prevalenza relativa del favore verso un certo giudizio, rispetto ad un altro verso cui l'intervistato si sia detto comunque d'accordo.

Tentando di collegarci a linee di ragionamento ed ipotesi messe in luce nel corso dei lavori d'impostazione di questa ricerca, cercheremo di accumulare una prima e certamente approssimativa serie di riscontri positivi o negativi nei loro riguardi. Ciò dovrebbe servire – intanto che offre una lettura descrittiva dell'ampio materiale empirico accumulato – ad evidenziare punti problematici e spunti potenzialmente esplicativi sui quali far convergere riflessioni e discussioni successive.

Nel paragrafo 10.1 ci si concentrerà specificamente sulle reazioni favorevoli o contrarie degli intervistati ad una serie di proposizioni attinenti giu-

dizi sul valore e l'efficacia relativa dei titoli di studio medio-superiori nell'ambito del mercato del lavoro. Ad esso seguirà un paragrafo (10.2) che tratterà invece delle risposte ad alcune delle domande direttamente rivolte ad indagare le intenzioni o aspirazioni personali dei nostri intervistati nei confronti delle opportunità di istruzione ulteriori (università) e dei diversi tipi di occupazione teoricamente perseguibili.

Con l'insieme delle considerazioni che dai due paragrafi sarà possibile ricavare si può pensare di acquisire qualche indizio sulle opinioni dei nostri intervistati riguardo alle condizioni del mercato del lavoro. Allo stesso tempo, si potrà individuare, in ogni gruppo, quali tipi di occupazione (e perciò quali segmenti del mercato del lavoro) siano più spesso assunti a riferimento come proprio obiettivo.

Successivamente, si rivolgerà l'analisi ai giudizi espressi su specifiche proposizioni attinenti scuola e lavoro, per ricavarne qualche informazione a proposito delle principali linee di differenziazione al riguardo emergenti tra i diversi gruppi determinati dall'indirizzo scelto dopo la scuola media (10.3).

Nessun rapporto di causa-effetto né alcuna direzione d'influenza univoca può essere ovviamente desunta da questo tipo di analisi, ma soltanto un quadro di corrispondenze, di somiglianze o differenze di vedute tra membri di gruppi diversi, sulle quali attirare l'attenzione del lettore ed in base alle quali, eventualmente, prospettare interpretazioni alternative. È ben evidente, infatti, che utilizzare in chiave causale l'analisi degli "atteggiamenti" richiederebbe per lo meno che questi fossero rilevati prima che i comportamenti di cui si cerca spiegazione abbiano avuto luogo. Successivamente, è pressoché inevitabile, e in ogni caso non più isolabile, l'intervento di processi di razionalizzazione che tendono ad "adattare" i propri atteggiamenti, aspirazioni, giudizi alle scelte e ai comportamenti effettivamente messi in atto in precedenza.

È questa la ragione fondamentale per cui si è scelto di sviluppare questo filone d'analisi dei dati successivamente e indipendentemente rispetto ai capitoli incentrati sulle determinanti delle scelte: non perché non si creda che molte delle valutazioni soggettive prese qui in considerazione possano avere avuto un peso importante nell'orientare le decisioni in un senso o nell'altro; di ciò siamo anzi piuttosto convinti. I tempi e i modi in cui le stesse valutazioni hanno potuto essere raccolte, però, impediscono di considerare la loro espressione come indipendente rispetto alle scelte già compiute e quindi non permettono di inserirle tra i fattori determinanti di modelli causali come quelli utilizzati nei capitoli precedenti.

Ma se l'analisi causale delle scelte ne ha potuto (dovuto) fare a meno, ciò non ha certo impedito alla vasta messe di informazioni raccolte su giudizi, aspirazioni e preferenze soggettive degli adolescenti di essere poste in re-

lazione con gli altri attributi rilevanti degli intervistati e di trovare adeguata valorizzazione nelle analisi svolte in questo e nel successivo capitolo XI. Di esse assume particolare valore il tentativo, perseguito in diverse tappe e con differenti metodologie, di verificare l'ipotesi che le nozioni di lavoro e di istruzione presenti alla coscienza degli adolescenti coinvolti dalle decisioni scolastiche post-obbligatorie possano assumere a riferimento contenuti diversi per qualità. Un'ipotesi che, come si è argomentato altrove, presenta implicazioni rilevanti in tema di politiche formative (oltre che di politiche del lavoro).

10.1. Giudizi sul valore dei titoli di studio sul mercato del lavoro

Una prima serie di domande di cui ci si intende occupare ora chiedeva agli intervistati di esprimere il grado del proprio accordo o disaccordo con proposizioni secondo cui il possesso di un titolo di studio superiore renderebbe più facile trovare un'occupazione e maggiore il livello di retribuzione da essa conseguibile¹.

Benché a tutte le proposizioni della serie le risposte positive siano sempre state nettamente più numerose di quelle negative, non sono mancate differenziazioni significative nel grado del consenso espresso che possono consentire di articolare qualche giudizio meno generico sul valore di mercato attribuito dai vari gruppi di intervistati ai diversi titoli di studio superiori.

Nell'insieme, per esempio, risultano più numerosi coloro che pensano che:

– *“oggi avere un diploma di scuola media superiore rende più facile trovare un lavoro, rispetto a chi ha solo la licenza media”*,

rispetto a quanti ritengono che:

– *“oggi avere un diploma di scuola media superiore consente di guadagnare di più, rispetto a chi ha solo la licenza media”*

(le quote sul totale sono l'87% nel primo caso e il 75% nel secondo).

Non è senza interesse che il giudizio sul rendimento differenziale positivo del titolo di studio intermedio in termini di retribuzione si abbassi in modo particolarmente drastico proprio tra coloro che non hanno proseguito gli studi dopo le medie: tra costoro, mentre il 73% aderisce all'ipotesi che col diploma si trovi più facilmente un lavoro, quasi la metà (47%) pensa che non sia vero che un diplomato guadagni più di chi diplomato non è.

¹ Le domande sono quelle comprese fra la n. 62A e la n. 62D del questionario riportato in Appendice.

Tabella 1. Opinioni sul valore di mercato dei titoli di studio, per scelta scolastica (% dei concordi sul totale)

Scelta scolastica	Opinioni			
	Diplomato trova lavoro più facilmente di licenza media	Diplomato guadagna più di licenza media	Laureato trova lavoro più facilmente di diplomato	Laureato guadagna più di diplomato
Non prosegue studi	72,6	53,2	68,9	72,1
Cfp/Altro	80,0	77,6	77,4	84,5
Ist. Professionale	89,7	76,1	77,6	80,9
Ist. Tecnico/Magistr.	89,4	76,9	82,2	78,2
Liceo	88,9	77,2	89,4	82,5
Totale	86,9	75,0	81,7	79,9

In complesso, perciò, il diploma è visto più spesso come strumento utile a progredire più rapidamente nella coda per il lavoro che come attributo differenziale che assicura l'accesso a livelli di remunerazione superiori. Per fare allusione a discriminanti del dibattito teorico, il giudizio degli intervistati sembra considerare il diploma più come credenziale educativa e segnale discriminante che come veicolo di capitale umano capace di ottenere una ricompensa differenziale. Si vedrà successivamente, tuttavia, come da altre risposte si possano ricavare indicazioni sul "contenuto" del valore attribuito al diploma che complicano questo quadro².

Curioso risulta anche il confronto tra i pareri sul valore relativo del titolo di scuola media superiore espressi rispetto a proposizioni che ponevano a confronto il diploma con la laurea, anziché con la licenza media.

La differenza principale risulta dai due fatti seguenti. L'opinione secondo cui:

- *"oggi avere una laurea rende più facile trovare un lavoro, rispetto a chi ha solo un diploma"*,

² Dai dati disponibili, il giudizio degli intervistati sulla capacità del diploma di far trovare più facilmente lavoro sembrerebbe poco realistico: i tassi di disoccupazione a distanza di un anno dal conseguimento del titolo in Italia sono più alti per i diplomati che per coloro che hanno solo la licenza media, a differenza di quanto accade nella gran parte degli altri paesi OCSE. Sul rendimento relativo in termini di retribuzioni, invece, la percezione sembra più corretta: i divari di fatto sono in media abbastanza contenuti e la distribuzione è molto dispersa, con ampi margini di sovrapposizione fra i diversi livelli d'istruzione (di questi dati e delle relative fonti si è detto più in particolare nel cap. 2 della parte I).

fa registrare un generale benché lieve abbassamento della quota dei concordi. Al contrario, il giudizio secondo cui:

– *“oggi avere una laurea consente di guadagnare di più, rispetto a chi ha solo un diploma”*,

ottiene consensi sistematicamente più numerosi di quelli riguardanti il valore retributivo del diploma a confronto con la licenza media (con un dato medio dell'80%, anche il 72% di chi non ha proseguito riconosce ora un superiore ritorno retributivo al titolo di studio universitario)³.

L'impressione generale sembra perciò che ai titoli di studio sia largamente riconosciuto un valore di mercato. Tale valutazione non si presenta però in termini del tutto generici e indifferenziati. Mentre viene generalmente riconosciuto ai titoli un vantaggio in termini di facilità d'accesso ad un impiego – e in questo senso il caso in cui è attribuito valore al diploma rispetto alla licenza media è più frequente di quello in cui si riconosce un vantaggio alla laurea rispetto al diploma – un po' più incerta sembra la valutazione del rendimento differenziale in termini retributivi. In questo caso, inoltre, i termini del confronto fra i diversi titoli tendono a modificarsi, a vantaggio della laurea rispetto al diploma, più che del diploma rispetto alla licenza media. Tali articolazioni di giudizio si presentano particolarmente accentuate proprio nel gruppo di coloro che, avendo abbandonato ogni percorso d'istruzione subito dopo le medie, dovrebbero essere personalmente più inseriti, o almeno più prossimi, al mercato del lavoro reale⁴.

Altre proposizioni tendevano a sottoporre al giudizio degli intervistati opinioni diverse sulle ragioni per cui un diploma potrebbe avere acquisito, o avere perso, valore differenziante sul mercato del lavoro⁵. Dalla semplice comparazione della diversa numerosità dei consensi ricevuti da ciascuna di tali proposizioni si possono ricavare alcune constatazioni generali, forse non del tutto prive di interesse.

³ La valutazione della laurea sembra sottostimare le capacità differenzianti sotto il profilo occupazionale: nella realtà, i laureati presentano un tasso di disoccupazione (a parità di anni dal conseguimento del titolo) inferiore a quello dei diplomati. Più realistico, di nuovo, sembra il giudizio prevalente riguardo al valore differenziante della laurea in termini retributivi, mediamente superiore a quello del diploma.

⁴ Si tratta però anche dei soggetti più lontani dai segmenti ad alta scolarizzazione del mercato del lavoro. Le loro valutazioni potrebbero essere condizionate anche dalla minore distanza relativa dalle posizioni occupate dai diplomati, rispetto a quelle più tipiche dei laureati.

⁵ Le domande di riferimento sono quelle comprese fra la n. 62E e la n. 62H del questionario riportato in Appendice.

Straordinariamente larga risulta l'adesione al parere secondo cui
– *“il diploma è sempre più necessario per trovare un buon lavoro perché le occupazioni disponibili sono sempre più qualificate”*.

Se ne dice concorde oltre il 90% in ognuno dei gruppi di coloro che hanno scelto di proseguire dopo le medie, con la punta massima tra chi ha intrapreso i corsi professionali più brevi (che non portano al diploma)⁶. Da questo quadro generale si differenzia però, ed in misura abbastanza significativa, il gruppo di coloro che non hanno proseguito dopo le medie: fra costoro il giudizio precedente ottiene il 68% di adesioni, con un intervistato su tre che si dice esplicitamente contrario.

Sembrerebbe che l'aver proseguito gli studi – particolarmente per coloro che hanno scelto corsi a più netta caratterizzazione professionale, finalizzati ad un ingresso più rapido sul mercato del lavoro – sia associato ad una diffusa convinzione che l'utilità crescente dei titoli dipenda da una effettiva crescente qualificazione delle opportunità lavorative disponibili.

La diversa frequenza di accordo su questo punto da parte di chi ha scelto di non proseguire potrebbe naturalmente trarre origine da diversi meccanismi esplicativi: da quello più semplice, discendente da varie declinazioni di una sindrome generale tipo “la volpe e l'uva” (per cui si nega valore a ciò che non si può raggiungere), ad uno più corrispondente ad una riduzione della “dissonanza” tra la scelta intrapresa e le ragioni di quelle alternative. Ma non si può escludere che la differenza di valutazioni possa discendere proprio dall'esperienza del lavoro successiva all'abbandono degli studi. In questo caso sarebbe un maggior grado di realismo, anziché un maggior bisogno di razionalizzazione, che potrebbe spiegare le differenze riscontrate nei giudizi.

In ogni caso, sul punto importante della prevalenza nelle rappresentazioni mentali dei ragazzi e delle ragazze dell'ipotesi della qualificazione o dequalificazione tendenziale delle occupazioni è opportuno introdurre una prima verifica della intensità comparata del grado di accordo espresso nei confronti delle diverse opinioni.

Se si confronta isolatamente la distribuzione delle reazioni degli intervistati alla proposizione esattamente contraria a quella precedente:
– *“il diploma è sempre meno utile per trovare un buon lavoro perché gran parte delle occupazioni disponibili sono ben poco qualificate”*,

⁶ Quello che viene espresso dagli intervistati non sembra perciò riconducibile soltanto ad una forma di *wishful thinking* in senso “opportunistico”.

si può constatare che i concordi sono sistematicamente più numerosi di coloro che si erano detti contrari alla prima, con l'emergere di una quota particolarmente elevata di favorevoli (43-45%) sia fra coloro che non hanno proseguito sia fra coloro che hanno intrapreso corsi professionali nelle due versioni degli istituti professionali e dei CFP.

È plausibile che negli intervistati – particolarmente tra coloro che sono più a ridosso della linea che separa la formazione dal mercato del lavoro – possa essere presente una buona dose di incertezza sul punto in questione. Ciò potrebbe non aver consentito loro, in molti casi, di scegliere decisamente una versione dei fatti rispetto all'altra, inducendoli piuttosto a graduare diversamente il loro consenso rispetto ad ipotesi che teoricamente sarebbero alternative.

Si può allora cercare di cogliere l'inclinazione prevalente tra gli intervistati ponendo a diretto confronto l'intensità relativa (misurata attraverso il punteggio assegnato coi "termometri") del consenso espresso nei confronti delle due ipotesi in questione. Si possono così assegnare i soggetti a gruppi diversi a seconda che il punteggio (su una scala che va da 1 = massimo disaccordo a 8 = massimo accordo) assegnato ad una proposizione sia superiore, inferiore o uguale a quello attribuito all'altra.

Per questa via si ricava che la valutazione positiva sull'utilità del diploma in rapporto alla crescente qualificazione delle opportunità di lavoro disponibili risulta nettamente prevalente su quella dell'inutilità e dell'indecisione, in tutti i gruppi di soggetti che hanno proseguito la propria formazione dopo le medie (le valutazioni di utilità prevalgono nell'82% dei casi, con un massimo dell'87% tra coloro che frequentano un istituto tecnico quinquennale: cioè proprio quelli che stanno perseguendo un diploma suscettibile di favorire l'ingresso sul mercato del lavoro). Si conferma nuovamente la diversa distribuzione di coloro che non hanno proseguito dopo le medie, ma anche per il 57% di costoro prevale l'opinione che un diploma sia sempre più necessario a causa della qualificazione crescente del lavoro (e tra i restanti gli indecisi sono quasi altrettanto numerosi degli effettivi contrari).

Sembra perciò di poter concludere che la tesi della dequalificazione del lavoro (*deskilling*) non trovi effettivamente molte corrispondenze nella fantasia dei ragazzi di 15-17 anni, mentre appare assai più diffusa nelle loro rappresentazioni mentali l'opinione contraria: le occupazioni disponibili sono sempre più qualificate, perciò un diploma è sempre più necessario. Il riscontro può risultare estremamente incoraggiante, se si considera che la diffusione di una simile convinzione può avere una valenza incentivante nei confronti della propensione a permanere più a lungo in attività formative. Pro-

Tabella 2. Valore del diploma (in termini di qualificazione) (Dom.: "È utile perché le occupazioni si qualificano sempre più?" oppure "È inutile perché le occupazioni disponibili sono sempre più dequalificate?") (distribuzione % per scelta scolastica)

Scelta scolastica	Opinioni sul diploma (qualificazione)			Totale
	Utile	Inutile	Indeciso	
Non prosegue studi	35 57,4	14 23,0	12 19,7	61 100,0
Cfp/Altro	67 79,8	5 6,0	12 14,3	84 100,0
Ist. Professionale	92 79,3	9 7,8	15 12,9	116 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	262 87,0	15 5,0	24 8,0	301 100,0
Liceo	157 83,1	14 7,4	18 9,5	189 100,0
Totale	613 81,6	57 7,6	81 10,8	751 100,0

* I casi sono assegnati alla risposta "utile" se prevale la misura dell'accordo verso la prima proposizione rispetto alla seconda, alla risposta "inutile" se si verifica l'opposto, alla risposta "indeciso" se si è espresso esattamente lo stesso grado di accordo verso entrambe le proposizioni.

pone invece motivi di preoccupazione se si prende in conto la possibilità che le previsioni possano rivelarsi non del tutto realistiche. Su un mercato del lavoro che non sapesse mantenere le promesse che (insieme alle pretese) gli adolescenti oggi tendono ad attribuirgli ricadrebbero inevitabilmente effetti di frustrazione e di avvilitamento⁷.

Un altro tipo di giudizio sul valore di mercato dei diplomi può essere fatto derivare dall'effetto attribuito all'aumento del loro numero: il fatto che vi sia una quantità crescente di persone che si presentano sul mercato del lavoro dotate di un diploma d'istruzione come influisce sulla posizione relativa di ciascuno di costoro (oltre che su chi del diploma rimane privo)? Le due proposizioni sul tema proposte al giudizio dei nostri intervistati dicevano rispettivamente:

⁷ In effetti, ciò che si sa sulle difficoltà di inserimento iniziale dei diplomati, insieme all'impressione di un crescente ricorso agli stessi per coprire posizioni prima riservate a giovani qualificati o con la sola licenza dell'obbligo, fanno ritenere che il giudizio sulla qualificazione del lavoro espresso così largamente dagli intervistati possa trovare difficile corrispondenza nelle esperienze che per molti di essi si prospettano alla fine degli studi. A meno che, nel frattempo, la domanda di lavoro riesca a portarsi all'altezza delle valutazioni ottimistiche che di essa danno oggi gli adolescenti.

- *“il diploma è sempre meno utile per trovare un buon lavoro perché ormai ci sono troppi diplomati e il diploma non fa più differenza”*;
- *“un diploma è sempre più necessario per trovare un buon lavoro perché ci sono sempre più diplomati e chi non ha il diploma resta escluso”*.

Rispetto alla prima affermazione il campione complessivo si è diviso esattamente a metà tra contrari e d'accordo. Ciò significa che per metà degli intervistati l'inflazione dei diplomi non ne abbassa l'utilità, ma per l'altra metà sì. E può essere interessante segnalare che i gruppi nei quali il consenso verso l'ipotesi più pessimistica prevale (dal 54 al 57%) risultano quelli che hanno intrapreso corsi di tipo professionale, statali e regionali, e chi non ha proseguito dopo le medie. Al contrario, il disaccordo verso l'ipotesi “tanti diplomi, bassa utilità” prevale tra coloro che hanno scelto di frequentare un istituto tecnico quinquennale (54%).

Decisamente maggioritario nell'insieme del campione risulta invece il consenso verso l'altra proposizione, quella secondo cui, se aumentano i diplomi, chi è senza rimane escluso. Nel complesso si dice d'accordo il 74% degli intervistati, con una punta massima dell'86% tra i liceali e poche differenze tra gli altri.

Vi è una vistosa eccezione, però: coloro che non hanno proseguito, per il 60% dei quali l'ipotesi dell'esclusione non sarebbe vera. Possono di nuovo valere qui le due spiegazioni principali teoricamente possibili: quella della razionalizzazione e del rifiuto di una valutazione che farebbe considerare erronea la scelta effettuata (tesi che potrebbe trovare qualche appoggio nel fatto che anche chi ha scelto di proseguire in corsi brevi, che non portano necessariamente al diploma, si dichiara più spesso della media in disaccordo con l'ipotesi dell'esclusione per i non diplomati). Ma potrebbe anche essere che la valutazione espressa da chi è già da qualche anno sul mercato del lavoro sia semplicemente più realistica e basata su un'esperienza personale che smentisce l'ipotesi dell'esclusione. In questo secondo caso si dovrebbe dire che le informazioni disponibili sull'ampia quota di domanda di lavoro (anche industriale) che, nel pieno degli anni '90, si rivolge a soggetti privi di istruzione medio-superiore tendono a confermare il giudizio espresso dalla netta maggioranza degli intervistati non più studenti.

Anche in questo caso una verifica sull'effettiva prevalenza di un giudizio sull'altro può essere ricavata attraverso la costruzione di una apposita variabile secondaria che compari il punteggio assegnato a ciascuna proposizione. Ai soggetti viene attribuita la posizione verso cui il consenso da essi espresso sia risultato relativamente maggiore.

Tabella 3. Valore del diploma (come "signal") (Dom.: "È utile perché ci sono sempre più diplomati (chi è senza resta escluso)?" oppure "È inutile perché ci sono troppi diplomati, il diploma non fa più differenza?") (distribuzione % per scelta scolastica*)

Scelta scolastica	Opinioni sul diploma (signal)			Totale
	Utile	Inutile	Indeciso	
Non prosegue studi	17 27,4	34 54,8	11 17,7	62 100,0
Cfp/Altro	43 51,2	26 31,0	15 17,9	84 100,0
Ist. Professionale	58 49,6	32 27,4	27 23,1	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	184 61,3	65 21,7	51 17,0	300 100,0
Liceo	117 62,2	40 21,3	31 16,5	188 100,0
Totale	419 55,8	197 26,2	135 18,0	751 100,0

* I casi sono assegnati alla risposta "utile" se prevale la misura dell'accordo verso la prima proposizione rispetto alla seconda, alla risposta "inutile" se si verifica l'opposto, alla risposta "indeciso" se si è espresso esattamente lo stesso grado di accordo verso entrambe le proposizioni.

Si può ipotizzare che una tale variabile sia sostanzialmente corrispondente ad una domanda sul valore attribuito al diploma in termini di signal: se esso operi ancora sul mercato del lavoro come elemento distintivo in positivo, almeno in termini difensivi nei riguardi del rischio di esclusione, oppure se la rincorsa inflazionistica gli abbia fatto perdere valore differenziante nella corsa verso le buone occasioni di occupazione.

Poste le cose in questi termini se ne può concludere che per il 56% degli intervistati è ancora prevalente un valore di segnale positivo del diploma, mentre per oltre 1/4 l'effetto dominante dell'inflazione sarebbe quello della svalutazione. Il restante 18% resta invece sostanzialmente indeciso su questo punto.

Di nuovo significative risultano le differenze tra i vari gruppi di intervistati: se oltre il 60% di chi ha scelto un liceo o un istituto tecnico (quindi i futuri diplomati) dichiara di continuare ad annettere un valore distintivo positivo al possesso di un diploma, tale quota si abbassa a circa il 50% tra coloro che hanno intrapreso corsi professionali statali o regionali e crolla al 27% tra coloro che non hanno proseguito gli studi dopo le medie. Negli uni co-

me negli altri è evidente come possano agire processi di razionalizzazione ex post dei comportamenti praticati, non distinguibili empiricamente da valutazioni per così dire “pure” che possano aver agito ex ante come moventi dell’azione.

In generale, comunque, va sottolineato che, mentre a quasi metà degli adolescenti intervistati l’ipotesi che l’inflazione dei diplomi ne abbatta il valore di mercato non sembra del tutto infondata, a tre intervistati su quattro sembra vero o plausibile che la maggior diffusione dei titoli di studio possa produrre esclusione per chi ne resti privo. A dispetto di una articolazione di giudizi certamente maggiore che nei riguardi dell’ipotesi di qualificazione del lavoro, anche da quest’altro punto di osservazione sembra confermarsi la prevalenza di valutazioni che annettono valore positivo alla acquisizione di un titolo di studio, e possono quindi sorreggere una propensione crescente a permanere in formazione piuttosto che a lasciare presto. Sembra però che una tale propensione si tinga sempre più di motivazioni difensive. Al desiderio e alla speranza di miglioramento professionale e mobilità sociale si sostituisce in misura crescente la paura di esclusione e il timore di demozione dalle posizioni sociali di partenza, nel caso in cui, nella generale corsa al diploma, si abbia ad inciampare e si perda contatto dal gruppo. In questa chiave, l’immagine dell’istruzione, da strumento opzionale a disposizione di chi voglia perseguire un miglioramento, tende a trascolorare in quella di un ineludibile cimento di passaggio governato dalle regole dei tornei ad eliminazione.

10.2. Aspirazioni scolastiche e preferenze occupazionali

A quest’ultima considerazione può essere opportuno collegare le indicazioni ricavabili da alcune domande che vertevano proprio sulle intenzioni future degli intervistati nei confronti di formazione ulteriore e occupazione.

Si può cominciare col verificare quali differenze intervengano tra gli intervistati in relazione all’intenzione di proseguire gli studi all’università, dopo il conseguimento del diploma. Il confronto ha senso, ovviamente, solo per coloro che sono in un percorso idoneo a conseguire un titolo valido per l’accesso all’università, condizione che, comunque, esclude in Italia soltanto chi non abbia proseguito affatto o abbia scelto un corso di formazione non scolastico. La domanda del questionario, inoltre, consentiva di esprimere anche l’intenzione di proseguire gli studi non a tempo pieno, cioè contemporaneamente ad attività di lavoro retribuito⁸.

⁸ La domanda è la n. 34 del questionario riportato in Appendice.

Il primo dato che balza all'occhio è quello che conferma la persistenza di un'enorme disparità nella frequenza dell'intenzione di proseguire all'università a seconda del filone di studi scelto dopo le medie, a dispetto di ogni liberalizzazione degli accessi ed equiparazione formale decisa dalle leggi. A fronte di un 13% di liceali (19% se si includessero anche artistico e linguistico) che dicono di non aver intenzione di proseguire all'università, sta il 58% di chi va all'istituto tecnico (quota che sale al 63% se si escludono artistico e linguistico), e l'85% di chi frequenta un istituto professionale. Ed ancor più, tra gli iscritti ad un istituto tecnico che dicono di voler proseguire risultano nettamente maggioritari coloro che intendono farlo lavorando: solo il 16% del totale iscritti ad un I.T. o magistrale dice di voler andare all'università a tempo pieno, rispetto al 61% dei liceali in senso stretto.

Anche questi dati tendono a confermare con nettezza che gli iscritti ai diversi corsi di studio superiori – inclusi quelli che conducono a diplomi quinquennali formalmente equivalenti – sono mossi da intenzioni molto differenziate, oltre che essere diversi per composizione sociale o per risultati scolastici precedenti. In particolare, gran parte degli iscritti ad un istituto tecnico dichiara di aver scelto questa via non come percorso a minor rischio di fallimento per raggiungere i livelli superiori dell'istruzione, ma proprio come strada per conseguire un titolo di studio qualificante da spendere immediatamente sul mercato del lavoro.

Per tutti, invece, è interessante verificare quanto e quali fattori influenzino la propensione a proseguire all'università: i risultati scolastici? le risorse familiari? le aspirazioni professionali proprie o dei propri genitori?⁹

A quest'ultimo riguardo il questionario conteneva domande specifiche, miranti a conseguire informazioni utili a controllare l'effetto delle aspirazioni (come fattore di attrazione) sulle scelte. Le risposte su questo punto, oltre ad entrare nelle elaborazioni più complesse di cui hanno riferito i capitoli precedenti, possono essere lette anche descrittivamente, in una forma estremamente semplificata che non si chiede quali siano gli eventuali nessi di causalità.

A partire dalla domanda su quale sia il tipo di lavoro preferito, tra quelli che realisticamente si ritiene di poter svolgere da grandi, è possibile raggruppare

⁹ Uno specifico capitolo precedente ha esposto i risultati di un'analisi multivariata applicata all'intenzione di proseguire all'università. Essa consente di rispondere a queste domande con precisione, controllando le interazioni fra i fattori.

le risposte in quattro classi, a seconda del livello della professione indicata su una scala crescente di 14 posizioni¹⁰. Si può poi controllare come si siano distribuiti fra queste 4 classi gli intervistati appartenenti a ciascuno dei diversi gruppi formati in base alla scelta scolastica effettuata dopo le medie.

È chiaro che qui ciò che rileva sono gli scostamenti dall'ovvio, considerando scontato che, tendenzialmente, alla gerarchia convenzionale delle scelte scolastiche corrisponda una diversa distribuzione rispetto ai livelli di qualificazione delle alternative occupazionali perseguite.

Anche alla luce di quanto appena osservato a proposito delle intenzioni di proseguire gli studi fino all'università, non sorprende che il 74% dei liceali dica di aspirare ad una professione compresa nella classe di qualificazione più elevata, mentre l'85% circa di chi non ha proseguito ha indicato una professione di livello medio-basso o basso. Colpisce piuttosto che anche il 31% di chi ha scelto un corso professionale non scolastico ed il 44% di chi ha scelto un istituto professionale di stato dichiarino di aspirare ad una collocazione professionale compresa nelle classi media e alta, o che il 41% di chi ha scelto l'I.T. (inclusi magistrali, artistico e linguistico) collochi le proprie aspirazioni professionali tra le categorie più elevate, corrispondenti a quelle indicate da 3/4 dei liceali.

Tabella 4. Livello di qualificazione dell'occupazione preferita per scelta scolastica post-obbligo (v.a. e % di riga)

Scelta scolastica	Tipo di occupazione				Totale
	Bassa qualifica	Medio-bassa qualifica	Media qualifica	Alta qualifica	
Non prosegue studi	17 27,4	36 58,1	1 1,6	8 12,9	62 100,0
Cfp/Altro	13 15,5	45 53,6	17 20,2	9 10,7	84 100,0
Ist. Professionale	9 7,7	57 48,7	28 23,9	23 19,7	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	12 4,0	65 21,5	102 33,7	124 40,9	303 100,0
Liceo		12 6,4	36 19,3	139 74,3	187 100,0
Totale	51 6,8	215 28,6	184 24,4	303 40,2	753 100,0

¹⁰ La domanda è la n.55 del questionario riportato in Appendice.

In tema di livello delle aspirazioni professionali dichiarate, tuttavia, vi è un altro aspetto che colpisce e spinge a ragionare: in ogni gruppo si verifica un sistematico scivolamento verso l'alto nella distribuzione di frequenza degli obiettivi professionali attribuiti ai genitori¹¹, rispetto a quelli che gli intervistati assegnano a se stessi.

Se i liceali dicono di aspirare a posizioni di livello alto nel 74% dei casi, i genitori dei liceali lo farebbero nell'88% dei casi. Lo stesso avviene negli altri gruppi di intervistati (e anche nei confronti delle posizioni professionali di livello intermedio). Così, il livello di aspirazioni più elevato viene attribuito ai propri genitori anche dal 54% degli iscritti ad un I.T., dal 50% degli iscritti ad un I.P., e persino dal 36% di coloro che frequentano un corso di formazione professionale non scolastico.

Ad un controllo basato sulla distribuzione delle preferenze su 14 posizioni professionali, risulta che il massimo contributo alla creazione del divario tra genitori e figli è dato dalla concentrazione veramente massiccia dei primi sulle libere professioni. Complessivamente, in oltre il 41% dei casi i figli dichiarano che una libera professione (esemplificata dalle tradizionali figure del medico, dell'avvocato o dell'architetto) sarebbe l'aspirazione nutrita dai genitori nei loro riguardi, mentre attribuiscono a se stessi una preferenza dello stesso tipo nel 28% dei casi. Anche fra chi ha indicato per sé preferenze di livello medio o basso, la quota di quanti attribuiscono ai propri genitori l'aspirazione ad un figlio libero professionista non scende sotto il 20%.

