



AGENZIA PER LA FORMAZIONE L'ORIENTAMENTO E IL LAVORO DELLA
PROVINCIA DI COMO

QUADERNI AFOL

n. 2

“INDAGINE SULLE CAUSE DELLA DISPERSIONE
SCOLASTICA IN PROVINCIA DI COMO”

”

Anno Formativo
2013/2014

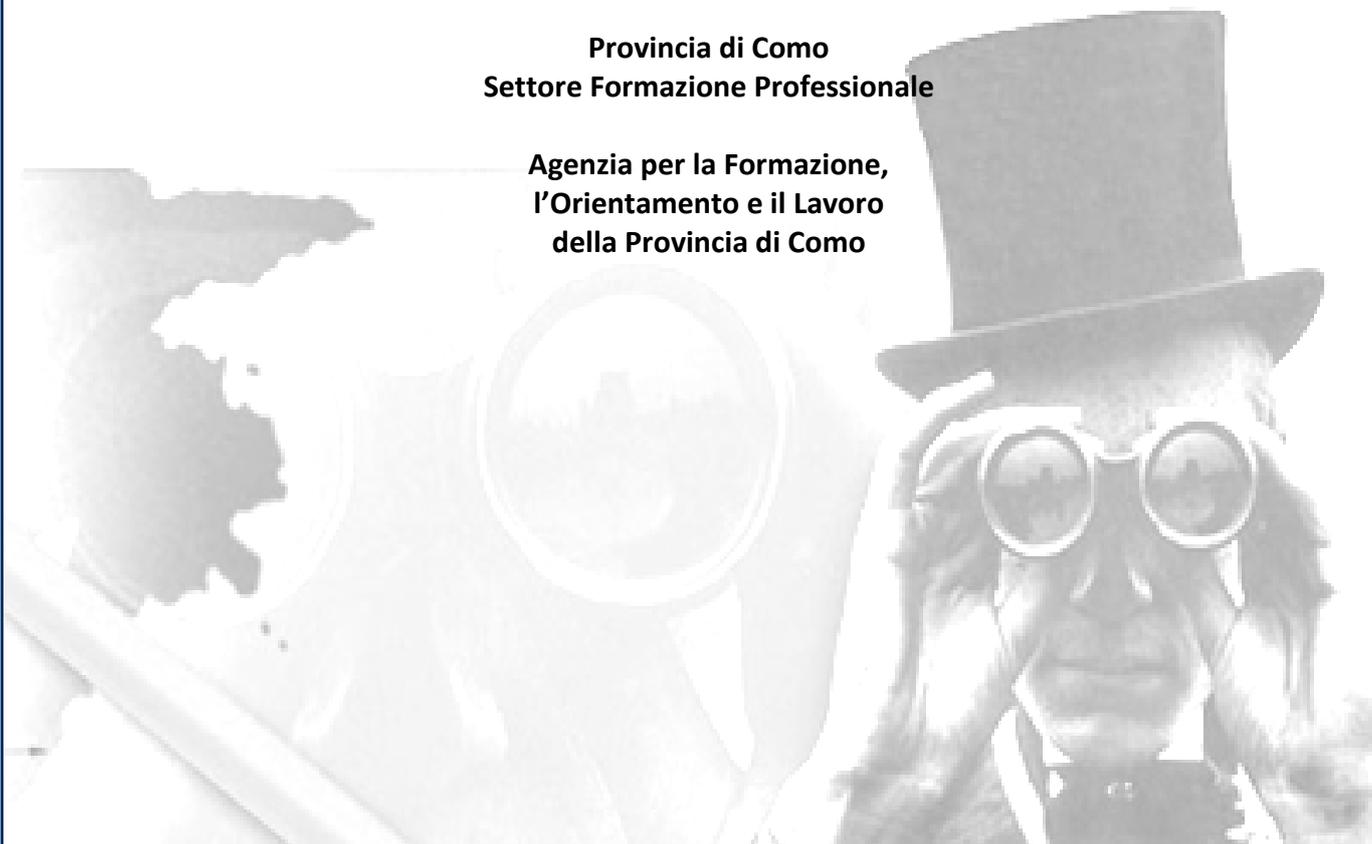


Regione Lombardia



**Provincia di Como
Settore Formazione Professionale**

**Agenzia per la Formazione,
l'Orientamento e il Lavoro
della Provincia di Como**



INDAGINE SULLE CAUSE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN PROVINCIA DI COMO

Maggio 2014



Istituto Italiano di Valutazione

Indice

INTRODUZIONE	Pag. 2
CAPITOLO 1 Aspetti metodologici ed attività di ricerca svolte	>> 5
CAPITOLO 2 Dispersione scolastica: approcci teorici e modelli interpretativi	>> 8
CAPITOLO 3 Le dimensioni del fenomeno a livello nazionale ed europeo	>> 14
CAPITOLO 4 Le dimensioni del fenomeno in provincia di Como	>> 23
CAPITOLO 5 Rappresentazione del fenomeno, fattori causali e strategie di intervento. Il punto di vista di alcuni testimoni privilegiati operanti nel contesto comasco	>> 36
CAPITOLO 6 Sette storie di ragazzi “dispersi”	>> 56
CAPITOLO 7 Analisi trasversale delle storie di dispersione	>>93
CAPITOLO 8 Elementi di sintesi e strategie di intervento	>> 107
Bibliografia	>> 114

Allegati

Allegato I	Traccia di intervista a testimoni privilegiati
Allegato II	Traccia Focus Group con insegnanti, formatori, orientatori
Allegato III	Traccia di intervista per la ricostruzione delle traiettorie individuali dei giovani a rischio dispersione
Allegato IV	Traccia di intervista per la ricostruzione delle traiettorie individuali dei giovani a rischio dispersione(Genitore)
Allegato V	Traccia di intervista per la ricostruzione delle traiettorie individuali dei giovani a rischio dispersione (Figura significativa)

INTRODUZIONE

Il presente rapporto intende rendere conto dei principali esiti delle attività di ricerca, realizzate tra l'ottobre del 2013 ed il marzo di quest'anno, nell'ambito del progetto "Indagine sulle cause della dispersione scolastica in Provincia di Como".

La genesi dell'intervento è da ricercarsi nella volontà espressa dal Settore Istruzione, Formazione e Lavoro della Provincia di Como, di approfondire il fenomeno della dispersione scolastica, sia dal punto di vista quantitativo, cercando di fornirne un dimensionamento nel contesto provinciale, sia sul piano qualitativo, analizzandone le principali caratteristiche ed i possibili fattori causali, con l'intento di elaborare concrete strategie di intervento, applicabili nella lotta alla dispersione scolastica e nel miglioramento del sistema provinciale di orientamento e formazione.

Sul piano operativo, l'intervento di ricerca -realizzato in collaborazione con l'AFOL – Centro di formazione professionale della Provincia di Como e l'Istituto italiano di Valutazione di Milano- è stato caratterizzato da alcune fasi di lavoro, orientate dapprima ad analizzare i dati statistici relativi agli esiti conseguiti dagli studenti delle scuole comasche, con l'intento di ricostruire un quadro locale del fenomeno e metterlo in relazione a quanto osservato a livello regionale, nazionale ed europeo; la ricerca ha inteso poi indagare il tema della dispersione scolastica nelle sue molteplici accezioni, esplorandone in profondità le rappresentazioni proposte dagli attori territoriali (insegnanti, operatori dell'orientamento, alunni "dispersi" o a rischio di dispersione) e le cause che concorrono a favorirne l'emersione, oltre alle possibili strategie di contrasto.

Nelle prossime pagine si darà conto del lavoro condotto, presentando le principali evidenze emerse in sede di analisi. Il primo capitolo espone le scelte di carattere metodologico adottate e le attività di ricerca.

Il secondo capitolo propone una breve ricognizione delle prospettive teoriche e metodologiche attraverso le quali studiosi e ricercatori hanno indagato negli ultimi anni il fenomeno della dispersione scolastica. Intento è quello di fornire una rappresentazione sintetica dello stato attuale della ricerca attorno a questa tematica e ricostruire uno schema categoriale di sfondo che consenta di inquadrare meglio l'indagine svolta nel contesto comasco.

Il terzo capitolo si propone, invece, di fornire un dimensionamento del fenomeno della dispersione scolastica nel quadro europeo, nazionale e regionale. Più in particolare, verranno illustrati -fornendo per ciascuno una rappresentazione quantitativa- i concetti di "*early school leavers*", indicatore utilizzato dall'Unione Europea ad indicare i giovani 18-24enni in possesso della sola licenza media e fuoriusciti dal sistema di istruzione o leFP, di "*rischio di abbandono*", introdotto con l'Anagrafe Nazionale degli Studenti e di "*insuccesso formativo*", considerato dal MIUR come somma di quattro diversi indicatori di fragilità scolastica.

Con il quarto capitolo, il focus si sposta nel contesto della Provincia di Como. Questa parte del report cerca di fornire una rappresentazione quantitativa del fenomeno della dispersione nelle scuole secondarie di secondo grado, a partire dall'analisi dei dati raccolti dall'Ufficio Scolastico Territoriale e dal Settore Formazione Professionale della Provincia nell'anno scolastico 2012/2013. Nello specifico, verranno illustrati i dati afferenti a quattro indicatori di

fragilità scolastica¹ e verrà proposta una lettura unitaria ed aggregata di questi parametri (riuniti in quello che è stato definito “tasso di irregolarità”) mettendo in evidenza alcune variabili -tra le quali genere, nazionalità e differenze territoriali- che negli studi più recenti vengono impiegate nella rappresentazione del fenomeno.

Il quinto capitolo presenta, invece, le evidenze che sono emerse nella realizzazione dell’approfondimento qualitativo condotto attraverso una serie di interviste e tre focus group che hanno coinvolto testimoni privilegiati operanti nel sistema di istruzione e formazione professionale. Come si avrà modo di osservare, i colloqui realizzati hanno consentito di indagare il tema della dispersione scolastica nelle sue molteplici accezioni, esplorandone in profondità le rappresentazioni proposte dagli attori territoriali, le cause che concorrono a favorirne l’emersione e le possibili strategie di contrasto.

Nel sesto capitolo sono raccolte le storie biografiche costruite intervistando le persone in situazione di dispersione scolastica, un loro familiare e una figura significativa. Le persone sono state scelte in relazione ad una specifica tipologia comprendente sei diverse caratterizzazioni, preparata analizzando le interviste agli stakeholder la cui sintesi è stata illustrata nel capitolo precedente. Le narrazioni sono state elaborate dalle ricercatrici e dai ricercatori che hanno realizzato le interviste, ciò comporta il fatto che, pur rispettando un format comune, vi siano differenze di stile nella redazione dei materiali raccolti. Ma ciò ci sembra possa essere, coerentemente con la metodologia utilizzata un elemento di arricchimento del capitolo.

Nel settimo capitolo si comparano le sette storie di vita per comprendere meglio il contesto, i valori, gli ostacoli, le tradizioni e i pregiudizi che in diversa misura hanno concorso a maturare la scelta dell’abbandono.

Nelle conclusioni del rapporto, al capitolo ottavo si propone, infine, una sintesi delle evidenze emerse nelle diverse fasi della ricerca e si formulano alcune linee guida a supporto dell’elaborazione di strategie d’intervento istituzionale applicabili nel contrasto alla dispersione scolastica e nel miglioramento del sistema provinciale di orientamento e formazione.

Gli otto capitoli hanno una coerenza logica, dal piano generale al particolare, ma sono stati ideati con una loro autonomia interna, per questo è possibile leggerli in sequenza, ma anche consultarli singolarmente, a seconda che l’interesse sia sulle questioni relative alla descrizione sociologica del fenomeno (capitolo 2), ovvero sulle sue caratteristiche quantitative a livello generale (capitolo 3) o a livello provinciale (capitolo 4), oppure sulle rappresentazioni e le opinioni in merito dei testimoni significativi (capitolo 5), o, infine, sulle vicende biografiche dei protagonisti diretti in situazione di dispersione e sulle riflessioni che le loro storie ci hanno fornito (capitoli 6 e 7). Se, invece, si vuole capire da subito quali sono le possibili strategie si può andare direttamente al capitolo 8 che, a partire da una sintesi dei dati emersi, propone aree e modalità di intervento.

La ricerca è stata realizzata da un’équipe coordinata da Piergiorgio Reggio e composta da Alessandro Pozzi, Elena Righetti, Franco Passalacqua, Daniela Baldini, Davide Fant e Anna Pietrobon. Alla stesura del presente rapporto hanno contribuito Piergiorgio Reggio, Franco Passalacqua, Elena Righetti ed Alessandro Pozzi. Le interviste biografiche riportate nel sesto

¹ I quattro indicatori presentati fanno riferimenti agli abbandoni, ai trasferimenti in corso d’anno, alle ripetenze e alle ammissioni con sospensione di giudizio.

capitolo sono state realizzate da Daniela Baldini, Elena Righetti, Franco Passalacqua, Davide Fant e Anna Pietrobon.

Un'indispensabile collaborazione nella realizzazione dell'intervento è stata costantemente fornita da Lucia Amboni, responsabile Formazione Professionale e Apprendistato della Provincia di Como e da Chiara Bernasconi, responsabile Area Progettazione, Orientamento e Lavoro del CFP di Como.



1. Aspetti metodologici e attività di ricerca svolte

La ricerca ha utilizzato – nelle diverse fasi – differenti soluzioni metodologiche, di carattere quantitativo e qualitativo. In riferimento a queste due dimensioni – che nella ricerca risultano integrate – si espongono, di seguito, i principali riferimenti metodologici adottati e le relative attività svolte.

1.1 Aspetti quantitativi

In riferimento allo sforzo di quantificare il fenomeno e descriverne i tratti specifici che esso assume nella realtà della Provincia di Como, è stata svolta un'analisi quantitativa (vedi cap. 4 del presente Report finale) basata sull'utilizzo di una serie di indicatori, costruiti su dati primari raccolti dall'Ufficio Scolastico Territoriale e dal Settore Formazione Professionale della Provincia di Como e facenti riferimento all'anno scolastico 2012/13.

Sono stati assunti come riferimenti alcuni indicatori (“abbandoni”, “trasferimenti in corso d'anno”, “ripetenze”, “ammessi con giudizio sospeso”), successivamente considerati in base a criteri di opportunità teorica e metodologica e di reperibilità – a livello locale - dei dati quantitativi. In tal senso, se da un lato si sottolinea l'adesione alla proposta di rilevazione statistica del Sistema Statistico Nazionale (SISTAN) che individua cinque misure fondamentali nella rilevazione della dispersione scolastica¹, dall'altro occorre evidenziare che i dati a disposizione nella rilevazione comasca hanno imposto una ridefinizione nella scelta degli indicatori, che ha condotto a considerare solo tre misure di analisi (non scrutinati per limiti di assenza, ripetenze, ammessi con giudizio sospeso), mentre un quarto (trasferimenti in corso d'anno) è stato aggiunto in virtù della sua coerenza con la definizione del fenomeno adottata (Miur, 2003) e con le considerazioni teoriche presentate nel secondo capitolo sia, infine, perché presente un elevato grado di dettaglio nella base dati a disposizione.

Nell'impossibilità di poter accedere al database dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, la fonte utilizzata per la rilevazione statistica condotta è infatti costituita dalla raccolta dei dati scolastici effettuata dall'Ufficio Scolastico Territoriale e dal Settore Formazione Professionale della Provincia di Como, nel corso degli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013².