Ora, è evidente che non possiamo esprimere alcuna valutazione sul livello di veridicità delle dichiarazioni degli intervistati circa le aspirazioni dei loro genitori, né ci importa misurare di quanto siano veramente distanti le rispettive preferenze. Quello che pare di poter ricavare dai dati richiamati in precedenza è la sensazione che, con frequenza non trascurabile, gli intervistati ritengano di perseguire obiettivi professionali inferiori a quelli che per loro sarebbero ambiti dai propri genitori. È una constatazione che appare in linea con quella cui eravamo giunti in precedenza, secondo la quale anche le preferenze scolastiche dei genitori sarebbero state sistematicamente un po' più elevate di quelle dei figli.

Le domande che tali constatazioni suscitano e propongono alla riflessione sono: perché questa maggior modestia delle aspirazioni-aspettative dei figli rispetto a quelle dei genitori? Si tratta di un maggior realismo o di una minor motivazione alla crescita? Si tratta di una più corretta anticipazione da parte dei figli di una tendenza a decrescere dei rendimenti differenziali

¹¹ La domanda di riferimento è la n. 57 del questionario riportato in Appendice.

Tabella 5. Livello di qualificazione dell'occupazione preferita dagli intervistati e dai loro genitori (v.a. e % per riga e per colonna)

Occupazione preferita dagli intervistati	Occupazione preferita dai genitori				Totale
	Bassa qualifica	Medio-bassa qualifica	Media qualifica	Alta qualifica	
Bassa qualifica	15 31,3 68,2	13 27,1 8,8	7 14,6 4,8	13 27,1 3,1	48 100,0 6,5
Medio-bassa qualifica	5 2,4 22,7	95 45,0 64,6	30 14,2 20,4	81 38,4 19,0	211 100,0 28,4
Media qualifica	1 0,6 4,5	18 9,9 12,2	82 45,3 55,8	80 44,2 18,8	181 100,0 24,4
Alta qualifica	1 0,3 4,5	21 7,0 14,3	28 9,3 19,0	252 83,4 59,2	302 100,0 40,7
Totale	22 3,0 100,0	147 19,8 100,0	147 19,8 100,0	426 57,4 100,0	742 100,0 100,0

dei titoli di studio, rispetto ad una erronea estrapolazione delle tendenze (e delle esperienze) del passato da parte dei genitori?

Nella ricerca delle risposte non va comunque dimenticato che – in termini assoluti ed in relazione ai corsi di studio in via di frequenza – le aspirazioni dei figli non risultano affatto depresse al di sotto del ragionevole.

10.3. I "valori" del lavoro e i contenuti della domanda di istruzione

Una serie di domande comprese nel questionario era rivolta a cogliere elementi di giudizio o valutazione relativa su dimensioni rilevanti dell'alternativa scuola-lavoro¹². L'interesse specifico dei materiali informativi acquisiti con questa sezione dell'indagine è quello di ragionare intorno alla natura e alle differenze fra gli "atteggiamenti" dei ragazzi e delle ragazze e sulle loro potenzialità esplicative nei confronti sia delle scelte passate che delle intenzioni di comportamento future. Il successivo capitolo dirà delle difficoltà e dei possibili approdi di un tale filone d'analisi.

¹² Ci si riferisce qui alle domande comprese fra la n. 63A e la n. 63R del questionario riportato in Appendice.

Un utilizzo diverso di molte delle risposte a questo gruppo di domande, opportunamente elaborate, può essere però proposto qui con un duplice obiettivo. Da un lato, quello di cogliere alcune indicazioni generali sui tipi di “valore” attribuiti rispettivamente a scuola e lavoro: in quanto vie di realizzazione delle proprie potenzialità, canali di acquisizione di capacità e competenze, veicoli di attribuzione di posizioni di status soddisfacenti, ma anche come attività ed esperienze in sé e per sé. D’altro canto, si potrà tentare di porre direttamente a confronto alcune delle risposte del gruppo per ricavarne qualche indizio pertinente rispetto ad una delle questioni fondamentali sollevate nel corso della riflessione teorica preliminare a questa ricerca: quella sulla eterogeneità del “bene istruzione” che viene domandato attraverso l’iscrizione a diversi (o anche ai medesimi) corsi di formazione post obbligatoria.

L’ipotesi sollevata in uno dei capitoli iniziali è che le qualità del bene domandato sotto specie di istruzione possano essere e restare significativamente diverse. Così, la loro forzosa canalizzazione entro istituzioni d’offerta sostanzialmente omogenee – nelle loro modalità organizzative come nella natura del servizio offerto – potrebbe di per sé rappresentare una delle cause di tante difficoltà a mantenere lineari i percorsi scelti dopo le medie e una delle spiegazioni delle frequenti interruzioni ed abbandoni dei corsi intrapresi, prima del conseguimento dei titoli da essi promessi.

Un’opinione generale che fa da sfondo, e in certa misura anche da giustificazione, a tutta questa sezione dell’analisi è quella secondo cui, a partire da quando la pratica dell’istruzione full time cessa di corrispondere ad un obbligo di legge, le decisioni relative all’impiego del proprio tempo scaturiscono nella gran parte dei casi da valutazioni comparative circa il gradimento e/o l’utilità relativa (presente e prospettica) di attività di istruzione ulteriori o di lavoro retribuito. Per di più, le prevalenti condizioni organizzative entro cui in un paese come l’Italia le due grandi sfere d’attività possono essere praticate (bassissima incidenza di lavoro part time e quasi assenza di opportunità di istruzione-formazione in alternanza) impongono generalmente una loro considerazione in termini alternativi: o si studia o si lavora. Entro un tale contesto, almeno in via di ipotesi, si può ritenere che le valutazioni comparative d’utilità e di gusto verso le due fondamentali specie d’attività (studiare e lavorare) possano assumere un’importanza particolarmente rilevante per la comprensione dei comportamenti di scelta.

Si può iniziare l’esposizione dei principali risultati utili per approssimare questa tematica con una rapida rassegna della distribuzione degli intervistati nei termini semplici di accordo-disaccordo rispetto ad una serie di proposizioni sottoposte al loro giudizio.

In realtà, è stata chiesta e colta anche una misura dell'accordo o del disaccordo su ogni item (attraverso i consueti "termometri"). Dopo l'esame delle reazioni rispetto a ciascuna delle proposizioni più significative ai nostri fini, si potrà perciò verificare come si distribuiscano gli intervistati nei confronti di alcune variabili secondarie, costruite sulla base di comparazioni dell'intensità relativa del consenso espresso nei confronti di specifiche coppie di proposizioni.

Per cominciare da un risultato che anticipa sinteticamente uno dei punti di approdo più significativi di quest'analisi, si può partire dai giudizi espressi rispetto alla affermazione secondo cui:

- *" il lavoro è il mezzo più importante per esprimere le proprie capacità e il proprio valore "*.

Bene, a dispetto di ogni luogo comune sulla perdita di importanza reale e simbolica del lavoro nell'orizzonte esistenziale delle nuove generazioni, il 77% degli intervistati si è schierato decisamente a favore di un tale impegnativo pronunciamento. E le differenze tra i diversi gruppi determinati dalle scelte post-obbligo risultano a questo riguardo veramente modeste, benché non casuali: dal 74% di coloro che frequentano un liceo o un istituto tecnico, si passa all'84% di coloro che hanno scelto indirizzi più direttamente orientati ad uno sbocco lavorativo (chi non ha proseguito si colloca a metà strada, sull'80%).

Due diverse proposizioni chiedevano di esprimersi rispetto ai giudizi secondo cui:

- *"poter frequentare una scuola superiore è di per sé un'esperienza privilegiata"*
- o, alternativamente,
- *"poter svolgere un lavoro retribuito subito dopo la scuola dell'obbligo è di per sé un'esperienza privilegiata"*.

Guardando ai due items separatamente colpisce il fatto che i consensi raccolti dall'ipotesi che il lavoro subito sia un privilegio superano quelli secondo cui tale sarebbe poter proseguire gli studi. Ciò si verifica in tutti i gruppi con la sola eccezione dei liceali, tra cui, pure, l'idea che sia un privilegio poter lavorare subito raccoglie il 50% dei consensi, rispetto al 63% che concorda (anche) sul fatto gli studi superiori siano un'esperienza privilegiata.

Tra coloro che parlano della prima eventualità con maggior cognizione di causa (cioè coloro che non hanno proseguito dopo l'obbligo), l'80% si dice d'accordo con l'idea che poter lavorare subito sia un privilegio, rispetto

al solo 37% che è disposto a riconoscere lo stesso statuto alla possibilità di frequentare studi superiori.

Tra gli altri gruppi, in particolare, concorda con il giudizio che poter lavorare subito sia un privilegio il 62% di chi frequenta un istituto tecnico, e fra il 70 e il 75% di coloro che frequentano corsi presso istituti o centri professionali, rispetto a quote del 58-61% che accettano (anche) l'altra possibile versione dei fatti. Se poi si distribuiscono i rispondenti in base al maggiore, minore o uguale grado di accordo manifestato nei confronti dell'una rispetto all'altra delle due affermazioni, si ottengono tre gruppi che dovrebbero meglio approssimare la reale distribuzione dei giudizi relativi alle due affermazioni sottoposte a valutazione.

Si ricava così che per il 45% del totale l'esperienza maggiormente privilegiata dopo la scuola media sarebbe quella di poter trovare subito un lavoro retribuito, rispetto al 33% che, tra le due, attribuisce maggior valore alla possibilità di frequentare studi superiori. Gli altri pongono sostanzialmente sullo stesso piano le due alternative.

La quota di coloro che dicono di considerare maggior privilegio la scuola rispetto al lavoro supera la media soltanto nel caso dei liceali: 48% a favore della scuola, rispetto a 33% a favore del lavoro. Chi non ha proseguito invece supera nettamente la media nell'altro senso: il 72% dice privile-

Tabella 6. Qual è il maggior privilegio dopo le medie: poter continuare gli studi o poter andare a lavorare? (v.a. e % di riga)

Scelta scolastica	Giudizi			
	Lavoro	Scuola	Indeciso	Totale
Non prosegue studi	44 72,1	7 11,5	10 16,4	61 100,0
Cfp/Altro	37 44,6	21 25,3	25 30,1	83 100,0
Ist. Professionale	58 50,0	34 29,3	24 20,7	116 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	136 44,9	94 31,0	73 24,1	303 100,0
Liceo	62 33,3	90 48,4	34 18,3	186 100,0
Totale	337 45,0	246 32,8	166 22,2	749 100,0

giata l'esperienza di lavoro, rispetto al solo 12% che lo dice della scuola. Per chi si è iscritto ad un I.T. la distribuzione delle risposte dà un netto vantaggio al lavoro, assomigliando più a quella di chi segue corsi professionalizzanti brevi che non a quella dei liceali.

Contrariamente ad un diffuso e consolidato luogo comune – condensato nella minaccia secondo cui “se non vai bene a scuola dovrai andare a lavorare” – tra i potenziali destinatari del monito risulta maggiore la quota di coloro che ritengono un privilegio la possibilità di lavorare subito dopo le medie, rispetto a coloro per cui il privilegio starebbe (come nel luogo comune) nella possibilità di accedere e frequentare studi di livello superiore all'obbligo.

Questo induce ad aguzzare l'attenzione nei confronti del problema della qualità effettiva attribuita al bene istruzione dagli adolescenti. Per molti, già da quanto visto sin qui, essa pare essere considerata in un certo qual modo come un prezzo da pagare, o una prova da superare, o comunque uno strumento per ottenere un accesso desiderabile al mondo del lavoro, anziché un'esperienza piacevole e gratificante di per sé o un esclusivo veicolo di promozione sociale per cui valga l'applicazione del cliché del privilegio.

D'altra parte:

– *“chi studia lo fa perché è interessato soprattutto ad ottenere il titolo di studio”*

risulta un'affermazione condivisa da tre intervistati su quattro in tutti i gruppi, compresi i liceali.

Una conferma del fatto che le risposte prima commentate non siano state frutto di un malinteso, né di reazioni non meditate, può essere ricavata dall'analisi delle valutazioni espresse rispetto ad un'altra proposizione, questa volta concepita in termini ottativi:

– *“terminata la scuola dell'obbligo vorrei che tutti potessero effettuare un'esperienza di lavoro prima di decidere se continuare o meno gli studi”.*

Il 73% degli intervistati (con variazioni limitate che vanno dal 64% dei liceali, al 75% di chi ha optato per un I.T., all'81% di chi ha scelto CFP) si è detto d'accordo con questa proposta.

Ciò sembra suonare a conferma di una forte e diffusa “propensione positiva” nei confronti del lavoro, anche inteso come esperienza utile ai fini dell'orientamento, cioè della comprensione delle proprie vocazioni e della loro traduzione in scelte formative.

Tra queste ultime, peraltro, gli adolescenti intervistati sembrano propensi a riconoscere un valore tutt'altro che secondario alle stesse esperienze di lavoro. A dispetto dello scetticismo cui potrebbero indurre molte esperienze di lavoro giovanile – che effettivamente non sembrano offrire grandi contributi alla formazione di competenze e abilità – il 95% degli intervistati, senza variazioni significative per gruppo, si dichiara d'accordo con il giudizio secondo cui:

– *“anche un buon lavoro offre la possibilità di imparare molte cose nuove”*.

Che si tratti di una convinzione o di una speranza, sembra in ogni caso l'espressione di un riconoscimento di valore e di una disponibilità positiva, cui è probabile si appoggino aspettative capaci di influire sui comportamenti.

Altre proposizioni consentono di cogliere, anche in termini comparativi, giudizi di fondo sugli effetti per così dire “esterni” delle esperienze di scuola e lavoro, cioè su alcuni dei riflessi della partecipazione ad attività di formazione superiore o di lavoro retribuito sull'immagine sociale, oltre che sull'identità personale, dei soggetti che ne sono protagonisti.

Una prima valutazione al riguardo, sottoposta al giudizio degli intervistati, diceva:

– *“un adulto che ha studiato conta più degli altri nella società”*.

Quasi la metà degli intervistati (47%) si è dichiarata in disaccordo con tale affermazione. I contrari risultano superiori al 50% tra chi non ha proseguito (e si potrebbe di nuovo pensare alla volpe e all'uva), ma anche fra coloro che sono iscritti ad un istituto tecnico, e persino fra i liceali quelli in disaccordo raggiungono il 45%.

Può darsi che nelle risposte a questa domanda sia intervenuta una specie di censura morale nei confronti di un'affermazione che potrebbe essere intesa, anziché come una semplice constatazione di fatto, come una specie di avallo nei confronti di un meccanismo di diseguaglianza ritenuto ingiusto. Tuttavia, non si può certo escludere che si sia proprio trattato di una constatazione, ma espressa in direzione diversa dal previsto. E se il prestigio e il peso sociale che molti adulti ad alta istruzione attribuiscono a se stessi non risultassero altrettanto evidenti agli occhi degli adolescenti?

Un'affermazione per certi versi comparabile alla precedente, riferita però al lavoro, nei suoi riflessi sull'identità, può essere quella secondo cui:

– *“si diventa veramente adulti solo quando si è in grado di guadagnarsi da vivere lavorando”*.

Su quest'affermazione si registrano distribuzioni tra favorevoli e contrari più differenziate rispetto alla prima. La sostanza dei fatti rimane tuttavia che

essa raccoglie una maggioranza di consensi mediamente più ampia (58%).

Non inaspettatamente, i valori massimi si toccano fra coloro che non hanno proseguito (74%), e fra chi ha scelto corsi professionalizzanti statali o regionali (tra 60 e 70%). Se per costoro si potrebbe pensare ad una semplice razionalizzazione ex post rispetto alle scelte compiute, il valore esaustivo di una tale interpretazione è però messo in discussione dal fatto che l'accordo con l'impegnativa affermazione proposta resta maggioritario in tutti i gruppi definiti dalle scelte scolastiche effettuate dopo la media: compresi i liceali (53%), che attribuiscono in tal modo a se stessi un ritardo almeno decennale nell'acquisizione di uno status adulto. È forse più probabile che si rifletta qui, per una parte del risultato almeno, un'altra delle forme in cui il lavoro assume valore agli occhi di molti degli adolescenti intervistati: un forma complementare e coerente con altre che abbiamo visto in precedenza.

Se ciò fosse vero, allora potrebbe avere senso una diretta comparazione tra l'intensità dell'accordo manifestato nei confronti delle due proposizioni considerate da ultimo: *“un adulto che ha studiato conta più degli altri”* e *“si diventa adulti solo lavorando”*.

Può essere uno strumento di verifica – rozzo e approssimativo fin che si vuole – della prevalenza relativa, agli occhi degli intervistati, del valore di scuola o lavoro nel definire positivamente l'immagine (se non l'identità) sociale che gli individui proiettano all'esterno.

Se dividiamo i nostri intervistati a seconda che abbiano manifestato maggiore accordo con l'idea che “chi ha studiato conta di più” o con quella che “solo il lavoro rende adulti”, vediamo che il secondo gruppo prevale nettamente sul primo in tutte le classi definite per scelta scolastica, ad eccezione dei liceali.

Mentre le altre differenze vanno nelle direzioni più corrispondenti alle attese, merita uno specifico riferimento il confronto diretto fra coloro che hanno scelto l'istituto tecnico e i liceali. Come già emerso e commentato in altri casi, i due gruppi si confermano significativamente e sistematicamente diversi proprio in relazione al rapporto scuola-lavoro: mentre il 42% dei liceali dà più valore alla scuola che al lavoro (rispetto al 36% che fa il contrario), il 45% di coloro che vanno all'istituto tecnico sembra attribuire più valore al lavoro (rispetto al 35% che fa l'opposto). Se questo fosse l'unico riscontro non sarebbe certo una base sufficiente per trarre generalizzazioni. Ma, visto in collegamento coi numerosi altri dati convergenti (e ad altri che si vedranno ancora), tende a confermare l'ipotesi che, per molti che frequentano un istituto tecnico, la rilevanza e la prossimità delle valutazioni relative al lavoro restino significativamente più marcate di quelle che ca-

Tabella 7. Quale esperienza ha maggior riflesso positivo sull'immagine sociale degli individui: studi superiori o lavorare-guadagnare?* (v.a. e % di riga)

Scelta scolastica	Giudizi			
	Lavoro	Scuola	Indeciso	Totale
Non prosegue studi	13 21,0	31 50,0	18 29,0	62 100,0
Cfp/Altro	26 31,0	41 48,8	17 20,2	84 100,0
Ist. Professionale	32 27,4	48 41,0	37 31,6	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	107 35,3	135 44,6	61 20,1	303 100,0
Liceo	79 42,0	68 36,2	41 21,8	188 100,0
Totale	257 34,1	323 42,8	174 23,1	754 100,0

* confronto fra punteggi agli items 63L e 63F: "un adulto che ha studiato conta più degli altri" e "si diventa adulti solo lavorando"

ratterizzano la maggioranza dei liceali, al di là di ogni equiparazione formale dei diplomi cui conducono i due tipi di corsi superiori quinquennali.

Fin qui abbiamo cercato di estrapolare dai risultati dell'indagine indicazioni circa l'"entità", assoluta e relativa, del valore assegnato dagli intervistati a scuola e lavoro. Sarebbe però interessante riuscire a formulare qualche considerazione anche sulla "qualità" (o sulle diverse "qualità") attribuite a ciò di cui si apprezza il valore: sia quando ci si riferisce alla scuola, sia quando si parla del lavoro.

Qualche elemento del tutto indiziario a questo riguardo può essere ricavato da un esame delle reazioni ad alcune proposizioni riguardanti direttamente o indirettamente la qualità (o il contenuto) della domanda di istruzione implicitamente rivolta dagli intervistati alle istituzioni formative ("quale dovrebbe essere il compito principale della scuola?") e da altri riguardanti la qualità prevalente del valore attribuito al lavoro (retribuzione? possibilità di esprimere i propri talenti?).

Sul primo tema due erano le espressioni di giudizio sottoposte alla valutazione degli intervistati:

– *"il compito più importante della scuola è fornire le capacità professionali utili a trovare un buon lavoro"*,

oppure

- *“il compito più importante della scuola è fornire la cultura necessaria nella vita”.*

Senza grandi voli di fantasia, l'ipotesi implicita è che una maggiore prossimità con la prima proposizione individui una prevalente inclinazione verso una domanda d'istruzione di tipo “vocational”, più orientata da una concezione “instrumental” della formazione ai fini di una migliore collocazione lavorativa. Una più convinta adesione nei confronti della seconda direbbe invece di una maggiore prossimità ad una concezione “academic” dell'istruzione, il cui valore starebbe sia nell'intrinseco piacere di imparare sia nell'utilità generale di un superiore livello culturale nei confronti della vita in tutte le sue manifestazioni.

Rispetto a ciascuna delle due proposizioni la distribuzione dei nostri intervistati ha assunto le forme seguenti.

Circa l'80% del totale si è detto d'accordo con quella che attribuisce alla scuola compiti prevalentemente formativi in senso “vocazionale”, con punte del 90-95% tra gli allievi degli istituti professionali e dei CFP e valori minimi, significativamente uguali, tra i liceali e tra coloro che non hanno intrapreso alcun corso post-obbligo (circa 70%). Ma anche alla seconda proposizione, quella che attribuisce alla scuola compiti prevalentemente orientati ad una “cultura per la vita”, una quota larghissima degli intervistati dice di essere favorevole, addirittura qualcuno in più che nel caso precedente. Non solo i liceali (94%), ma anche chi frequenta un istituto professionale o un CFP, in proporzioni prossime al 90% del totale, dice che la scuola dovrebbe dare “cultura utile per la vita”. Soltanto fra chi non ha proseguito in alcun modo i favorevoli scendono sotto l'80%.

Da quest'angolo d'osservazione, perciò, non sembrerebbe emergere né una chiara distinzione fra tipi diversi di domanda formativa (poiché la gran parte degli intervistati sembra dirci che la scuola dovrebbe svolgere sia l'una che l'altra delle due grandi missioni ad essa attribuite dalle proposizioni sottoposte a giudizio), né una rilevante differenziazione del contenuto della domanda d'istruzione a seconda del corso di studi intrapreso: almeno al di là dell'ovvio e della inevitabile razionalizzazione delle proprie scelte.

Se la domanda d'istruzione sembra presentarsi quasi in ogni caso come un mix tra aspettative di contenuto diverso, può essere interessante verificare se vi è almeno una tendenziale differenziazione delle proporzioni con cui ciascuna aspettativa entra nel mix e se queste variazioni tendono a manifestarsi in modi non casualmente associati ai diversi filoni scelti per proseguire la propria esperienza dopo la scuola dell'obbligo.

Tale obiettivo può essere avvicinato attraverso una diretta comparazione dell'intensità relativa con cui è stato espresso il proprio accordo nei confronti delle due proposizioni sul compito principale della scuola.

Guardando a quale delle due proposizioni abbia ricevuto un punteggio più alto nella scala dell'accordo-disaccordo si possono dividere gli intervistati in due gruppi, al di là della poco discriminante separazione fra favorevoli e contrari rispetto ad ognuna.

Nel complesso, la categoria relativamente più numerosa, pari al 43,4% del totale, è risultata quella di coloro che hanno espresso un orientamento prevalentemente "accademico". Coerentemente con le attese, il peso di questa componente è due volte più elevato tra chi va al liceo (62,4%) rispetto a chi ha scelto un corso di formazione professionale. La distribuzione tra chi frequenta un istituto tecnico (41,6%) è più prossima a quella di chi ha scelto i corsi professionali che di chi ha preferito il liceo.

Tuttavia, quasi 1/3 degli intervistati ha manifestato esattamente lo stesso grado di accordo nei confronti delle due ipotesi loro presentate. E questa categoria, impropriamente denominata "indecisi", diventa più ampia del 40% sia fra chi ha scelto un istituto professionale sia fra quelli che si sono iscritti ad un istituto tecnico. Ad eccezione di chi non ha proseguito in alcuna forma, questa componente ad orientamento "misto" risulta più consistente di quella che esprime un orientamento a più spiccata prevalenza "vocazionale".

Si deve perciò concludere che, alla luce almeno di questa rozzissima misurazione, i casi in cui la domanda d'istruzione posta alle istituzioni formative presenta una composizione davvero "mista", lungi dall'essere marginali, sono decisamente numerosi, assumendo una frequenza relativamente più elevata proprio nel caso dei corsi più direttamente etichettabili come "vocazionali". Evidentemente, almeno agli occhi di molti che li scelgono, tale definizione non può in alcun modo implicare che da essi possa essere frettolosamente espunta ogni corrispondenza ad una concezione culturale, in senso insieme astratto e ampio, della formazione.

Nel complesso, l'analisi suggerisce perciò molta cautela nel considerare separati nella loro estrinsecazione pratica quelli che la logica individua come diversi contenuti possibili della domanda d'istruzione rivolta dagli individui alle istituzioni formative. In altri termini – nell'ipotesi che lo strumento utilizzato non fosse del tutto inadeguato al compito – si dovrebbe riconoscere che, a qualunque canale formativo corrisponda la scelta di proseguire gli studi dopo l'obbligo, la domanda espressa contiene al suo interno componenti sia generali sia specifiche, sia professionali-strumentali sia culturali. Si può tuttavia confermare che il dosaggio relativo tra le di-

Tabella 8. Orientamento prevalente verso la scuola, per scelta scolastica dopo l'obbligo (v.a. z % per riga).

Scelta scolastica	Orientamento prevalentemente:			
	Vocational	Academic	Misto	Totale
Non prosegue studi	25 40,3	25 40,3	12 34,4	62 100,0
Cfp/Altro	26 31,0	26 31,0	32 38,1	84 100,0
Ist. Professionale	32 27,4	33 28,2	52 44,4	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	83 27,4	33 28,2	52 44,4	303 100,0
Liceo	83 27,4	126 41,6	94 31,0	189 100,0
Totale	193 25,6	328 43,4	234 31,0	755 100,0

verse componenti teoriche della domanda tende ad assumere proporzioni sensibilmente (e sensatamente) diverse tra i principali corsi di studio superiori, compresi quelli a durata quinquennale e aperti alla prosecuzione universitaria (licei e istituti tecnici).

Emerge comunque una domanda ulteriore: è possibile che una differenza importante nella qualità della domanda riguardi i mezzi e i modi, anziché i fini dell'istruzione?

Un esercizio di natura analoga a quello appena effettuato nei riguardi delle possibili "qualità" attribuite all'istruzione può essere tentato anche nei confronti dei contenuti qualitativi del valore riconosciuto al lavoro. Alcune delle proposizioni sottoposte al giudizio degli intervistati possono prestarsi a tale scopo.

Come si ricorderà, una di esse affermava che:

- *"il lavoro è il mezzo più importante per esprimere le proprie capacità e il proprio valore"*.

Abbiamo a suo tempo sottolineato come larga parte degli intervistati (75-80%, senza grandi differenze per tipo di scelta scolastica) abbia detto di condividere tale giudizio.

Un'altra proposizione sullo stesso argomento assumeva invece un tono diverso:

- *"in fin dei conti, nella scelta del lavoro ciò che ha veramente importanza è quanto si guadagna"*.

Questa ha raccolto complessivamente un numero di consensi inferiore alla prima, seppur sempre maggioritario (62%), ed ha discriminato di più tra i vari gruppi: si va da un minimo del 52% tra i liceali, al 62% di chi frequenta un istituto tecnico, ad oltre il 70% di chi ha scelto un istituto professionale o non ha proseguito per nulla.

Anche in questo caso si è posta direttamente a confronto l'intensità relativa dei pareri espressi nei confronti delle due proposizioni.

Un'ipotesi ragionevole potrebbe essere che, se l'accordo nei confronti della prima proposizione è più forte di quello verso la seconda, si sia in presenza di una valutazione prevalentemente "espressiva" del valore del lavoro (...mezzo principale per esprimere le proprie capacità...). Se invece l'accordo risulta più intenso nei confronti della seconda proposizione si può supporre che prevalga una valutazione di tipo "strumentale" (... ciò che veramente importa è il guadagno...).

Dalla distribuzione dei nostri intervistati nei riguardi della nuova variabile costruita in base a queste assunzioni si coglie come sia la concezione "espressiva" a prevalere nettamente: 57% del totale, rispetto al 23% di chi aderisce con maggiore convinzione ad una nozione "strumentale". I restanti, che esprimono accordo d'intensità uguale verso le due alternative, possono essere ritenuti indecisi o comunque portatori di un orientamento incerto. Colpisce anche il fatto che le valutazioni del lavoro in chiave espressiva prevalgano in tutti i gruppi, e con proporzioni del tutto analoghe (una frequenza di poco superiore alla media si verifica solo fra i liceali: 59%). Altrettanto prossime fra loro (intorno al 20-25%) risultano anche le frequenze con cui in ogni gruppo si sono manifestati orientamenti prevalentemente "strumentali" al lavoro.

Da ciò si può trarre una conferma e qualificazione di quanto si era già notato in precedenza circa la rilevanza assegnata dagli adolescenti intervistati ad una nozione positiva di lavoro. Questa presenta un'evidenza ed un potere strutturante considerevoli nei riguardi dell'orizzonte esistenziale cui essi ritengono di rapportare le proprie scelte. Ma il riferimento al lavoro acquista anche precise connotazioni qualitative che ne fanno non solo un fine cui orientare i propri comportamenti scolastici, ma anche un mezzo fondamentale sia per apprendere sia per esprimere le proprie capacità ed il proprio valore.

La possibilità che un inserimento precoce nell'occupazione si presenti ad una parte degli adolescenti come un'opzione concorrenziale rispetto al restare a scuola andrebbe compresa con riferimento anche alle funzioni formative ed espressive attribuite al lavoro, non solo a quelle strumentali legate al guadagno immediato.

Tabella 9. Orientamento prevalente verso il lavoro, per scelta scolastica dopo l'obbligo (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Giudizi			Totale
	Espressivo	Strumentale	Indeciso	
Non prosegue studi	34 54,8	12 19,4	16 25,8	62 100,0
Cfp/Altro	46 54,8	21 25,0	17 20,2	84 100,0
Ist. Professionale	65 55,6	24 20,5	28 23,9	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	173 57,3	75 24,8	54 17,9	302 100,0
Liceo	110 58,5	44 23,4	34 18,1	188 100,0
Totale	428 56,8	176 23,4	149 19,8	753 100,0

Non va peraltro sottovalutato il risultato complementare a questo: quello secondo cui, in ogni gruppo definito dalla scelta scolastica effettuata dopo l'obbligo, da 1/5 a 1/4 degli adolescenti abbia manifestato un'inclinazione prevalentemente "strumentale" al lavoro. Esso segnala comunque il manifestarsi al riguardo di differenze rilevanti già fra gruppi di adolescenti, delle quali sarebbe interessante verificare l'influenza sulle prospettive future (oltre che la dipendenza da esperienze passate).

Si può chiudere, e in un certo senso riassumere, l'analisi dei risultati della sezione del questionario dedicata a valutazioni ed atteggiamenti su scuola e lavoro con il riferimento proprio ad una delle coppie di proposizioni più semplici e dirette sull'argomento: quelle che chiedevano di esprimere una misura del proprio accordo nei confronti delle opinioni molto sintetiche secondo cui:

"studiare è bello" e *"lavorare è bello"*.

La maggioranza degli intervistati si dice contraria alla prima (53%) e d'accordo con la seconda (65%).

Nel primo caso emerge la netta distinzione tra la posizione dei liceali e quella di tutti gli altri: solo tra chi va al liceo la maggioranza degli intervistati (64%) si dice d'accordo che "studiare è bello". Se ne potrebbe concludere che la scelta liceale resta chiaramente distinta dalle altre soprattutto perché è quella che cattura in maggioranza soggetti che mostrano di apprezzare direttamente la scuola come attività ed esperienza, prima, se non più,

che come mezzo per ottenere titoli di studio e qualificazioni a valenza variamente “professionale”.

All'altro estremo si collocano coloro che non hanno proseguito gli studi dopo l'obbligo, per l'82% dei quali studiare “non è bello”. Che si tratti di razionalizzazioni successive o di valutazioni originarie, è comunque un dato di partenza di cui ogni proposta formativa pensata per essere apprezzata da questa specifica sottopopolazione dovrebbe tenere un gran conto. Anche perché quegli stessi che hanno smesso di andare a scuola subito dopo le medie, avviandosi precocemente sul mercato del lavoro, interrogati a distanza di qualche anno, affermano in 71 casi su 100 che invece “lavorare è bello”.

Più in generale, non può mancare di colpire e di indurre a qualche riflessione sgombra da pregiudizi il fatto che in tutti i gruppi di intervistati, compresi i liceali, il numero di coloro che si dicono d'accordo con l'espressione “lavorare è bello” supera quello di coloro che concordano con quella secondo cui “studiare è bello”. Ed i divari a favore del lavoro restano molto consistenti in tutti i gruppi di scelta diversi da quello liceale, incluso quello di chi ha scelto l'istituto tecnico (60% rispetto al 46%).

La situazione generale e i divari fra i gruppi risultano ancor più chiari e precisi se si pongono direttamente a confronto, a livello individuale, i gradi d'intensità con cui si è espresso accordo (o disaccordo) rispetto alle due

Tabella 10. È “più bello” lavorare o studiare? (v.a. e % per riga)

Scelta scolastica	Opinioni			
	Studiare	Lavorare	Indeciso	Totale
Non prosegue studi	4 6,5	51 82,3	7 11,3	62 100,0
Cfp/Altro	8 9,4	55 64,7	22 25,9	85 100,0
Ist. Professionale	22 18,8	61 52,1	34 29,1	117 100,0
Ist. Tecnico/Magistr.	57 18,9	130 43,0	115 38,1	302 100,0
Liceo	54 28,9	57 30,5	76 40,6	187 100,0
Totale	145 19,3	354 47,0	254 33,7	753 100,0

espressioni. Complessivamente, nel 47% dei casi “lavorare è bello” prevale su “studiare è bello”, con valori che crescono in scala continua al passaggio dai liceali (31%), agli I.T. (43%), agli I.P. (52%), ai CFP (65%), fino a chi non ha proseguito (82%).

È un risultato che sembra offrire un sostegno all'ipotesi che il differente grado d'apprezzamento relativo nei confronti delle attività di studio e lavoro sia una chiave d'interpretazione importante per comprendere l'articolazione delle scelte scolastiche successive all'obbligo. È interessante rilevare che in tutti i gruppi gli adolescenti ai quali il lavoro come attività (“lavorare”) sembra presentarsi con fattezze più attraenti di quelle dell'attività fondamentale su cui è incardinata l'esperienza scolastica (“studiare”) prevalgono su quelli per cui vale il contrario. Tuttavia, la diversa frequenza con cui si esprime un apprezzamento maggiore nei confronti dell'attività di studio resta uno degli elementi capaci di discriminare in modo più netto coloro che hanno scelto un percorso liceale da tutti gli altri gruppi. Il medesimo indicatore presenta poi valori perfettamente ordinati in funzione del grado di distanza relativa dall'orizzonte del lavoro convenzionalmente attribuito ai diversi indirizzi scolastici. Il diverso grado di “amore per lo studio” (o, perché no?, di “amore per il lavoro”), prima di ogni considerazione strumentale dell'uno e dell'altro, restano ingredienti non trascurabili delle differenze che si manifestano al momento delle scelte post-obbligo.

Proseguire gli studi. Che significa? Atteggiamenti ed interpretazioni delle scelte scolastiche

Uno degli scopi per cui è stata inserita nel questionario una lunga batteria di domande sull'atteggiamento verso la scuola e il lavoro (Cfr. questionario, domande da V63A a V63R) consiste nella possibilità di controllare se la scuola viene "pensata" e vissuta dagli adolescenti in modi sostanzialmente analoghi o diversi. Questo tipo di analisi si pone pertanto su un piano diverso da quelle precedenti. Anziché cercare di "spiegare" le scelte comportamentali degli adolescenti nei confronti delle opportunità loro offerte dal servizio scolastico, si tenterà ora di "interpretare" le modalità che caratterizzano la fruizione del servizio "istruzione"; invece di cercare di rispondere a dei "perché", si tenterà di rispondere a dei "come".

Da questo angolo di osservazione, la scelta operata nei confronti del percorso post-obbligo che, per la maggior parte delle analisi condotte nella ricerca, ha rappresentato – per così dire – la variabile dipendente, diventa qui – invece – una delle possibili variabili indipendenti. Ricorrendo ad un'analogia si può pensare all'istruzione (in quanto servizio offerto dal sistema scolastico nel suo insieme) come ad uno degli innumerevoli strumenti: il telefono, il computer, ecc., di cui disponiamo e tramite i quali possono essere perseguiti obiettivi anche sostanzialmente diversi. Così come è possibile ricorre all'uso del computer per divertimento o per lavoro, per scrivere o per fare di conto, così anche l'istruzione (il medesimo grado e/o lo stesso tipo) può essere perseguita con motivazioni e aspettative disomogenee. Assai arduo, dall'esito spesso incerto e fuorviante sarebbe, per esempio, il compito di chi cercasse di desumere gli scopi per i quali un individuo utilizza il computer prendendo in considerazione: l'hardware, il software e il tempo di permanenza davanti a video e tastiera.

Da qui trae origine la necessità di ricorrere ad informazioni, per certi versi meno "sicure", più difficilmente "controllabili", come quelle desumibili da domande generalmente dette di atteggiamento, che permettono però di

controllare ed eventualmente arricchire il quadro delle aspettative che i giovani riversano sul sistema scolastico.

Lo sfondo, nell'ambito del quale l'analisi qui condotta viene collocata, è definito con riferimento ad almeno due situazioni distinte, le cui caratteristiche possono essere dedotte – oltre che dalle scelte attuate – anche da domande poste, agli intervistati, in altre sezioni del questionario. In particolare è utile distinguere da un lato tra l'esperienza tutta interna al “mondo” scolastico con i suoi aspetti legati al profitto, alla socializzazione, al vissuto quotidiano e, dall'altro, all'esperienza scolastica vista in funzione delle aspettative, per così dire, ultime determinate dallo sbocco sul mercato del lavoro.

Si sa, infatti, da precedenti indagini sull'universo giovanile (Massa, 1993, p. 34 e seguenti) che la scuola viene vissuta prevalentemente come ambito di socializzazione tra pari e che il giudizio meno positivo riservato alla scuola stessa riguarda la possibilità di acquisire capacità professionali.

Queste indagini sono generalmente condotte su giovani appartenenti a fasce d'età ben più ampie di quella qui considerata (per esempio 15-29 anni). Con il crescere dell'età è naturale attendersi una maggiore attenzione da parte dei giovani agli sbocchi professionali e una più diretta proiezione delle proprie aspettative nell'ambito specifico del mercato del lavoro. Tanto più lontano è il tempo delle scelte di indirizzo degli studi o di abbandono degli stessi, tanto più è naturale che gli interessi siano concentrati “al di fuori” del sistema scolastico e “al di là” delle opportunità da questo offerte. Le informazioni raccolte tramite la presente indagine sono invece concentrate sulla fascia d'età adolescenziale (15-17 anni), in un'epoca della vita, pertanto, in cui le scelte sono appena state compiute, gli spazi per eventuali ripensamenti sono ancora aperti e, soprattutto, la collocazione sul mercato del lavoro non appare del tutto definita nemmeno tra quei pochi che hanno deciso di abbandonare gli studi.

11.1. Una tipologia

Avendo sullo sfondo (più o meno ravvicinato nel tempo) l'esito del processo formativo, come interpretano l'esperienza scolastica i giovani qui intervistati? La richiesta di contenuti strettamente professionalizzanti è già massicciamente presente anche tra i ragazzi di 15-17 anni o, invece, i giovanissimi pongono con forza anche altre domande al sistema formativo? L'eventuale diversificazione delle richieste poste alla scuola può essere messa in relazione con le condizioni socio-economiche, con i risultati scolastici, con le scelte attuate?

Per tentare di rispondere alle precedenti domande un primo risultato interessante può essere raggiunto studiando le intercorrelazioni esistenti tra le risposte fornite alla batteria di domande di atteggiamento con l'intento di capire quanti e quali orientamenti – sufficientemente generalizzati – siano presenti tra i giovani intervistati.

La tecnica più appropriata per raggiungere tale scopo è l'analisi fattoriale¹, che qui è stata condotta considerando i 740 individui (su 756 intervistati) che hanno risposto a tutte le domande della batteria. I risultati più significativi sono sinteticamente riportati qui di seguito.

Pesi fattoriali (loading) ()*

Nome Var.	Pesi fattoriali		Testo dell'item
	F1	F2	
V63F	+0.56	...	Si diventa veramente adulti solo quando si è in grado di guadagnarsi da vivere lavorando
V63B	+0.53	...	Il lavoro è il mezzo più importante per esprimere le proprie capacità e il proprio valore
V63C	+0.49	...	Il compito più importante della scuola è fornire le capacità professionali utili a trovare un buon lavoro
V63E	+0.45	-0.26	In fin dei conti nella scelta del lavoro ciò che ha veramente importanza è quanto si guadagna
V63A	+0.38	...	Chi studia lo fa perché è interessato soprattutto ad ottenere il titolo di studio
V63I	+0.34	...	Poter svolgere un lavoro retribuito subito dopo la scuola dell'obbligo è di per sé un'esperienza privilegiata
V63G	+0.30	...	Poter frequentare una scuola superiore è di per sé un'esperienza privilegiata
V63H	+0.29	...	Anche un buon lavoro offre la possibilità di imparare molte cose nuove
V63L	+0.29	...	Un adulto che ha studiato conta più degli altri nella società
V63O	...	+0.79	Studiare è bello
V63Q	...	+0.56	Vorrei invitare tutti i miei coetanei a leggere e studiare di più anche se non sono interessati a conseguire un titolo di studio
V63P	...	+0.37	Lavorare è bello
V63D	...	+0.34	Il compito più importante della scuola è fornire la cultura necessaria alla vita

(*) I loading vengono riportati ordinati in senso decrescente per ciascun fattore; sono omessi i valori inferiori (in modulo) a 0.25.

¹ L'analisi fattoriale è stata condotta utilizzando la procedura FACTOR del package SAS. Delle quindici variabili che compongono la batteria, due (la V63M e V63N) non sono state considerate perché hanno presentato una misura di comunalità troppo bassa. Il metodo utilizzato è ULS (unweighted least-squares); l'inizializzazione del processo iterativo di stima è stata ottenuta ponendo le comunalità uguali al quadrato della correlazione multipla di ciascuna variabile con tutte le altre (SMC, squared multiple correlations). Il numero di fattori estratti (2) è stato deciso, come di consueto, considerando gli autovalori (primi 4 fattori: 1.69; 1.20; 0.37; 0.23) e avvalendosi del grafico detto SCREE-PLOT. Per agevolare l'interpretazione dei fattori è stata effettuata una rotazione ortogonale degli stessi (opzione VARIMAX). La quota di varianza spiegata (estraendo 2 fattori) è pari al 24%, l'indice di distorsione (RMS) è pari 0.051.

L'analisi fattoriale così condotta permette di sostenere l'esistenza di due punti di vista, due aspettative nettamente distinte (e statisticamente indipendenti) tramite le quali gli adolescenti "leggono" e interpretano la loro esperienza scolastica.

Da un lato è presente una domanda di istruzione orientata in senso nettamente professionale (fattore 1), che appare strettamente finalizzata ad un diretto inserimento lavorativo. Questo approccio, spesso definito "vocational" o "strumentale", privilegia e ruota attorno all'idea del lavoro come punto di riferimento e valore fondamentale della vita degli adulti. Solo chi lavora è realmente adulto (V63F) e tramite il lavoro è possibile realizzarsi nella società (V63B) anche se ciò che realmente importa è il guadagno (V63E). L'istruzione (V63C), l'esperienza scolastica e il titolo di studio (V63A) sono, da questo punto di vista, puramente strumentali; l'obiettivo da raggiungere è poter lavorare e ottenere una retribuzione il più presto possibile (V63I).

Mutuando il concetto dagli studi di stampo più specificatamente economico, non sembra pertanto azzardato interpretare questo primo fattore come una dimensione che tende a collocare il "tempo della scuola" e quindi la fruizione del bene istruzione in un'ottica di "investimento".

Dall'altro emerge anche un approccio alternativo al precedente che può essere definito accademico, formativo o di "consumo". (fattore 2). In questo secondo caso la domanda di istruzione è orientata all'arricchimento culturale (V63D) e lo studio viene considerato in maniera positiva (V63O) anche indipendentemente dal conseguimento di un titolo (V63Q). Gli aspetti positivi del lavoro non vengono tralasciati (V63P), ma il guadagno, che tramite il lavoro si può ottenere, non costituisce l'unico o il più importante criterio da seguire (V63E con segno negativo).

Probabilmente questa seconda modalità di fruizione del servizio scolastico nutre aspettative più articolate rispetto alla precedente. In particolare è possibile che tali aspettative siano più difficilmente oggettivabili in un insieme nitidamente definito di "domande" poste alla scuola (come l'ottenimento di un titolo di studio immediatamente spendibile sul mercato del lavoro). Sembra ragionevole attendersi che un tale approccio trovi le sue ragioni nell'ambito di una visione più "strategica" del processo educativo, in cui il tempo dedicato all'istruzione scolastica è una delle componenti di un disegno formativo a più ampio respiro sia per quanto riguarda le modalità (integrazione tra conoscenze di base e specialistiche) sia per quanto attiene ai tempi del percorso ottimale (anche molto lunghi).

Le evidenze empiriche finora considerate non consentono, d'altra parte, di ritenere che il progetto educativo di livello, per così dire, elevato sia esclusivamente coniugabile con il secondo dei due approcci qui evidenziati (consumo). In maniera analoga non è per nulla scontato che il primo approccio

(investimento) sia da ricondurre semplicemente ad una visione che considera il conseguimento del titolo di studio (indipendentemente dai contenuti) come una credenziale da cui possa essere tratta una sorta di rendita di posizione.

Ciò che ora è invece possibile sostenere è che, almeno limitatamente alla fascia d'età adolescenziale, i giudizi, che i giovani esprimono sull'esperienza scolastica, non sono governati da un unico punto di riferimento. Ogni intervistato può interpretare il proprio vissuto di studente seguendo due approcci ben distinti: può privilegiare lo sbocco sul mercato del lavoro utilizzando, per così dire, le ragioni che contribuiscono alla determinazione del primo fattore (investimento), oppure può preferire un'ottica – almeno apparentemente – meno strumentale e cercare di trovare nella propria condizione di studente quelle caratteristiche di arricchimento culturale che maggiormente contraddistinguono il secondo fattore (consumo).

Utilizzando ancora la tecnica fattoriale è possibile calcolare per ogni individuo un punteggio (factor score) su ciascuna delle due dimensioni (fattori) emerse dalla precedente analisi fattoriale². Infine può essere utile attribuire univocamente ciascun soggetto a uno o all'altro dei due approcci (investimento o consumo) a seconda che risulti maggiore il punteggio sul primo o sul secondo fattore. Si ottiene così la classificazione seguente.

Classificazione

APPROCCIO	N	%
INVESTIMENTO	378	51,1
CONSUMO	362	48,9
TOTALE	740	100,0

A conferma della rilevanza, anche numerica, della diversificazione con cui gli adolescenti interpretano la loro esperienza scolastica, è possibile osservare un sostanziale equilibrio tra i due gruppi con una leggera prevalenza dei giovani che privilegiano un'ottica di investimento (51%).

Il primo fattore (investimento) è certamente influenzato dalla preoccupazione di un rapido inserimento lavorativo. Nell'ambito di tale domanda posta al sistema formativo, può essere interessante tentare di capire da un lato, in che misura sia presente una componente meramente "strumentale" nei confronti

² I punteggi individuali (factor score) sono stati ottenuti utilizzando la procedura SCORE del package SAS sui risultati della precedente analisi fattoriale.

del titolo di studio e, dall'altro quanto spazio vi sia per una domanda di istruzione che, pur orientata al lavoro, non perda di vista gli obiettivi culturali e formativi tipici di un sapere, anche tecnico, ma non meramente esecutivo.

Il secondo fattore (consumo) rappresenta un tipo di domanda nei confronti del sistema scolastico più vicina, forse, all'idea dell'istruzione come cultura. L'attenzione agli sbocchi professionali è, in questo caso, certamente meno forte o, quantomeno, spostata molto in avanti nel tempo. Altrettanto interessante può essere, in questo caso, interrogarsi sulle "qualità" del sapere domandato e sulle caratteristiche socio-economiche degli adolescenti che privilegiano questo tipo di approccio.

11.2. Le caratteristiche dei tipi

Se si desidera conoscere le caratteristiche principali dei due gruppi di adolescenti precedentemente definiti, è possibile avvalersi delle innumerevoli informazioni raccolte tramite il questionario. Mettendo in relazione (tecnicamente "incrociando") la classificazione precedentemente ottenuta con i dati più rilevanti che contribuiscono a delineare il profilo di ciascun intervistato è possibile descrivere in maniera sufficientemente accurata i soggetti che appartengono all'uno o all'altro dei due gruppi.

Sia gli adolescenti che pensano alla scuola in termini più strettamente legati agli sbocchi professionali, con un approccio che è stato definito di tipo "investimento", sia coloro che privilegiano l'altro punto di vista (consumo) si distribuiscono in maniera sostanzialmente equilibrata nell'ambito delle due zone geografiche considerate: ad Alba si osserva una leggera prevalenza dell'approccio tipo investimento 52%, mentre a Torino i giovani dei due tipi si suddividono esattamente a metà ($\phi = 0.013$)³. In maniera del tutto analoga, non sussistono differenze di rilievo nella composizione relativa dei due gruppi per quanto riguarda le tre fasce d'età considerate (15, 16 e 17 anni; $\phi = 0.025$) o l'origine geografica dei genitori (piemontesi, sud, altro; $\phi = 0.067$).

Tra le caratteristiche ascrittive dei soggetti sembra essere il sesso l'unico aspetto che presenta una relazione – anche se non particolarmente marcata – con il tipo di approccio adottato ($\phi = 0.18$). Come si vede (tab. 1) tra i maschi è relativamente più diffusa un'ottica di investimento (60%), mentre l'approccio in termini di consumo viene adottato dal 58% delle femmine.

³ Come misura del grado di associazione tra le due variabili viene qui utilizzata la statistica detta ϕ notoriamente derivata dal χ^2 . Relativamente alle tabelle in cui compare una variabile politomica con più di due categorie sarebbe più corretto utilizzare un'altra misura di associazione detta V di Cramér. Tuttavia si continuerà ad utilizzare ϕ in quanto una delle due variabili utilizzate nell'incrocio è sempre dicotomica (la variabile che indica l'appartenenza dei soggetti a uno dei due tipi qui individuati); come si sa, nel caso di tabelle $2 \times k$ le due statistiche coincidono: $V = \phi$.

Tabella 1. Distribuzione degli intervistati per approccio all'istruzione e per sesso (% per riga e per colonna)

	Femmine	Maschi	Totale
Investimento	155	223	378
	41,01	58,99	100,00
	42,01	60,11	51,08
Consumo	214	148	362
	59,12	40,88	100,00
	57,99	39,89	48,92
Totale	369	371	740
	49,86	50,14	100,00
	100,00	100,00	100,00

Passando ora a considerare altri elementi che contraddistinguono il profilo degli adolescenti intervistati è possibile evidenziare (come era prevedibile attendersi) un certo grado di relazione tra il tipo di domanda posta al sistema formativo (approccio: investimento/consumo) e le scelte scolastiche attuate (tab. 2).

Tabella 2. Distribuzione degli intervistati per approccio all'istruzione e per scelta scolastica effettuata (% per riga e per colonna)

	No studio	Corsi Formaz.	Istituti Profess.	Istituti Tecnici	Licei	Totale
Investimento	77	46	62	134	59	378
	20,37	12,17	16,40	35,45	15,61	100,00
	81,91	58,97	59,62	46,21	33,91	51,08
Consumo	17	32	42	156	115	362
	4,70	8,84	11,60	43,09	31,77	100,00
	18,09	41,03	40,38	53,79	66,09	48,92
Totale	94	78	104	290	174	740
	12,70	10,54	14,05	39,19	23,51	100,00
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

L'indice di associazione (ϕ) tra le due variabili è pari a 0.29 e, come si vede, testimonia una relativa predominanza di coloro che adottano un approccio di consumo tra chi ha scelto il canale liceale degli studi (66%). Viceversa i giovani che hanno abbandonato gli studi o che hanno intrapreso studi nettamente orientati ad una rapida immissione sul mercato del la-

voro prediligono un'ottica di investimento (82% tra chi non studia e circa 60% tra chi frequenta corsi di formazione professionale o istituti professionali).

Volendo attribuire – come per altro convenzionalmente spesso avviene – un carattere ordinale alle diverse situazioni (ad un estremo l'abbandono degli studi e all'altro estremo la frequenza di un liceo) è possibile anche osservare come le frequenze relative di adesione a uno o all'altro dei due approcci seguano ordinatamente le scelte effettuate (per esempio, per quanto riguarda l'approccio di consumo 18%, 41%, 40%, 54%, 66%).

Una relazione analoga alla precedente ($\phi = 0.21$) la si trova considerando la posizione professionale del capofamiglia. Anche in questo caso l'approccio di consumo è relativamente più diffuso tra i livelli "alti" della classificazione (capofamiglia dirigente 63% o impiegato 53%), mentre tra i figli di commercianti e operai prevale l'ottica dell'investimento (rispettivamente 54% e 65%).

Analogamente l'approccio di consumo risulta più diffuso tra coloro che hanno terminato il ciclo dell'obbligo con buoni risultati (66% di coloro che hanno ottenuto un giudizio finale di "distinto" o "ottimo"; $\phi = 0.21$) e tra quegli adolescenti che dichiarano di preferire per il loro futuro un'occupazione che necessita un elevato grado di istruzione (58%; $\phi = 0.26$).

Qualche ulteriore elemento descrittivo può essere ricavato incrociando i punteggi fattoriali precedentemente ottenuti con alcuni indicatori quantitativi. L'approccio tipo investimento risulta così inversamente (e debolmente) correlato con il punteggio ottenuto al test di conoscenze generali introdotto nel questionario ($r = -0.21$), alla forza delle preferenze occupazionali⁴ ($r = -0.18$) e al capitale di istruzione (calcolato in anni di scolarità) dei genitori ($r = -0.17$). Ancorché debole, l'unica relazione di un certo livello con il tipo di approccio al mondo della scuola degli adolescenti è con l'indice di disagio nel vissuto scolastico della scuola media che risulta diretta con l'approccio investimento ($r = +0.13$) e decisamente più elevata in modulo, ma inversa, con l'approccio consumo ($r = -0.32$). Semplificando e volendo vedere l'offerta scolastica come una tavola imbandita, si potrebbe dire che chi ha apprezzato gli antipasti è maggiormente propenso a gustarsi tutto il pasto, fino al dessert e oltre.

Correlazioni decisamente basse e non significative (valori di r inferiori in

⁴ Per le modalità di costruzione degli indicatori qui utilizzati si rimanda all'Appendice metodologica.

modulo a 0.10) si ottengono con indicatori quali il reddito procapite e il numero di eventi tragici occorsi agli intervistati.

In sintesi, da queste prime analisi a carattere descrittivo, è possibile affermare che il profilo tipico di un adolescente che, per esempio, si rivolge alla scuola con una domanda del tipo qui definita di consumo corrisponde prevalentemente a quello di un adolescente di sesso femminile, che ha scelto di proseguire gli studi in rami maggiormente orientati allo sbocco universitario (licei e istituti tecnici) dopo aver conseguito buoni risultati durante la scuola dell'obbligo. Vive in una famiglia professionalmente collocata a livelli medio alti (imprenditori, dirigenti e impiegati) in cui è presente un elevato livello di istruzione.

11.3. Investimento o consumo: le determinanti

La descrizione delle principali caratteristiche dei soggetti appartenenti ai due gruppi fornisce qualche primo indizio sui meccanismi che possono condurre gli adolescenti a domandare alla scuola un tipo di bene piuttosto che un altro (investimento o consumo). Un passo ulteriore può essere compiuto cercando di capire se vi sono alcune caratteristiche dei soggetti che, a parità di altre condizioni, sono in grado di spiegare l'adesione ad un particolare tipo di approccio. Da un'analisi strettamente descrittiva è necessario passare ad un'analisi causale.

Gli indizi precedentemente raccolti tendono a suggerire una scarsa rilevanza di fattori strettamente economici (reddito della famiglia) a vantaggio di elementi più propriamente culturali (livello di istruzione dei genitori) e/o ascrittivi (sesso). La scarsa attenzione generalmente dedicata dagli studi a questo particolare aspetto inerente le scelte scolastiche degli adolescenti non permette di controllare direttamente l'adeguatezza – rispetto ai nostri dati – di una, o più, ipotesi. Il metodo di indagine che pertanto sembra preferibile seguire è quello esplorativo. A tale scopo il profilo di ciascun adolescente è stato articolato in 6 categorie: caratteristiche ascrittive, scelte effettuate, risorse economiche, risorse culturali, risultati scolastici e aspirazioni-forza delle preferenze. Per ciascuna di tali categorie sono stati individuati alcuni indicatori visti come potenziali candidati a rappresentare la categoria di riferimento nella spiegazione del tipo di bene domandato alla scuola. In totale sono stati utilizzati 29 indicatori⁵ come illustrato qui di seguito.

⁵ Alcuni degli indicatori utilizzati sono, a loro volta, frutto di precedenti elaborazioni. Per una loro descrizione esaustiva si rimanda all'Appendice metodologica.

Indicatori

CARATTERISTICHE ASCRITTIVE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
1	Tipo di campione	camp	-	(D) 1=Torino
2	Sesso	sezzo	81	(D) 1=maschio
3	Età	eta	81	(C)
4	Origine geografica dei genitori	m29orsud	81	(D) 1=sud Italia
5	Radicamento nella attuale zona di vita	radicam	73; 74	(D) 1=oltre 15 anni
6	Numero di fratelli o sorelle conviventi	numfraso	81	(A)
7	Posizione professionale prevalente in famiglia	profam1	81	(D) 1=impr., dirigente
8	Posizione professionale prevalente in famiglia	profam4	81	(D) 1=operaio, fuori mercato
9	Eventi tragici	m46eve	80	(A)

SCELTE EFFETTUATE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
10	Scelta dopo scuola dell'obbligo	ma1n1	1	(D) 1=prosegue
11	Percorso post-obbligo	mb0	1; 30	(D) 1=prosegue senza cambiamenti
12	Frequenta un liceo	liceo	30	(D) 1=liceo
13	Condizione attuale	attcond2	29	(D) 1=lavoratore

RISORSE ECONOMICHE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
14	Reddito procapite	m9redpro	81	(C)
15	Presenza genitori anziani	m12etapa	81	(D) 1=oltre 55 anni di età
16	Consumi familiari	m41ric	71; 76; 77	(D) 1=elevati
17	Posizione sul mercato del lavoro dei genitori	m11conla	81	(D) 1=entrambi lavorano

RISORSE CULTURALI

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
18	Scolarità dei genitori	m13titst	81	(A) in anni
19	Conoscenze generali	score	82	(A)
20	Lettura quotidiani	quotid	67	(D) 1=tutti i giorni
21	Lingua usata in famiglia	lingua	68	(D) 1=solo italiano
22	Frequentazione conoscenti istruiti	m14conis	70	(D) 1=si
23	Presenza fratelli/sorelle maggiori diplomati	m3fsmstu	81	(D) 1=si

RISULTATI SCOLASTICI

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
24	Bocciature durante la scuola dell'obbligo	d18ab	18	(D) 1=si
25	Disagio durante la scuola dell'obbligo	m20adism	21	(A)
26	Giudizio al termine della scuola dell'obbligo	giudiz	14	(D) 1=distinto o ottimo

ASPIRAZIONI E FORZA DELLE PREFERENZE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	RIFERIMENTO A DOMANDE QUEST.	COMMENTO (*)
27	Lavoro preferito	lavist	55	(D) 1=ad elevata scolarità
28	Retribuzione minima per occupazione preferita	m44pref	58	(C)
29	Forza delle preferenze	m28iiris	60; 61	(A)

(*) Per ogni variabile si indica il tipo. Così (A) indica una variabile ottenuta tramite un'operazione di conteggio; (C) indica una variabile cardinale; (D) una dummy (in quest'ultimo caso si riporta l'attributo cui è stato assegnato il valore 1)

Si è quindi proceduto seguendo due distinti percorsi di analisi. In un primo tempo sono stati selezionati gli indicatori che meglio contribuiscono alla spiegazione del punteggio ottenuto da ciascun soggetto su entrambi i fattori (investimento e consumo) utilizzando il modello della regressione lineare (stime OLS). La selezione del "miglior" modello è stata effettuata cercando di ottimizzare i due più importanti requisiti che un modello causale deve possedere: la fedeltà (adattamento del modello ai dati osservati) e la parsimonia (minor numero possibile di parametri – variabili esplicative)⁴.

In un secondo tempo si è proceduto alla stima di un modello in grado di prevedere la probabilità di adottare un approccio piuttosto dell'altro. In questo caso la variabile dipendente è costituita dalla classificazione nei due tipi precedentemente ottenuta. Si tratta di una variabile dicotomica (dummy) cui è stato assegnato il valore 1 alla modalità approccio di consumo. Conseguentemente il modello causale, in grado di stimare la probabilità di adottare questo tipo di approccio, utilizza una forma funzionale non-lineare (logit).

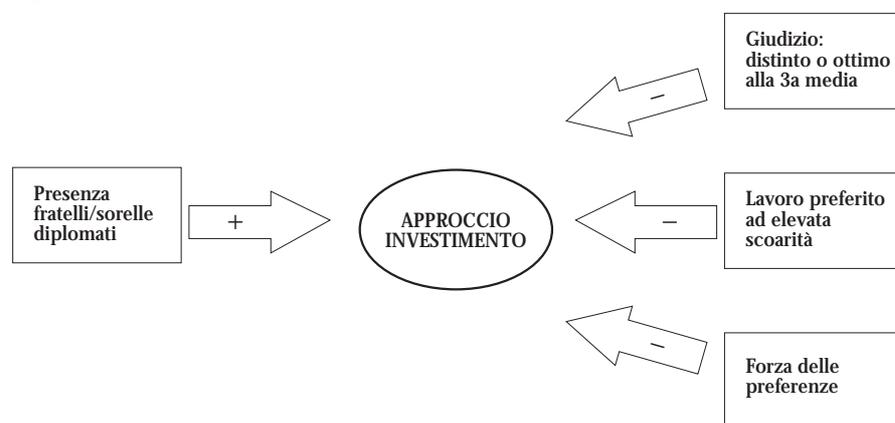
Dai due tipi di analisi è possibile trarre elementi utili ad approfondire il grado di comprensione del fenomeno in oggetto, giungendo a conclusioni sul medesimo argomento che rispondono tuttavia a due domande distinte. Con il primo percorso di analisi ci si chiede quali sono le caratteristiche degli adolescenti che maggiormente contribuiscono a strutturare

⁴ È stata utilizzata l'opzione RSQUARE (All Possible Regression) della procedura REG del package SAS che ha permesso di considerare oltre 500 mila modelli alternativi.

l'uno e l'altro dei due modi di "domandare" il bene istruzione, ben sapendo che entrambi i modi di "pensare" sono presenti in ciascun adolescente. Il secondo percorso di analisi è fondato sul peso relativo che ciascun adolescente attribuisce ai due approcci, aderendo, di fatto all'uno o all'altro. In questo modo si cerca cioè di rispondere alla domanda: quali sono le caratteristiche che tendono ad incrementare o ridurre la probabilità che ciascun adolescente adotti uno specifico approccio?