I dati raccolti sono stati comunicati dai singoli Istituti Scolastici attraverso la compilazione di un formulario precedentemente fornito dai due enti. Rispetto ai dati dell'anno scolastico 2012/2013 (sui quali si è effettuata l'analisi quantitativa presentata nel quarto capitolo) le comunicazioni sono avvenute in due momenti distinti: a Giugno 2013 sono stati inviati i dati riguardanti gli abbandoni, le ripetenze, i trasferimenti e le sospensioni di giudizio, mentre a Settembre 2013 sono stati forniti quelli relativi all'esito degli esami per l'assolvimento dei debiti formativi.

A differenza di quanto sarebbe possibile con l'Anagrafe Nazionale degli Studenti, la natura aggregata dei dati a disposizione dell'Ufficio Scolastico Territoriale e del Settore Formazione Professionale della Provincia di Como non consente l'individuazione delle traiettorie dei singoli studenti che, anno dopo anno, percorrono i diversi gradi del sistema formativo. Inoltre,

1 Ripetenze, ritardi rispetto all'età anagrafica, abbandoni, frequenze irregolari, ammessi con giudizio sospeso.

2 L'Ufficio Scolastico Territoriale limitatamente agli Istituti Secondari di secondo grado (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali); il Settore Formazione Professionale della Provincia di Como in riferimento al sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

le numerose incongruenze e manchevolezze dei dati relativi agli anni scolastici precedenti, non consentono una lettura longitudinale del fenomeno e ne circoscrivono il dimensionamento al solo anno scolastico 2012/2013.

Al netto di questi limiti nella rilevazione dei dati, le analisi presentate nel quarto capitolo, consentono comunque di delineare una rappresentazione quantitativa del fenomeno in chiave locale, sia attraverso l'illustrazione dei dati relativi ai quattro indicatori suindicati, sia proponendo un indicatore di sintesi ("tasso di irregolarità") che si propone di fornire una lettura unitaria ed aggregata di questi parametri.

1.2 Aspetti qualitativi

L'approfondimento qualitativo condotto dalla ricerca ha inteso far emergere le rappresentazioni di alcuni degli attori significativi coinvolti nel fenomeno della dispersione a livello locale (insegnanti, giovani, genitori, operatori socio-educativi territoriali, orientatori, ricercatori) in ordine ad aspetti quali:

- manifestazioni e specificità del fenomeno nel contesto comasco
- principali cause
- valutazione rispetto all'efficacia delle strategie sinora attuate
- sviluppo delle strategie di contrasto adottate o individuazione di nuove strategie

I diversi soggetti sono stati ovviamente consultati con modalità specifiche e con livelli differenti di approfondimento di queste tematiche.

In sintesi, le tecniche di ricerca qualitativa adottate (e le relative attività) sono state:

- ◆ interviste semi-strutturate rivolte a testimoni privilegiati della realtà locale (5) che, a vario titolo, hanno sviluppato – nel corso degli anni – una significativa conoscenza rispetto al fenomeno della dispersione. Le interviste – condotte seguendo una traccia specifica (vd. All. 1 Traccia di intervista a testimoni privilegiati) – hanno esplorato le opinioni dei testimoni, maturate in base alla loro esperienza diretta, in riferimento agli aspetti sopra indicati: caratteristiche del fenomeno e sue specificità a livello locale, cause e fattori generatori, strategie ed interventi di contrasto.
- ◆ focus group (tre, per un totale di 24 persone), rivolti a professionisti differenti. Un gruppo è stato realizzato con insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, un secondo con operatori della formazione professionale, un terzo con orientatori. I focus group - della durata ciascuno di due ore circa - sono stati realizzati, anche in questo caso, facendo riferimento ad una traccia di conduzione (vd. All. 2 Traccia focus group con insegnanti, formatori, orientatori) che ha considerato i seguenti aspetti: analisi del fenomeno e fattori causali, strategie di contrasto e prospettive di sviluppo, opinione su alcune azioni specifiche: servizi di orientamento, azioni di riorientamento e rimotivazione. In riferimento alle strategie di contrasto da adottare è stata proposta – all'interno del focus group – una tecnica di votazione personale, allo scopo di far emergere priorità attribuite alle diverse strategie. I momenti di discussione all'interno dei focus sono stati audio registrati e successivamente analizzati, riportando gli interventi considerati più significativi all'interno dell'esposizione dei risultati di ricerca (vd. cap. 5 del presente report)
- ◆ ricostruzione biografica di storie individuali di giovani in situazione di dispersione. Questo specifico approfondimento qualitativo è stato realizzato nella consapevolezza della rilevanza degli aspetti personali, familiari e degli specifici contesti sociali nella definizione

delle “traiettorie” di dispersione. L’approccio di tipo biografico, infatti, permette di portare in emersione i tratti distintivi della trama di una storia (Demetrio, 1995; Formenti, 1998; Reggio 2001, Lonardi, 2006; Linden W - Merrill B., 2012). Nella vicenda personale (familiare, sociale) si intrecciano e combinano fattori differenti di ordine culturale, psicologico, sociale, economico. L’indagine biografica ha inteso cogliere più sguardi all’interno della complessità propria di ogni storia. Per questa ragione sono stati consultati – utilizzando specifiche tracce – il/la ragazzo/a che ha vissuto o vive una situazione di dispersione (vd. All. 3 Traccia di intervista per la ricostruzione delle traiettorie individuali dei giovani a rischio di dispersione), un genitore (vd. All. 4 Traccia di intervista biografica al genitore), una figura adulta significativa (prevalentemente un insegnante) nel percorso scolastico del ragazzo/a e nella storia di dispersione (vd. All. 5 Traccia intervista biografica figura significativa). I soggetti dei quali narrare le storie sono stati individuati in corrispondenza di alcune traiettorie di percorsi di dispersione emersi dalle precedenti attività di ricerca svolte (indagine quantitativa e raccolta di opinioni di cinque testimoni privilegiati), come risulta dalla tabella seguente nella quale sono indicati i titoli dati alle sette biografie.

Tab. 1 - Tipologie di traiettorie e numero di storie per tipologia e Titoli

<i>Tipologia di traiettoria</i>	<i>N. di storie considerate nell’indagine</i>
Giovani che non hanno assolto l’obbligo formativo e risultano attualmente inattivi (ovvero non inseriti né nel sistema scolastico/formativo né nel mondo del lavoro)	2 storie “Tra tentativi ed errori imparo a modo mio, solo un po’ sostenetemi” “Per volontà non per obbligo”
Giovani che non hanno assolto l’obbligo formativo e dopo aver abbandonato il percorso di studi si sono inseriti nel mondo del lavoro	1 storia “Datemi una qualifica”
Giovani pluriripetenti, con trasferimenti e passaggi di indirizzo all’interno del medesimo istituto.	1 storia “L’anno sabbatico”
Giovani pluriripetenti, trasferiti in altri istituti o ordini scolastici, istituti privati di recupero (in “discesa” da licei o Istituti Tecnici a IFP)	2 storie “Parigi o cara” “Il salto quantico”
Giovani che sono rientrati nel circuito formativo e frequentano corsi serali o Ctp	1 storia “Va tutto bene: cambiamenti assidui e viaggi”

Oltre ogni tentazione di carattere linearmente causale, la ricerca ha cercato di esprimere comprensioni delle storie che potessero avere valore anche se non poste in riferimento alla specifica vicenda; dalle trame delle storie si è cercato di evincere (par. 7.4) elementi più generali di interpretazione del fenomeno. Le storie sono state raccontate (cap. 6) dai ricercatori adottando una modalità espositiva nella quale il ricercatore appare in primo

piano e utilizza le parole degli intervistati per sviluppare il discorso narrativo ed interpretativo (Dubar – Demaziere, 2000).

2. DISPERSIONE SCOLASTICA: APPROCCI TEORICI E MODELLI INTERPRETATIVI

Richiamando quanto indicato nell'introduzione, questo secondo capitolo del report finale propone una breve ricognizione delle prospettive teoriche e metodologiche con le quali studiosi e ricercatori hanno indagato negli ultimi anni il fenomeno della dispersione scolastica. Intento è quello di fornire una rappresentazione sintetica dello stato attuale della ricerca attorno a questa tematica e ricostruire uno schema categoriale di sfondo che consenta di inquadrare meglio l'indagine svolta nel contesto comasco che verrà presentata nei capitoli successivi.

2.1 Definire la dispersione scolastica

Il concetto di dispersione scolastica si riferisce a quell'insieme di situazioni in cui il rapporto tra istituzione scolastica e studente è caratterizzato da elementi di irregolarità e comprende, in una prima approssimazione, una varietà di fenomeni quali ritardi, ripetenze e abbandoni da parte di allievi, lungo un determinato corso di studi¹. Il fenomeno della dispersione appare invero assai più complesso e giunge a comprendere tutti quegli aspetti di insuccesso formativo e di inefficienza del sistema di istruzione che incidono negativamente sulla capacità dello studente di realizzare con successo il proprio percorso scolastico.

Come si avrà modo di osservare nel capitolo successivo e facendo riferimento all'ultima relazione sulla dispersione scolastica redatta dal Servizio Statistico del Ministero della Pubblica Istruzione (Maggio 2008), è possibile affermare che «esistono due dimensioni di analisi del fenomeno della dispersione scolastica» (Miur 2008, p.2) e pertanto due rappresentazioni differenti di tale concetto:

- 1) Early school leavers (ESL): indicatore europeo che prende a riferimento la quota di popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni in possesso del solo diploma di Scuola Secondaria di I° grado (licenza media, che corrisponde, a livello internazionale, a ISCED "International Standard Classification of Education"), o con livelli di istruzione ancora più bassi e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.²
- 2) Dropout: insieme di indicatori che si riferiscono alle situazioni di irregolarità nei percorsi scolastici e di abbandono individuate nella popolazione studentesca degli istituti secondari di secondo grado.

Nelle ricerche più aggiornate e nella letteratura contemporanea, il fenomeno della dispersione è indagato nella prospettiva *dropout* ed è tecnicamente individuato attraverso il calcolo di una serie di indicatori di percorsi scolastici accidentati (ritiri, abbandoni, bocciature, ripetenze, ritardi e debiti formativi). Seguendo questa linea interpretativa il MIUR definisce la dispersione come l'«insieme dei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine d'anno prima del raggiungimento del titolo di studio interno ai vari cicli di scolarità obbligatoria e post». Il concetto di dispersione scolastica comprende anche l'essere incorsi in ripetenze e bocciature, l'aver effettuato assenze ripetute, frequentare irregolarmente, accedere in ritardo nel ciclo scolastico rispetto all'età normale, avere un basso rendimento e uscire dal percorso scolastico senza che alla

¹ Da "European Conference for school improvement" (Pisa, 2001).

² L'indicatore degli *early school leavers*, relativo a tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola e che non sono incluse in programmi di formazione, consiste nella quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione. Tale indicatore, fotografando una situazione riferita ad epoche pregresse, non consente una misura del fenomeno allo stato attuale (Miur, 2013).

frequenza corrisponda una qualità accettabile di istruzione ricevuta (Miur – Glossario dispersione e dintorni, 2003)³. A partire dal 2012, un ruolo importante nella definizione (e nella misurazione) dell'abbandono scolastico è stato assunto dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti - di cui si dirà nel capitolo successivo- che rappresenta ad oggi l'unico sistema informativo nazionale in grado di produrre rilevazioni statistiche aggiornate in grado di monitorare e quantificare il fenomeno.

Al di là delle definizioni ufficiali e dei tentativi di definirne i confini, quello della dispersione resta un concetto ampio e trasversale, che non può essere ricondotto ad interpretazioni univoche di causa/effetto, ma che va indagato tenendo conto della complessità dei fattori e delle relazioni in gioco. In tal senso, diverse sono state le prospettive teoriche e metodologiche attraverso le quali la letteratura ha cercato negli anni di approcciare il fenomeno della dispersione.

2.2 Approcci teorici e modelli interpretativi

Gli studi di sociologia dell'educazione presentano numerose prospettive teoriche e metodologiche che cercano di indagare il complesso insieme di fenomeni connessi al termine 'dispersione scolastica'. Seguendo la linea interpretativa tracciata da Besozzi (Besozzi, 1993) è possibile individuare due prospettive sociologiche classiche e una prospettiva di più recente sviluppo.

Quelle classiche, che hanno attraversato le diverse scuole di pensiero e hanno influenzato profondamente le strategie e le politiche di intervento, fanno riferimento ad una visione macrosociologica e prendono le mosse, da un lato, da un modello lineare-funzionalista del rapporto educazione-società e, dell'altro, da un modello detto "discontinuo-conflittualista". La prospettiva di più recente sviluppo, definita dell'interdipendenza comunicativa, muove invece da una visione microsociologica.

- Il *modello lineare-funzionalista* (Parsons, 1972; Becker, 1964; Blau e Duncan, 1967) intende l'educazione come mezzo che realizza i fini della società; la dispersione scolastica è indagata attraverso la teoria del *dropping out* che concepisce l'abbandono nei termini di un atto individuale, causato da fallimenti di tipo personale e familiare/culturale, e come l'effetto inevitabile del processo di selezione operato dall'istituzione scolastica. Tale processo di differenziazione degli studenti si ritiene che avvenga mediante un meccanismo meritocratico e non influenzato dalle diseguaglianze socio-economiche e culturali.
- Il *modello discontinuo-conflittualista* (Halsey, Floud e Anderson, 1961; Bernstein, 1971) indaga la dispersione scolastica attraverso la teoria del *pushing out*. Il fenomeno della dispersione è inteso come effetto di un processo di espulsione operato dall'istituzione scolastica nei confronti degli studenti appartenenti alle classi più sfavorite attraverso un principio di riproduzione delle diseguaglianze e della stratificazione sociale. Rispetto al modello lineare-funzionalista il rapporto tra gli attori in gioco nella relazione educazione-scuola è capovolto: se nel primo approccio le condizioni strutturali della popolazione sono variabili indipendenti della dispersione scolastica, nel secondo tali condizioni sono l'effetto (variabile dipendente) dell'esclusione scolastica. Colombo (Colombo, 2010) sottolinea che i programmi e le politiche di riduzione della dispersione scolastica hanno dimostrato l'inefficacia di entrambi i modelli, dal momento che, seppur con diverse sensibilità e declinazioni, indagano il fenomeno mediante una prospettiva riduzionistica e monofattoriale, ora centrata sull'individuo-agente (funzionalismo), ora sulla struttura sociale (conflittualismo). Secondo Perone (Perone, 2006), le ipotesi di partenze di entrambi gli approcci sono falsificate dai risultati empirici dei programmi e delle strategie di intervento che essi hanno realizzato/influenzato; l'uscita dai sistemi scolastici non è infatti determinata dalla volontà e

³ A.M. Ajello, A.M. Cetorelli, P. Chiellini, S. Ferraro, V. Ghione, *Dispersione e dintorni. Glossario*, MIUR - Università di Roma, 2003

dalle condizioni del singolo e nemmeno dal classismo dell'istituzione scolastica e dai fattori di stratificazione sociale.