Le figure 1 e 2 riportano sinteticamente i risultati emersi dal primo percorso di analisi. Le variabili esplicative, indicate nei riquadri, corrispondono alle caratteristiche dei soggetti che "meglio" (nel senso definito sopra) spiegano i due tipi di approccio⁵.

Figura 1. Investimento



⁵ La selezione del modello di regressione è avvenuta in due fasi per ciascuna delle due variabili dipendenti considerate (approccio investimento e approccio consumo). Le due variabili dipendenti sono costituite dai punteggi fattoriali (factor score) ottenuti in precedenza (Cfr. Par. 11.2); le variabili indipendenti inizialmente considerate sono 29; le stime sono state ottenute con il criterio dei Minimi Quadrati Ordinari (stime OLS). *Approccio investimento*: il modello che contempla tutte le variabili indipendenti presenta una misura di adeguatezza (R^2) pari a 0.152. Utilizzando il metodo di selezione All Possible Regression è stato selezionato un modello con 13 variabili indipendenti e con una misura di adeguatezza molto vicina alla precedente ($R^2=0.146$). Questo modello è stato sottoposto ad una tecnica di selezione dei predittori di tipo Stepwise ottenendo così il seguente modello in cui i parametri stimati (qui vengono riportati i parametri standardizzati: β) sono tutti significativamente diversi da zero ($\alpha = 0.05$) e $R^2=0.118$.

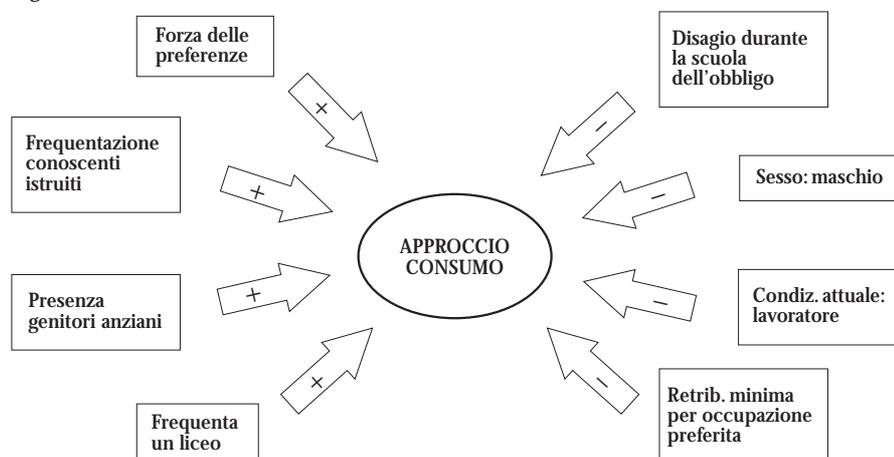
Entrambi i modelli sono stati stimati su 613 osservazioni.

$$F1 = +0.10 * M3FSMSTU - 0.15 * M28IIRIS - 0.19 * GIUDIZ - 0.15 * LAVIST$$

Analogamente nel caso dell'*approccio consumo*: modello completo $R^2=0.222$; modello con 13 predittori: $R^2=0.215$; modello finale: $R^2=0.198$.

$$F2 = -0.17 * SESSO + 0.09 * LICEO - 0.16 * ATTCND2 + 0.09 * M12ETAPA + 0.10 * M14CONIS + 0.13 * M28IIRIS - 0.25 * M20ADISM - 0.09 * M44PREF$$

Figura 2. Consumo



Come si vede, relativamente all'approccio detto di investimento, l'unica variabile che contribuisce direttamente (segno +) è la presenza di fratelli o sorelle maggiori già in possesso di un titolo di diploma. Operano poi significativamente, ma con effetto inverso (segno -) fattori legati ai risultati scolastici già conseguiti (risultati mediocri o scarsi), alle aspirazioni nei confronti del futuro inserimento lavorativo (aspirazioni di basso profilo) e la (bassa) forza delle preferenze. Evidente e degna di nota è, nella definizione dell'approccio di investimento, l'assenza di ogni caratteristica ascrittiva (ad indicare una diffusione sostanzialmente omogenea fra differenti tipi di soggetti) e la mancanza di ogni fattore attinente alle risorse economiche della famiglia.

Più articolato il quadro che emerge a proposito dell'approccio detto di consumo. La forza di questo approccio risulta tanto più elevata quanto più ampie sono le risorse culturali (frequenzazione di conoscenti istruiti), e quelle economiche (genitori anziani)⁶. Tra le caratteristiche ascrittive e le

⁶ L'interpretazione della variabile che segnala la presenza di "genitori anziani" come indicatore di risorse economiche può essere controversa. Qui si è privilegiato un'interpretazione che vede l'anzianità dei genitori associata ad una immagine di più elevate risorse economiche. Non sembra tuttavia possibile scartare a priori anche un'interpretazione diametralmente opposta, che collega l'anzianità dei genitori ad un'ipotesi di declino delle risorse della famiglia.

Le ragioni per cui qui è stata preferita la prima interpretazione sono sostanzialmente due: a) il 61% di coloro che adottano un approccio di consumo (341 individui, con 21 osservazioni missing) hanno il padre in condizione professionale come "dirigente" o "impiegato". Sembra ragionevole assumere che la progressione di carriera generalmente associata a questi profili "alti" del lavoro dipendente possa condurre ad una visione ottimistica sulle prospettive economiche future.

scelte effettuate emerge, oltre all'attuale non inserimento nel mercato del lavoro (attualmente lavoratore con segno negativo) e alla frequentazione di un liceo, anche il sesso (femmina). Preferenze occupazionali già saldamente delineate (forza delle preferenze elevata) e un'esperienza scolastica pregressa priva di disagi (disagio durante la scuola dell'obbligo, con segno negativo) contribuiscono, inoltre, a caratterizzare e differenziare nettamente questo tipo di approccio dal precedente. Resta infine da segnalare il fatto che, come il precedente, anche questo tipo di approccio, indubbiamente orientato ad una carriera formativa lunga, risulta caratterizzato da un basso livello delle aspirazioni (retribuzione minima per occupazione preferita, con segno negativo).

I risultati qui esposti contribuiscono a confermare gli indizi e le suggestioni emerse in seguito alle precedenti analisi di tipo descrittivo.

A quanto già detto in precedenza può, tuttavia, essere utile aggiungere alcune considerazioni che, pur traendo origine dai risultati empirici poc'anzi illustrati, da questi necessariamente si allontanano lasciando maggiore spazio all'interpretazione, alle deduzioni teoriche e, talvolta, a valutazioni di tipo soggettivo.

Innanzitutto è importante segnalare come un serio segnale d'allarme il fatto che bassi livelli delle aspirazioni risultino associati ad entrambi i modi di "leggere" l'esperienza scolastica da parte degli adolescenti. Più che un elemento di confusione o di mancata caratterizzazione dei due approcci, sembra realistico considerare questo fatto come un possibile indizio del grado di frustrazione in cui versano gli adolescenti rispetto alla scuola. Qualunque sia il tipo di domanda che gli adolescenti pongono al sistema formativo, questa domanda appare "debole", poco convinta, non sorretta da prospettive allettanti per il futuro lavorativo e conseguentemente non "trainata" da un livello elevato di aspirazioni.

Inoltre può essere utile segnalare un, per così dire, differente grado di strutturazione dei due approcci. Mentre l'approccio qui detto di consumo risulta chiaramente definito nelle sue diverse articolazioni, non altrettanto si può dire per quanto riguarda l'approccio detto di investimento.

In quest'ultimo caso la domanda di istruzione sembra maggiormente orientata verso una differenziazione in termini di quantità anziché di

b) Nel costruire l'indicatore relativo all'anzianità dei genitori è stata definita una soglia di età relativamente bassa (55 anni). Per mantenere l'omogeneità con altre sezioni del presente studio non si è ritenuto opportuno modificare tale soglia, tuttavia sembra piuttosto difficile pensare a tale età come culmine oltre il quale le risorse economiche (anche in una prospettiva decennale) iniziano a declinare.

qualità. Questo tipo di domanda, cioè, invece di configurarsi come una richiesta di professionalità e qualificazione da associare al titolo di studio (pur sempre un “sapere” anche se orientato al “fare”), appare prevalentemente trainato dal basso livello delle aspirazioni professionali e, soprattutto, supportato dagli scarsi risultati scolastici conseguiti. Viene da pensare più ad una sorta di ripiegamento verso corsi “brevi”, a basso contenuto formativo, che forniscano un titolo – quale che sia – da spendere in fretta sul mercato del lavoro, che ad una richiesta di riqualificazione del sapere tecnico saldamente ancorata alle nuove conoscenze (non solo tecniche) rese necessarie dall’evoluzione delle moderne tecnologie.

Più che un tipo di domanda posta al sistema formativo, l’approccio qui detto di investimento, diventa – in questa prospettiva – una domanda posta più in generale alla società e in particolare al mercato del lavoro. Una domanda di lavoro, hic et nunc, contro cui rischiano di infrangersi gli sforzi di quanti vanno tentando una riqualificazione del sapere tecnico, contrapposta ad un sistema scolastico sbilanciato a favore di un’impostazione strettamente umanistica.

D’altra parte i due tipi di approccio, così come qui vengono delineandosi, sembrano rispecchiare abbastanza fedelmente le condizioni in cui – loro malgrado – gli adolescenti si trovano ad operare. Condizioni relative sia al sistema scolastico sia al contesto sociale attuale che possono condurre – coloro che contabilizzano il tempo trascorso a scuola sul capitolo dell’investimento – ad una sorta di “appiattimento” verso posizioni di negazione del sapere. Questo tipo di domanda, nella sua versione “alta”, come richiesta di sapere tecnico adeguato ai tempi, posta a questo sistema scolastico nell’attuale contingenza storica, rischia di non trovare alcuna risposta. Una tale domanda frustrata può trasformarsi in una richiesta di quell’unico bene che la scuola sembra in grado di fornire: il “pezzo di carta” ottenuto, possibilmente, “senza perdere troppo tempo”!

A parziale suffragio di questa argomentazione può essere addotta un’ulteriore considerazione che, rifacendosi ai modelli precedentemente stimati, prende le mosse dal ruolo giocato dalle risorse culturali nel caratterizzare i due diversi approcci.

Come si è visto la variabile “presenza di fratelli/sorelle diplomati” entra nel modello relativo all’approccio di investimento con segno positivo. Analogamente e, sempre con segno positivo, entra un altro indicatore di risorse culturali (frequentazione di conoscenti istruiti), ma questa volta nella definizione del modello relativo all’approccio di consumo.

Questo fatto, potrebbe – a prima vista – sollevare qualche dubbio sulle considerazioni poco sopra avanzate e relative al significato da attribuire ai

due tipi di approccio. In particolare se l'approccio di investimento va inteso come una domanda di non-istruzione, è ragionevole attendersi un effetto della presenza di fratelli o sorelle maggiori che hanno studiato (come indicatore di maggiori risorse culturali) di segno opposto. Indicatori di risorse culturali più elevate dovrebbero, cioè, entrare nel modello "in coppia" (segni congruenti) almeno con indicatori di buona esperienza scolastica pregressa. Ciò avviene relativamente all'approccio di consumo dove il segno dell'indicatore di disagio durante la scuola dell'obbligo (negativo) è congruente con il segno (positivo) dell'indicatore di risorse culturali (frequentazione di conoscenti istruiti).

Queste attese teoriche, tuttavia, sarebbero ragionevoli se entrambi gli indicatori (presenza fratelli/sorelle diplomati e frequentazione conoscenti istruiti) si riferissero allo stesso tipo di risorse culturali, o se si preferisce, a risorse culturali dello stesso "segno", per esempio entrambe orientate verso una visione positiva dello studio.

Si tratta cioè di riconoscere che è ragionevole pensare alla frequentazione di conoscenti istruiti come ad un elemento in grado di suggerire agli adolescenti una maggiore domanda di formazione (figure sociali "positive" di persone come si dice "arrivate"). Contestualmente però è altrettanto ragionevole pensare che le immagini di giovani diplomati, quali possono essere i fratelli maggiori degli adolescenti intervistati, non siano generalmente così "positive" da rappresentare un modello desiderabile del proprio futuro. Giovani diplomati disoccupati o sotto-occupati, privi di prospettive allettanti e demoralizzati sono sotto lo sguardo di tutti, anche degli adolescenti!

In conclusione sembra possibile confermare che l'approccio qui detto di consumo rappresenti una domanda di istruzione ad elevata qualità non particolarmente influenzata da preoccupazioni di inserimento nell'ambito del mercato del lavoro. Viceversa l'approccio di investimento, muovendo da esigenze più immediate di inserimento lavorativo, si configura, assai probabilmente, come un tipo di domanda a basso contenuto di "sapere", essendo strutturata da spinte culturali (i giovani diplomati) non in grado di evidenziare l'attesa relazione positiva tra studio e lavoro.

11.4. Le probabilità di adottare un approccio di consumo

Il secondo percorso di analisi, come è stato già anticipato nel precedente paragrafo, permette di concentrare l'attenzione sulle caratteristiche degli adolescenti che contribuiscono ad incrementare o ridurre la probabilità di

adottare un approccio di tipo consumo⁷. In questo caso la variabile dipendente può assumere solo due valori, qui convenzionalmente assegnati come 0=approccio investimento, 1=approccio consumo. Nell'ambito di modelli causali di questo tipo (spesso detti modelli di probabilità), ragioni di ordine logico e statistico impongono l'adozione di una forma funzionale di tipo non lineare. Una tra le forme funzionali non lineari comunemente più utilizzata (e anche qui adottata) è la funzione logistica (logit function)⁸. Anche in questo tipo di analisi come nel precedente sono state inizialmente considerate tutte le 29 variabili indipendenti ($R_L^2=0.18$; $Cr=0.28$; $CO=63.8\%$; $SEN=66.1\%$; $SP=61.4$). Naturalmente l'elevato grado di ridondanza e le prestazioni statistiche decisamente deludenti offerte da molte variabili indipendenti, conferiscono a questo modello un carattere puramente orientativo, una sorta di punto di riferimento che, in chiave strettamente statistica, può orientare i giudizi sulle stime dei modelli successivi.

Un modo per procedere alla formulazione di un modello previsionale in grado di rispettare, al meglio, i criteri formali e statistici più sopra ricordati consiste nel rimuovere tutte quelle variabili indipendenti che presentano una capacità di incidere sul rapporto tra la probabilità di adottare un approccio di consumo piuttosto che un approccio di investimento (variabile dipendente)

⁷ Naturalmente, essendo la variabile dipendente una dummy, espressione cioè di una tipologia composta di due soli tipi (approccio consumo / approccio investimento), stimare la probabilità di adottare uno o l'altro dei due tipi corrisponde alla definizione di uno stesso modello. I parametri stimati, nei due casi, saranno in modulo esattamente identici, ma con segno opposto.

⁸ Per la stima di tali modelli è stata utilizzata la PROC LOGISTIC del package SAS. Come si sa, nell'ambito dei modelli logit non è disponibile una misura di adattamento del modello ai dati analoga a R^2 utilizzata nei modelli di regressione lineare. Qui verranno utilizzati alcuni indici facilmente calcolabili a partire dalla tabella di contingenza che mette a confronto le frequenze osservate (sulla variabile dipendente) e quelle riprodotte dal modello dopo l'operazione di dicotomizzazione; il valore soglia utilizzato è sempre 0.5 e gli indici sono: sensitivity ($SEN=\%$ di 1 osservati e predetti sul totale degli 1 osservati); correct ($Co=\%$ di 1 e 0 riprodotti correttamente sul totale); specificity ($Sp=\%$ di 0 osservati e predetti sul totale degli 0 osservati). Inoltre verranno utilizzate due misure dette pseudo- R^2 . La prima indicata come R_L^2 si basa sul test χ^2 , controlla l'ipotesi che tutti i coefficienti eccetto l'intercetta siano zero (analogamente al test F nei modelli di regressione lineare), con la seguente formula: $R_L^2 = c/(N+c)$ dove: $c=-2\log(L0/L1)$; N =numero dei casi; $L0$ = valore massimo della funzione di verosimiglianza se tutti i coefficienti eccetto l'intercetta sono zero; $L1$ = valore della funzione di verosimiglianza del modello completo.

La seconda è una misura di contribuzione relativa (Cr) e viene calcolata con la seguente formula: $Cr=(Ce-Cmin)/(1-Cmin)$ dove: Ce = frequenza previsioni corrette diviso numero di osservazioni; $Cmin$ = frequenza di previsioni corrette dovute al caso diviso numero di osservazioni. Così il numeratore della formula indica, per così dire, la strada fatta dal modello, mentre il denominatore la strada massima che il modello può percorrere al netto di quanto il caso è comunque in grado di percorrere. Le statistiche qui utilizzate, rispetto ad altre fornite direttamente dai programmi di calcolo, hanno il vantaggio di essere direttamente confrontabili tra differenti modelli (al netto cioè dei gradi di libertà :numero di osservazioni e numero di variabili indipendenti)

Infine la misura della significatività statistica dei parametri è fornita dal test Wald chi-square.

decisamente insignificante⁹. Il modello così ottenuto contempla 17 variabili indipendenti ($R_t^2 = 0.14$; $Cr=0.25$; $CO=62.3\%$; $SEN=65.6\%$; $SP=58.7$); naturalmente i requisiti formali e soprattutto le prestazioni statistiche non sono ottimali, tuttavia l'analisi dei coefficienti stimati (b_k) in termini di forza, ma soprattutto rispetto al segno, presenta elementi di un certo interesse. La tavola seguente ("parametri stimati") riassume i risultati della stima di questo modello.

Innanzitutto è possibile notare la quasi totale scomparsa di ogni indicatore relativo alle risorse economiche. L'unico presente in questo modello (la posizione sul mercato del lavoro dei genitori) ha una forza di impatto sulla variabile dipendente del tutto irrisoria oltre a risultare non significativamente differente da zero (Probabilità associata al test Wald chi-square = 0.81).

Un effetto tendente ad accrescere il rapporto di probabilità a favore di un approccio tipo investimento (segno negativo dei coefficienti) viene mostrato da tre variabili di tipo ascrittivo: il SESSO (maschio), l'abitare da oltre 15 anni nell'attuale zona di vita (RADICAM), e l'aver subito, nella propria storia pregressa, qualche evento tragico. Concorrono invece positivamente ad incrementare il peso relativo della probabilità di adottare un approccio tipo consumo, ma con una forza di impatto generalmente inferiore alle precedenti: il fatto di vivere a Torino (anziché ad Alba), avere genitori originari del sud Italia e appartenere ad una famiglia in cui almeno uno dei due genitori svolge attività lavorative di alto livello (imprenditori, professionisti, ecc.).

Concentrando l'attenzione sugli indicatori che anche in questo modello, per così dire, ridotto mantengono un effetto di una certa entità può apparire, a prima vista, curioso il fatto che l'aver scelto di proseguire gli studi dopo la scuola media (MAIN1) fornisca un contributo a favore di un approccio tipo investimento (segno negativo), mentre la variabile che indica un percorso scolastico post-obbligo "regolare" senza ripensamenti o abbandoni risulta contribuire positivamente a favore di un approccio tipo consumo.

⁹ La forma funzionale non lineare (logit) rende questa valutazione non del tutto immediata. La trasformazione logit conduce, infatti, ad operare sui logaritmi dei rapporti di probabilità (log-odds): logaritmo del rapporto tra la probabilità di adottare l'approccio consumo e la probabilità di non adottarlo. Conseguentemente la forza dell'impatto di una variabile indipendente sulla dipendente può essere valutata considerando, per ciascuna variabile indipendente, il valore dell'espressione: e^{b_k} dove: e è la base dei logaritmi considerati (2.718.....) e b_k indica il generico parametro associato alla k-esima variabile indipendente. Il valore e^{b_k} esprime allora l'impatto della specifica variabile indipendente sul rapporto di probabilità della variabile dipendente. Così valori intorno a 1 indicano un impatto nullo, valori sensibilmente minori di 1 un impatto di segno negativo (diminuzione della probabilità a numeratore) e, viceversa, valori sensibilmente maggiori di 1 un impatto positivo. Qui sono stati considerati nulli gli apporti forniti da quelle variabili indipendenti che hanno presentato, nel modello completo, $e^{b_k} = 1 \pm 0.1$ eliminando cioè quelle variabili indipendenti il cui contributo sul logaritmo del rapporto di probabilità è inferiore a circa il 10%.

Parametri stimati

CARATTERISTICHE ASCRITTIVE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
1	Tipo di campione	camp	+	1.13
2	Sesso	sesso	-	0.47
3	Origine geografica dei genitori	m29orsud	+	1.08
4	Radicamento nella attuale zona di vita	radicam	-	0.57
5	Numero di fratelli o sorelle conviventi	numfraso	-	0.88
6	Posizione professionale prevalente in famiglia	profam1	+	1.29
7	Eventi tragici	m46eve	-	0.72

SCELTE EFFETTUATE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
8	Scelta dopo scuola dell'obbligo	ma1n1		0.43
9	Percorso post-obbligo	mb0	+	1.24
10	Condizione attuale	attcond2		0.48

RISORSE ECONOMICHE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
11	Posizione sul mercato del lavoro dei genitori	m11conla	+	1.05

RISORSE CULTURALI

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
12	Lettura quotidiani	quotid	+	1.53
13	Lingua usata in famiglia	lingua		0.94
14	Frequentazione conoscenti istruiti	m14conis	+	1.41
15	Presenza fratelli/sorelle maggiori diplomati	m3fsmstu		0.79

RISULTATI SCOLASTICI

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
16	Giudizio al termine della scuola dell'obbligo	judiz	+	1.66

ASPIRAZIONI E FORZA DELLE PREFERENZE

	INDICATORE	NOME SINTETICO	SEGNO DI b_k	e^{b_k}
17	Lavoro preferito	lavist	+	1.84

Questi risultati possono suggerire l'idea che la decisione di proseguire subito dopo la terza media si configuri più come una scelta "obbligata", operata più per convenzione ("tutti lo fanno") che per convinzione. Adottando cioè dinamiche decisionali governate da ragioni di tipo cognitivo (Allport, 1954), che si fondano su credenze opportune, ritenute adatte ad un certo stato della società (Boudon, 1991).

La qualità, le caratteristiche formative del servizio domandato hanno scarso rilievo e, ciò che si chiede è soltanto un po' più di scuola in attesa di "vederci chiaro" e eventualmente di cogliere al volo la prima occasione lavorativa che dovesse presentarsi (approccio investimento). Quando invece la decisione di proseguire è accompagnata da un certo grado di convinzione, che si manifesta nella riuscita (non abbandono) e nella perseveranza rispetto all'indirizzo intrapreso (indicatore MB0), allora la domanda rivolta al sistema scolastico diventa più specifica ed esigente con un incremento (segno positivo) della probabilità relativa di adottare un approccio di tipo consumo.

Da segnalare infine la conferma del significato profondamente diverso assunto dai due indicatori di risorse culturali: presenza di fratelli o sorelle che hanno studiato e la frequentazione di conoscenti istruiti. Come si vede, il contributo che i due indicatori forniscono nei confronti dell'adozione di un approccio di consumo, è di segno opposto e il segno negativo, relativo all'indicatore di presenza di fratelli o sorelle maggiori che hanno studiato, ribadisce quanto detto in precedenza (cfr. par. precedente).

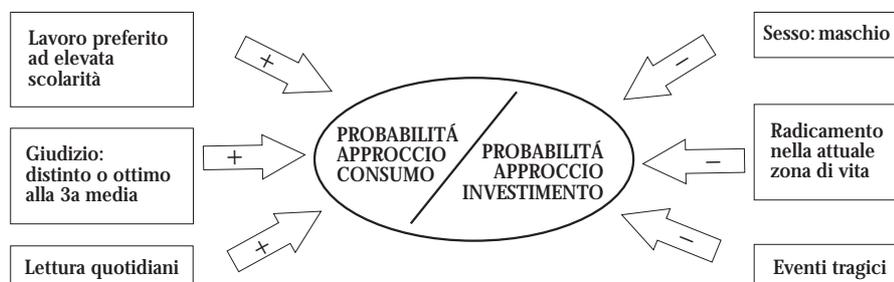
Un modo per migliorare ulteriormente le prestazioni formali del modello consiste nel selezionare, a partire dall'ultimo modello, solo quelle variabili indipendenti che presentano, oltre ad un effetto di una certa rilevanza, anche una adeguata significatività statistica del parametro stimato¹⁰.

Si ottiene in questo modo un nuovo modello formalmente più elegante (6 variabili indipendenti) con prestazioni statistiche molto buone soprattutto se confrontate con i precedenti modelli ($R^2 = 0.13$; $Cr=0.29$; $CO=64.3\%$; $SEN=68.9\%$; $SP=59.6$). Le stime e la rappresentazione grafica dei risultati ottenuti sono riportati in figura 3.

Le variazioni più consistenti nei confronti del rapporto di probabilità (approccio consumo/ approccio investimento) sono determinate, come è possibile notare osservando l'ultima colonna della precedente tabella, da due indicatori: uno relativo alle aspirazioni (desiderare un lavoro ad elevata scolarità), l'altro da una tipica variabile ascrittiva, il sesso. I segni, positivo e negativo, dei due coefficienti indicano inoltre che le due variabili agiscono in maniera opposta. Così, preferire un lavoro ad elevata scolarità produce

¹⁰ Questo risultato è stato ottenuto utilizzando l'opzione "stepwise" nell'ambito della procedura LOGISTIC. Tutte le variabili indipendenti selezionate sono statisticamente significative ben oltre $\alpha=0.01$.

Figura 3. Stima



Variabile dipendente: probabilità di adottare un approccio di consumo
 Numero di osservazioni: 708

variabili indipendenti	Parametro (b_k)	Wald- χ^2	Probabilità $b_k = 0$	e^{b_k}
INTERCETTA	+0.0286	0.0133	0.9081	1.029
SESSO	-0.7345	20.1050	0.0001	0.480
RADICAM	-0.5494	0.2008	0.0062	0.577
QUOTID	+0.5547	11.2900	0.0008	1.741
M46EVE	-0.3538	10.2663	0.0014	0.702
GIUDIZ	+0.6291	11.4977	0.0007	1.876
LAVIST	+0.7605	17.4503	0.0001	2.139

un incremento (2.139) del rapporto, a favore della probabilità di adottare un approccio di consumo. Una variazione del rapporto di probabilità di intensità pari, ma di segno opposto (a favore della probabilità di adottare un approccio di investimento) è determinata dall'essere maschio (0.480; rovesciando il verso della variabile dummy e attribuendo il valore 1 all'essere femmina si otterrebbe lo stesso coefficiente cambiato di segno; prendendo l'antilogaritmo di quest'ultimo si ottiene un incremento del rapporto di probabilità pari a 2.084). In altri termini: essere femmina o aspirare ad un lavoro ad elevata scolarità sono due caratteristiche che, a parità di altre condizioni, producono gli incrementi più rilevanti nel rapporto di probabilità a favore dell'adozione di un approccio di consumo.

Gli altri indicatori (riuscita scolastica al termine della scuola dell'obbligo, disponibilità di risorse culturali e vita travagliata) presentano una capacità di agire sul rapporto di probabilità di intensità minore ai precedenti, ma la direzione dei

loro effetti (segno dei coefficienti) sembra essere in linea con le attese teoriche.

Qualche problema interpretativo può essere posto a proposito dell'indicatore di radicamento nella attuale zona di vita (RADICAM). Come si vede questo indicatore entra nel modello con un effetto abbastanza ragguardevole ma con segno negativo. Come a dire che quegli adolescenti che da sempre vivono nella attuale zona di residenza hanno una maggiore propensione ad adottare un approccio di investimento. Riferendosi alla prolungata permanenza in una data zona del territorio, questo indicatore sembra pertanto indicare il livello di integrazione raggiunto dalla rete delle relazioni interpersonali su cui può contare la famiglia. Una sorta di misura del grado di conoscenze su cui la famiglia pensa di poter contare per collocare sul mercato del lavoro i suoi membri.

Nell'ambito di questa interpretazione il segno assunto dal coefficiente risulta essere perfettamente congruente. Al crescere infatti della rete di relazioni è ragionevole attendersi – come evidenzia il modello – una diminuzione delle probabilità a favore di un approccio di consumo o, il che è lo stesso, una maggiore propensione verso una domanda formativa più orientata ad un rapido inserimento lavorativo (approccio di investimento).

Prima di considerare conclusa l'analisi è opportuno controllare se, oltre agli effetti diretti dei singoli indicatori, così come sono risultati dal precedente modello, siano rilevanti anche degli effetti indiretti o congiunti o, come si dice tecnicamente, delle interazioni. Per esempio è possibile ipotizzare l'esistenza di una interazione significativa tra sesso e livello delle aspirazioni, oppure tra sesso e esito scolastico al termine della scuola dell'obbligo, e così via. Una successiva specificazione del modello precedente ha consentito di controllare la significatività e l'effetto di otto interazioni definite sulla base delle ipotesi che teoricamente sono sembrate più plausibili¹¹. L'analisi di tipo stepwise ha fornito ancora una volta un modello con 6 variabili indipendenti, i cui coefficienti stimati¹² sono tutti significativa-

¹¹ Le interazioni considerate sono: SESSO*GIUDIZ; SESSO*LAVIST; RADICAM*QUOTID; RADICAM*LAVIST; QUOTID*GIUDIZ; QUOTID*LAVIST; M46EVE*LAVIST; GIUDIZ* LAVIST.

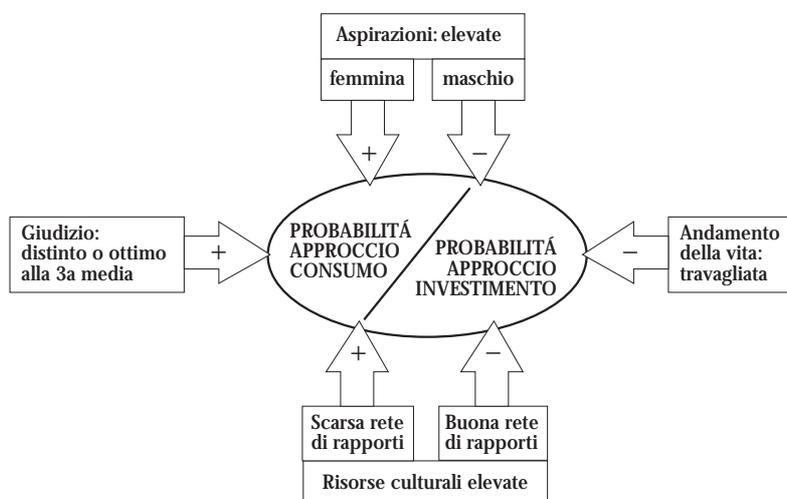
¹² Variabile dipendente: probabilità di adottare un approccio consumo (modello con interazioni)
Numero di osservazioni: 708

Variabili indipendenti	Parametro (b_k)	Wald- χ^2	Probabilità $b_k = 0$	e^{b_k}
INTERCETTA	-0.7799	22.7913	0.3836	0.458
M46EVE	-0.3683	10.7469	0.0010	0.692
GIUDIZ	+0.6139	10.8129	0.0010	1.848
QUOTID	+1.3944	20.0139	0.0001	4.033
LAVIST	+1.2534	35.9754	0.0001	3.502
SESSO*LAVIST	-0.9185	20.6198	0.0001	0.399
RADICAM*QUOTID	-1.0601	10.8881	0.0010	0.346

mente diversi da zero e con prestazioni statistiche migliori di tutti i precedenti modelli ($R_L^2 = 0.14$; $Cr=0.31$; $CO=65.7\%$; $SEN=63.6\%$; $SP=67.8$). Due delle variabili precedentemente considerate non compaiono più nel modello (RADICAM e SESSO) al cui posto, per così dire, sono subentrate le interazioni (SESSO*LAVIST e RADICAM*QUOTID).

Prendendo in considerazione soltanto il segno dei diversi effetti ora presenti nel modello, i risultati sono sinteticamente riportati nella figura 4.

Figura 4. Modello logit



Quest'ultimo modello consente di evidenziare come gli effetti, dovuti al livello delle aspirazioni da un lato e alle risorse culturali dall'altro, siano radicalmente diversi, ferme restando le altre condizioni, nell'ambito di specifici gruppi di adolescenti (maschi/femmine e con buona/scarsa rete di rapporti). Si può così affermare che nutrire aspirazioni elevate per quanto concerne le caratteristiche della futura attività lavorativa agisce sul rapporto di probabilità (approccio di consumo/approccio di investimento) a favore dell'approccio di consumo, solo per quanto concerne il sottogruppo formato dalle femmine (per queste ultime il rapporto è tre volte e mezzo più favorevole)¹³. L'essere maschio con elevate aspirazioni ha, sul medesimo rapporto, un effetto diametralmente opposto (per questi ultimi il rapporto è due volte e mezzo meno favorevole). La domanda di istruzione che vie-

¹³ Si vedano i parametri stimati riportati nella nota precedente.

ne posta al sistema scolastico appare come diametralmente opposta tra maschi e femmine, pur restando nell'ambito di coloro che aspirano ad una professione per la quale è richiesto un titolo di studio elevato.

Analogamente disporre di buone risorse culturali di per sé non è sufficiente a spiegare quale sarà il tipo di domanda posta al sistema formativo. Tra coloro che hanno buone risorse culturali, solo chi presenta un minor grado di "radicamento" nel territorio in cui vive può contare su un vistoso incremento del rapporto di probabilità a favore di un approccio di consumo (4 volte più favorevole; si tratta anche dell'effetto più marcato stimato dal modello). Il sottogruppo di coloro che possono contare su una rete di rapporti sufficientemente consolidata, pur appartenendo sempre al gruppo di chi usufruisce di elevate risorse culturali, ha un effetto opposto sul rapporto di probabilità (quasi tre volte meno favorevole all'approccio consumo). In modo più diretto, il modello suggerisce che risorse culturali elevate conducono a domandare una "scuola formativa" (consumo) solo da parte di coloro che, per trovare un lavoro, sanno di non poter contare su una consolidata rete di conoscenze; chi viceversa ha buone ragioni per contare sulla propria rete di relazioni tende a domandare una "scuola professionalizzante" (investimento).

Illustrare gli effetti degli indicatori sulla probabilità di adottare un approccio di consumo (anziché sul rapporto di probabilità) può essere un modo più chiaro e intuitivo di commentare le caratteristiche del modello stimato, anche se si tratta certamente di una lettura dei risultati poco sintetica e non esaustiva¹⁴.

Il profilo dell'adolescente che presenta la massima probabilità, stimata dal modello, di adottare un approccio di consumo corrisponde ad un soggetto che non ha subito particolari traversie nella sua vita ($M46EVE=0$), che ha concluso il ciclo scolastico dell'obbligo con un giudizio molto positivo ($GIUDIZ=1$), che è di sesso femminile e nutre elevate aspirazioni per il suo futuro lavorativo ($SESSO=0$; $LAVIST=1$; interazione: $SESSO*LAVIST=0$), che gode di buone risorse culturali ma non possiede una altrettanto buona rete di rapporti nel territorio in cui vive ($QUOTID=1$; $RADICAM=0$; interazione $QUOTID*RADICAM=0$).

Sulla base delle risultanze del modello, adolescenti di questo tipo (qui

¹⁴ Il modello che si sta analizzando è definito da 5 variabili indipendenti di tipo "dummy" e 1 variabile indipendente ottenuta tramite un'operazione di conteggio (N° di eventi tragici subiti). Quest'ultima variabile (mediana=0) contempla 7 valori differenti espressi tramite i primi 6 numeri interi positivi (min=0; max=6). Conseguentemente il numero di combinazioni tra i diversi valori di tutte le variabili indipendenti, cioè tra tutti i "tipi" di soggetti rilevanti per il modello in esame, è pari a $7.2^5 = 224$.

detto profilo A) hanno una probabilità di adottare un approccio di consumo pari a 0.92 (tav. "simulazione profili"). Una vita travagliata, ferme restando le altre condizioni, non conduce ad un drastico ridimensionamento della probabilità; dato il carattere cardinale dell'indicatore (conteggio di eventi tragici) si può osservare che la presenza di un solo evento tragico riduce di pochissimo la probabilità (da 0.92 a 0.89). Una vita particolarmente travagliata (6 eventi tragici, il numero massimo ottenuto in tutto il campione), sempre mantenendo costanti le altre caratteristiche, comporta sì una drastica riduzione della probabilità di adottare un approccio di consumo, senza tuttavia scendere al di sotto dello 0.5 (0.57 profilo B). Ad una vita così travagliata (M46EVE=6), con un giudizio scolastico al termine della terza media sufficiente o poco più (GIUDIZ=0), con un basso livello di aspirazioni (LAVIST=0) accompagnato da scarse risorse culturali (QUOTID=0), indipendentemente dal sesso (maschio o femmina) e dal livello delle relazioni sociali (buono o scarso), corrisponde, invece, la più bassa probabilità stimata dal modello (0.05, profilo Z).

Ritornando al profilo A è possibile constatare come la modifica di una sola caratteristica (alla volta) dei soggetti non comporti variazioni degne di nota nella probabilità di adottare un approccio formativo, che resta comunque sempre superiore a 0.5. Continuando a considerare una condizione di vita non travagliata (M46EVE=0) e un giudizio al termine della scuola dell'obbligo molto buono (GIUDIZ=1), la probabilità di adottare un approccio di consumo scende notevolmente (0.46) quando l'adolescente non dispone di buone risorse culturali in famiglia (QUOTID=0) e non nutre particolari aspirazioni per il suo futuro lavorativo (LAVIST=0), indipendentemente dal sesso e dal grado di integrazione nei rapporti sociali (profilo C). Se al profilo C si aggiunge una mediocre riuscita scolastica (GIUDIZ=0), la probabilità diminuisce ulteriormente (0.31, profilo D).

Simulazione profili

Profilo	Vita: travagliata	Giudizio scolastico: molto positivo	Sesso: maschio	Aspirazioni: elevate	Rete di rapporti: buona	Risorse culturali: buone	Probabilità di adottare approccio consumo
A	NO	SI	NO	SI	NO	SI	0.92
B	SI (6)	SI	NO	SI	NO	SI	0.57
C	NO	SI	---	NO	---	NO	0.46
D	NO	NO	---	NO	---	NO	0.31
Z	SI (6)	NO	---	NO	---	NO	0.05

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Accornero, A., Carmignani, F., *I paradossi della disoccupazione*. Bologna: Il Mulino, 1986.

Ajzen, I., Fishbein, M., *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc, 1980.

Allais, M., *Fondements d'une Théorie des Choix Comportant un Risque et Critique des Postulats et Axiomes de l'Ecole Americaine*, in: "Econometrie, Colloques Internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique", Vol. XL, Paris, 1953 (trad. ing. in: Allais, M., Hagen, O., Expected Utility Hypotheses and the Allais Paradox, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1979).

Allport, V.G., *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley, 1954.

Althusser, L., *Idéologie et Appareils idéologiques de l'Etat*, in: "La Pensée", n. 151, Juin 1970 (trad. it. in: "Critica Marxista", n. 5, 1970).

Ashton, D., Lowe, G., eds, *Making Their Way. Education, training and the labour market in Canada and Britain*. Buckingham: Open University Press, 1991.

Barbagli, M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1974.

Barbagli, M., a cura di, *Scuola, potere e ideologia*. Bologna: Il Mulino, 1972.

Barbagli, M., Dei, M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino, 1969.

Becker, G.S., *Human Capital*. New York: National Bureau of Economics Research, 1964.

Becker, G.S., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

Becker, G.S., *Come l'economia guarda alla vita*, "Biblioteca della Libertà", N. 123, ottobre-dicembre, 1993.

Bennett, R., Glennerster, H., Nevison, D., *Investing in Skill: to stay on or not*

to stay on, London, London School of Economics, The Welfare State Programme, Discussion Paper WSP/74, August, 1992a.

Bennett, R., Glennerster, H., Nevison, D., *Learning Should Pay*, London, London School of Economics, BP Educational Service, 1992b.

Berstein, B., *Social Class and Linguistic Development*; in: Halsey, A.M., et al. (eds), *Education, Economy and Society*. New York/London: MacMillan, 1961 (trad. it. *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*; in: Cerquetti, E., a cura di, *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli, 1969).

Bogetti, M., *Famiglie e istruzione: diseguaglianze e rendimenti*; in: Martignotti, G. (a cura di), *La città difficile. Equilibri e diseguaglianze nel mercato urbano*. Milano: Angeli, 1982.

Bonazzi, G., *Lettera da Singapore o il terzo capitalismo*. Bologna: Il Mulino, 1996.

Boudon, R., *Razionalità soggettiva e disposizioni*; in: Sciolla L., Ricolfi L. (a cura di), *Il soggetto dell'azione*. Milano: Angeli, 1989.

Boudon, R., *Istruzione e mobilità sociale*. Bologna: Zanichelli, 1979 (ed. orig. *L'inégalité des chances*, Paris, Librairie Armand Colin, 1973).

Boudon, R., *L'ideologia. Origine dei pregiudizi*. Torino: Einaudi, 1991 (ed. orig. *L'idéologie. L'origine des idées reçues*, Paris, Fayard, 1986).

Bourdieu, P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, 1966; in: Barbagli, M. (a cura di), 1972.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., *Les Héritiers*. Paris: Editions de Minuit, 1964 (trad. it. *I delfini*, Firenze, Guaraldi, 1970)

Brown, P., *Schooling and Employment in the United Kingdom*; in: Ashton, D., Lowe, G., eds, 1991.

Bynner, J., Roberts, K., eds, *Youth and Work: Transition to Employment in England and Germany*. London: Anglo-German Foundation, 1991.

D'Alessandro, V., *Gli effetti dell'origine sociale sul rendimento delle lauree*, Osservatorio ISFOL, n. 2, marzo-aprile 1995, pagg. 36-53.

- Doise, W., Palmonari, A. (Ed.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1986.
- Earl, P.E. (Ed.), *Psychological Economics*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Eiser, J.R., van der Pligt, J., *Attitudes and Decisions*. London: Routledge, 1988 (trad. it. Atteggiamenti e decisioni, Bologna, il Mulino, 1991).
- Elster, J., *Logic and Society*. New York: John Wiley & Sons, 1978.
- Festinger, L., *A theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1957 (trad. it. Teoria della dissonanza cognitiva, Milano, Franco Angeli, 1977).
- Fishbein, M.A. (Ed.), *Readings in Attitude Yheory and Measurement*. New York: Wiley, 1967.
- Follis, M., Taglioli, R., *Meccanismi dell'insuccesso nella scuola dell'obbligo*; in: "La Critica Sociologica", n.12, 1969-70.
- Gambetta, D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*. Bologna: Il Mulino, 1990 (ed. orig. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987).
- Gattullo, M., *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori*; in: "Polis", V, n. 2, agosto, 1991.
- Goux, D. et Maurin, E., "*Origine sociale et destinée scolaire*", *Revue Française de Sociologie*, n. 1, Janvier-Mars 1995.
- Hirschman, A.O., *Shifting Involvement. Private Interest and Public Action*. Princeton: Princeton University Press, 1982 (trad. it. Felicità privata e felicità pubblica. Bologna: il Mulino, 1983).
- Ires, *Il lavoro dopo la crisi*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1989 (Collana Piemonte; n. 8).
- Ires, *Rumore. Atteggiamenti verso gli immigrati stranieri*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1992 (Collana Piemonte; n. 17).
- Ires, *Dispersione scolastica ed uscite anticipate nella scuola media superio-*

re in Piemonte: un approfondimento statistico (a cura di P. Cerutti). Torino: Ires, 1992 (Working Papers; n.100).

Ires, *Le scelte scolastiche individuali dopo l'obbligo*. Ragioni, ipotesi e problemi per una ricerca (a cura di L. Abburrà e R. Miceli). Torino: Ires, 1993 (Working Papers; 103).

Ires, *Imprenditori si diventa*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1994 (Collana Piemonte; n. 25).

Istat, *Sistema educativo e mercato del lavoro nel contesto internazionale*, Roma, 1995.

Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires del France, 1989.

Kahneman, D., Tversky, A., *Prospect theory: an analysis of decision under risk*; in: "Econometrica", n. 47, 1979, p. 263-291.

Kahneman, D., Tversky, A., *La psicologia delle scelte*; in: "Le Scienze", n. 163, 1982.

Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L., *Individual in Society*. New York: McGraw-Hill, 1962 (trad. it. *Individuo e società*. Firenze: Giunti Barbera, 1970).

Legrenzi, P., Salmaso, P., *Psicologia degli atteggiamenti e marketing*; in: Trentin, R. (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali: teoria e ricerca*. Torino: Boringhieri, 1991.

Maffiotto, M., *Rendimenti e determinanti dell'investimento in istruzione: un modello per l'Italia*. Tesi di laurea, Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Torino.

Markey, J.P., *The Labor Market Problems of Today's High School Dropouts*; in: "Monthly Labor Review", vol. 111, n. 6, 1988.

Massa, R., *Percorsi formativi e giudizi sulla scuola*, in: *Giovani anni '90*, Cavalli A., de Lillo A. (a cura di). Bologna: Il Mulino, 1993.

Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

- Moscovici, S., *Social Influence and Social Change*. London: Academic Press, 1979 (trad. it. Psicologia delle minoranze attive. Torino: Boringhieri, 1983).
- Murphy, J., *Class Inequality in Education: two justifications, one evaluation but no hard evidence*, in: "The British Journal of Sociology", n. 2, June, 1981.
- Murphy, J., *A Most Respectable Prejudice: inequality in educational research and policy*, in: "The British Journal of Sociology", n. 1, March, 1990.
- Osgood, C.E., Suci, G., Tannenbaum, P.H., *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957.
- Padoa Schioppa, F., *Scuola e classi sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1974.
- Parsons, T., *An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*, in: Essays in Sociological Theory, Pure and Applied. Glencoe, Ill.: Free Press, 1949.
- Parsons, T., *Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited*, in: "Sociological Inquiry", n. 40, 1970.
- Provincia di Milano – Assessorato economia e lavoro, *Emarginazione scolastica e lavoro dei giovani nell'area milanese*. Milano, 1989.
- Ribolzi, L., *La scuola incompiuta*. Milano: Vita e Pensiero, 1984.
- Ricolfi, L., *Razionalità soggettiva e controllabilità empirica*, in: Sciolla, L., Ricolfi, L. (a cura di), *Il soggetto dell'azione*. Milano: Angeli, 1989.
- Ricolfi, L., *Utilitarismo e identità*, in: Addario, N. (a cura di), *Teorie dei sistemi e teorie dell'azione*. Milano: Angeli, 1989.
- Robert, K., Parsell, G., *Entering the Labour Market in Britain: the survival of traditional opportunity structures*, in: "The Sociological Review", n. 4, November, 1992.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., *"Pigmalione in classe"*, 1968; in: Barbagli, M. (a cura di), 1972.
- Rumiati, R., *Giudizio e decisione*. Bologna: il Mulino, 1990.
- Semenza, R., *L'interruzione degli studi tra selezione e comportamento attivo*. Milano: Irer/Papers, 1990 (Collana Ricerche; n. 23).

Sen, A., *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino, 1986.

Sorokin, P., *Social Mobility*. New York: Harper and Brothers, 1927 (trad. it. La mobilità sociale. Milano: Ediz. di Comunità, 1965).

Spence, M., *Market Signalling*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1974.

Streeck, W., *L'impresa come luogo di formazione e di apprendimento*, in Ceri, P. (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia-Europa*. Bologna: Il Mulino, 1988.

Tanner, J., *Reluctant Rebels: a case study of Edmonton high-school dropouts*, in: Ashton, D., Lowe, G., eds, 1991.

Trentin, R. (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali: teoria e ricerca*. Torino: Bollati Boringhieri, 1991.

Tversky, A., *Intransitivity of preference*, in: "Psychological Review", n. 76, 1969, p. 31-48.

Willis, P., *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.

Appendice 1

Le due aree in cui la ricerca si è svolta:
caratteristiche socio-demografiche e scolastiche

La circoscrizione IV del Comune di Torino

Territorio e popolazione

La Circoscrizione IV San Donato-Campidoglio-Parella si estende in direzione est-ovest dalla Piazza Statuto verso il Comune di Collegno, su un'area di 8.124 Km², dei quali 3.225 appartengono alla zona di San Donato e 4.899 alla zona Parella.

Il territorio di questa Circoscrizione si presenta come un'area molto articolata da un punto di vista urbanistico e culturale: sono forti i contrasti tra le zone di residenza di ceto medio, caratterizzate da un ottimo stato di conservazione delle strutture abitative, e le zone di residenza popolare, quei vecchi borghi artigiani e operai in cui risulta evidente il degrado.

La popolazione complessiva della Circoscrizione è di 100.041 abitanti, in costante calo negli ultimi anni.

Nella tabella che segue è riportata la stessa, ripartita per classi di età e sesso.

Tabella 1. Popolazione residente nella circoscrizione IV

	Maschi	Femmine	Totale
0-2 anni	1.209	1.074	2.283
3-5 anni	1.166	1.099	2.265
6-10 anni	1.801	1.741	3.542
11-13 anni	1.194	1.042	2.236
14-17 anni	1.905	1.798	3.703
18-24 anni	4.687	4.713	9.400
25-54 anni	21.923	22.032	43.955
55-64 anni	6.244	7.382	13.626
oltre 64 anni	6.951	12.080	19.031
Totale	47.080	52.961	100.041

Fonte: Assessorato alla statistica del Comune di Torino - dati aggiornati al 31/12/1993

In particolare, per quanto riguarda la nostra ricerca, i giovani residenti nati negli anni 1977-78 sono complessivamente 1.834, così suddivisi:

Tabella 2

	Maschi	Femmine	Totale
Anno 1977	496	476	972
Anno 1978	441	421	862
Totale	937	897	1.834
	(51,9%)	(48,1%)	(100,0%)

Fonte: Centro Elaborazione Dati - Comune di Torino

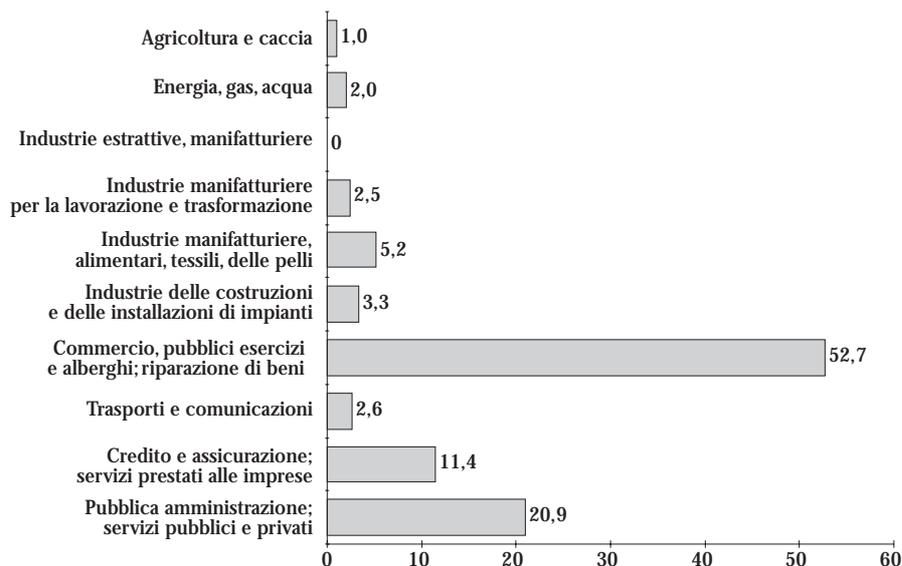
La struttura produttiva

La struttura produttiva della Circostrizione IV si caratterizza per il netto predominio delle attività terziarie, che costituiscono oltre il 90% del totale delle attività economiche presenti.

All'interno di questa categoria è dominante la presenza del commercio, che è rappresentato in particolare da un numero elevato di piccoli esercizi; questi hanno subito tuttavia negli ultimi anni la fase di recessione economica, che in non pochi casi ha provocato fallimenti e cambi di gestione, e ha inoltre favorito l'insediamento della grande distribuzione che a sua volta ha ridotto ulteriormente i margini ai dettaglianti e ai mercati di quartiere.

Significativa all'interno del terziario è inoltre la presenza della pubblica amministrazione, dei servizi privati, del credito e delle assicurazioni.

Figura 1. Le attività economiche della Circostrizione IV: composizione %



La struttura industriale risulta pertanto una parte decisamente minoritaria delle attività economiche presenti nella Circostrizione. Questo si è avuto a partire dalla fine degli anni '80, quando si sono prodotti alcuni cambiamenti che hanno portato ad un radicale mutamento socioeconomico nella realtà del quartiere.

Le unità produttive industriali che nel passato occupavano una parte cospicua del territorio/quali la Michelin e l'Alenia), hanno oggi chiuso e smobilitato, o stanno comunque vivendo situazioni di forte ridimensionamen-

to degli organici. L'attività industriale risulta così oggi caratterizzata da una considerevole presenza di piccole imprese con pochissimi addetti (in genere dagli 1 ai 5 dipendenti), spesso sorte all'interno di quegli stabilimenti abbandonati dalle ditte originarie, che sono stati venduti o affittati a queste piccole imprese/laboratorio, a trasportatori, carrozzieri, ecc.

Professioni

Per quanto riguarda la composizione professionale della popolazione residente, la Circoscrizione IV rispecchia abbastanza fedelmente le medie cittadine. Si riscontra tuttavia una maggior presenza dei ceti medi, mentre i residenti con mansioni operaie, pur numerosi, hanno una consistenza minore che nel resto della città.

Una consistente presenza di commercianti, anch'essa superiore alla media cittadina, conferma inoltre la struttura socio-produttiva del territorio.

I dati sulle professioni dei residenti, di seguito riportati, non significano affatto che queste professioni vengano esercitate sul territorio circoscrizionale; questi ci permettono però di delineare una zona di ceto medio urbano dove prevalgono impiegati, casalinghe e pensionati e dove è significativa la presenza di dirigenti e imprenditori insieme a quella dei commercianti.

Tabella 3. Popolazione residente nella Circoscrizione IV e nella Città di Torino per professione e sesso (dicembre 1990)

	IV Circoscrizione			Torino		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
Dirigenti, imprenditori	2.380 (78,5)	653 (21,5)	3.033 (6,9)	20.755 (78,1)	5.797 (21,9)	26.552 (6,4)
Impiegati, funzionari, insegnanti	8.876 (47,0)	10.000 (53,0)	18.876 (42,6)	79.767 (47,9)	86.809 (52,1)	166.576 (39,7)
Commercianti, rappresentanti	2.988 (72,6)	1.126 (27,4)	4.114 (9,3)	26.339 (72,6)	9.914 (27,4)	36.253 (8,7)
Artigiani, operai specializzati	4.915 (87,1)	725 (12,9)	5.640 (12,8)	47.976 (87,2)	7.021 (12,8)	54.987 (13,2)
Operai industria e terziario	8.775 (70,0)	3.765 (30,0)	12.540 (28,4)	94.229 (70,5)	39.487 (29,5)	133.716 (32,0)
Totale	27.934 (63,2)	16.269 (36,8)	44.203 (100,0)	269.066 (64,3)	149.028 (35,7)	418.094 (100,0)

Fonte: elaborazione su dati Centro "Sergio Borgogno" - Città di Torino

Le professioni dei giovani

I dati sulle professioni dei giovani in età compresa fra i 14 e 29 anni, riferiti solo ad una piccola parte dei residenti, mostrano come i maschi siano inseriti prevalentemente come operai nell'industria e nel terziario, e come invece si abbia una netta prevalenza femminile nelle professioni impiegatizie.

Dal confronto con i dati cittadini appare come la distribuzione nelle diverse professioni dei giovani residenti nella Circostrizione IV sia sostanzialmente omogenea a quella dei giovani torinesi.

Tabella 4. Popolazione giovanile (14-29 anni) residente nella Circostrizione IV e nella Città di Torino per professione e sesso

	IV Circostrizione			Torino		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
Dirigenti, imprenditori	135 (61,9)	83 (38,1)	218 (3,2)	1.080 (62,6)	647 (37,4)	1.727 (2,6)
Impiegati, funzionari, insegnanti	960 (34,4)	1.823 (65,6)	2.783 (40,9)	10.329 (38,2)	16.716 (61,8)	27.045 (40,0)
Commercianti, rappresentanti	362 (72,4)	138 (27,6)	500 (7,3)	3.368 (73,6)	1.205 (26,4)	4.573 (6,8)
Artigiani, operai specializzati	745 (82,8)	154 (17,2)	899 (13,2)	7.256 (82,7)	1.526 (17,3)	8.782 (13,0)
Operai industria e terziario	1.613 (67,1)	792 (32,9)	2.405 (35,4)	17.920 (70,3)	7.573 (29,7)	25.493 (37,6)
Totale	3.815 (56,1)	2.990 (43,9)	6.805 (100,0)	39.953 (60,0)	27.667 (40,0)	67.620 (100,0)

Fonte: Centro elaborazione dati "Sergio Borgogno"-Città di Torino

I quattordici-diciottenni e la scuola superiore

La fascia dei 14-18enni residenti nella Circostrizione IV è costituita da 6.119 persone nell'anno scolastico 1990-91; di queste 4.554 risultano iscritte ad un corso di studi superiori, le restanti 1.565 hanno invece abbandonato gli studi e si trovano fuori dal circuito scolastico. Questi ultimi non hanno tutti terminato l'esperienza formativa immediatamente dopo il ciclo dell'obbligo, in quanto una percentuale di essi si trova fuori dalla scuola dopo aver tentato di affrontare gli studi superiori.

Il processo relativo all'anno scolastico 1990-91 è visualizzato nella tabella seguente:

Tabella 5. I giovani 14-18enni e la scuola (1990-91)

	V.A.	%
Frequentano una scuola superiore	4.554	74,4
Sono fuori dalla scuola	1.565	25,6
Totale	6.119	100,0

Fonte: Provincia di Torino - Settore Istruzione/Settore Programmazione

Nella Circostrizione IV il tasso di proseguimento degli studi per coloro che hanno terminato la scuola dell'obbligo è, negli ultimi anni, in costante ascesa. Come è evidenziato nella tabella seguente, nell'arco di 2 anni lo stesso è aumentato dell'11%:

Tabella 6. Tasso di proseguimento nella Circostrizione IV

Anni	Tasso di proseguimento
1988-89	79,37%
1989-90	82,88%
1990-91	90,70%

Fonte: Provincia di Torino

Il quadro relativo al proseguimento dopo la licenza media nel 1990-91 è in particolare il seguente:

Tabella 7. Propensione al proseguimento degli studi nella Circostrizione IV

	V.A.	%
Licenziati iscritti per la prima volta alla scuola superiore	1.029	90,7
Licenziati che non hanno proseguito gli studi superiori	105	9,3
Totale	1.134	100,0

Fonte: Provincia di Torino

Nell'anno scolastico 1990-91 i giovani iscritti al 1° anno di scuola superiore sono 1.202 (ai 1.029 licenziati dalla scuola media che hanno deciso di proseguire gli studi vanno aggiunti i ripetenti), distribuiti rispetto alle possibili scelte di studi superiori nel modo seguente:

Tabella 8. Scelte scolastiche degli studenti residenti nella Circostrizione IV, al primo anno di corso

	Maschi	Femmine	Totale
Liceo	204	219	423 (35,2)
Istituto tecnico	226	226	452 (37,6)
Istituto professionale	132	142	274 (22,8)
Sezione particolare (magistrale?)	1	52	53 (4,4)
Totale	563	639	1.202 (100,0)

Da quest'ultima tabella risulta come nella scelta della scuola superiore il massimo dei consensi vada agli istituti tecnici (in particolare agli istituti tecnici industriali per i ragazzi e a quelli commerciali per le ragazze) e ai licei (in particolare a quello scientifico, che è scelto da 322 ragazzi, pari al 76,1% sul totale dei licei); risulta consistente inoltre la scelta degli istituti professionali, mentre molto marginale è quella inerente gli studi magistrali.

Un dato significativo è quello che sottolinea come gli studenti frequentanti diminuiscano man mano che si prosegue nel corso di studi. Questo fenomeno si può vedere chiaramente prendendo a misura coloro che frequentano l'ultimo anno scolastico nel 1990-91 rispetto al numero degli iscritti in prima superiore 5 anni prima: è stato stimato infatti con una certa sicurezza il dato che solo il 60% di questi ultimi concluderà regolarmente gli studi (e la percentuale di successo è destinata ad alzarsi di poco considerando una quota significativa di ripetenze e passaggi).

Se si manterranno inalterati questi tassi di abbandono, dei 1.029 studenti che si sono licenziati dalla scuola dell'obbligo nell'anno scolastico 1989-90 e che si sono iscritti ad un corso di studi superiori, si può stimare intorno a 360 il numero di coloro che, fallito il tentativo di prosecuzione scolastica, si presenteranno negli anni seguenti sul mercato del lavoro con il solo titolo della licenza media, aggiungendosi a quei 105 ragazzi che terminata la scuola dell'obbligo, hanno subito optato per l'abbandono degli studi.

Il Comune di Alba

Dati anagrafici

Il comune di Alba è situato nella provincia di Cuneo e conta 29.382 abitanti al censimento del 1991, con una flessione rispetto al 1981 di ben 1.990 (-6,4%).

La diminuita capacità d'attrazione della città è determinata principalmente dal problema casa: in periferia si trova più facilmente una sistemazione-alloggio essendo aumentato di molto l'insediamento abitativo. Negli ultimi anni si è così verificata una redistribuzione dei residenti dal centro città verso i paesi limitrofi.

La flessione di popolazione è inoltre da attribuire al saldo naturale costantemente negativo a fronte di un saldo migratorio positivo ma non sufficiente ad uguagliare il saldo naturale.

I residenti nel comune di età 16/17 anni (nati negli anni 1977 e 1978) sono 639 (2,19% sul totale della popolazione), con leggera prevalenza maschile (52,5%).

Gli spazi produttivi

La Circonscrizione di Alba, con una popolazione residente di oltre 95.000 abitanti, è quella, nel Cuneese che occupa di più, impiegando 1/5 della manodopera registrata nell'intera provincia.

Escludendo l'agricoltura, che incide in bassa percentuale sull'occupazione dell'area, gli occupati nel 1991 nell'industria e nei servizi sono complessivamente 38.554 (distribuiti in 8.534 unità locali), di cui 17.894 (46,1%) nell'industria, 8.950 nel commercio (23,2%) e il restante in altre attività (5.853 nel terziario privato e 5.957 nel pubblico impiego).

La distribuzione dell'occupazione sul territorio è molto disomogenea. Alba città con il 30,5% della popolazione dell'area assorbe circa la metà dell'occupazione della circoscrizione (46,5%) e un po' più di 1/4 delle unità produttive, che qui si caratterizzano per dimensioni piuttosto elevate rispetto agli altri complessi produttivi della zona.

Nell'industria, gli addetti per unità locale ad Alba città sono in media 30 a fronte di una media dell'area di 8 unità. Nel resto della circoscrizione il tessuto economico si presenta più polverizzato, con una netta prevalenza della piccola impresa.

Delle circa 8.500 unità locali, 3.600 appartengono al commercio (2 addetti), 2.700 al terziario privato (3 addetti) e al pubblico impiego (13 addetti), 2.200 all'industria (8 addetti).

Emerge globalmente una situazione economica privilegiata di quest'area anche rispetto ad aree limitrofe del Piemonte.

La provincia di Cuneo è quella che presenta in Piemonte il minor tasso di disoccupazione: 3,5% rispetto al 7,5% regionale.