- È dai limiti riscontrati empiricamente da tali approcci che prende avvio il *modello interdipendente-comunicativo* e la relativa teoria del *disengagement* (Di Maggio, 1982; Ball, 1987; Fine 1991; Woods, 1997; Clarizia e Spanò; 2005; Nanni, 2008). In tale prospettiva l'attenzione teorica è diretta al rapporto (*engagement*) tra lo studente e la scuola e alle variazioni che possono essere esercitate tanto dal primo quanto dal secondo polo della relazione. La dispersione scolastica è intesa, in un ottica multifattoriale, come un processo individuabile solamente a partire dall'interdipendenza tra la scuola e lo studente e considerando programmaticamente quell'insieme articolato di situazioni che precedono il fenomeno dispersivo e che si riferiscono a tutta la serie di variabili in gioco (lo status socioeconomico, la cultura della famiglia, l'appartenenza etnica, le interazioni – in classe, in famiglia, fra pari – il grado di partecipazione del soggetto a tali interazioni). La dispersione è così definita anche a partire da situazioni di passività, carenza e inattività (Colombo, 2010), che le teorie classiche non riuscivano a comprendere all'interno dei rispettivi modelli interpretativi.

Alla luce dei passaggi teorici appena evidenziati, è possibile affermare che una rilevazione aggiornata del fenomeno deve tenere conto di due aspetti metodologici: la concezione multifattoriale dei fattori causali; la molteplici declinazione del legame studente/scuola.

2.3 Metodologie di analisi del fenomeno e categorizzazione delle traiettorie di dispersione: aspetti quantitativi e aspetti qualitativi

Con il passaggio dai modelli teorici classici alle linee interpretative attuali cambiano anche le metodologie, quantitative e qualitative, di rilevazione empirica del fenomeno.

Per quanto riguarda gli *aspetti quantitativi*, l'insieme di indicatori utilizzati nell'indagine del fenomeno ha seguito due direttrici di sviluppo: da un lato sono stati ampliati gli indicatori che fanno riferimento ad un'unità di misura individuale (lo studente e quindi i percorsi formativi irregolari), dall'altro sono stati introdotti indicatori che si riferiscono ad un'unità di misura aggregata. Rispetto al primo gruppo, il Sistema Statistico Nazionale (SISTAN) individua cinque indicatori: le ripetenze, i ritardi rispetto all'età anagrafica; le interruzioni di frequenze, le frequenze irregolari (alunni non scrutinati per raggiunto limiti di assenze); i giudizi in sospeso. Le ricerche più recenti (Colombo, 2008b), inoltre, hanno introdotto indicatori che abbracciano una visione più ampia dei percorsi formativi e del passaggio scuola/lavoro: il tasso di dispersione universitaria e i tassi di occupazione giovanile.

In riferimento agli indicatori con misurazione aggregata, dal 2003, su indicazione dell'Unione Europea, sono stati utilizzati altri quattro parametri di carattere globale: il tasso di scolarità, il tasso di diploma, i livelli di istruzione della popolazione adulta, la qualità degli esiti scolastici (programma PISA). A livello nazionale, Caputo (Caputo, 2006) include tre macro-indicatori, definiti in base alla correlazione che intrattengono con le misure individuali di dispersione: caratteristiche della struttura scolastica (numero medio di alunni per classe; numero medio di alunni per docente, ecc.); caratteristiche del corpo docente (numero medio docenti non di ruolo; percentuale anzianità di servizio); caratteristiche strutturali della popolazione scolastica (iscritti per genere, iscritti per etnia, iscritti per indirizzi di studio).

Tabella 1 - Indicatori quantitativi

PERCORSI FORMATIVI IRREGOLARI	ISTITUZIONE SCOLASTICA
<u>Percorsi Scolastici</u>	<u>Caratteristiche struttura scolastica</u>
- Ripetenze	- Numero medio di alunni per classe
- Ritardi rispetto a età anagrafica	- Numero medio di alunni per docente
- Interruzioni di frequenza	<u>Caratteristiche del corpo docente</u>
- Frequenze irregolari (raggiunto limite di assenze)	- Numero medio docenti non di ruolo
- Giudizi in sospeso	- Percentuale anzianità di servizio
<u>Parametri Globali</u>	<u>Caratteristiche strutturali della popolazione scolastica</u>
- Tasso di scolarità	- Iscritti per genere
- Tasso di diploma	- Iscritti per etnia
- Livelli di istruzione popolazione adulta	- Iscritti per indirizzi di studio
- Qualità esiti scolastici	
<u>Passaggio Scuola/Lavoro-Università</u>	
- Tasso dispersione universitaria	
- Tasso occupazione giovanile	

Relativamente agli *aspetti qualitativi*, le ricerche realizzate più di recente hanno accostato all'indagine sui fattori personali, territoriali e scolastici già rilevati dalle analisi quantitative, approfondimenti su questioni legate alle motivazioni, alla rappresentazioni del fenomeno, alle conseguenze di ordine sociale e personale. In particolare è grazie allo sviluppo di metodologie di matrice narrativa e biografica che è stato possibile esaminare e categorizzare percorsi e traiettorie di dispersione scolastica che intrecciano fattori di rischio multidimensionali e non sempre individuabili mediante tecniche quantitative. Zurla (Zurla, 2004) individua cinque categorie di dispersi (periferici, consumisti, provvisori, concreti, spaesati) in relazione al fattore che presenta il maggiore grado di fragilità nel racconto della traiettoria (la famiglia, il contesto scolastico, il mondo del lavoro, il territorio, la migrazione). Perone (Perone, 2006) propone una categorizzazione di quattro tipologie di dispersi (migranti, periferici, predestinati, delusi) in base al fattore che ha avuto maggiore influenza nella vita dello studente (la scuola, la famiglia, il gruppo di pari, il lavoro). Un altro fattore indagato da indagini di tipo qualitativo (Fabbri e D'Alfonso, 2003) è la rappresentazione sociale dell'abbandono scolastico. In tale ricerca emerge con evidenza l'azione ambivalente della scuola che agisce come fattore causale sia di tipo negativo, attivando un meccanismo di esclusione e demotivazione, sia di tipo positivo, attraverso processi di gratificazione e inclusione (Colombo, 2008).

2.4 I fattori causali

I modelli interpretativi più recenti, di impianto sistemico e multidimensionale, organizzano l'insieme dei fattori causali secondo una categorizzazione per variabili dirette e indirette oppure per variabili endogene ed esogene. Come sottolinea Colombo (Colombo, 2010), la natura trasversale del fenomeno ha condotto gli studiosi ad abbracciare un modello causale che superasse antiche divisioni basate sugli stati di povertà e di privazione culturale e a concentrare l'attenzione su quei fattori, non solo riferibili al contesto psicologico, familiare e sociale dello studente, ma più propriamente relativi all'istituzione scolastica e alle pratiche formative ad essa ascrivibili. Una prima categorizzazione delle variabili ipotizza un modello tripartito.

Tabella 2 – Variabili causali ripartiti per fattori personali, temporali e contestuali

<p>Variabili Personali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genere - Età - Composizione nucleo di coabitazione - Condizione occupazionale padre e madre - Scolarizzazione padre e madre - Cittadinanza - Nascita Italia/Estero - Mobilità della famiglia - Aspirazioni lavorative - Interessi e preferenze 	<p>Variabili Temporali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Successi scolastici - Insuccessi scolastici - Esperienze lavorative o contatti con il mondo del lavoro - Eventi imprevisti e loro successione - Evoluzione della motivazione a studiare e a lavorare - Incidenti critici 	<p>Variabili Contestuali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipologia di corso e di istituto - Problemi a scuola registrati e percepiti - Sistema delle gratificazioni percepite - Prospettive di lavoro - Offerte di supporto - Cultura locale del valore scuola - Rete formativa esistente - Rete informativa esistente - Rete familiare - Rete amicale - Rete di cura (tipo di grado e di presa in carico del soggetto da parte dei servizi)
--	--	--

Fonte: Colombo, 2010, p. 118

La precedente tassonomia può essere ricompresa all'interno di una diversa organizzazione che dispone le variabili attorno ai due poli esperienziali della vita dello studente, quello di tipo scolastico e quello extrascolastico.

Ai *fattori extrascolastici*, fanno riferimento tanto fattori “esogeni” quanto quelli definiti di causalità remota e di causalità nascosta (Colombo, 2010). Queste categorizzazioni comprendono pertanto i fattori di natura personale (motivazioni fragili, incapacità decisionali, stati di disagio, stress e incertezza nelle fasi di transizione, episodi fallimentari, eventi imprevisti, traiettorie discendenti, perdita o carenza strutturale di risorse materiali e simboliche) e le dinamiche socioculturali, che possono essere connesse all'ambito familiare (necessità o ristrettezze economiche, multiproblematicità familiare, investitura familiare, svalutazione titolo di studio) o dipendenti dalla relazione con il mondo lavorativo (assenza di lavoro, domanda manodopera poco qualificata).

Relativamente alle *dinamiche intrascolastiche*, in letteratura si fa riferimento ai fattori endogeni (Pozzi, 2005) ed a quelli di causalità diretta: orientamento insoddisfacente o fuorviante, scarsità di stimoli, relazione studente/docente, incapacità di valorizzazione capacità studente, autoreferenzialità della scuola, professionalità debole degli insegnanti (Colombo, 2010).

Tabella 3 – Variabili endogene ed esogene

CAUSE ENDOGENE	CAUSE ESOGENE		
CAUSE DIRETTE	CAUSE REMOTE	CAUSE NASCOSTE	FATTORI PERSONALI
<ul style="list-style-type: none"> - Orientamento insoddisfacente o fuorviante - Scarsità di stimoli - Relazione studente/docente - Incapacità valorizzazione capacità studente - Autoreferenzialità della scuola - Professionalità debole degli insegnanti 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessità o ristrettezze economiche - Multiproblematicità familiare - Investitura familiare - Svalutazione titolo di studio 	<ul style="list-style-type: none"> - Assenza di lavoro - Domanda manodopera poco qualificata 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivazioni fragili - Incapacità decisionali - Stati di disagio, stress e incertezza nelle fasi di transizione - Episodi fallimentari - Eventi imprevisti - Traiettorie discendenti - Perdita o carenza strutturale di risorse materiali e simboliche

Fonte: Colombo (2010), Pozzi (2005)

Di particolare interesse risulta la centralità attribuita dagli studi più recenti ai fattori di tipo endogeno. In tal senso si porta l'attenzione sull'incidenza rispetto al fenomeno della dispersione scolastica tanto delle pratiche culturali codificate all'interno dell'istituzione scolastica, quanto dell'attività pedagogica degli insegnanti. Rispetto al polo della cultura scolastica, assume una connotazione rilevante la questione del deficit di orientamento, già sottolineata nella Relazione Ministeriale del Giugno 2000 (La dispersione scolastica: una lente sulla scuola) e dal Piano Programmatico di Intervento sulla Scuola di Marzo 2003. Tale elemento di debolezza delle strategie orientative è posto in correlazione negli studi più recenti con la carenza di pratiche connotate qualitativamente e dal punto di vista formativo (non di matrice informativa) e con il disconoscimento da parte degli insegnanti del valore orientativo dei percorsi scolastici e delle singole discipline. In questo quadro emerge una doppia linea di criticità delle strategie orientative: da un lato, si evidenzia l'incapacità dell'istituzione scolastica di prendere in carico la soggettività del singolo studente rispetto alle fasi di transizione scolastica (universitaria e lavorativa); dall'altra, sono rilevate le difficoltà degli studenti, che spesso neutralizzano l'attività degli sportelli e dei servizi orientativi, di costruire strategie di rappresentazione e progettazione del proprio futuro. Accanto alla criticità della funzione orientativa, è stata sottolineata la questione dell'autoreferenzialità dell'istituzione scolastica e la relativa difficoltà di attivare relazioni significative con il tessuto produttivo ed economico e con le realtà formative post-diploma (università, accademia, percorsi formativi alternativi).

Per quanto concerne la dimensione pedagogica, è stato riscontrato quale fattore che incide fortemente nei vissuti degli studenti a rischio dispersione, il rapporto di crescente asimmetria, e spesso caratterizzato da difficoltà comunicative, tra docente e discente. Ad una lettura maggiormente approfondita, Colombo (Colombo, 2010) attribuisce alla professionalità debole degli insegnanti, caratterizzata dalla demotivazione, dall'assenza di pratiche di riflessività professionale, dall'inadeguatezza professionale e formativa, un ruolo di particolare rilievo nel sistema dei fattori causali riguardanti la relazione studente/scuola.

2.5 Conclusioni

In conclusione, occorre sottolineare come in tutti i modelli interpretativi considerati un notevole grado di rilevanza è attribuito alla dimensione territoriale integrata (ovvero al livello "meta-politico"). È su tale livello, intermedio a quello di massima generalità relativo alle politiche scolastiche nazionali e regionali e a quello più circoscritto dei singoli contesti scolastici, che la letteratura contemporanea e le ricerche sul campo più aggiornate portano l'attenzione per introdurre misure efficaci di cambiamento. Il dialogo tra attori interni ed esterni all'istituzione scolastica e la correlazione tra principi di ordine generale e pratiche progettuali empiricamente delimitate, rappresentano infatti dei fattori che ben si prestano ad innescare delle azioni di miglioramento e a valutarne gli esiti empirici.

All'interno di una siffatta prospettiva operativa sono sempre più spesso attivati interventi di rete per contrastare fenomeni complessi come quello cui si riferiscono le nozioni di dispersione scolastica e successo formativo. Tuttavia, lontane dal costituire un mito organizzativo, la presenza di reti territoriali si rivela efficace solo se accompagnata da un coordinamento scientifico adeguato alla complessità delle azioni progettuali da intraprendere e all'importanza degli obiettivi in gioco, consentendo in questo modo una presa in carico corresponsabile di un fenomeno che riguarda, per ampiezza e per pervasività, il futuro dell'intera collettività.

3. LE DIMENSIONI DEL FENOMENO A LIVELLO NAZIONALE ED EUROPEO

Alla luce dell'impianto definitorio introdotto nel precedente capitolo, questa parte del report si propone di fornire un dimensionamento del fenomeno della dispersione scolastica nel contesto europeo, nazionale e regionale. Più in particolare, verranno illustrati -fornendo per ciascuno una rappresentazione quantitativa- i concetti di *"early school leavers"*, indicatore utilizzato dall'Unione Europea ad indicare i giovani 18-24enni in possesso della sola licenza media e fuoriusciti dal sistema di istruzione o leFP (sul quali sarà possibile operare un confronto fino al livello regionale), di *"rischio di abbandono"*, introdotto con l'Anagrafe Nazionale degli Studenti e di *"insuccesso formativo"*, considerato dal MIUR come somma di quattro diversi indicatori di fragilità scolastica.

3.1 Dispersione come *"early school leavers"*: il quadro europeo, nazionale e regionale

La strategia "Europa 2020", presentata nel 2010 dall'Unione Europea, pone degli obiettivi precisi in materia di inclusione sociale, prevedendo che la dispersione scolastica nei Paesi dell'Unione possa essere ridotta a meno del 10% entro il 2020¹.

Come indicato nel secondo capitolo, l'indicatore utilizzato dall'Unione Europea per l'analisi del fenomeno fa riferimento al concetto degli "Early school leavers" (ESL) con il quale si prende a riferimento la quota dei giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni, in possesso della sola licenza media (o con titolo inferiore) e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.

I dati più recenti pubblicati da Eurostat nel quadro dell'indagine sulle forze di lavoro dell'UE, relativamente agli abbandoni precoci dal sistema formativo sono relativi al 2012. Da tali rilevazioni emerge come la maggior parte degli Stati membri abbia compiuto significativi passi avanti verso il raggiungimento degli obiettivi della strategia Europa 2020, pur permanendo profonde disparità tra un Paese e l'altro e tra maschi e femmine.