A ciò si aggiunge un andamento dell'occupazione tra il 1981 ed il 1991 particolarmente favorevole: nell'Albese c'è un incremento di occupati di oltre il 22%, con l'acquisto di 7.000 nuovi posti di lavoro, a fronte di un aumento del 9,4% nella provincia. In controtendenza con la media regionale e provinciale, l'Albese, nell'andamento disaggregato per settore di attività presenta saldi positivi in tutti i comparti: tiene l'industria (+1,8%) pur calando ad Alba città (-3,6%), mentre cala del 9,9% nella provincia: cresce il commercio del 30,9% (+11% nella provincia) grazie all'incremento di addetti nei centri più densamente abitati ed in unità produttive medio-grandi (supermarket) mentre si intensificano soprattutto nei piccoli comuni i processi di chiusura di esercizi a prevalente conduzione familiare; nel terziario pubblico e privato, che trova nella provincia di Cuneo l'area di maggior incremento in Piemonte, l'Albese segnala un aumento del 37,7% (+43,5% in provincia) con un picco particolarmente elevato ad Alba (+64,2%). Sul dato incide certamente l'espansione del pubblico impiego (+16%) ma non bisogna trascurare la crescita dei servizi di natura privata più qualificati, di intermediazione finanziaria e di consulenza e assistenza tecnica alle imprese, attività che si concentrano nella città.

Il benessere economico dell'area sembra però essere minacciato dal recente andamento recessivo dell'economia nazionale, che nel Cuneese tocca in modo grave proprio questa circoscrizione.

La crisi occupazionale si traduce nell'Albese in un calo degli avviamenti netti al lavoro relativamente maggiore della media provinciale: da una media mensile di 610 avviati nel 1991 si passa a 590 nel 1992 (-3,3%, mentre la provincia aveva ancora un saldo positivo del 5,4%) e a 447 nel 1° semestre del 1993 (-18,3% del semestre del 1992; -19,5% in provincia).

Giovani e lavoro

L'area di Alba è tra quelle nel Piemonte che offre maggiori opportunità lavorative ai giovani. Almeno fino al 1991, il Tasso di Offerta (rapporto moltiplicato per cento tra l'offerta da parte di chi cerca lavoro e popolazione in età di lavoro) della Circostrizione di Alba era tra i più bassi del Piemonte: con un tasso di 3,3 la Circostrizione di Alba era al 46° posto su 49 Circostrizioni (il tasso a Torino è di 7,9, quello medio regionale 5,8). Per contro l'indicatore della domanda da parte delle imprese, l'Indice di Avviamento (rapporto tra gli avviati e gli iscritti disponibili al Collocamento) era addi-

rittura il più alto di tutto il Piemonte (0,21 ad Alba, -0,03 a Torino; -0,06 in Piemonte).

La principale forma istituzionale di avviamento al lavoro dei giovani è il CFL, istituto che presenta però un forte calo in questi ultimi anni: nel 1992 gli avviati con CFL nella Circostrizione di Alba sono stati 750, con un calo del 12,6% rispetto all'anno precedente e addirittura del 58,7% rispetto al 1989, quando erano stati 1.818. Il 70,4% dei lavoratori avviati con CFL ha un'età compresa tra i 19 ed i 24 anni e solamente il 9,2% appartiene alla fascia dei lavoratori giovanissimi (15-18 anni). Sempre predominante in tale forma di avviamento è la componente maschile (68% del totale).

La netta maggioranza degli avviati con CFL riveste la qualifica di operaio (68,2%) e trova occupazione nell'industria, mentre la manodopera impiegatizia viene assorbita principalmente dal terziario. Analizzando i dati in serie storica dal 1989 al 1992 si nota una persistente presenza di avviati nella piccola impresa (fino a 49 addetti): il 77,1% del totale, mentre solo il 3% dei CFL riguarda la grande impresa. Il 68,2% degli avviati possiede la licenza media, il 29,7% un diploma di scuola superiore e l'1,8% la laurea.

Anche se la componente di diplomati e laureati segna un incremento nell'ultimo anno, nell'Albese i CFL coinvolgono in misura maggiore che in altre zone un mercato poco qualificato del lavoro, sia rispetto alla formazione scolastica degli avviati, sia rispetto alle mansioni per cui vengono utilizzati.

Questa tendenza viene confermata dall'analisi del totale dei nuovi assunti (attraverso CFL o altri istituti) suddivisi in relazione ai requisiti professionali richiesti: gli operai non qualificati, pur registrando una flessione, incidono sul totale degli avviamenti per il 53%, gli operai qualificati, anche se in aumento, coprono solo il 19% degli avviati, le categorie impiegatizie, in calo, coprono il 13% e gli apprendisti, costanti, il 14%. Può essere rilevante segnalare che la maggior concentrazione di avviamenti al lavoro di sesso femminile si evidenzia nella categoria di lavoratori senza professionalità specifica oltre che negli impiegati, mentre maggiore è la quota di manodopera maschile nell'apprendistato e tra gli operai qualificati.

Per quanto riguarda i giovanissimi, l'istituto più utilizzato per l'assunzione è il contratto di apprendistato, che non subisce riduzioni significative negli ultimi anni, assumendo anzi, in conseguenza del calo complessivo degli avviamenti al lavoro, un peso percentuale maggiore sul totale degli avviati; nel 1991 e nel 1992 gli apprendisti hanno superato nettamente gli assunti con CFL. Con la recente estensione dell'apprendistato fino ai 21 anni è probabile che esso segnali un ulteriore incremento.

Complessivamente si può quindi rilevare, pur nel quadro di una crescente qualificazione del mercato del lavoro tanto da parte della domanda che

dell'offerta, in coerenza con la tendenza nazionale, il permanere di un mondo poco esplorato e conosciuto di piccole e piccolissime iniziative nel settore industriale, commerciale ed artigianale che offrono opportunità di impiego altrove inesistenti anche ai giovani con una scolarità medio-bassa.

Va d'altronde detto che le esperienze di lavoro che seguono l'abbandono precoce della scuola si caratterizzano spesso per una situazione di precariato, bassa qualità delle condizioni di lavoro ed assenza di opportunità professionalizzanti. In alcuni casi si svolgono attività con una certa funzione di socializzazione al lavoro seppure con poche capacità professionalizzanti (ad esempio, manovale in edilizia), oppure attività che costituiscono un'occasione per acquisire un minimo di professionalità e possono divenire vie d'accesso ad un lavoro stabile.

Queste esperienze possono essere vissute come una fase di passaggio, di acquisizione di competenze, di esplorazione e di orientamento verso scelte più definite e qualitative, oppure possono divenire, per chi è in possesso di uno scarso capitale sociale e culturale o comunque è poco attrezzato per inserirsi nel mercato del lavoro, un circolo vizioso in cui si alternano periodi di disoccupazione e esperienze lavorative contrassegnate dalla cattiva occupazione.

La scuola

La consistenza della popolazione scolastica nel distretto n. 65 di Alba ammonta complessivamente nell'anno scolastico 1992-93 a 12.280 alunni. Gli effetti della flessione del tasso di natalità si riscontrano nella scuola dell'obbligo: La scuola media inferiore registra 2.701 alunni con un calo del 2,3% rispetto all'anno precedente.

Negli ultimi due anni si registra invece un aumento del 3% degli iscritti alle scuole medie superiori, il cui numero totale risulta di 3.148 unità. Ad essi vanno aggiunti 295 alunni di 2 Corsi di Formazione Professionale regionali e 130 alunni del Civico Istituto Musicale.

Gli istituti superiori con il maggior numero di iscritti sono nell'ordine: Istituto Professionale per il Commercio (circa 550), Istituto Magistrale (490), Istituto Tecnico Commerciale-Ragioneria (480), Liceo Scientifico (410). Dividendo gli istituti superiori per settore, i 3 Licei hanno circa il 24% degli iscritti, l'Istituto Magistrale il 14%, i 3 Istituti Tecnici (Agrario, Ragionieri, Geometri) il 32%, i 3 Istituti Professionali (Commercio, Agricoltura, Arte Bianca) il 19%, i due CFP l'11%.

Emerge come prevalente la scelta di indirizzi tecnici o professionali di tipo commerciale che garantiscono un diploma con cui terminare gli studi.

La tendenza di crescita di iscritti alle scuole superiori, tenendo anche con-

to che il numero dei giovani decresce ininterrottamente dopo i nati nel 1971, denota un sensibile processo di qualificazione che guarda soprattutto a quel settore impiegatizio e commerciale che ha registrato negli ultimi tempi alti tassi di crescita.

Sono invero scarse le possibilità di formazione in campi tecnici, fatta eccezione per un CFP, nonostante il fatto che le occupazioni industriali ed artigiane abbiano un forte ruolo nell'economia della zona. Un certo numero di giovani albesi frequenta in distretti limitrofi alcuni Istituti Tecnici Industriali o Istituti Professionali per l'Industria e l'Artigianato (circa il 2%), ed altri affermano che avrebbero scelto una scuola di questo genere se fosse stata più vicina (2-3%), ma complessivamente rimangono una percentuale piuttosto bassa sul totale della popolazione scolastica. Sembra quindi che questi settori rimangano legati ad una tradizione di scarsa qualificazione professionale e diventino un'opportunità tutto sommato abbastanza agevole di accesso al lavoro per i giovani che abbandonano gli studi senza l'ottenimento di un titolo superiore.

Queste ipotesi sono rinforzate dall'analisi dei percorsi scolastici e lavorativi dei licenziati dalla terza media nel comune di Alba.

I percorsi dopo la scuola dell'obbligo

Secondo i dati dell'ultimo biennio, nell'estate 1991 ad Alba città i licenziati dalla terza media sono stati 328. Di questi, 46 (14%) hanno lasciato la scuola subito dopo la licenza media ed altri 26 (8%) hanno abbandonato nei due anni successivi le scuole superiori. In riferimento all'intero Distretto scolastico risulta esserci un'alta percentuale (intorno al 20%) di licenziati dalle medie del Distretto che non si iscrivano ad altre scuole superiori né nel distretto né al di fuori.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico, inteso come fuoriuscita anticipata dalla scuola e come caduta precoce nel mondo del lavoro, assume qui tassi molto alti, all'incirca doppi della media nazionale, che si assesterebbe ufficialmente intorno al 10%. Se da una parte le caratteristiche del mercato del lavoro incoraggiano questa tendenza, sembra mancare un passaggio culturale e politico che investa nella risorsa "scuola" intesa non solo come funzionale alla ricreazione di una forza lavoro più qualificata, ma come progetto di lungo respiro di costruzione di un'intelligenza sociale diffusa.

Dei 71 soggetti che a maggio 1993 risultano aver lasciato la scuola, 49 lavorano (il 69%) e 22 risultano disoccupati. Il limitato numero di disoccupati testimonia una buona capacità di assorbimento da parte del mercato del lavoro, anche perché un certo numero di soggetti non si pone imme-

diatamente e con metodicità alla ricerca di un lavoro (basti pensare alle ragazze che entrano precocemente nel ruolo di "casalinghe" o ad alcuni portatori di handicap). Inoltre solo 3 dei 71 soggetti qui considerati non ha mai lavorato, mentre la stragrande maggioranza di essi ha alternato piccoli lavori occasionali a periodi di inattività di 2-3 mesi.

Dall'esame delle attività svolte da questi ragazzi emergono caratteri prevedibili e coerenti con le caratteristiche del mercato del lavoro emerse: dei 49 soggetti che alla data considerata svolgono un'attività lavorativa, 39 sono dipendenti (3 operai, 36 apprendisti), per la quasi totalità in piccole imprese industriali e artigianali, e 10 lavoratori autonomi (in proprio o coadiuvanti). 33 di essi, per lo più i lavoratori dipendenti, attribuiscono al proprio lavoro un carattere di stabilità, mentre gli altri 16 svolgono attività occasionali o a termine, con una situazione ancora in piena evoluzione 1-2 anni dopo aver abbandonato la scuola media. Per la maggior parte dei 71 abbandoni, nonostante alcune opportunità d'inserimento lavorativo altrove inesistenti, è dunque prevedibile un lungo periodo di incertezza e precarietà.

Tra coloro che si sono iscritti alle scuole superiori (282), con suddivisione tra i diversi istituti simile a quella sopra rilevata per l'intero distretto scolastico, 26 (9%) hanno abbandonato entro due anni e 14 (5%) hanno cambiato l'indirizzo scelto.

Nel decennio 1980-90 sono passati per le classi prime delle sette maggiori scuole superiori di alba 6.737 alunni, di cui 1.774 (il 26,3% rispetto ad una media nazionale di circa il 29%) sono stati almeno in un'occasione respinti o dispersi.

L'istituto più affollato risulta essere stato l'IPC con 1.696 presenze e 403 "sconfitte" (23,7%), seguito dai Ragionieri 1.543 iscritti e 437 respinti (28,4%), i Geometri (885 alunni e 342 respinti, il 38,6%), le Magistrali (29%), il Liceo Scientifico (16,4%), l'Enologica (28%) e il Liceo Classico (9%).

L'oscillazione percentuale di bocciature e dispersioni si concentra soprattutto negli Istituti Tecnici e va dal 38,6% dell'Istituto per geometri, che risulta essere il più selettivo, al 9,3% del Liceo Classico: si può affermare che gli iscritti al primo anno del Liceo Classico hanno meno di un quarto di probabilità di essere respinti dei loro coetanei aspiranti geometri.

Abbandoni e ripetenze avvengono in misura maggiore nel primo anno, che tende ad assumere una funzione di "filtro" tra i due cicli di scolarità. Ad Alba si registra tuttavia una vicinanza notevole di dati, tra il primo ed il secondo anno del biennio: mentre nel primo anno la percentuale di dispersione è di quasi tre punti inferiore alla media nazionale, nel secondo anno è di ben quattro punti superiore (20,3% a fronte di un 16% nazionale ed al 26,3 del primo anno).

Rispetto alla suddivisione per sesso, nel corso del primo anno abbandonano più i maschi che le femmine, ma a partire dal secondo anno si ha un avvicinamento progressivo dei valori fino a giungere, nelle classi terminali, ad un'inversione di tendenza nel senso di una migliore riuscita dell'elemento maschile.

Da rilevare infine come rimanga forte l'influenza dell'origine sociale degli allievi sulle loro scelte e sui percorsi scolastici: la gran parte degli abbandoni riguarda componenti di famiglie operaie e contadine, che registrano i tassi più alti di ripetenza ed i voti di licenza più bassi già nella scuola dell'obbligo.

Da uno studio sulle preiscrizioni alle scuole superiori risulta inoltre che il 46% dei figli di agricoltori e il 40% di operai opta per un Istituto professionale, con una percentuale di almeno 10 punti maggiore rispetto ad ogni altra categoria familiare e di circa 30 punti rispetto al ceto impiegatizio: al contrario, la scelta dei licei riguarda l'11-12% dei figli di agricoltori e di operai e il 19% di artigiani, a fronte del 30% e 34% per i figli rispettivamente di commercianti e impiegati privati e del 48% e 58% di impiegati pubblici e professionisti.

Fonti

Anagrafe Comune di Alba: dati numerici
Informagiovani di Alba: dati numerici
Distretto Scolastico di Alba: dati numerici

“*Albanotizie*”, numero 12, luglio 1993.

“Il mercato del lavoro nell'area di Alba” e “Il mercato del lavoro nell'area di Bra”, numeri monografici dell'Osservatorio regionale sul mercato del lavoro, aprile 1993 e febbraio 1994.

“Abbandono scolastico e inserimento lavorativo degli adolescenti”, a cura di Silvio Crudo, giugno 1993, fascicolo dell'Osservatorio sul mondo giovanile del Comune di Alba.

“Tra due esami – Parte I: Gli sciolificati”, di Francesco Aimasso e Gianpiro Taricco, a cura del Distretto Scolastico di Alba, aprile 1994.

Appendice 2

Note metodologiche

Queste note forniscono informazioni analitiche sulla struttura del questionario (allegato di seguito), sulle strategie di rilevazione adottate e sulle scelte di ricodifica delle variabili, orientate alla messa a punto di indicatori sulle dimensioni più complesse e difficili da approssimare con variabili numeriche.

1 – Il questionario

Il questionario è stato costruito con l'obiettivo di rilevare informazioni intorno all'oggetto di studio – le scelte scolastiche dopo l'obbligo – sia di tipo oggettivo, sia di tipo soggettivo. Si è tentato di ricostruire percorsi, opzioni e condizioni effettivamente realizzatisi nella storia personale dei soggetti intervistati. Allo stesso tempo, si è inteso rilevare, nel modo più dettagliato e fedele possibile, il punto di vista dell'intervistato e dei principali interlocutori che aveva intorno nel momento delle scelte, per ricostruire così a posteriori il contesto delle scelte e gli obiettivi soggettivi che le hanno informate, come pure i conflitti e i problemi che le hanno accompagnate.

Alle tradizionali informazioni socio-anagrafiche, rilevate con particolare dettaglio sulla famiglia, è stato poi aggiunto un set particolare di domande di cultura generale, coll'intento di misurare, in modo indiretto ma uguale per tutti, il livello delle abilità scolastiche possedute dagli intervistati.

Il questionario è stato articolato in quattro sezioni:

Sezione 1 – La scelta dopo l'obbligo

Le scelte scolastiche effettivamente compiute – a confronto con le alternative considerate, quelle scartate e quelle subordinate – l'atteggiamento dei genitori e di altri rilevanti per il soggetto sulle medesime opzioni, e la 'rivisitazione' della scelta, anche per individuarne alcune caratteristiche confrontabili (improvvisazione, condivisione, ecc.);

Sezione 1.a – esperienza della scuola media

I risultati conseguiti e le difficoltà incontrate;

Sezione 1.b – esperienza scolastica dopo le medie

I risultati conseguiti e le difficoltà incontrate nelle scuole superiori o professionali, dopo le medie;

Sezione 1.c – lo stato attuale e i rapporti con il lavoro

La condizione rispetto alla scuola e al lavoro al momento dell'intervista, le azioni compiute, i tipi di lavoro eventualmente svolti, con i motivi e il livello di soddisfazione connessa;

Sezione 1.d – l'interruzione della scuola media superiore

Scelte di interruzione e motivi che le hanno accompagnate, con particolare attenzione alla valutazione delle alternative considerate;

Sezione 2 – La scelta del lavoro

Le aspirazioni e le aspettative riguardo al lavoro e la rappresentazione del rapporto tra scuola e lavoro. In particolare è stato richiesto ai soggetti di esprimere il grado del proprio accordo con affermazioni che proponevano diversi possibili modi di intendere la funzione della scuola, del lavoro e dei loro rapporti reciproci. Con queste variabili non si rilevano valutazioni antecedenti la scelta, ma giocoforza successive; quindi sul loro uso pesano le incognite legate al grado di riduzione della dissonanza tra preferenze manifestate e scelte nei fatti già realizzate.

Sezione 3 – Informazioni socio-anagrafiche

Sezione 4 – Quiz di cultura generale

2 – La rilevazione

Nel periodo compreso tra marzo e maggio 1993 sono stati intervistati 756 ragazze e ragazzi che presumibilmente erano usciti dalla scuola media da due a tre anni prima. I nominativi sono stati estratti con procedura casuale dagli elenchi anagrafici dei residenti nei territori di riferimento. Si tratta di adolescenti di età piuttosto omogenea, da 15 a 17 anni, che hanno affrontato nei tre anni precedenti la scelta tra proseguimento e abbandono dopo le medie, tra diversi tipi di scuola, oltre a quelle riguardanti il lavoro, immediato o prospettico.

Particolare attenzione è stata riservata all'articolazione territoriale dell'indagine, per consentire di verificare i rapporti tra scelte scolastiche e opportunità di lavoro sul mercato locale. Si è optato per due aree nettamente diverse sotto questo profilo: un quartiere di Torino – S. Donato – dalla composizione socioprofessionale piuttosto equilibrata e con un'offerta di opportunità di lavoro per adolescenti privi di titoli di studio limitata e calante, e il Comune di Alba, caratterizzata da un livello di reddito e di opportunità di lavoro particolarmente elevati, che si accompagnano a minori tassi di scolarizzazione e maggiore disponibilità di occupazioni per giovani anche senza diplomi.

Le interviste, svolte da personale addestrato, non hanno incontrato particolari problemi con rilevanza sul piano metodologico ed il tasso di caduta del campione e di mancata risposta alle domande del questionario è stato del tutto fisiologico.

3 – La riclassificazione delle variabili

Lo schema seguente mostra come sono state organizzate le principali riclassificazioni delle variabili, i cui particolari sono riportati nel libro codice

allegato. Alcune dimensioni sono descritte sia con variabili di tipo classificatorio, dove le modalità corrispondono alla tipologia costruita, sia con variabili dicotomiche, utilizzate nei modelli log-lineari.

a	Variabili dipendenti
	Variabili indipendenti
b	Socio-anagrafiche
c	Opportunità nel mercato del lavoro locale
d	Risorse economiche
e	Caratteristiche della famiglia
f	Risorse culturali
g	Risultati scolastici
h	Abilità
i	Circostanze e modalità di scelta
i	Preferenze

Le **variabili dipendenti** (sezione a nel libro codice), corrispondono alle scelte scolastiche operate e sono di tre tipi. Le prime descrivono ciò che il soggetto ha fatto subito dopo la fine della scuola media, le seconde quello che sta facendo al momento dell'intervista, alcuni anni dopo la conclusione delle medie, e le terze riflettono una tipologia di percorsi che scaturisce dal confronto tra le prime due. Lavorare sulla condizione al momento dell'intervista consente di aggiungere agli abbandoni immediati quelli maturati dopo una breve esperienza di frequenza della scuola superiore, così come consente di avere un quadro dei cambi di percorso scolastico e delle scelte di ricominciare ad andare a scuola (anche se la verifica dell'esperienza non è per tutti di uguale durata).

Le variabili **socio-anagrafiche** derivano soprattutto dalla rielaborazione della domanda 81 del questionario, che è costituita da una matrice dove, per ciascun componente il nucleo familiare, sono rilevate età, sesso, titolo di studio, condizione professionale, condizione professionale secondaria, provincia di nascita, reddito. Per i genitori queste informazioni sono state rilevate anche se non erano più conviventi con l'intervistato.

La condizione socio-professionale del padre e della madre ha consentito di ricavare una variabile sulla collocazione socioprofessionale della famiglia (alta, media dipendente, media autonoma, bassa, fuori mercato del lavoro) avendo come base sia i raggruppamenti tradizionali basati sull'occupazione dichiarata (CLASFA), sia raggruppamenti parzialmente diversi che tengono conto del titolo di studio normalmente necessario ad esercitare l'occupazione dichiarata (CLASFATS).

Per le analisi multivariate si è sempre utilizzata la prima versione. La differenza tra le due è comunque limitata al fatto che, nella seconda, la clas-

se superiore non include gli imprenditori, per cui il titolo di studio non è un requisito professionale essenziale (come è invece il caso, ad es., dei professionisti).

Il radicamento nel luogo di residenza è stato misurato con gli anni di residenza nel comune ad Alba e con gli anni di residenza nel quartiere a Torino.

L'origine geografica, dopo varie prove, è stata classificata considerando sia il luogo di nascita del padre che della madre e individuando i gruppi particolarmente radicati (2 genitori piemontesi) o di provenienza lontana (2 genitori nati al sud).

La variabile territoriale, che distingue il gruppo di interviste effettuate a Torino da quelle di Alba, è stata utilizzata con nomi diversi a seconda del livello di scelta oggetto di analisi, ciò per ricordare che l'entità e il tipo **di opportunità rilevanti sul mercato del lavoro locale** cambia con l'età e il livello di qualificazione scolastica.

Per la stima del livello di **risorse economiche** ci si è mossi in due direzioni.

Da un lato è stato utilizzato il reddito pro capite in famiglia, ritenuto più affidabile del reddito del padre o della madre o del reddito totale, pure calcolati. Per utilizzarlo concretamente è stato però necessario superare il problema della presenza di un significativo numero di informazioni mancanti, derivato sia dalla natura additiva e composita della variabile, che somma i casi di mancata informazione su ogni singola componente, sia dalla tradizionale riluttanza a dichiarare il reddito nelle survey. Dopo la verifica dell'affidabilità della variabile sui casi rilevati, controllando il suo andamento con numerose altre proxy presenti nel questionario, si è attribuito ai casi mancanti un reddito stimato attraverso l'utilizzo di un'equazione ricavata attraverso l'uso della regressione multipla. La procedura utilizza, per ciascun individuo dal reddito ignoto, la posizione su altre 9 variabili rilevanti sotto il profilo della disponibilità di risorse economiche, per le quali il rapporto con il reddito è stato determinato sui casi dove era stato dichiarato. In sostanza ciascuno di questi 9 indicatori – ad esempio la dimensione della casa rispetto al numero di familiari conviventi, o il possesso di auto di grossa cilindrata, ecc. – ha consentito, sulla base dei coefficienti indicati nella tabella delle ricodifiche, di accrescere o diminuire di una certa quantità il reddito medio percepito nel campione e di attribuirlo allo specifico soggetto per cui l'informazione mancava.

D'altro lato sono state costruite numerose tipologie per utilizzare informazioni potenti sulle risorse economiche, ma difficili da tradurre in variabili metriche, come il possesso di case o mezzi di trasporto. Per ridurre il rischio di sovrastimare o sottostimare le risorse abbiamo più volte utilizza-

to sistemi multipli di condizioni, che considerano un individuo ricco se sono verificate almeno due su tre delle condizioni di forza economica, o povero se non è verificata nessuna delle varie condizioni di disponibilità di risorse (vedi libro codice M41RIC, M42POV)..

Riguardo alla **famiglia**, dopo varie esplorazioni, è stata costruita una tipologia che considera contemporaneamente l'eventuale presenza di situazioni di svantaggio (mancanza di un genitore), con la descrizione della posizione dell'intervistato tra i figli (TIFAM). Particolare attenzione è stata posta nello studio delle cronologie familiari, per identificare tipologie di famiglia non fondate solo sulle caratteristiche dei membri, ma anche sul momento nello sviluppo del corso di vita familiare in cui si è collocata la scelta scolastica o nelle anomalie, rispetto alla media, della scansione dei tempi familiari. In specifico si è rilevata l'età del fratello/sorella giovane, del più vecchio e del padre, calcolando le varie distanze (distanza padre-intervistato, distanza padre-fratello giovane, distanza padre-fratello vecchio).

Inoltre, data l'importanza riguardo alle scelte scolastiche, sono stati misurati e classificati in vari modi gli eventi traumatici che hanno costellato l'esperienza familiare.

Per le **risorse culturali**, come per quelle economiche, ci si è mossi in varie direzioni, anche considerando la debole specificità di questi indicatori.

In primo luogo è stata completata, attraverso una procedura di stima, la variabile che misura il livello di credenziali scolastiche acquisite dai genitori dell'intervistato, per i casi in cui era disponibile l'informazione relativa ad un solo genitore. In specifico, attribuiti a ciascun genitore un numero di anni di scuola pari a quelli richiesti per l'acquisizione del titolo di cui è in possesso, è stata misurata la mediana del numero di anni del coniuge per ciascun livello di scolarità. In seconda battuta è stata integrata l'informazione sul numero di anni di scuola complessivamente frequentati dai genitori, dove solo di un genitore era disponibile, aggiungendo a quello rilevato il valore mediano stimato nel campione per il dato mancante.

In secondo luogo, attraverso sistemi di condizioni multiple applicati a variabili che descrivono comportamenti della famiglia rilevanti sotto il profilo culturale (come la lettura dei quotidiani o la frequentazione di conoscenti istruiti), sono state create tipologie che suddividono le famiglie degli individui del campione secondo varie fasce di accesso alle risorse culturali.

In terzo luogo è stata anche considerata l'esperienza dei fratelli e sorelle maggiori, che oltre a fornire informazioni sui meccanismi di decisione in famiglia rispetto alle scelte scolastiche, può indicare anche il livello delle risorse culturali.

Riguardo ai **risultati scolastici**, oltre all'utilizzo dei giudizi conseguiti e delle bocciature subite, sono stati utilizzati vari sistemi di classificazione delle difficoltà incontrate nelle medie e nelle superiori, che consistono nell'utilizzo più o meno aggregato delle risposte alle domande v21 e v28.

Le **abilità di tipo scolastico** sono state misurate attraverso un indice complessivo additivo del numero di risposte esatte ai 12 quiz di cultura generale in coda al questionario. Tuttavia sono anche stati testati indici più specifici, basati solo su alcune delle domande, volti a misurare differenze nelle abilità logico-aritmetiche o linguistiche.

Le variabili relative alle **modalità di scelta** si riferiscono il gran parte alla descrizione del contesto in cui le scelte sono state prese (comportamento dei compagni e consigli o pressioni di genitori, insegnanti e altri conoscenti in primo luogo) e alle caratteristiche più o meno complesse e conflittuali che la procedura di decisione ha assunto, per il soggetto direttamente o nei rapporti fra questo e altri partecipanti alla decisione. Un'altra dimensione rilevata ha riguardato il carattere, più o meno provvisorio, che veniva attribuito alla scelta nel momento in cui veniva compiuta.

Le **preferenze** attinenti alla scelta sono state esplorate seguendo varie direzioni.

Sono stati utilizzati direttamente i punteggi espressi dagli intervistati riguardo al grado di accordo con valutazioni potenzialmente rilevanti per la scelta, come l'importanza del diploma per trovare il lavoro.

Sono anche stati costruite tipologie, basate sulla prevalenza di priorità diverse, rilevate attraverso vari items. Ad esempio il punteggio di 'lavorare è bello' rispetto a quello di 'studiare è bello'. Un vantaggio di questo modo di procedere è che annulla l'effetto di un fenomeno di disturbo, e cioè che il punteggio di risposta alle singole domande può essere correlato al modo soggettivo di intendere il rapporto tra valutazione e punteggio (molto può essere 5 o 8).

Sono poi state utilizzate informazioni che hanno consentito di arricchire di attributi il quadro di alternative preso in considerazione dal soggetto nel processo di scelta, come la professione ed i livelli di reddito cui ambisce (l'obiettivo) e la sua disponibilità ad attese, sacrifici, trasferimenti (propensione al rischio, costi e vincoli ritenuti accettabili).

LIBRO CODICE DELLE RICODIFICHE

VARIABILI DIPENDENTI

VARIABILI INDIPENDENTI

SOCIO-ANAGRAFICHE

OPPORTUNITA' NEL MERCATO DEL LAVORO LOCALE

RISORSE ECONOMICHE

CARATTERISTICHE DELLA FAMIGLIA

RISORSE CULTURALI

RISULTATI SCOLASTICI

ABILITA'

CIRCOSTANZE E MODALITA' DI SCELTA

PREFERENZE

Variabile	Scala	Media	Casi validi Etichetta e modalità di costruzione
1 IDENT	c		756 Numero identificativo individuale

VARIABILI DIPENDENTI

1 MLICEO	c/dicot.	0.25	756 Ha scelto liceo (1 = si)
2 MISTTEC	c/dicot.	0.40	756 Ha scelto ist.tec./mag./ling./art.(1 = si)
3 MISTPROF	c/dicot.	0.15	756 Ha scelto ist.prof. (1 = si)
4 MCFP	c/dicot.	0.11	756 Ha scelto cfp (1 = si)
5 MNONPROS	c/dicot.	0.08	756 Ha scelto di non proseguire (1 = si) Variabili costruite dalla riclassificazione di v1 secondo criterio sostanziale (liceo ling. e artist. con ist.tecnico) I gruppi sono visibili sul questionario
6 MA1N1	c/dicot.	0.92	756 Scelta dopo la media (1 = prosegue,0 = no)
7 MA1N2	c/dicot.	0.27	694 Scelta dopo la media (1 = liceo,0 = altro)
8 MA1N3	c/dicot.	0.60	505 Scelta dopo la media (1 = it,0 = prof.cfp)
9 MA1N4	c/dicot.	0.58	202 Scelta dopo la media (1 = prof, 0 = cfp) Variabili derivate da quelle sopra, con missing per i casi fuori dall'alternativa
10 MA2N1	c/dicot.	0.87	756 Condizione attuale (v30,1 = prosegue,0 = no)
11 MA2N2	c/dicot.	0.27	656 Condizione attuale (v30,1 = liceo,0 = altro)
12 MA2N3	c/dicot.	0.62	476 Condizione attuale (v30,1 = it,0 = prof.cfp)
13 MA2N4	c/dicot.	0.58	182 Condizione attuale (v30,1 = prof, 0 = cfp) Riclassificazioni di V30 con gli stessi criteri di v1
14 MCN1	c/dicot.	0.47	611 Intenzioni su univers.(v34, 1 = si,0 = no) Riclassificazione v34 (3,4 = 1 1,2,5,6 = 0)
15 MCN2	c/dicot.	0.59	288 Intenzioni su univers.(v34,1 = tp,0 = lavor) Riclassificazione v34 (3 = 1 4 = 0)

16 MB0	c/dicot.	0.85	711 Percorso scol.(1 = pros.,0 = abb.o camb.) Ricavata dal confronto tra v1 e v30 (se cambia o abbandona diverse) e con v47 e v2 Prosegue = 1 per v1 = v30 o v47 = 1 e v2 = 3 Abbandona per v1 ne 0 and v30 = 0 or v2 = 2 or v47 = 2 Cambia per v30 ne 0 and v30 ne v1
17 MB1	c/dicot.	0.95	694 Percorso scol.(1 = pros.o camb.,0 = abband.)
18 MB2	c/dicot.	0.92	660 Percorso scol.(1 = pros.,0 = cambia) Come sopra, mettendo a missing la scelta non considerata

VARIABILI INDIPENDENTI

b SOCIO-ANAGRAFICHE

1 M1SESSO	c/dicot.	0.50	753 Sesso (v81r1c3, 1 = M)
2 M45ETA	m	16.04	748 Anni compiuti
3 CLASFA	c	n.s.	725 Riclassificazione della posizione socioprofessionale familiare (massima tra padre e madre, senza sostituzione di quella del padre se classe media e diversa dalla madre) Sulla scala del questionario 1-5 = alta 6-10,20 = media dip. 11-12, 15-16 = media auton. 13-14,17-19 = bassa
4 CLASMA	c	n.s.	725 Come sopra per la sola madre
5 M6CLALTA	c/dicot.	0.20	725 Posiz.socioprofes.fam.alta (v81,si = 1)
6 M7CLMAUT	c/dicot.	0.19	725 Posiz.socioprofes.fam.med.aut.(v81,si = 1)
7 M49CLMDI	c/dicot.	0.34	725 Posiz.socioprofes.fam.med.dip.(v81,si = 1)
8 M8CLBASS	c/dicot.	0.27	725 Posiz.socioprofes.fam.bassa (v81,si = 1)
9 CLASFATS	c	n.s.	725 Riclassificazione della posizione socioprofessionale famigliare ordinando le posizioni in base al titolo di studio necessario (massima tra padre e madre, senza sostituzione di quella del padre se classe media e diversa dalla madre) Sulla scala del questionario 1,3,4,5 = 1.alta 2,11,12,15,16 = 2.media auton.senza titolo 6,7,8,9,10 = 3.media dip. 13,14,17,18,19,20 = 4.bassa 21-26 = 5.fuori mercato
10 M23RADIC	m	21.91	742 Radicamento (2 = Alba = v73, 1 = To = v74) = v73 per i casi di Alba = v74 per i casi di Torino
11 M29ORMIS	c/dicot.	0.22	746 Origine genitori: 1 piemontese (si = 1)
12 M29ORSUD	c/dicot.	0.26	746 Origine genitori: 2 nati sud (si = 1)
13 M29ORALT	c/dicot.	0.17	746 Origine genitori: no piem.o sud (si = 1)
14 M29ORPIE	c/dicot.	0.36	746 Origine genitori: 2 piemontesi (si = 1) Riclassificazione di v81
15 ORIGFA	c	n.s.	746 Origini della famiglia = 1 se padre e madre piemontesi = 2 se padre o madre piemontesi = 5 se padre e madre nati nel sud Italia = 6 se padre e madre nati altrove

c *OPPORTUNITA' NEL MERCATO DEL LAVORO LOCALE*

1	M21ABCAM	c/dicot.	0.52	756	Zona con + altern. a super.(camp,1=alba)
2	M21CCAM	c/dicot.	0.52	756	Zona con + altern. a univ.(camp,1=alba)
3	M22ABRED	o	12.38	755	Giudizio rendimento diploma (v62a+b,0=min,16=max)
4	M22CREL	o	12.22	752	Giudizio rendimento laurea (v62c+d,0=min,16=max)

d *RISORSE ECONOMICHE*

1	M9REDPRO	m	91.25	694	<p>Reddito pro-capite rilevato e stimato</p> <p>Per i casi rilevati = somma di tutti i redditi/numero familiari (numfam)</p> <p>Per i casi stimati (perchè rilevato=missing) = $566.2 + 122.5 * ro2 + 274.9 * m6clalta + 209.7 * lavgen$ $+ 112 * v77 + 158 * figliun + 0.94 * v79 + 156.1 * ro5$ $+ 144 * v71d - 96.3 * numfam$</p> <p>I coefficienti sono stati ricavati con regressione lineare</p>
2	M10RISEC	o	0.17	751	<p>Risorse econom.(v71,77,beni inv.e abit)</p> <p>Somma di ro1+ro2+ro4</p> <p>ro1 = possesso mezzi trasporto ro1 = -1 se (v71b eq 1 and v71c le 1 and v71d eq 0 and v71a le 2) ro1 = 1 se (v71b ge 1 or v71d ge 1 or v71c ge 3) ro1 = 0 casi rimanenti</p> <p>ro2 = rapporto stanze (v75) / persone (numfam) ro2 = -1 se rapporto lt 0.8 ro2 = 1 se rapporto ge 2 ro2 = 0 casi rimanenti</p> <p>ro4 = possesso case ro4 = -1 se v77 eq 1 ro4 = 1 se v77 eq 3 ro4 = 0 se v77 eq 2</p>
3	RISECON	o	n.s.	741	<p>Indice di risorse economiche</p> <p>= ro1+ro2+ro3+ro4+ro5+ro6</p> <p>ro5 = autovalutazione delle risorse economiche (v72) ro6 = indice dei fatti critici (somma delle v80)</p>
4	LAVGEN	m	1.64	733	Numero di genitori che lavorano (da v81)
5	M11CONLA	c/dicot.	0.65	733	Lavorano 2 genitori (v81, si = 1)
6	M40RISEC	o	1.07	750	<p>Risorse econ.(n.case v77 + n.auto.gr.cilindr.v71d)</p> <p>N.case + N.auto grossa cilindrata = v71d + (V77-1)</p>
7	M41RIC	c/dicot.	0.13	756	<p>Ris.econ.alte,si = 1 (v77,v71d,sta/per.)</p> <p>Ricchi se verificate 2 condizioni su 3 (Indcasa = n. stanze/ n. persone conviventi) = 1 se (((v76 eq 1 and v77 ge 2) or (v76 eq 2 and v77 ge 3)) and v71d ge 2) or se (((v76 eq 1 and v77 ge 2) or (v76 eq 2 and v77 ge 3)) and indcasa ge 1.8) or se (v71d ge 2 and indcasa ge 1.8)</p>

8	M42POV	c/dicot.	0.15	756	Ris.econ.basse,si = 1 (v77,v71d,sta/per.) Poveri se nessuna delle tre condizioni verificata = 1 se (v77 eq 1 and v71d eq 0 and indcasa le 1)
e	<i>CARATTERISTICHE DELLA FAMIGLIA</i>				
1	M2FIGLUN	c/dicot.	0.26	756	Figlio unico (v81,1=si)
2	M12ETAPA	c/dicot.	0.11	707	Padre anziano, oltre 55 anni (v81,si = 1)
3	M4EVTRAU	c/dicot.	0.36	751	Eventi traumatici (v80a,b,e,f,g,h si = 1)
4	M5EVTREC	c/dicot.	0.09	752	Eventi traumatici econ.(v80c,d,si = 1) Somma di tutti gli eventi, economici e non.
5	M46EVE	o	0.54	751	Eventi tragici - indice additivo
6	TIFAM	c	n.s.	756	Tipologia familiare = 1 (senza 2 genitori conviventi) = 2 (è primogenito, ha due o più fratelli/sorelle) = 3 (non è primogenito, ha due o più fratelli/sorelle) = 4 (è figlio unico)
f	<i>RISORSE CULTURALI</i>				
1	M3FSMSTU	c/dicot.	0.31	756	Frat./Sor.magg.diplom./stud.(v81,si = 1)
2	M13TITST	m	18.13	756	Anni scuola padre + madre (ri/st.mediana) Gli anni sono derivati dal titolo di studio dichiarato. Per quelli mancanti è stato attribuito il valore della mediana degli anni di scuola rilevati per i coniugi con pari titolo nel campione Riclassificazione (codici v81): 1 = 0, 2 = 5, 3 = 8, 4 = 13, 5 = 18
3	M14CONIS	c/dicot.	0.38	756	Conoscenti istruiti (v70,si = 1) = 1 se v70 eq 1 = 0 se v70 eq 2, 3
4	M15LETGI	c/dicot.	0.46	756	Lettura quotid.giornali (v67,si = 1) = 1 se v67 eq 1 = 0 se v67 eq 2, 3
5	RISCULT	c	n.s.	756	Indice di risorse culturali = 1 se (v68 eq 1 and v67 eq 1 and v70 eq 1 and v69 ne 0) = 3 se (v68 ne 1 and v70 ne 1) = 4 se (v68 ne 1 and v67 ne 1 and v70 ne 1 and v69 eq 0) = 2 casi residui (risorse medie)
g	<i>RISULTATI SCOLASTICI</i>				
1	M19AGMED	o	1.04	747	Giudizio medie (v14-1,0 = min,3 = max)
2	M43AGM	c/dicot.	0.32	747	Giudizio medie dist/ottimo (si = 1,v14) = 1 se v14 eq 3,4
3	M18ABOCCM	c/dicot.	0.13	755	Bocciato scuola obbligo (v18a + b,1 = si)
4	M20ADISM	o	12.12	753	Indice add. disagio medie (v21) somma dei valori con d ed e invertite
5	M47BCGSU	c/dicot.	0.47	661	Giudizio superiori (v23,4 e 5 = 1)
6	M19BCGSU	o	2.39	661	Giudizio superiori (v23-1,0 = min,4 = max)

7	M18BCBOS	c/dicot.	0.22	663	Bocciato scuola super. ($v25b + c, 1 = si$)
8	M20BCDIS	o	11.07	681	Indice add. disagio super.(v28) somma dei valori con d ed e invertite
h <i>ABILITA'</i>					
1	COMPSCO	o	7.86	756	Indice del potenziale (quiz) (somma 12 domande v82)
2	M16ABLOG	o	0.87	756	Abilita logico-aritm.($v82a + v82e, 2 = +$)
3	M17ABLIN	o	1.49	756	Abilita linguistica ($v82g + v82h, 2 = +$)
4	M20A1MAT	c/dicot.	0.31	750	Andava peggio in matem.medie ($v20d = 4 = 1$) = 1 se v20d eq 4 = 0 se v20d eq 1 thru 3, 5 thru 10
5	M20A2MAT	c/dicot.	0.23	754	Andava meglio in matem.medie ($v20c = 4 = 1$) = 1 se v20c eq 4 = 0 se v20c eq 1 thru 3, 5 thru 10
i <i>CIRCOSTANZE E MODALITA' DI SCELTA</i>					
1	M24A1COM	c/dicot.	0.52	753	Compagni proseg.tutti ($v16, 1 = si, 0 = no$) = 1 se v16 eq 1 = 0 se v16 eq 2 thru 4
2	M24A2COM	c/dicot.	0.44	747	Compagni,tanti pros.liceo($v17, 1 = si, 0 = no$) = 1 se v17 eq 1 thru 3 = 0 se v17 eq 4
3	M25IMPAM	o	3.75	755	Importanza consigli/es.amici ($v7c, 8 = max$)
4	M26IMPA1	o	4.73	754	Import.consigli gen./ins.($v7a + b/2, 8 = max$)
5	M26IMPA2	o	3.98	752	Import.consigli altri adulti ($v7e, 8 = max$)
6	M50DECIS	c/dicot.	0.21	753	Scelta dopo medie (v12, 1 = provvis.)
l <i>PREFERENZE</i>					
1	M27PROC1	o	15.28	745	Pref.occup.liv.int.($v55 * (v55 / (v55 - v56))$)
2	M27PROC2	o	9.83	753	Pref.occup.livello (v55)
3	M28I1RIS	c/dicot.	0.33	745	Propens.rischio (lav.estero $v60c = 1$) = 1 se v60c eq 1
4	M28I2RIS	c/dicot.	0.21	745	Propens.rischio (anni attesa $v61c = 1$) = 1 se v61c eq 1
5	M28IIRIS	o	4.99	742	Propens.rischio ($v61c = 1 = 5, + v60 = 0, 3, 5, 8$) somma degli anni per $61a = 3 v61b = 5 v61c = 8 v60c = 5$ = 1 se v14 eq 3,4
6	M44PREF	m	2.318	747	Retrib.minima per occup.preferita (v58a) = v58a ricodificata con media di classe
7	VALDIQUA	c	1.26	751	Valutazione diploma per qualificazione 1 = utile 2 = indeciso 3 = inutile 1 = v62e gt v62g 2 = v62e eq v62g 3 = v62g gt v62e

8	VALDISIG	c	1.70	751 Valutazione diploma per lavoro 1 = utile 2 = indeciso 3 = inutile 1 = v62h gt v62f 2 = v62h eq v62f 3 = v62f gt v62h
9	LAVOSCUO	c	1.88	749 Valutazione esp.privileg.dopo medie 1 = lavoro 2 = indeciso 3 = scuola 1 = v63i gt v63g 2 = v63g eq v63i 3 = v63g gt v63i
10	ORIENTLAV	c	1.67	753 Valutazione del valore del lavoro 1 = Espressivo 2 = indeciso 3 = strumentale 1 = v63b gt v63e 2 = v63e eq v63b 3 = v63e gt v63b
11	SCULAFOR	c	2.67	753 Valutazione esperienza più formativa 1 = scuola sup. 2 = indeciso 3 = lavoro 1 = v63g gt v63h 2 = v63g eq v63h 3 = v63h gt v63g
12	SCULADUL	c	2.09	754 Valutazione esp.che rende adulti e prest. 1 = studio 2 = indeciso 3 = lavoro 1 = v63l gt v63f 2 = v63f eq v63l 3 = v63f gt v63l
13	DOMISTRU	c	2.98	754 Orientamento verso la scuola 1 = instrumental 2 = vocational 3 = academic 4 = indeciso 4 = ((v63d eq v63a)or(v63d eq v63c)or(v63a eq v63c)) 1 = ((v63a gt v63c)and(v63a gt v63d)) 2 = ((v63c gt v63a)and(v63c gt v63d)) 3 = ((v63d gt v63a)and(v63d gt v63c))

Appendice 3

Questionario



ISTITUTO RICERCHE ECONOMICO-SOCIALI DEL PIEMONTE
VIA BOGINO 21 - 10123 TORINO - TEL.(011) 88051 - FAX (011) 8123723

LE SCELTE SCOLASTICHE DOPO L'OBBLIGO

Questionario

L'IRES garantisce la totale riservatezza delle informazioni raccolte, che verranno elaborate in modo che non se ne possa trarre alcun riferimento individuale secondo le norme che disciplinano il segreto statistico.

CAMPIONE

PROGR

Sezione 1. La scelta dopo l'obbligo

PER COMINCIARE PROVIAMO A TORNARE CON LA MEMORIA AL MOMENTO IN CUI HAI DOVUTO SCEGLIERE COSA FARE DOPO LA SCUOLA DELL'OBBLIGO.

1. DOPO LE MEDIE COSA HAI DECISO DI FARE RIGUARDO ALLA SCUOLA?

00. non proseguire gli studi

PROSEGUIRE GLI STUDI IN:

- 01. liceo classico
- 02. liceo scientifico
- 03. liceo linguistico
- 04. liceo artistico

05. istituto tecnico commerciale e periti aziendali

06. istituto tecnico femminile

07. istituto tecnico per geometri

08. istituto tecnico nautico

09. istituto tecnico industriale

10. istituto tecnico agrario

11. istituto tecnico per il turismo

12. istituto tecnico sperimentale a ordinamento speciale

13. istituto d'arte

14. istituto magistrale

15. istituto professionale di stato industria e artig.

16. istituto professionale d'arte

17. istituto professionale alberghiero

18. istituto professionale odontoiatrico e ottico

19. istituto professionale femminile

20. istituto professionale per il commercio

21. scuola magistrale

22. corso formazione professionale (1 anno)

specificare _____

23. corso formazione professionale (2 anni)

specificare _____

24. corso formazione professionale (3 anni)

specificare _____

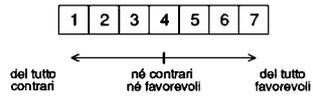
25. altro corso

specificare _____

durata _____

<p>**** > SOLO A CHI NON HA PROSEGUITO GLI STUDI: RISP. 0 ALLA 1 < ****</p> <p>2. SE NON HAI PROSEGUITO IMMEDIATAMENTE, FRA LA FINE DELLA SCUOLA MEDIA E IL MOMENTO DELL'INTERVISTA, HAI FREQUENTATO QUALCHE CORSO DI STUDI O FORMAZIONE?</p> <p>1. no 2. sì, ma non l'ho completato 3. sì, l'ho completato</p>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>														
<p>**** > SOLO A CHI HA RISPOSTO SÌ: RISP. 2/3 ALLA 2 < ****</p> <p>2a. SE SÌ QUALE CORSO? _____ DURATA _____</p>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>														
<p>**** > A TUTTI < ****</p> <p>3. PER ARRIVARE ALLA SCELTA EFFETTUATA AL TERMINE DELLA SCUOLA MEDIA, QUALI DELLE SEGUENTI ALTERNATIVE SONO STATE ESCLUSE IN PARTENZA O NON SONO STATE NEPPURE PRESE IN CONSIDERAZIONE?</p> <p>A. andare a lavorare: <input style="width: 20px;" type="checkbox"/> B. iscrivermi ad un istituto professionale o ad un corso di formazione professionale: <input style="width: 20px;" type="checkbox"/> C. iscrivermi ad un istituto tecnico (o magistrale): <input style="width: 20px;" type="checkbox"/> D. iscrivermi ad un liceo: <input style="width: 20px;" type="checkbox"/></p>	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 2px;">A</td> <td style="padding: 2px;">B</td> <td style="padding: 2px;">C</td> <td style="padding: 2px;">D</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> </table> <p style="font-size: 8px; margin-top: 5px;">PER OGNI CASELLA: 0 = NON INDICATA 1 = INDICATA</p>	A	B	C	D										
A	B	C	D												
<p>4. SE PER QUALSIASI MOTIVO TU NON AVESSI POTUTO SCEGLIERE CIO' CHE HAI EFFETTIVAMENTE SCELTO, QUALE ALTERNATIVA AVRESTI PREFERITO FRA LE RESTANTI?</p> <p>1. andare a lavorare 2. iscrivermi ad un istituto professionale o ad un corso di formazione professionale 3. iscrivermi ad un istituto tecnico (o magistrale) 4. iscrivermi ad un liceo 5. altro specificare _____</p>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>														
<p>5. RISPETTO ALLE DIVERSE ALTERNATIVE CHE AVEVI DI FRONTE DOPO LE MEDIE QUAL ERA IL PARERE DEGLI ALTRI:</p> <p>IN PARTICOLARE:</p> <p>RISPETTO ALLA POSSIBILITA' DI NON CONTINUARE GLI STUDI E CERCARE SUBITO UN LAVORO QUAL ERA IL GIUDIZIO DI:</p>															
<p>5A1. I TUOI GENITORI:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 8px;">PADRE</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">7</td> </tr> </table> <p style="font-size: 8px; margin-top: 5px;">← del tutto contrario né contrario né favorevole del tutto favorevole →</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 8px;">MADRE</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;">7</td> </tr> </table> <p style="font-size: 8px; margin-top: 5px;">← del tutto contraria né contraria né favorevole del tutto favorevole →</p> </div> </div>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	<p style="margin-top: 20px;">P. <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/></p> <p style="margin-top: 10px;">M. <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/></p>
1	2	3	4	5	6	7									
1	2	3	4	5	6	7									

5B1. I TUOI AMICI PIU' STRETTI



5C1. GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA MEDIA



5D1. ALTRI ADULTI IL CUI PARERE CONTAVA PER TE



RISPETTO ALLA POSSIBILITA' DI ISCRIVERTI A UN ISTITUTO PROFESSIONALE O CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE QUAL ERA IL GIUDIZIO DI:

5A2. I TUOI GENITORI:



P.

M.

5B2. I TUOI AMICI PIU' STRETTI



5C2. GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA MEDIA

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contrari né contrari né favorevoli del tutto favorevoli

5D2. ALTRI ADULTI IL CUI PARERE CONTAVA PER TE

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contrari né contrari né favorevoli del tutto favorevoli

RISPETTO ALLA POSSIBILITA' DI ISCRIVERTI A UN ISTITUTO TECNICO QUAL ERA IL GIUDIZIO DI:

5A3. I TUOI GENITORI:

PADRE

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contrario né contrario né favorevole del tutto favorevole

MADRE

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contraria né contraria né favorevole del tutto favorevole

P.

M.

5B3. I TUOI AMICI PIU' STRETTI

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contrari né contrari né favorevoli del tutto favorevoli

5C3. GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA MEDIA

1 2 3 4 5 6 7

del tutto contrari né contrari né favorevoli del tutto favorevoli

5D3. ALTRI ADULTI IL CUI PARERE CONTAVA PER TE

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

←-----|-----→

del tutto né contrari del tutto
contrari né favorevoli favorevoli

RISPETTO ALLA POSSIBILITA' DI ISCRIVERTI A UN LICEO QUAL ERA IL GIUDIZIO DI:

5A4. I TUOI GENITORI:

PADRE <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">←----- -----→</p> <p style="text-align: center;">del tutto né contrario del tutto contrario né favorevole favorevole</p>	1	2	3	4	5	6	7	MADRE <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">6</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">7</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">←----- -----→</p> <p style="text-align: center;">del tutto né contraria del tutto contraria né favorevole favorevole</p>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7									
1	2	3	4	5	6	7									

P. M. **5B4. I TUOI AMICI PIU' STRETTI**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

←-----|-----→

del tutto né contrari del tutto
contrari né favorevoli favorevoli

5C4. GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA MEDIA

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

←-----|-----→

del tutto né contrari del tutto
contrari né favorevoli favorevoli

5D4. ALTRI ADULTI IL CUI PARERE CONTAVA PER TE

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

←-----|-----→

del tutto né contrari del tutto
contrari né favorevoli favorevoli

7C. IL CONSIGLIO O L'ESEMPIO DEGLI AMICI O DEI COETANEI CHE FREQUENTAVI

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

7D. IL CONSIGLIO O L'ESEMPIO DEI TUOI COMPAGNI DI SCUOLA MEDIA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

7E. IL CONSIGLIO DI ALTRE PERSONE ADULTE CHE CONTAVANO PER TE

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

7F. LE CONDIZIONI ECONOMICHE DELLA TUA FAMIGLIA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

7G. LA CONSIDERAZIONE DELLE OPPORTUNITA' DI LAVORO PRESENTI O FUTURE

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

7H. LA CONSIDERAZIONE DEI RISULTATI SCOLASTICI DA TE CONSEGUITI FINO AD ALLORA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

poca ←————— importanza —————→ molta

SEZIONE 1.A - ESPERIENZA DELLA SCUOLA MEDIA	
13. IN CHE ANNO HAI CONSEGUITO LA LICENZA DI SCUOLA MEDIA INFERIORE? _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. TI RICORDI QUALE GIUDIZIO TI E' STATO ATTRIBUITO? 1. sufficiente 2. buono 3. distinto 4. ottimo	<input type="checkbox"/>
15. SAPRESTI DIRE, PIU' O MENO, IN CHE POSIZIONE TI COLLOCAVI RISPETTO AI TUOI COMPAGNI DI CLASSE QUANTO A RENDIMENTO SCOLASTICO? 1. sotto la media 2. nella media 3. sopra la media	<input type="checkbox"/>
16. SAPRESTI DIRE, PIU' O MENO, QUANTI DEI TUOI COMPAGNI DI CLASSE HANNO PROSEGUITO GLI STUDI DOPO LA TERZA MEDIA? 1. tutti o quasi 2. la maggioranza 3. circa la metà 4. pochi	<input type="checkbox"/>
17. E SAPRESTI DIRE QUANTI DEI TUOI COMPAGNI SONO ANDATI IN UN LICEO? 1. tutti o quasi 2. la maggioranza 3. circa la metà 4. pochi	<input type="checkbox"/>
18. QUANTE VOLTE HAI RIPETUTO L'ANNO DURANTE LA SCUOLA DELL'OBBLIGO? A. elementari _____ B. medie _____	A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>
19. PENSI CHE I TUOI RISULTATI SCOLASTICI DURANTE LE MEDIE RIFLETTESSERO LE TUE REALI CAPACITA'? 1. si, erano adeguati 2. no, erano inferiori alle mie capacità 3. no, erano fin troppo alti	<input type="checkbox"/>

20. TI ELENCHERO' ORA LE MATERIE INSEGNATE NELLA SCUOLA MEDIA. POTRESTI INDICARE QUALE TI PIACEVA DI PIU' E QUALE DI MENO; E POI QUELLA IN CUI ANDAVI MEGLIO E QUELLA IN CUI ANDAVI PEGGIO? (Una sola risposta per ogni colonna)

	A piaceva più	B piaceva meno	C andavo meglio	D andavo peggio
01. italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. oss. scientifiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. lingua straniera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. educazione musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. educazione artistica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. educazione tecnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. educazione fisica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. RIPENSANDO A QUANDO FREQUENTAVI LA SCUOLA MEDIA, TI RICORDI SE TI CAPITAVA DI:
(Rispondere a tutte)

	sempre	spesso	raramente	mai
A. aver timore di chiedere spiegazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. essere molto nervoso prima delle interrogazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. sentirti oppresso al pensiero di dover andare a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. sentire la scuola come un ambiente molto accogliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. avere rapporti molto amichevoli con i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. non riuscire ad andare d'accordo con alcuni insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. non riuscire a capire le spiegazioni di alcuni insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. sentire la scuola come un ambiente poco adatto a te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. annoiarti durante le lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. chiederti che senso avesse studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>
E	<input type="checkbox"/>
F	<input type="checkbox"/>
G	<input type="checkbox"/>
H	<input type="checkbox"/>
I	<input type="checkbox"/>
L	<input type="checkbox"/>

SEZIONE 1.B - ESPERIENZA SCOLASTICA DOPO LE MEDIE	
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****</p> <p>22. QUALI SONO STATI I TUOI RISULTATI SCOLASTICI ALLA FINE DELL'ULTIMO ANNO DI SCUOLA SUPERIORE (O FORMAZIONE PROFESSIONALE) CHE HAI COMPLETATO?</p> <p>1. respinto (a giugno o settembre) 2. rimandato (e non più presentato per riparazione) 3. promosso a settembre 4. promosso a giugno</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****</p> <p>23. DURANTE L'ULTIMO ANNO SCOLASTICO COMPLETATO QUAL ERA LA MEDIA DEI TUOI VOTI?</p> <p>1. gravemente insufficiente 2. insufficiente 3. media intorno al 6 4. media intorno al 7 5. media intorno all'8 o più</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****</p> <p>24. SAPRESTI DIRE, PIU' O MENO, IN CHE POSIZIONE QUESTI RISULTATI TI COLLOCANO (COLLOCAVANO) RISPETTO AI TUOI COMPAGNI DI CLASSE?</p> <p>1. sotto la media 2. nella media 3. sopra la media</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****</p> <p>25. NELLE SUPERIORI TI E' CAPITATO DI DOVER RIPETERE L'ANNO O ESSERE RIMANDATO? (Inclusa la risposta alla domanda 22)</p> <p>A. si,rimandato (n° volte _____) B. si,respinto a giugno (n° volte _____) C. si,respinto a settembre (n° volte _____)</p>	A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****</p> <p>26. PRIMA DELL'ULTIMA CLASSE FREQUENTATA, HAI MAI CAMBIATO INDIRIZZO DI STUDI?</p> <p>1. no,mai 2. si, una volta 3. si, più volte</p>	<input type="checkbox"/>

**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 E 2-3 ALLA 26< ****

27. SE HAI CAMBIATO INDIRIZZO NELLE SUPERIORI PER QUALI MOTIVI L'HAI FATTO?
(SI o NO a ciascuna risposta)

	SI	NO
A. mi sono accorto che era troppo difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. mi sono accorto che non corrispondeva ai miei interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. sono stato bocciato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. avevo cattivi rapporti con gli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. mi è stato consigliato di cambiare dai miei insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. sono intervenute complicazioni economiche in famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. ho preferito una scuola che consentisse di trovare più in fretta un lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. altro (specificare) _____		

A

B

C

D

E

F

G

H

**** > SOLO A CHI HA SCELTO DI PROSEGUIRE: RISP. 1-25 ALLA 1 < ****

28. RIFERENDOTI ADESSO AL PERIODO DI FREQUENZA DELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE (O FORMAZIONE PROFESSIONALE), PUOI DIRCI SE TI CAPITA (O CAPITAVA) DI:
(Rispondere a tutte)

	sempre	spesso	raramente	mai
A. aver timore di chiedere spiegazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. essere molto nervoso prima delle interrogazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. sentirti oppresso al pensiero di dover andare a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. sentire la scuola come un ambiente molto accogliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. avere rapporti molto amichevoli con i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. non riuscire ad andare d'accordo con alcuni insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. non riuscire a capire le spiegazioni di alcuni insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. sentire la scuola come un ambiente poco adatto a te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. annoiarti durante le lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. chiederti che senso avesse studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A

B

C

D

E

F

G

H

I

L

SEZIONE 1.C - LO STATO ATTUALE E I RAPPORTI CON IL LAVORO**29. SINTETICAMENTE COME DEFINISCI LA TUA ATTUALE CONDIZIONE?**

1. studente
2. lavoratore
3. disoccupato/in cerca di impiego
4. lavoratore e studente
5. altra condizione (specificare) _____

30. QUALUNQUE SIA LA CONDIZIONE DICHIARATA, SE ATTUALMENTE STAI FREQUENTANDO UN QUALCHE CORSO DI STUDI O DI FORMAZIONE PROFESSIONALE, PUOI DIRCI DI CHE SI TRATTA ESATTAMENTE?