Attualmente la percentuale di abbandono scolastico tra i giovani nei Paesi dell'Unione è in media del 12,8%, in calo rispetto al dato registrato nel 2011 (13,5%). Dodici Stati membri² hanno ormai tassi di abbandono scolastico inferiori all'obiettivo del 10% fissato dalla strategia Europa 2020 e l'Irlanda ha raggiunto per la prima volta questo traguardo. Spagna (24,9%), Malta (22,6%) e Portogallo (20,8%) sono i paesi dove si registrano i più alti tassi di abbandono scolastico, nonostante significativi passi avanti compiuti in anni recenti. Anche in Germania, Grecia, Irlanda, Lettonia e nel Regno Unito il tasso di abbandono scolastico è diminuito di almeno un punto percentuale tra il 2011 ed il 2012, mentre è cresciuto in Bulgaria, a Cipro, nella Repubblica ceca, in Ungheria, Lussemburgo, Polonia, Slovacchia, Slovenia e Svezia.

Considerando la situazione per genere, si rilevano tassi di abbandono significativamente inferiori tra le femmine rispetto ai maschi (con una differenza media del 24%)³.

¹ Parimenti, la strategia "Europa 2020: una strategia intelligente, sostenibile e inclusiva" (Unione Europea, 2010) ipotizza un incremento al di sopra del 40% della percentuale di giovani in possesso di qualifiche dell'istruzione superiore (terziaria o equivalente).

² Austria Repubblica ceca, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Slovacchia, Slovenia e Svezia

³ La maggiore differenza riguarda Cipro (+ 58%), la Lettonia (+ 57%), il Lussemburgo (+ 57%) e la Polonia (+ 55%), dove il tasso di abbandono scolastico dei maschi è oltre il doppio rispetto a quello delle femmine.

Tabella 1 – Early School Leavers nei Paesi dell'UE

Stati	2010	2011	2012	Variazione 2011-2012	Target Nazionale
EU	14.0	13.5	12.8 p	-0.7	Inferiore al 10.0
Austria	8.3	8.3	7.6	-0.7	9.5
Belgio	11.9	12.3	12.0	-0.3	9.5
Bulgaria	13.9	11.8	12.5	0.7	11.0
Cipro	12.7	11.3	11.4	0.1	10.0
Repubblica Ceca	4.9	4.9	5.5	0.6	5.5
Danimarca	11.0	9.6	9.1	-0.5	Inferiore al 10.0
Estonia	11.6	10.9	10.5	-0.4	9.5
Finlandia	10.3	9.8	8.9	-0.9	8.0
Francia	12.6	12.0	11.6	-0.4	9.5
Germania	11.9	11.7	10.5 p	-1.2	Inferiore al 10.0
Grecia	13.7	13.1	11.4	-1.7	9.7
Ungheria	10.5	11.2	11.5	0.3	10.0
Irlanda	11.4	10.8	9.7	-1.1	8.0
Italia	18.8	18.2	17.6	-0.6	15.0-16.0
- Lombardia	18,4	17,3	15,3	-2	
Lettonia	13.3	11.6 p	10.5	-1.1	13.4
Lituania	8.1	7.2	6.5	-0.7	Inferiore al 9.0
Lussemburgo	7.1	6.2	8.1 p	1.9	Inferiore al 10.0
Malta	24.8	23.6	22.6	-1.0	29.0
Olanda	10.0	9.1	8.8 p	-0.3	Inferiore al 8.0
Polonia	5.4 p	5.6 p	5.7 p	0.1	4.5
Portogallo	28.7	23.2	20.8	-2.4	10.0
Regno Unito	14.9	15.0	13.5	-1.5	Nessun target
Romania	18.4	17.5	17.4	-0.1	11.3
Slovacchia	4.7	5.0	5.3	0.3	6.0
Slovenia	5.0	4.2	4.4	0.2	5.0
Spagna	28.4	26.5	24.9	-1.6	15.0
Svezia	6.5	6.6	7.5	0.9	Inferiore al 10.0

Fonte Eurostat 2012 (indagine sulle forze di lavoro dell'UE)

Secondo la stessa indagine, le stime riguardanti il nostro Paese evidenzerebbero nel 2012 una sensibile diminuzione dei giovani 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente gli studi o qualsiasi altro tipo di formazione, che ammonterebbero a 758mila (29mila in meno rispetto al 2011), ovvero al 17,6% del totale della popolazione giovanile (18-24 anni)⁴ a fronte di una media europea del 12,8%.

Con questi dati, l'Italia occupa ancora una posizione di ritardo nella graduatoria dei ventisette Paesi UE, collocandosi nella quart'ultima posizione, subito dopo il Portogallo.

⁴ Le stime riguardanti i giovani che abbandonano precocemente la scuola sul territorio nazionale vengono compiute dall'ISTAT attraverso i dati provenienti da indagini campionarie ed è possibile trovare informazioni sugli Early School Leavers all'interno della Banca Dati di Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo. Il dettaglio minimo delle stime fornite è quello regionale dal momento che l'indagine condotta su un campione rappresentativo all'interno di ogni provincia risulterebbe troppo esiguo per fornire dati statisticamente rilevanti.

Tab. 2 - Early School Leavers in Italia, dato al 2012 e obiettivi al 2020

Anno 2012	Obiettivo al 2020	Medio termine (al 213)
17,6%	16%	17,9%

Fonte: Servizio Statistico del MIUR, 2013

A livello regionale la situazione è assai eterogenea. Si osserva infatti come le regioni del Centro e del Nord presentino percentuali di uscite precoci dal sistema formativo inferiore alla media nazionale mentre nel Sud e nelle isole la quota è maggiore, intorno al 25% in Sicilia e in Sardegna.

La Lombardia si colloca al di sotto della media nazionale (15,3%), con quote lievemente migliori rispetto a quelle evidenziate dalle Regioni della ripartizione geografica cui appartiene (Nord Ovest).

Tab. 3 – Early School Leavers, serie storica per Regione

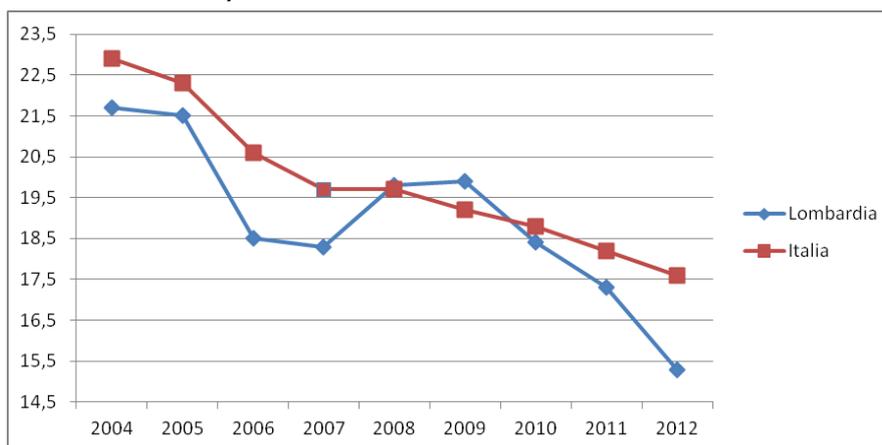
Regioni	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Piemonte	22,2	20,6	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	16,0	16,3
Valle d'Aosta	22,3	22,1	21,9	24,2	25,9	21,4	21,2	22,4	21,9
Lombardia	21,7	21,5	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	17,3	15,3
Trentino-Alto Adige	21,6	19,5	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	14,0	15,9
Veneto	18,1	18,4	15,0	13,1	15,6	16,9	16,0	16,8	14,1
Friuli-Venezia Giulia	13,6	15,8	19,7	12,6	15,2	14,5	12,1	13,9	13,3
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	15,0	16,1
Emilia-Romagna	20,0	19,3	17,7	17,4	16,6	15,0	14,9	13,9	15,3
Toscana	20,9	17,2	16,3	17,9	16,5	16,9	17,6	18,6	16,3
Umbria	13,2	15,4	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	11,6	13,5
Marche	16,7	19,1	18,0	16,3	14,7	15,6	14,9	13,1	15,8
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	15,7	13
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	12,8	12,6
Molise	15,2	15,5	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	13,1	9,9
Campania	28,6	27,8	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	22,0	21,8
Puglia	30,2	29,2	27,0	25,1	24,3	24,7	23,4	19,5	19,8
Basilicata	16,8	18,1	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	14,5	13,8
Calabria	21,8	18,2	19,6	21,2	18,7	17,4	16,1	18,2	17,2
Sicilia	30,6	30,0	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	25,0	25,0
Sardegna	30,1	33,1	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	25,1	25,8
<i>Italia</i>	<i>22,9</i>	<i>22,3</i>	<i>20,6</i>	<i>19,7</i>	<i>19,7</i>	<i>19,2</i>	<i>18,8</i>	<i>18,2</i>	<i>17,6</i>

Fonte: Servizio Statistico del MIUR, 2013

Dai dati presentati in tabella, è possibile notare che -nonostante alcuni miglioramenti- il nostro paese è ancora molto distante dagli obiettivi fissati ormai più di un decennio fa. Nel 2012, fra tutte le regioni, il Molise è l'unica ad aver raggiunto risultati in linea con gli Obiettivi di Lisbona con un valore di early school leavers pari al 9,9%.

Se si considera la serie storica, il dato medio riferito all'Italia ha fatto registrare un miglioramento di 5 punti percentuali fra il 2004 e il 2012 (dal 22,9% al 17,6%); anche in Lombardia sono stati registrati miglioramenti consistenti dal 21,7% del 2004 al 15,3% del 2012.

Tabella 4: Early School Leavers in Lombardia e Italia 2004-2012



3.2 Dispersione come “rischio di abbandono”: i dati dell’Anagrafe Nazionale degli Studenti

A seguito all’accordo di Lisbona del 2000, anche L’Italia ha assunto alcune iniziative legislative finalizzate a rispondere al dettato europeo. Un passaggio decisivo in tal senso è rappresentato dalla legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, orientata a creare un sistema in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica a partire dal monitoraggio della frequenza degli alunni (in entrambi i sistemi nazionale e regionale) e dalla successiva approvazione del Decreto Legislativo 76 del 15 aprile 2005 che istituisce il Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti.

Nonostante le indicazioni normative, per alcuni anni non sono stati fatti interventi sostanziali per dare concretezza al disegno legislativo (anche a causa delle difficoltà tecniche connesse all’integrazione delle diverse banche dati) e solo in anni recenti, con l’approvazione della legge 221 del 2012, si ha avuto un’accelerazione verso l’integrazione delle anagrafi locali e l’apertura dell’Anagrafe Nazionale degli Studenti presso il MIUR.

A differenza delle precedenti “Relazioni integrative sulle scuole”⁵, che consideravano i dati aggregati a livello di plesso scolastico, l’Anagrafe Nazionale degli Studenti raccoglie i dati individuali relativi al percorso scolastico di ogni singolo alunno (quali iscrizioni, frequenza scolastica, eventuali trasferimenti, valutazioni conseguite, esiti finali degli esami, gli abbandoni, ecc.) garantendo una raccolta informativa costantemente aggiornata e di migliore qualità⁶.

Per quanto concerne il tema della dispersione scolastica, l’Anagrafe Nazionale analizza il fenomeno introducendo il concetto di “rischio di abbandono”, che si sostanzia laddove si verifica un’interruzione non motivata della frequenza scolastica. In caso di interruzione di frequenza, la scuola è infatti chiamata a comunicarne anche le motivazioni, selezionando tra trasferimento all’estero, trasferimento ad altra scuola, passaggio al sistema di istruzione e formazione professionale e istruzione parentale. Qualora l’interruzione non sia oggetto di comunicazione formale da parte dell’alunno o della famiglia, si concretizza il rischio di abbandono⁷.

⁵ Impiegate sino al 2011, sono rilevazioni statistiche che consentivano di stimare l’entità del fenomeno abbandono a partire dal numero di studenti che durante l’anno scolastico interrompono gli studi senza comunicare una motivazione alla scuola. In tal senso l’abbandono è quantificato dallo scarto tra il dato iniziale degli iscritti e quello degli alunni scrutinati a fine anno. Essendo una rilevazione sintetica, il dato comunicato dalle segreterie degli Istituti scolastici era aggregato a livello di plesso e non forniva invece indicazioni circa il percorso dei singoli alunni.

⁶ Con un data base contenente oltre 7 milioni di posizioni, nel 2013 l’Anagrafe Nazionale ha raggiunto un grado di completezza pressoché totale.

⁷ Si parla di “rischio” in quanto l’interruzione non preclude necessariamente la possibilità di un futuro rientro dell’alunno nel sistema scolastico.

Nel periodo appena successivo all'istituzione dell'Anagrafe, è stata condotta una prima rilevazione sul fenomeno dell'abbandono scolastico. Tale studio ha evidenziato un decisa sottostima del dato sulla dispersione, sino ad allora calcolato attraverso le cosiddette Relazioni Integrative (che, come detto, consideravano i dati aggregati a livello di plesso scolastico e non per singolo alunno).

Tabella 5 - Andamento del tasso di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di I° grado. Serie storica 2003/04 - 2011/12; raffronto Rilevazioni Integrative e Anagrafe Nazionale degli Studenti

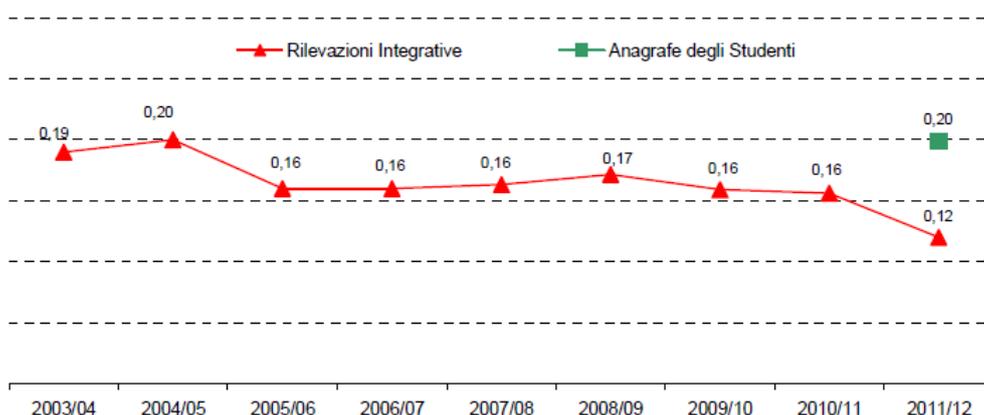
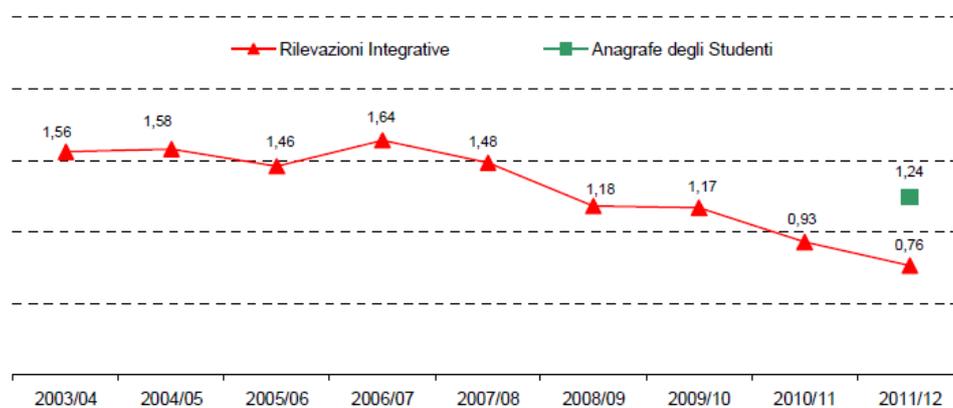


Tabella 6 - Andamento del tasso di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di II° grado. Serie storica 2003/04 - 2011/12; raffronto Rilevazioni Integrative e Anagrafe Nazionale degli Studenti



Fonte: Servizio Statistico del MIUR, 2013

Come indicato in tabella, la quota di studenti "a rischio di abbandono" corrisponderebbe allo 0,2% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di I° grado (pari a 3.409 alunni, in prevalenza concentrati nel secondo e terzo anno di studi) e all'1,24% degli iscritti alle scuole secondarie di II° grado (per un complesso di 31.397 studenti) nelle quali il fenomeno risulta più evidente ed in prevalenza concentrato nel terzo e quarto anno.

Tabella 7 - Alunni a rischio di abbandono per ordine scuola e anno di corso (% degli iscritti).
A.s.2011/2012

	Alunni a rischio di abbandono		Iscritti a settembre
	v.a.	per 100 iscritti	
Sec. I grado	3.409	0,2	1.716.549
I anno	747	0,1	570.837
II anno	1.116	0,2	577.010
III anno	1.546	0,3	568.702
Sec. II grado	31.397	1,2	2.523.719
I anno	6.732	1,2	578.804
II anno	4.635	0,9	510.373
III anno	7.050	1,4	508.433
IV anno	8.246	1,8	466.752
V anno	4.734	1,0	459.357
di cui serali	4.520	7,5	60.583
I anno	523	9,0	5.800
II anno	309	7,1	4.347
III anno	1.543	8,8	17.441
IV anno	1.151	8,1	14.274
V anno	994	5,3	18.721

Fonte: Servizio Statistico del MIUR, 2013

Dall'analisi emergono inoltre una serie di considerazioni che consentono un approfondimento del fenomeno in relazione alla tipologia di scuola frequentata, al genere, alla distribuzione geografica e alla nazionalità degli studenti. In sintesi, considerando le scuole secondarie di II° grado si evidenzia:

- una maggiore concentrazione del rischio di abbandono negli istituti professionali (2,26%), negli istituti tecnici (1,46%) e nell'area dell'istruzione artistica (1,56%);
- fenomeni più consistenti all'interno del sistema delle scuole secondarie di II° grado non statali, rispetto a quelle statali (2,9% rispetto ad 1,2%);
- sul piano geografico, una prevalenza del rischio di abbandono nelle Regioni del meridionali, prima tra tutte la Sardegna (2,64% degli iscritti a inizio anno), seguita dalla Sicilia (1,6%), ma anche in quelle aree che presentano un più facile ingresso nel mercato del lavoro per categorie meno qualificate (in Liguria la percentuale di alunni a rischio di abbandono è pari all'1,8%, mentre in Toscana è dell'1,5%);
- un'incidenza maggiore nel genere maschile (1,47%) rispetto a quello femminile (1%);
- una più elevata propensione all'abbandono tra gli studenti che hanno compiuto la maggiore età: il 65% degli studenti a rischio di abbandono ha più di 18 anni; il 28,8% è tra i 16 e i 18 anni, il 6,1% ha un'età compresa tra i 14 e i 16 anni;
- il fenomeno colpisce maggiormente gli alunni con cittadinanza straniera rispetto a quelli con passaporto italiano (2,42% i primi rispetto all'1,16% degli studenti italiani), quote che salgono al 92% se si considerano gli alunni stranieri nati all'estero e di recente ricongiungimento.

3.3 Dispersione come “insuccesso formativo”: i dati MIUR

La nozione di ‘insuccesso formativo’, strettamente dipendente da quella di ‘successo formativo’ introdotta nel secondo capitolo in relazione alla Relazione Ministeriale del 2000 e alle più recenti considerazioni nella letteratura scientifica di riferimento, introduce una differente metodologia analitica di rilevazione del fenomeno. La dispersione scolastica è individuata in un’accezione allargata che non concepisce l’insuccesso unicamente come fuoriuscita dal sistema formativo, ma piuttosto come quell’insieme di situazioni (rallentamenti, trasferimenti, bocciature) che concorrono nel limitare il raggiungimento di un pieno successo formativo. Come è evidenziato nelle rilevazioni del MIUR (Documento Settembre 2013 - *Esiti degli scrutini finali secondaria di II grado - Rilevazione scrutini sintetici*) sono tre gli indicatori che quantificano il fenomeno della dispersione così ridefinito: non ammessi, non scrutinati, ammessi con giudizio.

Di seguito si riportano tali dati con l’integrazione dei valori relativi al contesto comasco.

A questo proposito è interessante osservare due ordini di considerazioni; in primo luogo, si evidenzia che il confronto dei dati lombardi con il contesto nazionale presenta, in entrambi gli anni scolastici considerati, una situazione di uniformità rispetto alla percentuale di studenti non ammessi alla classe successiva e un differenza significativa (3 punti percentuali in meno) rispetto agli studenti con giudizio sospeso e agli studenti ammessi alla classe successiva. In secondo luogo le rilevazioni compiute sul territorio comasco sottolineano un significato distacco nell’anno scolastico 2012/2013 con il dato nazionale e regionale, tanto in riferimento alla percentuali di studenti ammessi e non ammessi, quanto a quella riguardante gli studenti con giudizio sospeso: nella provincia di Como le ripetenze si attestano infatti al 9,5% del totale degli studenti nell’anno scolastico 2011/2012 e del 7,9% nell’anno scolastico successivo, mentre il tasso di studenti con giudizio sospeso passa dal 25,5% del 2011/2012 al 23,5% del 2012/2013 (3 punti percentuali inferiore al dato nazionale e quasi 6 rispetto al dato lombardo).

TABELLA 10: Dati MIUR 2013: ammessi, non ammessi, giudizi sospesi

Regione	A.S. 2012/2013			A.S. 2011/2012		
	ammessi	sospensione dal giudizio	non ammessi	ammessi	sospensione dal giudizio	non ammessi
Piemonte	63,8	25,8	10,4	63,3	26,3	10,4
Valle d'Aosta	64,2	26,3	9,5	56,4	28,6	15,0
Lombardia	60,7	29,2	10,1	60,5	29,1	10,4
- Como ¹	66,4	23,5	7,9	n.p.	25,5	9,5
Trentino A.A. ⁽²⁾	77,2	15,5	7,2	73,0	17,9	9,1
Veneto	63,7	28,1	8,3	63,6	28,0	8,4
Friuli V.G.	64,3	27,0	8,6	61,4	28,4	10,2
Liguria	62,6	27,1	10,4	62,9	26,9	10,2
Emilia Romagna	64,2	26,4	9,4	63,9	26,1	10,0
Toscana	59,4	29,0	11,6	58,9	28,8	12,3
Umbria	69,2	24,8	6,1	67,5	25,0	7,5
Marche	65,9	26,1	8,0	66,0	25,9	8,1
Lazio	62,9	27,7	9,4	62,1	27,8	10,1
Abruzzo	65,6	26,2	8,1	64,0	26,8	9,2

Molise	66,4	25,0	8,6		66,9	24,1	9,0
Campania	62,0	26,6	11,4		61,9	26,9	11,2
Puglia	69,5	21,0	9,5		68,9	20,9	10,2
Basilicata	66,6	24,5	8,9		63,1	26,2	10,7
Calabria	67,8	23,4	8,8		66,7	23,9	9,4
Sicilia	65,8	23,7	10,5		65,3	23,9	10,8
Sardegna	53,1	32,0	14,8		53,4	31,5	15,1
Italia	63,5	26,5	10,0		63,2	26,5	10,3

⁽¹⁾ I dati relativi all'a.s. 2011/2012 non sono comprensivi delle rilevazioni relative agli IFP

⁽²⁾ Per l'a.s. 2012/2013 i risultati relativi alla provincia di Bolzano non sono ancora disponibili

3.3.1 Ammessi, non ammessi e sospensione di giudizio per ordini scolastici

I dati che si presentano nella tabella D illustrano il dettaglio nazionale degli studenti ammessi, non ammessi e con giudizio sospeso, suddivisi per ordine scolastico. A tali dati nazionali sono accostate le analisi relative al contesto comasco, elaborate a partire dalla documentazione raccolta dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Como. In due dei tre indicatori presentati (sospensioni di giudizio e studenti non ammessi), i dati comaschi evidenziano una percentuale superiore a quella nazionale: gli studenti con giudizio in sospeso in Provincia di Como passano dal 25,5% dell'a.s. 2011/2012 al 28 dell'a.s. 2012/2013 (1,5% in più del dato nazionale). La percentuale degli studenti ammessi a livello comasco è superiore di quasi 3 punti percentuali a quella nazionale. Rispetto al tasso di non ammissione, nell'a.s. 2012/2013 il dato degli studenti comaschi si attese al 7,9% del totale degli scrutinati, mentre il dato nazionale è superiore di circa 2 punti percentuali.

TABELLA 11: Dati MIUR 2013: ammessi, non ammessi, giudizi sospesi per ordine scolastico

	% ammessi	% sosp. in giudizio	% non ammessi		% ammessi	% sosp. in giudizio	% non ammessi
	2012/13				2011/12		
Totale Nazionale	63,5	26,5	10,0		63,2	26,5	10,3
- Como	66,4	28	7,9		n.p.	25,5	9,5
Licei	72,8	22,2	5,0		71,8	22,8	5,4
- Licei Como	68,4	25,7	5,5		n.p.	24,4	7,1
Istituti tecnici	56,8	30,5	12,7		56,1	30,3	13,6
- Tecnici Como	50,4	33,2	11,5		n.p.	29	11
Istituti profess.li	54,9	28,7	16,3		52,2	29,2	18,6
- Profess.li Como	56	31,7	8,3		n.p.	21	14,4

3.3.2 Dati nazionali: gli abbandoni

Come è sottolineato nella relazione del MIUR sulla dispersione scolastica pubblicata nel giugno 2013 in base alle rilevazioni statistiche dell'anno scolastico 2012/2013, l'Anagrafe Nazionale degli Studenti, rappresenta l'unico sistema nazionale di anagrafe attualmente esistente. Da tale banca dati è possibile seguire le traiettorie individuali degli studenti e sviluppare un sistema di monitoraggio particolarmente approfondito, che consente al MIUR di individuare con estremo dettaglio le situazioni a rischio dispersione.

Occorre sottolineare tuttavia che nella relazione ministeriale a cui si fa riferimento, il rischio dispersione è vincolato unicamente all'indicatore relativo alle interruzioni scolastiche in corso d'anno inserite nel database nazionale. È da questo dato che il MIUR individua i seguenti valori, associandoli al fenomeno dispersivo in maniera univoca e senza integrarli agli altri indicatori che in base alle direttive europee e alle più recenti indagini di carattere teorico concorrono a delineare la nozione di dispersione scolastica.

TABELLA 12: Dati MIUR 2013: interruzioni di frequenza scolastica

Regioni	M	F
Piemonte	1.25	0.93
Valle d'Aosta	n.p.	n.p.
Lombardia	1.13	0.81
Trentino-Alto Adige	n.p.	n.p.
Veneto	1.22	0.78
Friuli-Venezia Giulia	1.46	0.96
Liguria	2.05	1.47
Emilia-Romagna	1.03	0.88
Toscana	1.77	1.29
Umbria	1.06	0.89
Marche	1.81	1.04
Lazio	1.22	0.76
Abruzzo	1.25	0.92
Molise	0.63	0.29
Campania	1.59	1.12
Puglia	1.64	1.06
Basilicata	1.43	0.90
Calabria	1.28	0.86
Sicilia	1.91	1.29
Sardegna	3.11	2.14
Italia	1.47	1.01

I dati presentati della tabella E non sono confrontabili con le rilevazioni condotte a livello locale, dal momento che queste ultime rilevano l'abbandono secondo un differente meccanismo: non già attraverso la comunicazione di interruzione di frequenza in corso d'anno, ma mediante il numero di studenti non scrutinati al termine dell'anno scolastico per raggiunto numero di assenze massime. Secondo tale indicatore, la percentuale di studenti non scrutinati in Provincia di Como al termine dell'anno scolastico 2012/2013 è il 2,47% del totale degli studenti iscritti. La percentuale maggiore, pari al 3,62%, interessa i licei, seguiti dagli istituti professionali con il 2,71%, gli IFP con l'2,22% e infine i tecnici con il 1,33%.

4. LE DIMENSIONI DEL FENOMENO IN PROVINCIA DI COMO

Il presente capitolo si propone di fornire una rappresentazione quantitativa del fenomeno della dispersione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Como, con il duplice obiettivo di presentarne un dimensionamento (in riferimento al contesto nazionale, osservato nel precedente capitolo) e al contempo di individuare, attraverso l'analisi di una serie di variabili, le situazioni e le aree di maggiore criticità nel territorio lariano.

In continuità con quanto affermato nei capitoli precedenti, l'analisi dei dati quantitativi è condotta tenendo conto di un approccio multifattoriale al fenomeno, riferibile -sul piano teorico- al modello interdipendente-comunicativo e alla teoria del disengagement e, in sede metodologica, all'utilizzo di una serie di indicatori che integrano quello tradizionalmente adottato nelle rilevazioni statistiche e che si riferisce all'interruzione di frequenza (o abbandono).

La scelta degli indicatori (che, come si vedrà in seguito, contempla "abbandoni", "trasferimenti in corso d'anno", "ripetenze", "ammessi con giudizio sospeso") risponde ad un criterio di opportunità teorica e metodologica, che deve però essere collocato nel quadro di realtà dei dati quantitativi effettivamente disponibili a livello locale. In tal senso, se da un lato si sottolinea l'adesione alla proposta di rilevazione statistica del Sistema Statistico Nazionale (SISTAN) che individua cinque misure fondamentali nella rilevazione della dispersione¹, dall'altro occorre evidenziare che i dati a disposizione nella rilevazione comasca impongono una ridefinizione nella scelta degli indicatori, che porta a considerare solo tre misure di analisi (abbandoni, ripetenze, ammessi con giudizio sospeso), mentre un quarto (trasferimenti in corso d'anno) è stato aggiunto in virtù della sua coerenza con la definizione del fenomeno adottata (Miur, 2003) e con le considerazioni teoriche avanzate nel precedente capitolo² sia, infine, perché presente con un elevato grado di dettaglio nella base dati disponibile.

La fonte utilizzata per la rilevazione statistica è infatti costituita dalla raccolta dei dati scolastici effettuata dall'Ufficio Scolastico Territoriale e dal Settore Formazione Professionale della Provincia di Como, nel corso degli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013³.

I dati raccolti sono stati comunicati dai singoli Istituti Scolastici attraverso la compilazione di un formulario precedentemente fornito dai due enti. Rispetto ai dati dell'anno scolastico 2012/2013 (sui quali si è provveduto a condurre l'analisi quantitativa presentata nelle prossime pagine) le comunicazioni sono avvenute in due momenti distinti: a Giugno 2013 sono stati inviati i dati riguardanti gli abbandoni, le ripetenze, i trasferimenti e le sospensioni di giudizio, mentre a Settembre 2013 sono stati forniti quelli relativi all'esito degli esami per l'assolvimento dei debiti formativi.

A differenza dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, la natura aggregata dei dati a disposizione dell'Ufficio Scolastico Territoriale e del Settore Formazione Professionale della Provincia di Como non consente l'individuazione delle traiettorie dei singoli studenti che, anno dopo anno, percorrono i diversi gradi del sistema formativo. Inoltre, le numerose incongruità e manchevolezze dei dati relativi agli anni scolastici precedenti, non consentono una lettura longitudinale del fenomeno e ne circoscrivono il dimensionamento al solo anno scolastico 2012/2013.