00. nessun corso
01. media inferiore
02. media inferiore (150 ore)
03. liceo classico
04. liceo scientifico
05. liceo linguistico
06. liceo artistico
07. istituto tecnico commerciale e periti aziendali
08. istituto tecnico femminile
09. istituto tecnico per geometri
10. istituto tecnico nautico
11. istituto tecnico industriale
12. istituto tecnico agrario
13. istituto tecnico per il turismo
14. istituto tecnico sperimentale a ordinamento speciale
15. istituto d'arte
16. istituto magistrale
17. istituto professionale di stato industria e artig.
18. istituto professionale d'arte
19. istituto professionale alberghiero
20. istituto professionale odontoiatrico e ottico
21. istituto professionale femminile
22. istituto professionale per il commercio
23. scuola magistrale
22. corso formazione professionale (1 anno)
specificare _____
23. corso formazione professionale (2 anni)
specificare _____
24. corso formazione professionale (3 anni)
specificare _____
25. altro corso
specificare _____
durata _____

<p>**** > SOLO A CHI FREQUENTA: RISP. 1-25 ALLA 30 < ****</p> <p>31. IL CORSO CUI SEI ISCRITTO E':</p> <p>1. diurno 2. serale 3. altro (specificare) _____</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI FREQUENTA: RISP. 1-25 ALLA 30 < ****</p> <p>32. LA SCUOLA (O IL CENTRO DI FORMAZIONE) A CUI SEI ATTUALMENTE ISCRITTO E':</p> <p>1. pubblica 2. privata parificata 3. privata non parificata 4. recupero anni 5. altro (specificare) _____</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI FREQUENTA: RISP. 1-25 ALLA 30 < ****</p> <p>33. QUALE ANNO DI CORSO STAI FREQUENTANDO?</p> <p>1. primo 2. secondo 3. terzo 4. quarto 5. altro (specificare) _____</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI FREQUENTA: RISP. 1-25 ALLA 30 < ****</p> <p>34. PENSANDOCI ORA, HAI INTENZIONE DI PROSEGUIRE GLI STUDI DOPO LA FINE DEL CORSO ATTUALE?</p> <p>1. no 2. si, per conseguire un diploma quinquennale 3. si, all'università a tempo pieno 4. si, all'università ma cercando un lavoro 5. si, un corso di formazione professionale o di specializzazione non universitaria 6. altro (specificare) _____</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > A TUTTI <****</p> <p>35. NEL CORSO DEGLI ULTIMI SEI MESI HAI CERCATO ATTIVAMENTE UN LAVORO?</p> <p>1. si 2. no</p>	<input type="checkbox"/>

<p>**** > SOLO A CHI NON HA CERCATO LAVORO: RISP. 2 ALLA 35 < ****</p> <p>36. PERCHE' NON CERCHI LAVORO?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. perchè sto studiando 2. perchè ho già un lavoro 3. perchè aspetto di svolgere il servizio militare 4. perchè ho altri impegni familiari 5. perchè ho problemi di salute 6. perchè non ho bisogno di lavorare 7. perchè non si trova lavoro 8. perchè penso di non poter trovare un lavoro adatto alle mie possibilità (o aspirazioni) 9. altro (specificare) _____ 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>
<p>**** > A TUTTI <****</p> <p>37. NEL CORSO DEGLI ULTIMI SEI MESI HAI SVOLTO UNA QUALCHE ATTIVITA' LAVORATIVA RETRIBUITA?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. no 2. si, occasionalmente 3. si, continuativamente (in regola) 4. si, continuativamente (non in regola) 	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>38. PUOI DIRCI, INDICATIVAMENTE, QUANTE ORE HAI LAVORATO IN MEDIA AL MESE?</p> <p>_____</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div> <p style="text-align: center;">(ACCOSTARE A DESTRA)</p>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>39. E QUANTO SEI RIUSCITO A GUADAGNARE, SEMPRE IN MEDIA, AL MESE?</p> <p>_____</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div> <p style="text-align: center;">(IN MIGLIAIA, ACCOSTARE A DESTRA)</p>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>40. PUOI DIRCI DI CHE LAVORO SI E' TRATTATO ESATTAMENTE (se più di uno fare riferimento all'ultimo)</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>

<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>41. PRESSO CHE TIPO DI AZIENDA? (esempi: negozio di alimentari, famiglia propria, famiglia altrui, officina di riparazioni, ecc.)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>42. QUALE POSIZIONE O QUALIFICA PROFESSIONALE OCCUPI (O HAI OCCUPATO) DI FATTO? (esempi: operaio, apprendista, lavorante a domicilio, baby sitter, commesso, ecc.)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>43. IN COMPLESSO QUANTO SEI SODDISFATTO DEL TUO ATTUALE LAVORO?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. per nulla 2. un po' 3. abbastanza 4. del tutto 	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>44. ATTUALMENTE STAI CERCANDO DI TROVARE UN LAVORO DIVERSO?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. si 2. no 	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI LAVORA: RISP. 2-4 ALLA 37 < ****</p> <p>45. PRESSAPOCO QUANTA PARTE DI CIO' CHE GUADAGNI DAI ALLA FAMIGLIA PER LE SPESE DI CASA?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nulla 2. poco 3. meno della metà 4. circa la metà 5. più della metà 6. tutto o quasi 	<input type="checkbox"/>
<p>**** > SOLO A CHI NON E' STUDENTE O STUD.LAV.: RISP. 2/3/5 ALLA 29 < ****</p> <p>46. PENSI CHE NEI PROSSIMI ANNI TI POSSA CAPITARE DI TORNARE A STUDIARE?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. no, non credo 2. si, potrei tornare a fare lo studente per prendere il diploma 3. si, potrei fare un corso serale di scuola media superiore 4. si, potrei frequentare un corso diurno di formazione professionale 5. si, potrei frequentare un corso serale di formazione professionale 6. altro (specificare) _____ 	<input type="checkbox"/>

**** > SOLO A CHI HA ABBANDONATO GLI STUDI: RISP. 2/3/5 ALLA 29 E 1-25 ALLA 1 OPPURE 2 ALLA 2 < **
 **** > SOLO A CHI RISPONDE NO: RISP. 2 ALLA 47 < ****

51. NEL PERIODO IN CUI HAI PRESO LA DECISIONE DI INTERROMPERE GLI STUDI CON CHI NE HAI DISCUSO MAGGIORMENTE? (Una sola risposta)

01. madre
02. padre
03. sorella/fratello
04. altri parenti
05. amico/a/i/che
07. ragazzo/ragazza
08. un insegnante
09. un sacerdote
10. altri adulti importanti per te
11. nessuno
12. altro (specificare) _____

**** > SOLO A CHI HA ABBANDONATO GLI STUDI: RISP. 2/3/5 ALLA 29 E 1-25 ALLA 1 OPPURE 2 ALLA 2 < **
 **** > SOLO A CHI RISPONDE NO: RISP. 2 ALLA 47 < ****

52. PRIMA DI INTERROMPERE GLI STUDI FACEVI GIA' QUALCHE LAVORO?

1. no
2. no, ma lo stavo cercando
3. si, ma solo lavoretti saltuari o nelle vacanze
4. si, aiutavo i miei in attività di famiglia
5. si, un altro lavoro

**** > SOLO A CHI HA ABBANDONATO GLI STUDI: RISP. 2/3/5 ALLA 29 E 1-25 ALLA 1 OPPURE 2 ALLA 2 < **
 **** > SOLO A CHI RISPONDE NO: RISP. 2 ALLA 47 < ****

53. SE TU POTESSI TORNARE INDIETRO SMETTERESTI DI NUOVO DI ANDARE A SCUOLA?

1. si
2. no, continuerei la stessa scuola
3. no, cambierei tipo di scuola

Sezione 2. La scelta del lavoro

54. INDIPENDENTEMENTE DALLA TUA ATTUALE CONDIZIONE SE TU POTESSI SCEGLIERE LIBERAMENTE QUAL E' IL LAVORO CHE PIU' TI PIACEREBBE FARE NELLA VITA?

55. ORA IMMAGINA, INVECE, DI DOVER SCEGLIERE LA TUA OCCUPAZIONE DA ADULTO FRA I TIPI DI LAVORO ELENCATI DI SEGUITO. PUOI DIRCI, TRA QUELLI CHE RITIENI DI POTER ESSERE IN GRADO DI SVOLGERE (ORA O IN FUTURO), QUALE PREFERIRESTI IN ASSOLUTO?

01. lavori di servizio domestico (pulizie, baby sitter, ecc.)
02. lavoro salariato in agricoltura
03. operaio non specializzato nell'industria
04. lavoro tipo: bidello/a, usciere, portantino, commesso/a
05. operaio specializzato nell'industria
06. lavoro tipo: autista, elettricista, infermiere/a specializzato, vigilatrice d'infanzia, cuoco/a
07. lavoro impiegatizio ordinario (tipo: segretaria/o, cassiere, dattilografa/o)
08. lavoro autonomo senza dipendenti (tipo: commerciante, artigiano, agricoltore)
09. lavoro impiegatizio di concetto (tipo: funzionario di banca, addetto al marketing, ecc.)
10. tecnico nell'industria (tipo: progettista, programmatore, ecc.)
11. insegnante
12. dirigente d'impresa o ente pubblico
13. libero professionista (tipo: medico, avvocato, architetto, ecc.)
14. lavoro intellettuale (tipo: ricercatore, professore universitario, giornalista, ecc.)

56. ED ORA PUOI DIRCI QUALE DI QUELLI ELENCATI E' IL TIPO DI LAVORO CHE TI PIACEREBBE DI MENO, ANCHE SE ALL'OCCORRENZA NON LO RIFIUTERESTI DEL TUTTO?

01. lavori di servizio domestico (pulizie, baby sitter, ecc.)
02. lavoro salariato in agricoltura
03. operaio non specializzato nell'industria
04. lavoro tipo: bidello/a, usciere, portantino, commesso/a
05. operaio specializzato nell'industria
06. lavoro tipo: autista, elettricista, infermiere/a specializzato, vigilatrice d'infanzia, cuoco/a
07. lavoro impiegatizio ordinario (tipo: segretaria/o, cassiere, dattilografa/o)
08. lavoro autonomo senza dipendenti (tipo: commerciante, artigiano, agricoltore)
09. lavoro impiegatizio di concetto (tipo: funzionario di banca, addetto al marketing, ecc.)
10. tecnico nell'industria (tipo: progettista, programmatore, ecc.)
11. insegnante
12. dirigente d'impresa o ente pubblico
13. libero professionista (tipo: medico, avvocato, architetto, ecc.)
14. lavoro intellettuale (tipo: ricercatore, professore universitario, giornalista, ecc.)

57. TRA QUESTI STESSI TIPI DI OCCUPAZIONE, POTRESTI DIRCI QUALE PENSI CHE PREFERIREBBERO PER TE I TUOI GENITORI?

--	--

01. lavori di servizio domestico (pulizie, baby sitter, ecc.)
02. lavoro salariato in agricoltura
03. operaio non specializzato nell'industria
04. lavoro tipo: bidello/a, usciere, portantino, commesso/a
05. operaio specializzato nell'industria
06. lavoro tipo: autista, elettricista, infermiere/a specializzato, vigilatrice d'infanzia, cuoco/a
07. lavoro impiegatizio ordinario (tipo: segretaria/o, cassiere, dattilografo/o)
08. lavoro autonomo senza dipendenti (tipo: commerciante, artigiano, agricoltore)
09. lavoro impiegatizio di concetto (tipo: funzionario di banca, addetto al marketing, ecc.)
10. tecnico nell'industria (tipo: progettista, programmatore, ecc.)
11. insegnante
12. dirigente d'impresa o ente pubblico
13. libero professionista (tipo: medico, avvocato, architetto, ecc.)
14. lavoro intellettuale (tipo: ricercatore, professore universitario, giornalista, ecc.)

58. ORA PROVIAMO AD IMMAGINARE DI DOVER SCEGLIERE TRA DIVERSE ALTERNATIVE RIGUARDANTI PROPRIO LE OCCUPAZIONI CHE TU HAI INDICATO COME "PREFERITA" E "NON RIFIUTATA", SEPPUR SGRADITA.

58A. QUALE DOVREBBE ESSERE LA RETRIBUZIONE MINIMA MENSILE CHE ACCETTERESTI PER L'OCCUPAZIONE "PREFERITA"?

--	--

01. meno di 1.000.000
02. 1.001.000 - 1.500.000
03. 1.501.000 - 2.000.000
04. 2.001.000 - 2.500.000
05. 2.501.000 - 3.000.000
06. 3.001.000 - 3.500.000
07. 3.501.000 - 4.000.000
08. 4.001.000 - 4.500.000
09. 4.501.000 - 5.000.000
10. 5.001.000 - 5.500.000
11. 5.501.000 - 6.000.000
12. più di 6.000.000

58B. E SE TI TROVASSI DAVVERO A POTER SCEGLIERE TRA L'OCCUPAZIONE "PREFERITA" E QUELLA "NON RIFIUTATA", QUANTO DOVREBBE ESSERE RETRIBUITA QUEST'ULTIMA PER FARTELA SCEGLIERE?

--	--

01. meno di 1.000.000
02. 1.001.000 - 1.500.000
03. 1.501.000 - 2.000.000
04. 2.001.000 - 2.500.000
05. 2.501.000 - 3.000.000
06. 3.001.000 - 3.500.000
07. 3.501.000 - 4.000.000
08. 4.001.000 - 4.500.000
09. 4.501.000 - 5.000.000
10. 5.001.000 - 5.500.000
11. 5.501.000 - 6.000.000
12. più di 6.000.000
13. assolutamente non disponibile

59. SUPPONIAMO INVECE CHE TI OFFRANO (INSERIRE VALORE RICHIESTO NELLA DOMANDA 58B) AL MESE SIA PER L'OCCUPAZIONE DA TE "PREFERITA" SIA PER QUELLA "NON RIFIUTATA". L'OCCUPAZIONE "NON RIFIUTATA" PERO', PER LO STESSO STIPENDIO MENSILE, SIA AD ORARIO RIDOTTO A 30 ORE LA SETTIMANA (DALLE 8 ALLE 14), MENTRE QUELLA DA TE "PREFERITA" SIA A 40 ORE SETTIMANALI (DALLE 8 ALLE 17, CON UN'ORA DI INTERVALLO).

59A. QUALE DELLE DUE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 59A < ****

59B. E SE INVECE DI 30 LE ORE FOSSE SOLO 20, SEMPRE A PARITA' DI RETRIBUZIONE MENSILE, QUALE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 59B < ****

59C. E SE L'OCCUPAZIONE "NON RIFIUTATA", A PARITA' DI RETRIBUZIONE ANNUA, TI IMPEGNASSE SOLO PER SEI MESI SU 12 A TEMPO PIENO, QUALE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

**** > A TUTTI < ****

60. SUPPONIAMO ORA CHE TI OFFRANO (INSERIRE VALORE RICHIESTO NELLA DOMANDA 58B) AL MESE SIA PER L'OCCUPAZIONE DA TE "PREFERITA" SIA PER QUELLA "NON RIFIUTATA", MA CHE L'OCCUPAZIONE DA TE "PREFERITA" SIA LONTANO DA CASA.

60A. SE PER AVERE L'OCCUPAZIONE "PREFERITA" DOVESSI VIAGGIARE DUE ORE TUTTI I GIORNI, MENTRE QUELLA "NON RIFIUTATA" FOSSE VICINO A CASA, QUALE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 60A < ****

60B. SE PER AVERE L'OCCUPAZIONE "PREFERITA" DOVESSI ANDARE A RISIEDERE IN UN'ALTRA REGIONE, MENTRE QUELLA "NON RIFIUTATA" FOSSE VICINO A CASA, QUALE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 60B < ****

60C. SE PER AVERE L'OCCUPAZIONE "PREFERITA" DOVESSI EMIGRARE ALL'ESTERO, MENTRE QUELLA "NON RIFIUTATA" FOSSE VICINO A CASA, QUALE SCEGLIERESTI?

LA PREFERITA LA NON RIFIUTATA

<p>**** > A TUTTI < ****</p> <p>61. SUPPONIAMO INFINE CHE TU TI TROVASSI A DOVER SCEGLIERE TRA IL TIPO DI OCCUPAZIONE "NON RIFIUTATA" SUBITO E IL TIPO DI OCCUPAZIONE "PREFERITA" DOPO ALCUNI ANNI DI DIFFICOLTA' (DISOCCUPAZIONE E LAVORETTI PRECARI).</p> <p>61A. SE PER AVERE L'OCCUPAZIONE PREFERITA DOVESSI ACCETTARE 3 ANNI DI DIFFICOLTA', TU COSA SCEGLIERESTI?</p> <p>LA PREFERITA <input type="checkbox"/> LA NON RIFIUTATA <input type="checkbox"/></p>	<input type="checkbox"/>								
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 61A < ****</p> <p>61B. E SE GLI ANNI DI DIFFICOLTA' FOSSERO 5, TU COSA SCEGLIERESTI?</p> <p>LA PREFERITA <input type="checkbox"/> LA NON RIFIUTATA <input type="checkbox"/></p>	<input type="checkbox"/>								
<p>**** > SOLO A CHI HA SCELTO PREFERITA ALLA 61B < ****</p> <p>61C. E SE GLI ANNI DI DIFFICOLTA' FOSSERO ADDIRITTURA 8, TU COSA SCEGLIERESTI?</p> <p>LA PREFERITA <input type="checkbox"/> LA NON RIFIUTATA <input type="checkbox"/></p>	<input type="checkbox"/>								
<p>**** > A TUTTI < ****</p> <p>62. SULLA BASE DELL'ESPERIENZA E DEI GIUDIZI DELLE PERSONE CHE CONOSCI, ESPRIMI IL TUO PARERE SULLE SEGUENTI AFFERMAZIONI:</p> <p>62A. OGGI AVERE UN DIPLOMA DI SCUOLA MEDIA SUPERIORE RENDE PIÙ FACILE TROVARE UN LAVORO, RISPETTO A CHI HA SOLO LA LICENZA MEDIA</p> <p style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> <td style="padding: 2px 5px;">8</td> </tr> </table> </p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>contrario d'accordo</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8		
<p>62B. OGGI AVERE UN DIPLOMA DI SCUOLA MEDIA SUPERIORE CONSENTE DI GUADAGNARE DI PIÙ, RISPETTO A CHI HA SOLO LA LICENZA MEDIA</p> <p style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> <td style="padding: 2px 5px;">8</td> </tr> </table> </p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>contrario d'accordo</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8		

62C. OGGI AVERE UNA LAUREA RENDE PIÙ FACILE TROVARE UN LAVORO, RISPETTO A CHI HA SOLO UN DIPLOMA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

62D. OGGI AVERE UNA LAUREA CONSENTE DI GUADAGNARE DI PIÙ, RISPETTO A CHI HA SOLO UN DIPLOMA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

62E. IL DIPLOMA E' SEMPRE PIU' NECESSARIO PER TROVARE UN BUON LAVORO PERCHE' LE OCCUPAZIONI DISPONIBILI SONO SEMPRE PIU' QUALIFICATE

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

62F. IL DIPLOMA E' SEMPRE MENO UTILE PER TROVARE UN BUON LAVORO PERCHE' ORMAI CI SONO TROPPI DIPLOMATI E IL DIPLOMA NON FA PIU' DIFFERENZA

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

62G. IL DIPLOMA E' SEMPRE MENO UTILE PER TROVARE UN BUON LAVORO PERCHE' LA GRAN PARTE DELLE OCCUPAZIONI DISPONIBILI SONO BEN POCO QUALIFICATE

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

62H. UN DIPLOMA E' SEMPRE PIU' NECESSARIO PER TROVARE UN BUON LAVORO PERCHE' CI SONO SEMPRE PIU' DIPLOMATI E CHI NON HA IL DIPLOMA RESTA ESCLUSO

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

63. TI LEGGERO' ORA ALCUNE FRASI RELATIVE AL MONDO DELLA SCUOLA E DEL LAVORO, POTRESTI DIRCI QUANTO SEI D'ACCORDO O CONTRARIO A CIASCUNA DI ESSE?

63A. CHI STUDIA LO FA PERCHE' E' INTERESSATO SOPRATTUTTO AD OTTENERE IL TITOLO DI STUDIO

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63B. IL LAVORO E' IL MEZZO PIU' IMPORTANTE PER ESPRIMERE LE PROPRIE CAPACITA' E IL PROPRIO VALORE

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63C. IL COMPITO PIU' IMPORTANTE DELLA SCUOLA E' FORNIRE LE CAPACITA' PROFESSIONALI UTILI A TROVARE UN BUON LAVORO

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63D. IL COMPITO PIU' IMPORTANTE DELLA SCUOLA E' FORNIRE LA CULTURA NECESSARIA NELLA VITA

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63E. IN FIN DEI CONTI, NELLA SCELTA DEL LAVORO CIO' CHE HA VERAMENTE IMPORTANZA E' QUANTO SI GUADAGNA

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63F. SI DIVENTA VERAMENTE ADULTI SOLO QUANDO SI E' IN GRADO DI GUADAGNARSI DA VIVERE LAVORANDO

1 2 3 4 5 6 7 8



contrario

d'accordo

63O. STUDIARE E' BELLO

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

63P. LAVORARE E' BELLO

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

63Q. VORREI INVITARE TUTTI I MIEI COETANEI A LEGGERE E STUDIARE DI PIU', ANCHE SE NON SONO INTERESSATI A CONSEGUIRE UN TITOLO DI STUDIO

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

63R. TERMINATA LA SCUOLA DELL'OBBLIGO VORREI CHE TUTTI POTESSERO EFFETTUARE UN'ESPERIENZA DI LAVORO PRIMA DI DECIDERE SE CONTINUARE O MENO GLI STUDI

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

←————→
contrario d'accordo

64. FACENDO 100 IL NUMERO TOTALE DEI COETANI DELLA TUA CITTA' POTRESTI DIRE QUANTI SECONDO TE:

- A. studiano per assicurarsi un lavoro migliore _____
- B. studiano per migliorare la loro cultura _____
- C. lavorano (o cercano attivamente un lavoro) _____
- D. nè studiano nè lavorano _____

A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

100

Sezione 3. Informazioni socio-anagrafiche

65. QUAL E' LA TUA CONDIZIONE FAMILIARE? (Quotidianamente con chi vivi?)

1. da solo/a, o con un/una partner
2. con entrambi i genitori (naturali o adottivi)
3. con uno dei genitori (naturale o adottivo)
4. altro (specificare) _____

66. CHI PROVVEDE (O HA PROVVEDUTO IN PASSATO) ALLE SPESE PER I TUOI STUDI?

67. NELL'AMBITO DELLA TUA FAMIGLIA GENERALMENTE SI ACQUISTA UN QUOTIDIANO (escluso i giornali sportivi)?

1. sì, regolarmente (tutti i giorni)
2. sì, saltuariamente
3. no, mai

68. IN CASA, I TUOI GENITORI PARLANO:

1. solo in italiano
2. dialetto (o altra lingua) tra loro
3. dialetto (o altra lingua) anche con te

69. IN FAMIGLIA QUANTE PERSONE CONOSCONO ABBASTANZA BENE UNA LINGUA STRANIERA? _____

SE ALMENO UNA: CHI ? _____

70. TRA COLORO CHE ABITUALMENTE TU O LA TUA FAMIGLIA FREQUENTATE (AMICI, VICINI DI CASA, PARENTI) VI SONO PERSONE CHE HANNO STUDIATO (ALMENO FINO AL DIPLOMA) O CHE STANNO FREQUENTANDO L'UNIVERSITA' ?

1. sì, molti
2. sì, qualcuno
3. no, nessuno

<p>71. PUOI DIRCI QUANTI AUTOMEZZI VENGONO UTILIZZATI DALLA TUA FAMIGLIA?</p> <p>A. moto di piccola cilindrata (fino a 350 cm3) _____</p> <p>B. moto di grossa cilindrata (oltre 350 cm3) _____</p> <p>C. auto di piccola cilindrata (fino a 1800 cm3) _____</p> <p>D. auto di grossa cilindrata (oltre 1800 cm3) o fuoristrada _____</p>	<p>A <input type="checkbox"/></p> <p>B <input type="checkbox"/></p> <p>C <input type="checkbox"/></p> <p>D <input type="checkbox"/></p>
<p>72. IN QUALE DELLE SEGUENTI CATEGORIE DI REDDITO COLLOCHERESTI LA TUA FAMIGLIA?</p> <p>1. bassa</p> <p>2. medio bassa</p> <p>3. media</p> <p>4. medio alta</p> <p>5. alta</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>73. DA QUANTI ANNI LA TUA FAMIGLIA VIVE IN QUESTA CITTA'? _____</p>	<p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>74. DA QUANTI ANNI LA TUA FAMIGLIA VIVE IN QUESTO QUARTIERE? _____</p>	<p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>75. DA QUANTE STANZE E' COMPOSTA L'ABITAZIONE DELLA TUA FAMIGLIA (COMPRESA LA CUCINA, NON CUCININO O ANGOLO COTTURA) _____</p>	<p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>76. L'ABITAZIONE DELLA TUA FAMIGLIA E' GODUTA:</p> <p>1. in proprietà</p> <p>2. in affitto</p> <p>3. altro (specificare) _____</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>77. LA TUA FAMIGLIA POSSIEDE QUALCHE ALTRA ABITAZIONE OLTRE (EVENTUALMENTE) A QUELLA IN CUI ABITATE?</p> <p>1. no</p> <p>2. sì, una</p> <p>3. sì, due o più</p>	<p><input type="checkbox"/></p>

78. PER LE TUE SPESE PUOI CONTARE:

1. direttamente su un tuo reddito personale (da lavoro, rendita, pensione, ecc.)
2. sui soldi che ti passa la tua famiglia (a cadenze fisse: settimana, mese, ecc.)
3. sui soldi che di volta in volta chiedi in famiglia
4. sia su un reddito personale sia su contributi della famiglia
5. altro (specificare) _____

79. INDICATIVAMENTE POTRESTI DIRE DI QUANTO DISPONI OGNI MESE PER LE TUE SPESE PERSONALI (escludendo le spese di stretta sopravvivenza: vitto, eventuale alloggio, medicine, libri scolastici, ecc.)

IN MIGLIAIA DI LIRE

80. NELLA TUA STORIA PERSONALE E' ACCADUTO QUALCUNO DEGLI EVENTI DI SEGUITO ELENCATI?

- A. perdita di uno o entrambi i genitori
- B. perdita di un fratello/sorella
- C. gravi difficoltà finanziarie della famiglia
- D. licenziamento con gravi conseguenze, disoccupazione prolungata del capo famiglia
- E. violenza subita da te o da qualche membro della famiglia
- F. gravi malattie personali o di parenti stretti, incidenti gravi, menomazioni
- G. problemi giudiziari personali o parenti stretti
- H. separazione/divorzio dei genitori

A B C D E F G H

81. MI PUOI AIUTARE A COMPILARE QUESTA SCHEDA RELATIVA ALLE PERSONE APPARTENENTI ALLA TUA FAMIGLIA O CHE COMUNQUE VIVONO CON TE (COMPRESO L'INTERVISTATO)?

grado parent.	età	sesso	tit. stud.	cond. prof. 1	cond. prof. 2	prov. nasc.	classe reddito
0	<input type="text"/>						
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							

Sezione 4. Quiz di cultura generale

82. TI PROPONGO ORA ALCUNI QUIZ

DOVRESTI RISPONDERE PRESTANDO LA MASSIMA ATTENZIONE AL TESTO DELLA DOMANDA E, QUANDO SONO PREVISTE, ALLE RISPOSTE, TRA LE QUALI UNA SOLA E' QUELLA GIUSTA. (tempo max. 3 minuti).

82A. UN OGGETTO COSTA £ 1000. UN CARTELLO INDICA CHE VERRA' SCONTATO DEL 50%. DECIDO DI ACQUISTARLO. QUANDO GIUNGO ALLA CASSA VENGO INFORMATO DI AVER VINTO UN PREMIO, PER CUI L'OGGETTO IN QUESTIONE VIENE ULTERIORMENTE SCONTATO DEL 50%. QUANTO PAGHERO' ALLA CASSA PER ACQUISTARE L'OGGETTO?

82B. IL MONTE PIU' ALTO D'EUROPA SUPERA I:

- A. 2000 metri
- B. 4000 metri
- C. 6000 metri
- D. 8000 metri

82C. NELL'ORDINAMENTO STATALE ITALIANO CHI DETIENE IL POTERE DI FARE LE LEGGI?

- A. il Capo dello Stato
- B. il Parlamento
- C. i giudici
- D. il governo

82D. LA POPOLAZIONE ITALIANA E' DI CIRCA:

- A. 100 000 (centomila persone)
- B. 10 000 000 (dieci milioni di persone)
- C. 60 000 000 (sessanta milioni di persone)
- D. 200 000 000 (duecento milioni di persone)
- E. 1 000 000 000 (un miliardo di persone)

82E. LA TERRA RUOTA INTORNO AL PROPRIO ASSE DANDO ORIGINE AL SUSSEGUIRSI DEL GIORNO E DELLA NOTTE. QUESTA ROTAZIONE AVVIENE IN DIREZIONE:

- A. nord -> sud
- B. est -> ovest
- C. ovest -> est
- D. sud -> nord

<p>82F. IN MATEMATICA L'OPERAZIONE INVERSA ALL'ELEVAZIONE A POTENZA DI GRADO 2 E':</p> <p>A. la radice quadrata B. il logaritmo a base 2 C. la divisione per 2 D. la sottrazione</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82G. NEL TESTO CHE SEGUE C'E' UN ERRORE. SAPRESTI TROVARLO, SOTTOLINEARLO E CORREGGERLO?</p> <p>"Giovanni camminava speditamente quando, ad un tratto, si acquattò vicino alla siepe, come se avrebbe visto l'avvicinarsi di un pericolo. Attese qualche minuto e rincuorato si diresse senza ulteriori indugi verso l'uscio di casa."</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82H. LA TERZA PERSONA SINGOLARE DEL FUTURO ANTERIORE DEL VERBO ESSERE E':</p> <p>A. io fui B. egli sarà C. io sarò stato D. egli sarà stato</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82 I. LA SECONDA GUERRA MONDIALE TERMINO' IN ITALIA:</p> <p>A. 8 settembre 1943 B. 4 novembre 1918 C. 25 aprile 1945 D. 2 giugno 1963</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82L. LA LUNA E':</p> <p>A. un satellite B. un pianeta C. una stella D. una meteorite</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82M. IN QUALE SECOLO EBBE LUOGO LA RIVOLUZIONE FRANCESE?</p> <p>A. IX° secolo B. XVIII° secolo C. XX° secolo D. XXIII° secolo</p>	<input type="checkbox"/>
<p>82N. L'ISLANDA E':</p> <p>A. un continente B. un'isola C. una penisola D. una catena montuosa del nord Europa</p>	<input type="checkbox"/>

Piemonte, collana di studi dell'Ires, Istituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte:

1. I trent'anni dell'Ires, *evoluzione economica, sociale e territoriale del Piemonte*
2. Relazione sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 1988
3. Dossier auto, *l'industria automobilistica italiana verso le nuove sfide*
4. Progetto Po, *tutela e valorizzazione del fiume in Piemonte*
5. L'occupazione femminile, *dal declino alla crescita, problemi risolti, soluzioni problematiche*
6. Mercurio e le muse, *analisi economica del settore dello spettacolo dal vivo in Piemonte*
7. Relazione sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 1989
8. Il lavoro dopo la crisi, *politiche di assunzione nell'industria a fine anni '80*
9. L'industria della ricerca, *i produttori di conoscenze tecnologiche per l'innovazione industriale*
10. Progettare la città e il territorio, *una rassegna critica di 100 progetti per Torino e il Piemonte*
11. Relazione sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 1990
12. Atlante socio-economico del Piemonte, *rappresentazioni tematiche di una regione complessa*
13. Da indotto a sistema, *la produzione di componenti nell'industria automobilistica*
14. Relazione sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 1991
15. Uguali e diversi, *il mondo culturale, le reti di rapporti, i lavori degli immigrati non europei a Torino*
16. Dalla casa alla residenza, *un'analisi della struttura familiare ed abitativa in Piemonte*
17. Rumore, *atteggiamenti verso gli immigrati stranieri*
18. La viticoltura piemontese tra declino e rinnovamento, *la sfida degli anni '90*
19. Una trama difficile, *strategie di sopravvivenza del settore tessile-abbigliamento in una regione avanzata*
20. Relazione sulla situazione economica sociale e territoriale del Piemonte 1992
21. Uscire dal labirinto, *studi per l'attuazione della riforma delle autonomie in Piemonte*
22. Relazione sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 1993
23. Le chiavi della città, *politiche per gli immigrati a Torino e Lione*
24. Reti, *telecomunicazioni in Piemonte*
25. Imprenditori si diventa, *cento nuove imprese nel Piemonte degli anni '90: i protagonisti*
26. Di questo accordo lieto, *sulla risoluzione negoziale dei conflitti ambientali*
27. Cento progetti cinque anni dopo, *l'attuazione dei principali progetti di trasformazione urbana e territoriale in Piemonte*
28. Atteggiamenti e comportamenti verso gli immigrati in alcuni ambienti istituzionali
29. Relazione sulla situazione economica sociale e territoriale del Piemonte 1995