Tale impossibilità non impedisce unicamente una rappresentazione longitudinale (ovvero trasversale nel tempo) ma costituisce un limite analitico dell'andamento della dispersione scolastica, che incide direttamente sulla metodologia di rilevazione e, conseguentemente,

¹ Ripetenze, ritardi rispetto all'età anagrafica, abbandoni, frequenze irregolari, ammessi con giudizio sospeso.

² Dispersione riferibile a situazioni di irregolarità nel rapporto tra istituzione scolastica e studente.

³ L'Ufficio Scolastico Territoriale limitatamente agli Istituti Secondari di secondo grado (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali); il Settore Formazione Professionale della Provincia di Como in riferimento al sistema di Istruzione e Formazione Professionale del territorio comasco.

sull'accuratezza della sua rappresentazione. Più nello specifico, ad essere neutralizzata è l'individuazione e la rilevazione dei casi di fuoriuscita dal sistema formativo che avvengono nel periodo compreso tra il termine di un anno scolastico e l'inizio di quello successivo (passaggi tra istituti scolastici avvenuti ad anno scolastico chiuso, interruzioni di frequenza, trasferimenti presso istituti di altre Province, Regioni, Nazioni) e che sarebbero individuabili solo con un confronto tra i dati dei diversi anni scolastici.

Una possibile soluzione a questi due elementi di problematicità (natura aggregata dei dati e impossibilità di analisi longitudinali) è costituita dall'accesso al database dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, banca dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a cui gli Istituti Scolastici dell'intero territorio nazionale sono tenuti a comunicare periodicamente, attraverso il portale digitale SIDI, i dettagli dei percorsi dei singoli studenti.

Le analisi presentate di seguito fanno dunque riferimento ai quattro indicatori sopracitati ("abbandoni", "trasferimenti in corso d'anno", "ripetenze", "ammessi con giudizio sospeso") e sono organizzate in due paragrafi: il primo presenta in maniera disaggregata tali indicatori, fornendo per ciascuno il dettaglio rispetto all'ordine scolastico e alla differenza tra istituti pubblici e paritari; il secondo propone invece un indicatore aggregato e introduce alcune importanti variabili (genere, territorio e nazionalità) che negli studi più recenti sulla dispersione scolastica vengono impiegate nella rappresentazione del fenomeno. Le variabili di genere e di nazionalità (italiana o straniera) sono già codificate nel formulario compilato dagli Istituti Scolastici, mentre quella relativa alla distribuzione territoriale appartiene ad un'elaborazione successiva e si riferisce alla ripartizione geografica degli Istituti Scolastici all'interno del territorio della Provincia di Como. Nel paragrafo conclusivo si cercherà infine di delineare alcune considerazioni sintetiche del fenomeno.

4.1 Indicatori di insuccesso formativo

4.1.1 Iscritti

La presentazione dei dati relativi al numero di iscritti, ancorché non corrisponda ad alcun indicatore di rappresentazione del fenomeno dell'insuccesso formativo, costituisce un utile elemento di sfondo su cui confrontare i dati che verranno illustrati in seguito.

Dalla lettura dei dati riportati nella tabella 1a, si nota infatti come i licei raccolgano più del 43% dell'intera popolazione studentesca della Provincia di Como, gli istituti tecnici il 27%, il sistema di istruzione e formazione professionale il 18% circa, mentre gli istituti professionali l'11.2%.

Rispetto alla distinzione istituti statali/istituti paritari, si evidenzia una crescita percentuale degli iscritti all'istruzione paritaria di quasi il 100% tra il primo ed il quinto anno di iscrizione (dall'8.9% del primo anno si passa al 17% del quinto), mentre più lieve è l'incremento degli studenti degli istituti statali. La percentuale degli studenti iscritti all'Istruzione e Formazione Professionale presenta invece un calo drastico il quarto ed il quinto anno, in corrispondenza del termine del percorso formativo, con l'acquisizione della qualifica triennale e di quella di tecnico professionale il quarto anno.

Richiamando quanto detto in premessa, l'indisponibilità dei dati relativi ai precedenti anni scolastici inibisce la possibilità di raffronti longitudinali nel tempo.

Tabella 1a - Iscritti per classe e ordine scolastico. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale	
Licei	2116	2025	1805	1668	1623	9237	43.4%
Ist. Tecnici	1544	1275	1012	935	983	5749	27%
Ist. Professionali	518	396	413	599	448	2374	11.2%
IeFP	1289	1141	1018	394	75	3917	18.4%
	5467	4837	4248	3596	3129	21277	100%

Tabella 1b - Iscritti per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP). A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Media
Statali	67.5%	68.5%	66.6%	77.1%	80.6%	72.1%
Paritari	8.9%	8%	9.5%	11.9%	17%	11.1%
IeFP	23.6%	23.6%	24%	11%	2.4%	16.9%

4.1.2 Trasferimenti

Trasferimenti in entrata

I trasferimenti in entrata individuano gli studenti registrati in ingresso (ad inizio anno scolastico) provenienti da altri istituti. Le percentuali di maggiore significatività si registrano nei primi tre anni, con una particolare incidenza negli istituti professionali (6.2% il primo anno e 7.2% il secondo) e negli istituti tecnici (3.1% il primo anno e 3.3% il terzo anno) a fronte di valori notevolmente inferiori nei licei e nell'istruzione e formazione professionale. Il dato sta ad indicare il flusso di studenti che, specie nei primi anni, lascia l'educazione liceale per dirigersi verso quella tecnica e professionale, in particolar modo nelle scuole paritarie. Queste ultime, infatti, presentano una percentuale di trasferimenti in entrata più che doppia nel primo e nel secondo anno (5.5% e 3.9%) rispetto all'istruzione statale (2.4% e 1.6%) e all'istruzione e formazione professionale (1.7% e 1%).

Tabella 2a - Media trasferimenti in entrata. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale
Media	3,1%	2,9%	1,9%	0,5%	0.2%	1,5%

Tabella 2b - Trasferimenti in entrata per classe e ordine scolastico. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Licei	1.5%	1.2%	1.3%	0.4%	0.1%
Ist. Tecnici	3.1%	2.2%	3.3%	1.4%	0.6%
Ist. Professionali	6.2%	7.2%	2.2%	0%	0%
IeFP	1.7%	1%	0.7%	0%	0%

Tabella 2c - Trasferimenti in entrata per tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP).

	Media
Statali	1.4%
Paritari	2.9%
IeFP	0.9%
	1.5%

Tabella 2d - Trasferimenti in entrata per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP).

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Statali	2.4%	1.6%	1.5%	0.7%	0.3%
Paritari	5.5%	3.9%	4%	1.1%	0.4%
IeFP	1.7%	1%	0.7%	0%	0%

Trasferimenti in uscita

Il dato riguardante i trasferimenti in uscita osserva una graduale decrescita dal primo al quinto anno (da 6.1% a 2%). Nel primo anno si registra la percentuale maggiore in ogni grado scolastico, per effetto dei trasferimenti, di cui fatto cenno, verso gli istituti professionali. Ne sono particolarmente coinvolti gli Istituti Tecnici, con quote di trasferimenti pari al 7% nel primo anno.

All'opposto di quanto osservato nelle precedenti tabelle, la percentuale di trasferimenti in uscita osservata negli istituti statali (4.3%) è sensibilmente maggiore rispetto a quella degli istituti paritari (2.7%) e dell'istruzione e formazione professionale (2.6%), verso i quali il flusso di studenti è diretto. Quote particolarmente significative si rilevano in relazione al primo anno di scuola (6.9% nelle statali, rispetto a 3.1% degli istituti paritari e a 4.6% dell'IeFP).

Tabella 3a - Media trasferimenti in uscita per classe. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale
Media	6,1%	4%	2,6%	3,2%	2%	3,3%

Tabella 3b - Trasferimenti in uscita per classe e ordine scolastico. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Licei	4.4%	3.4	2.2%	0.9%	0.8%
Ist. Tecnici	7%	3.2%	4%	1.2%	1.6%
Ist. Professionali	4.6%	4%	3%	3.9%	1.1%
IeFP	4.6%	2.7%	0.7%	1.5%	2.2%

Tabella 3c – Media trasferimenti in uscita tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP).

	Media
Statali	4.3%
Paritari	2.7%
IeFP	2.6%
	3.3%

Tabella 3d - Trasferimenti in uscita per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP).

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Statali	6.9%	4.4%	2.9%	3%	4%
Paritari	3.1%	4.2%	5.7%	0.4%	0.8%
IeFP	4.6%	2.7%	0.7%	1.5%	2.2%

4.1.3 Non scrutinati per superamento limite di assenza

La categoria “non scrutinati per superati limiti di assenza” si riferisce alla percentuale di studenti che hanno abbandonato il sistema formativo in corso d’anno e non hanno comunicato alcuna nuova iscrizione presso altri istituti scolastici.

L’indicatore, così definito, se da un lato si avvicina alla nozione di “rischio di abbandono” proposta dal MIUR (cfr. par. 3.2), dall’altro presenta un certo grado di approssimazione dipendente dal fatto che il sistema di rilevazione di tale indicatore non è in grado di fornire una specificazione dettagliata delle ragioni dell’interruzione di frequenza (vi rientrano infatti i casi di studenti trasferitisi presso altre Provincie, Regioni o Nazioni o che hanno interrotto gli studi per ragioni di salute, ma che non sono fuoriusciti dal sistema formativo).

Osservando i dati delle tabelle 4c e 4d, l’elemento di maggiore rilevanza è rappresentato dalla forte discrepanza tra le percentuali presentate dagli istituti paritari e quelle degli istituti statali e dell’istruzione e formazione professionale: se nel primo ambito il valore medio dei non scrutinati nei cinque anni è del 13.2%, nel sistema di istruzione statale e in quello dell’istruzione e formazione professionale corrisponde rispettivamente al 1.5% e al 2.8% del totale degli studenti iscritti. Tale differenza di oltre dieci punti percentuali, che diventano quindici se si considera il solo terzo anno, determina un sensibile innalzamento del valore medio della Provincia di Como (2.8%) che altrimenti sarebbe, se si scegliesse di non considerare l’istruzione paritaria, di 1.7%.

Riguardo alla progressione del dato nel corso dei cinque anni, negli istituti statali è rilevabile un andamento decrescente, con una sostanziale diminuzione nel quarto e quinto anno (rispettivamente 0.8% e 0.7%), mentre negli istituti paritari il trend è più irregolare e presenta un aumento di circa 5 punti dal primo al quinto anno (dal 10.6% al 15.7%) con un picco nel terzo.

Tra gli ordini scolastici solamente (tab. 4a) i licei presentano un trend crescente (2.8% il primo anno e 5.3% il quinto), mentre gli istituti tecnici, quelli professionali e l’istruzione e formazione professionale, limitatamente al quinto anno, presentano un dato di non scrutinati per limiti di assenze inferiore ai due punti percentuali.

A livello generale, il primo anno è quello che presenta il valore più elevato (4.2%) e la medesima situazione si osserva negli istituti professionali (5.9%) e nell’istruzione e formazione professionale (5.7%); gli istituti tecnici e i licei invece hanno il valore più alto nel quinto anno (rispettivamente 1.8% e 5.3%).

Tabella 4a - Non scrutinati per superamento limite di assenze per classe e ordine scolastico

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Licei	2.8%	2.4%	3.9%	3.6%	5.3%
Ist. Tecnici	1.3%	0.9%	1.5%	1.1%	1.8%
Ist. Professionali	5.9%	1.2%	3.4%	2.3%	0.8%
leFP	5.7%	1.4%	1.5%	2.5%	0%

Tabella 4b - Media complessiva non scrutinati per superamento limite di assenze. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale
Media Complessiva	4.2%	1.8%	2.8%	2.5%	3.2%	2.8%

Tabella 4c - Non scrutinati per superamento limite di assenze per tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP)

	Media
Statali	1.5%
Paritari	13.2%
leFP	2.8%
	2.8%

Tabella 4d - Non scrutinati per superamento limite di assenze per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP)

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Statali	3%	0.8%	1.5%	0.8%	0.7%
Paritari	10.6%	11.2%	16.6%	12.2%	15.7%
leFP	5.7%	1.4%	1.5%	2.5%	0%

4.1.4 Non ammessi

Il valore percentuale degli studenti non ammessi presso gli istituti scolastici di II° in Provincia di Como è di 7.4% e presenta un andamento decrescente costante nel quinquennio, con un calo di circa 10 punti percentuali dal primo anno (12.8%) all'ultimo (2.9%).

Così come per gli studenti non scrutinati, anche per i "non ammessi" si osserva una notevole differenza nel confronto tra istituti paritari e statali, seppur con valori meno marcati rispetto al punto precedente. In tal senso, gli istituti paritari presentano un valore medio di non ammessi pari a 4.3% (e in nessuno dei cinque anni i valori superano il 7%) a fronte di quote medie pari all'8% nelle scuole statali (che nei primi anni rilevano un picco di non ammessi che sfiora il 15%) come a dire che nelle scuole private "si boccia" meno rispetto alle scuole statali.

Si nota che il quinto anno di iscrizione presenta una situazione opposta, con un valore lievemente maggiore presso gli istituti paritari (3.8% rispetto a 2.7%).

In riferimento agli ordini scolastici (tab. 5a), gli istituti tecnici presentano il tasso più alto di studenti non ammessi (un decimo degli iscritti) ed il valore più elevato, in termini assoluti, rispetto agli anni di iscrizione (19.4% il primo anno).

Tabella 5a - Non ammessi per classe e ordine scolastico (a.s. 2012/13)

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Licei	10%	4.4%	4.6%	2.6%	2%
Ist. Tecnici	19.4%	9.7%	8.1%	9.4%	3.3%
Ist. Professionali	12.9%	7%	7%	7.5%	3.8%
leFP	9.4%	6.8%	5.2%	4.4%	3.6%

Tabella 5b - Media non ammessi per classe (a.s. 2012/13)

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale
Media Complessiva	12.8%	7%	6.2%	5.3%	2.9%	7.4%

Tabella 5c – Media non ammessi per tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP).

	Media complessiva
Statali	8%
Paritari	4.3%
leFP	7.2%
	7.4%

Tabella 5d - Non ammessi per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP).

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Statali	14.6%	7.2%	7%	6.1%	2.7%
Paritari	6.7%	6.7%	2.6%	2%	3.8%
leFP	9.4%	6.8%	5.2%	4.4%	3.6%

4.1.5 Alunni con giudizio in sospeso

Il valore percentuale degli studenti ammessi alla classe successiva con giudizio sospeso (facente riferimento a coloro che a giugno presentano un'insufficienza in uno o più materie e che devono affrontare l'esame a settembre, prima di un giudizio definitivo di ammissione o non ammissione) si mantiene costante nei quattro anni⁴ di iscrizione, oscillando tra un valore minimo di 22.2% il secondo e terzo anno ed valore massimo di 26.4% il quarto anno (tab. 5c). In altri termini, considerando l'insieme delle scuole comasche, in ciascuna annualità, oltre un quinto degli studenti presenta giudizi in sospeso e deve affrontare l'esame a settembre.

Una maggior incidenza di tale indicatore è presente negli istituti tecnici (33.5%) e in quelli professionali (33.3%) rispetto ai licei (25.3%), mentre vi è una sostanziale omogeneità nel confronto tra istituti statali (28.1%) e paritari (27%).

Il valore estremamente basso dell'istruzione e formazione professionale è motivato dal fatto che molti istituti non prevedono la sospensione del giudizio all'interno della propria regolamentazione didattica.

Tabella 5a - Giudizio in sospeso per classe e ordine scolastico. A.s. 2012/13

	Prima	Seconda	Terza	Quarta
Licei	26.1%	24%	27.2%	23.4%
Ist. Tecnici	32.7%	33.7%	36.5%	31%
Ist. Professionali	37.2%	34.6%	29.6%	29.6%
leFP	5.1%	6.5%	0.4%	1.5%

Tabella 5b – Media giudizio in sospeso per ordine scolastico (a.s. 2012/13)

	Media
Licei	25.3%
Ist. Tecnici	33.5%

⁴ Nel computo non viene considerato il quinto anno, nel quale non si presenta la possibilità del "giudizio in sospeso"

Ist. Professionali	33.3%
leFP	3.7%
	23.2%

Tabella 5c - Media giudizio sospeso per classe (a.s. 2012/13)

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	Totale
Media	22.7%	22.2%	22.2%	26.4%	23.2%	22.7%

Tabella 5d - Media giudizio in sospeso per tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP).

	Media
Statali	28.1%
Paritari	27%
leFP	3.7%
	23.2%

Tabella 5e - Giudizio in sospeso per classe e tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP).

	Prima	Seconda	Terza	Quarta
Statali	26.5%	26.8%	28.9%	31.1%
Paritari	37.3%	23.7%	27.4%	19.1%
leFP	5.1%	6.5%	0.4%	1.5%

4.2 La dispersione scolastica in provincia di Como: un tentativo di misurazione aggregata del “tasso di irregolarità” ed una lettura per variabili

Nel presente paragrafo si propone dapprima un’analisi aggregata degli indicatori che in precedenza sono stati osservati singolarmente (par. 4.3.1) per poi presentare un approfondimento di tali indicatori a partire dalle variabili di genere, di nazionalità e di distribuzione territoriale (par. 4.3.2 e seguenti).

4.2.1 Indicatore aggregato del “tasso di irregolarità”

L’indicatore generale, individuato dalla somma dei quattro parametri presentati nella prima parte del capitolo (alunni trasferiti, non scrutinati, non ammessi, giudizio in sospeso) intende fornire un quadro unitario ed aggregato del fenomeno della dispersione nel contesto comasco.

La sua lettura (tabella 6a) evidenzia una situazione piuttosto differenziata per ordine scolastico, con gli Istituti tecnici che presentano un “tasso di irregolarità” che coinvolge la metà dei propri iscritti, quasi nove punti percentuali in più rispetto agli istituti professionali; i licei con il 36.4%, mentre gli istituti di istruzione e formazione professionale presentano valori decisamente inferiori, pari al 16.4%. L’analisi dei dati presentati in tabella deve considerare la quota elevata dei giudizi in sospeso, che soli “pesano” oltre la metà del totale.

Tabella 6a – Tasso di irregolarità per ordine scolastico (Rilevazione Giugno 2013)

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Giudizio Sospeso	Totale
Licei	3.5%	3.4%	4.9%	24.6%	36.4%
Ist. Tecnici	1.3%	5.4%	10.5%	33.5%	50.7%
Ist. Professionali	3%	7%	8.2%	33.3%	41.6%
IeFP	2.8%	3.6%	6.3%	3.7%	16.4%
					38.6%

Tabella 6b – Media tasso di irregolarità (Rilevazione Giugno 2013)

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Giudizio Sospeso	Totale
Media	2.7%	5.3%	7.4%	23.2%	38.6%

Le tabelle 7a e 7b illustrano l'indicatore aggregato relativo ai percorsi scolastici irregolari aggiornato a settembre 2013. Nella tabella non sono pertanto presenti i dati relativi ai giudizi sospesi, dal momento che gli esami di recupero hanno fatto confluire gli studenti rappresentati da tale indicatore all'interno della categoria "ammessi all'anno successivo"⁵ o di quella dei "non ammessi".

Rispetto al precedente è questo un indicatore forse maggiormente esplicativo del fenomeno della dispersione scolastica, in quanto non contempla i dati di quegli studenti che -pur in presenza di "incidenti di percorso" (esami a Settembre)- hanno comunque rimediato al proprio debito formativo, proseguendo correttamente il percorso di studi.

Tenuto conto di queste considerazioni, l'analisi dei dati registra una situazione per certi versi analoga rispetto a quanto osservato in precedenza, seppur con valori decisamente inferiori (tra le quattro considerate, la voce "giudizi in sospeso", lo si è detto, era quella con un peso relativo più elevato) e con qualche differenza tra ordini di scuola.

Più nello specifico, in continuità con la precedente rilevazione si sottolinea la distanza degli istituti professionali e tecnici (rispettivamente 22.1% e 19.8%) dai licei (13.15%) e dall'IeFP (13.7%), mentre in discontinuità con quanto in precedenza osservato si sottolinea una differente distribuzione dell'indicatore, giacché presenta una maggiore incidenza negli istituti professionali (22.1%) ed una attenuazione nei licei (con un "tasso di irregolarità" del 13.1%).

*Tabella 7a: Media Tasso di irregolarità – rilevazione Settembre 2013
(con eventuale assolvimento debiti formativi)*

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Totale
Media	2.8%	5.3%	8.7%	16.7%

*Tabella 7b: Tasso di irregolarità per ordine scolastico
(Rilevazione Settembre 2013, con eventuale assolvimento debiti formativi)*

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Totale
Licei	3.5%	3.4%	6.2%	13.1%

⁵Non considerata nell'analisi.

*Tabella 7b: Tasso di irregolarità per ordine scolastico
(Rilevazione Settembre 2013, con eventuale assolvimento debiti formativi)*

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Totale
Licei	3.5%	3.4%	6.2%	13.1%
Ist. Tecnici	1.3%	5.4%	13.1%	19.8%
Ist. Professionali	3%	7%	12.1%	22.1%
leFP	2.8%	3.6%	7.3%	13.7%

Se si raffrontano i dati per tipologia di istituti (statali, paritari e leFP) emerge una situazione di notevole discrepanza con quote di percorsi irregolari maggiori di otto punti percentuali presso le scuole paritarie rispetto all'istruzione statale e alla formazione professionale.

Come si evince dal dettaglio dei dati che compongono il valore complessivo, tale differenza è da ricercarsi nella distanza rispetto ai valori degli studenti non scrutinati (13.2% presso gli istituti paritari, rispetto a 1.5% degli statali e 2.8% dell'leFP).

*Tabella 7c: Tasso di irregolarità per tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP) scolastico
Rilevazione Settembre 2013 (con eventuale assolvimento debiti formativi).*

	Non Scrutinati	Trasferimenti	Non ammessi	Totale
Statali	1.5%	5.7%	10.1%	17,3%
Paritarie	13.2%	5.6%	5.2%	24%
leFP	2.8%	3.6%	7.3%	13.7%

4.2.2 Distribuzione per genere

L'analisi dell'indicatore complessivo attraverso la messa in evidenza della variabile di genere consente di osservare una prevalenza di situazioni di irregolarità scolastica nel genere maschile (17,7%) rispetto a quello femminile (11,1%) confermando -di fatto- quanto già evidenziato nella trattazione del rischio di abbandono (capitolo 3⁶).

La prevalenza di situazioni di irregolarità tra i maschi è ricorsiva in tutti gli ordini scolastici considerati e presenta rapporti omogenei nel confronto tra genere (5.5% è la differenza dell'indicatore tra maschi e femmine osservato nei licei; 5.6% negli istituti tecnici, 5.6% nell'leFP, 3.3% negli istituti professionali).

L'unico indicatore che presenta un valore maggiore del genere femminile riguarda gli studenti non scrutinati per superamento del limite di assenze presso gli istituti professionali (3.5% per il genere femminile e 2.1% per quello maschile).

Tabella 8a: Indicatore complessivo per genere e ordine scolastico –rilevazione Giugno 2013.

	Non Scrutinati		Trasferimenti		Non ammessi		Totale	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Licei	5.1%	2.2%	4.3%	3.2%	5.8%	4.3%	15.2%	9.7%

⁶Che vedeva un'incidenza maggiore nel genere maschile (1,47%) rispetto a quello femminile (1%).

Ist. Tecnici	1.4%	1.2%	6%	4.5%	11.2%	7.5%	18.6%	13.2%
Ist. Professionali	2.1%	3.5%	8.3%	6.3%	9.9%	7.2%	20.3%	17%
leFP	3%	1.5%	3.5%	2.3%	7.4%	4.5%	13.9%	8.3%

Tabella 8b: Indicatore complessivo – rilevazione Giungo 2013.

	Non Scrutinati		Trasferimenti		Non ammessi		Totale	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Media	3.2%	2.2%	5.5%	3.8%	9%	5.1%	17.7%	11.1%

Sempre in relazione al genere, la tabella 8c evidenzia una maggiore differenza della variabile presso gli istituti paritari.

In riferimento al valore complessivo, vi è una distanza di oltre 11 punti tra maschi e femmine presso gli istituti paritari (27.4% maschi e 16% femmine) che si assottiglia notevolmente presso gli istituti statali (6.5%) e l'istruzione e formazione professionale (5.6%), a significare comunque un maggiore rischio di insuccesso del genere maschile rispetto alle coetanee.

Tabella 8c: Indicatore complessivo per genere e tipologia scolastica (statale, paritaria, leFP) Rilevazione Giungo 2013.

	Non Scrutinati		Trasferimenti		Non ammessi		Totale	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Statali	1.6%	1.2%	5.9%	4%	9.9%	5.7%	17.4%	10.9%
Paritarie	14.4%	9%	6.6%	4.6%	6.4%	2.4%	27.4%	16%
leFP	3%	1.5%	3.5%	2.3%	7.4%	4.5%	13.9%	8.3%

4.2.3 Distribuzione per nazionalità

L'osservazione della variabile di nazionalità, individuabile solamente in tre delle tipologie di indicatori considerate (studenti ammessi, non ammessi e con giudizio in sospeso) consente di evidenziare alcuni dettagli che non sono stati rilevati nelle rappresentazioni precedenti. In primo luogo si registra un'incidenza significativamente maggiore della variabile nazionalità tra gli studenti non ammessi, con il 12.6% dei non ammessi rappresentato proprio da studenti con nazionalità non italiana. Come presumibile, tale quota risulta più bassa nei licei (in virtù di una minor presenza di studenti stranieri in questo ordine scolastico) mentre particolarmente significativa negli istituti professionali e nella leFP. In secondo luogo, i dati riportati in tabella evidenziano una particolare rilevanza della variabile di genere femminile in tutti gli ordini scolastici, ed in particolare presso gli istituti professionali (nei quali quasi il 40% delle studentesse non ammesse a giugno ha origini straniere) e l'leFP (un quarto delle "bocciate" non è italiana). Dal confronto con l'incidenza della variabile di genere (in precedenza osservata) emerge una situazione di segno diverso in confronto al valore generale che non tiene conto di tale variabile. Sia rispetto all'indicatore di non ammissione, sia rispetto a quello di sospensione del giudizio, gli studenti stranieri di genere femminile presentano un valore più alto di quello di genere maschile (17% di studentesse straniere non ammesse rispetto al totale degli studenti di genere femminile, contro il 10.7% degli studenti stranieri; 9.1% di studenti stranieri di genere femminile ammessi con giudizio sospeso rispetto al totale degli studenti di genere femminile, contro il 5.3% degli studenti stranieri di genere maschile).

Tabella 9a: Indicatore complessivo per nazionalità e ordine scolastico –rilevazione Giugno 2013.

	Ammessi (rispetto ad ammessi italiani)		Non ammessi a Giugno (rispetto ad non ammessi italiani)		Giudizio Sospeso a Giugno (rispetto a giudizio sospeso italiani)	
	M	F	M	F	M	F
Licei	1.9%	2.2%	8.1%	10.3%	4.1%	5.7%
Ist. Tecnici	3.9%	7.6%	13%	14.4%	7.1%	11.6%
Ist. Professionali	5.5%	11.7%	5.4%	38%	8%	14.9%
IeFP	14.9%	11.9%	14.4%	25.4%	1.6%	6.2%

Tabella 9b: Indicatore complessivo per nazionalità e ordine scolastico –rilevazione Giugno 2013.

	Ammessi (rispetto ad ammessi italiani)		Non ammessi a Giugno (rispetto ad non ammessi italiani)		Giudizio Sospeso a Giugno (rispetto a giudizio sospeso italiani)	
	M	F	M	F	M	F
Media	7.7%	6.1%	10.7%	17%	5.3%	9.1%
	6.9%		12.6%		6.8%	

La tabella 9c evidenzia una situazione di difformità nella distribuzione della variabile di nazionalità all'interno delle differenti tipologie scolastiche. L'incidenza di tale variabile presso gli istituti paritari risulta estremamente limitata e contrasta con la situazione tanto degli istituti statali, quanto, e con maggiore evidenza, degli istituti di IeFP.

Tabella 9c: indicatore complessivo per nazionalità e tipologia scolastica (statale, paritaria, IeFP) Rilevazione Giugno 2013.

	Ammessi (rispetto ad ammessi italiani)		Non ammessi (rispetto ad non ammessi italiani)		Giudizio Sospeso (rispetto a giudizio sospeso italiani)	
	M	F	M	F	M	F
Statali	6.1%	6%	10.4%	17%	5.8%	10.2%
Paritarie	1.7%	1.6%	5.5%	0%	2.5%	2%
IeFP	14.9%	11.9%	14.4%	25.4%	1.6%	6.2%

4.2.4 Distribuzione geografica

L'isolamento della variabile geografica consente di osservare una situazione di uniformità nell'incidenza degli indicatori all'interno del territorio comasco. Tale omogeneità è osservabile nell'indicatore complessivo e nell'oscillazione di soli 5.2 punti percentuali tra il valore minimo (Erbesse) ed il valore massimo (Como e Cintura).

Riguardo agli elementi di differenziazione, si osserva una maggiore rilevanza degli indicatori "studenti non scrutinati" e "studenti trasferiti" negli istituti scolastici situati nel territorio di Como e Cintura ed una limitata rilevanza dei medesimi indicatori nelle altre zone della provincia ed in particolare nell'Erbesse, nel Canturino e nell'Olgiatese.

Rispetto agli indicatori di non ammissione e di sospensione del giudizio è presente invece una situazione invertita, con valori inferiori negli istituti di Como e Cintura e superiori nell'Erbesse e soprattutto nel Canturino.

*Tabella 19a: indicatore complessivo per distribuzione geografica degli istituti scolastici
Rilevazione Giugno 2013*

	Non Scrutinati		Trasferimenti		Non ammessi		Giudizio Sospeso	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Como e Cintura	4.5%	3%	4.9%	4.3%	8%	4.5%	23.5%	20.5%
Erbese	0.7%	0.7%	4.6%	3.1%	6.7%	5.5%	27.5%	22.7%
Cantù/Mariano	0.4%	0.3%	3.1%	3.2%	10.7%	6.7%	29.6%	28.1%
Alto Lago	1.7%	2%	6.7%	2.6%	11.1%	8.8%	25%	20.6%
Olgiatese/Bassa Comasca	0%	1.7%	5.3%	3.7%	3.8%	3.5%	23.9%	24%

*Tabella 19b: Indicatore complessivo per distribuzione geografica degli istituti scolastici
Rilevazione Giugno 2013*

	Media
Como e Cintura	32.4%
Erbese	30.5%
Cantù/Mariano	35.7%
Alto Lago	33.6%
Olgiatese/Bassa Comasca	34.7%
	33.9%

*Tabella 19c: Indicatore complessivo per distribuzione geografica degli istituti scolastici
Rilevazione Giugno 2013*

	Non Scrutinati		Trasferimenti		Non ammessi		Giudizio Sospeso		Totale		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	Media
Media Complessiva	3.2%	2.2%	5.5%	3.8%	9%	5.1%	24.2%	22.6%	36.6%	28.7%	33.9%
	2.7%		5.3%		7.4%		23.2%		33.9%		

4.3 Conclusioni

In sede conclusiva è possibile delineare alcune considerazioni di sintesi circa il fenomeno indagato, sia in relazione alle diverse variabili considerate, sia in raffronto ai dati nazionali presentati nel capitolo precedente. Tali considerazioni sono espresse di seguito per punti:

- La *popolazione studentesca* della Provincia di Como contava nell'anno scolastico 2012/13 ben 21.277 iscritti alle scuole secondarie di secondo grado, diversamente distribuiti nelle diverse tipologie di istituti, con una prevalenza di licei (43,4%) e Istituti tecnici (27%). Meno consistente la popolazione dell'IeFP (18,4%) e degli Istituti professionali (11,2%);
- I dati relativi ai *trasferimenti in entrata ed in uscita* dagli Istituti evidenziano, specie nel biennio, un modesto flusso di studenti che lascia l'educazione liceale e tecnica per dirigersi verso quella professionale e -più in generale- in movimento dalle scuole statali verso gli istituti paritari. Questi ultimi presentano infatti percentuali studenti in ingresso (provenienti da licei e scuole tecniche)

più che doppie nel primo e nel secondo anno (5,5% rispetto ai 2,4% di trasferimenti in entrata dei licei, nel primo anno; 3,9% rispetto ad 1,6% nel secondo anno);

- I dati sugli *studenti non scrutinati* per limite di assenza (che hanno abbandonato la scuola in corso d'anno senza comunicare alcuna nuova iscrizione presso altri istituti) presenta valori di gran lunga superiori nell'educazione paritaria rispetto a quella statale. Nelle prime, oltre il 13% degli alunni risulta non scrutinato per limiti di assenza, mentre nelle scuole statali il valore è limitato all'1,5%;
- Il valore medio degli *studenti non ammessi* alla classe successiva nelle scuole della provincia di Como rappresenta il 7,4% del totale degli iscritti e presenta quote particolarmente significative specie nel primo anno (quali un quinto degli iscritti degli istituti tecnici; il 13% dei professionali, il 10% dei licei). Gli studenti "bocciati" sono il doppio nelle scuole statali (8%) rispetto a quelle paritarie (4,3%);
- Assai rilevante il numero degli studenti che presentano debiti formativi (ovvero con *giudizio in sospeso*) che riguarda un terzo degli alunni degli istituti tecnici e professionali ed un quarto dei liceali;
- L'elevata quota di giudizi in sospeso (osservata nel punto precedente) concorre ad innalzare i valori del "*tasso di irregolarità*", misurato attraverso la somma dei quattro indicatori considerati sin'ora nell'analisi; il tasso di irregolarità coinvolgerebbe infatti la metà degli studenti degli istituti tecnici, oltre il 40% degli iscritti alle scuole professionali ed il 36% degli studenti liceali;
- Se si scorre però il dato relativo ai debiti formativi (prendendo a riferimento i valori rilevati a Settembre, nei quali i giudizi in sospeso confluiscono nelle categorie degli studenti ammessi o non ammessi), il *tasso di irregolarità* diminuisce, coinvolgendo il 16,7% degli studenti comaschi. Quote significative si rilevano negli Istituti professionali (22%) e negli istituti tecnici (19,8%), mentre nei licei e nell'IeFP il tasso di irregolarità si ferma al 13%; più in generale, nelle scuole private il tasso di irregolarità interessa un quarto degli iscritti mentre nelle statali la percentuale è del 16%;
- Così come già osservato nella trattazione del rischio di abbandono (cfr. cap. 3), anche le situazioni di irregolarità scolastica (misurate aggregando i tre indicatori osservati⁷) risultano maggiori nel genere maschile (17,7%) rispetto a quello femminile (11,1%). La prevalenza di situazioni di irregolarità tra i maschi è ricorsiva in tutti gli ordini scolastici considerati;
- Per quanto attiene la nazionalità degli studenti, si osserva come sul complesso degli studenti non ammessi a giugno, il 12,6% sia rappresentato da alunni stranieri. Come presumibile, tale quota risulta più bassa nei licei (in virtù di una minor presenza di studenti stranieri in questo ordine scolastico) mentre particolarmente significativa negli istituti professionali (38%) e nella IeFP (25%).
- Infine, relativamente alla variabile territoriale, si osserva una situazione di sostanziale uniformità nell'incidenza del fenomeno all'interno delle diverse zone della provincia.
- Dal confronto con le rilevazioni nazionali e regionali osservate nel precedente capitolo, si evidenzia una minore incidenza degli indicatori di non ammissione e di sospensione del giudizio nel territorio comasco. In riferimento all'anno scolastico 2012/2013 (rilevazioni settembre 2013) il valore dell'indicatore di studenti non ammessi in Provincia di Como è di 7,9%, mentre a livello regionale (Lombardia) si attesta al 10.1% e a livello nazionale al 10%. Anche l'indicatore di sospensione di giudizio è inferiore sul territorio comasco (23.2%) tanto in confronto al valore regionale (29.2%), quanto a quello nazionale (26.5%).
- Come si è osservato in precedenza non è possibile operare un confronto rispetto all'indicatore di interruzione di frequenza, dal momento che le metodologie di rilevazione sono differenti a livello nazionale rispetto a quelle impiegate sul territorio provinciale: il Miur nella rilevazione statistica

⁷ Studenti non scrutinati per limite di assenza, studenti trasferiti e studenti non ammessi.

nazionale riferisce il termine “rischio dispersione” a quelle interruzioni di frequenze che non rientrano nei casi di cambio di residenza in altra Provincia/Regione, motivi di salute, mortalità, e pertanto non è riferibile all’indicatore locale che non prevede l’esclusione delle situazioni appena menzionate e risulta invece maggiormente inclusivo.

5. RAPPRESENTAZIONE DEL FENOMENO, FATTORI CAUSALI E STRATEGIE DI INTERVENTO. IL PUNTO DI VISTA DI ALCUNI TESTIMONI PRIVILEGIATI OPERANTI NEL CONTESTO COMASCO

Nel presente capitolo verranno illustrate le principali evidenze emerse dalle interviste in profondità e dai focus group che hanno coinvolto alcuni testimoni privilegiati del territorio comasco in relazione al fenomeno della dispersione scolastica.

Proposito di questa fase di ricerca è stato quello di rilevare le rappresentazioni, gli atteggiamenti e le valutazioni di docenti, dirigenti scolastici e professionisti del sistema formativo locale con l'intento di arricchire e sostanziare le considerazioni quantitative sino ad ora espresse. Come si avrà modo di osservare in seguito, i colloqui realizzati hanno infatti consentito di indagare il tema della dispersione scolastica nelle sue molteplici accezioni, esplorandone in profondità le rappresentazioni proposte dagli attori territoriali, le cause che concorrono a favorirne l'emersione e le possibili strategie di contrasto.

Le interviste in profondità, realizzate nel corso del mese di Settembre 2013, hanno coinvolto cinque testimoni a diverso titolo operanti nel sistema di istruzione, formazione e orientamento della provincia di Como e come tali in possesso di elementi di conoscenza diretta circa il fenomeno della dispersione¹. Le interviste hanno consentito, da un lato, di individuare questioni e situazioni significative da approfondire nelle fasi successive della ricerca e, dall'altro, di osservare le immagini esplicite e le rappresentazioni implicite che agiscono sulle politiche scolastiche territoriali. Le interviste hanno inoltre portato all'individuazione di alcune "traiettorie di dispersione" che sono state poi impiegate nella selezione degli studenti a rischio di dispersione coinvolti nelle interviste in profondità che verranno presentate nel prossimo capitolo.

I gruppi focus, tre in tutto, sono stati realizzati nel mese di Gennaio 2014 e hanno coinvolto complessivamente 25 persone, suddivise in tre gruppi (orientatori²; formatori della FP³; insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado⁴).

In sede di analisi si è scelto di considerare congiuntamente i materiali emersi dalle interviste e dai focus, sia in quanto essi - pur trovando realizzazione in spazi e tempi differenti- presentano un'analogia configurazione metodologica, sia per il fatto che le rielaborazioni delle prime sono state in seguito utilizzate come traccia di lavoro per la realizzazione dei gruppi di discussione. La struttura tematica di entrambe le rilevazioni era infatti fondata sui medesimi nuclei concettuali, che costituiscono peraltro i tre paragrafi di cui si compone il presente capitolo: in primo luogo le *rappresentazioni del fenomeno* ad opera dei testimoni privilegiati, secondariamente i *fattori causali* che concorrono a determinare lo sviluppo dei fenomeni di insuccesso scolastico ed infine le *strategie di intervento* attraverso le quali il mondo della scuola, nelle sue molteplici declinazioni, dovrebbe contrastare la dispersione dei propri studenti.

¹ Nello specifico, le persone consultate attraverso interviste sono state: Adria Bartolich, Responsabile Scuola Cisl Como-Varese; Silvia Bassanini, orientatrice presso M.E.E.T; Isa Botta, Dirigente Scolastico ENAIP Como; Donatella Diacci, Ufficio Scolastico Provinciale; Roberto Peverelli, dirigente scolastico dell'ISIS Carcano.

² Davide Dossi e Sara Berardo (Don Guanella), Franco Passalacqua (Associazione L'Altro), Cinzia Saglio (CPI di Como), Emanuela Colombo (Solco), Greta Bernasconi (Il Seme/Starting Work); Sonia Bianchi (Cometa); Francesca Milani (orientatrice).

³ Giovanni Beachi (Cometa); Iolanda Zitano (Castellini); Tiziana Cossa (Enaip Como); Michele Figini (Cias); Francesca Pozzi e Alberto Ciceri (Padre Monti); Lorena Sinigaglia (Enaip Cantù); Ombretta Annoni (Fondazione Minoprio); Elena Porciani (Afol Como).

⁴ Laura Rebuzzini e Roberto Peverelli (Itis Paolo Carcano); Maria Rosa Mucerino (Caio Plinio); Maddalena Trotta (Itis Pessina); Regina Cattaneo (Romagnosi); Maimone Ripamonti; Monica Ciafardoni (Magistri Cumacini).

5.1 Rappresentazione del fenomeno

Provando a tracciare un quadro di sintesi relativamente alle rappresentazioni del fenomeno della dispersione scolastica occorre rilevare che, tanto nei focus group quanto nelle interviste in profondità, il significato attribuito a tale nozione è reso in maniera complessa e stratificata; un primo livello di lettura fa riferimento ad una definizione più istituzionale che considera le situazioni di abbandono e interruzione del percorso scolastico, un secondo livello le inserisce in una visione contestuale più vasta e articolata.

Nella rappresentazione fornita nelle prime fasi delle interviste e dei focus group e a seguito di domande dirette riguardo alla definizione del fenomeno, si definisce “dispersione scolastica” il mancato assolvimento dell’obbligo scolastico e formativo e “rischio dispersione” i casi di frequenze irregolari e le pluri-ripetenze. Si leggano due passaggi significativi di questa prima caratterizzazione. Una pedagoga spiega così che cosa intende: *“Quando io parlo di dispersione immagino un ragazzo o una ragazza che hanno abbandonato la scuola e che non completeranno il percorso formativo che hanno scelto.”* Un dirigente scolastico specifica la differenza tra abbandono vero e proprio e rallentamento dovuto a bocciature ripetute: *“Io tendo a pensare che la dispersione riguardi proprio l’abbandono, dove il ragazzo che comunque si mantiene dentro a quel percorso formativo e muove verso un esito formativo positivo non lo considererei disperso. Dentro alla dispersione, forse qui con una connotazione in parte differente c’è tutta la questione della ripetenza, delle bocciature: sono indubbiamente un’altra questione che porta a delle conseguenze discutibili ma che possono non produrre infine fenomeni di abbandono della situazione formativa. Parlerei, ma so che su questo non c’è un significato condiviso, di dispersione proprio quando ci sono degli studenti che escono dal sistema formativo e di cui quindi si perdono definitivamente le tracce.”*

Accanto a tali spiegazioni, collegabili alle definizioni classiche presenti in letteratura e riferibili ai modelli interpretativi del funzionalismo e del conflittualismo,⁵ emergono visioni e immagini maggiormente differenziate che si soffermano ora sulla rottura del rapporto di senso tra scuola e studente, ora sulle situazioni di insuccesso formativo concepite da una prospettiva più ampia. In una delle interviste semi-strutturate l’accento viene posto con enfasi sulla rottura della relazione di interesse (*engagement*) tra scuola e studente *“La dispersione scolastica è un fallimento di motivazione, è un fallimento di motivazione e senso. Ecco, è un fallimento di senso”*, mentre in altri casi si sottolineano i percorsi irregolari e i rallentamenti, ampliando la definizione di dispersione anche a questi elementi: *“E’ un termine inflazionato e non sempre compreso nella sua globalità che è sempre complessa. Da USR e Ministero la dispersione viene considerata tutto quello che rallenta, intralcia o interrompe un percorso di formazione. Per cui dispersione è anche bocciatura”*.

Rispetto all’andamento del fenomeno gli intervistati presentano posizioni omogenee che concordano, generalmente, nel dipingere uno scenario di peggioramento o di invariabilità. Rispetto a tali posizioni è indicativa l’affermazione secondo cui *“non si ridurrà la dispersione. Perché alla fine quando la crisi economica peggiora il ciclo di studi si accorcia. Bisognerà vedere come andrà questa crisi economica”*; considerazione che si accompagna ad una di segno analogo riguardante gli effetti anche sul sistema di servizi di contrasto alla dispersione, dato che *“questo aspetto (della poca disponibilità finanziaria) incide sui progetti di orientamento che si potrebbero fare.”*

Anche in riferimento alla distribuzione del fenomeno nei diversi ordini scolastici i punti di vista emersi nei focus group e nelle interviste concordano sul ritenere che vi sia un progressivo aumento percentuale del fenomeno man mano che si attraversa il sistema formativo di II grado,

⁵ Cfr. Capitolo 2

partendo dai licei e arrivando all'istruzione e formazione professionale. Tale rappresentazione, che trova parziale conferma nei dati quantitativi, è particolarmente avvertita dai docenti dell'istruzione e formazione professionale. Essi sostengono, infatti, la irreparabilità delle situazioni che si trovano a gestire in quanto ritengono che il sistema dell'istruzione e formazione professionale sia percepito dagli altri ordini formativi come l'ultimo livello a cui affidare la presa in carico di situazioni complesse, irregolari e a rischio dispersione e di dover quindi assumere una responsabilità che è stata via via scaricata da altri contesti scolastici.

Nei due passaggi che si riportano di seguito, entrambi di due dirigenti scolastici, sono condensate le considerazioni ora accennate rispetto alla differenziazione tra gli ordini scolastici e alla complessità di casi da gestire negli istituti dell'istruzione e formazione professionale.

“I miei incontri con la dispersione sono stati diversi: avendo lavorato nella scuola media troppo poco per avere la possibilità di comprendere se già lì accada qualcosa [...] nel liceo tutto sommato la questione non mi si presentava. L'impatto maggiore ce l'ho avuto cominciando a lavorare come dirigente negli istituti di professione tecnica perché indubbiamente negli istituti tecnici, che sono istituti complessi, dove la formazione ricevuta dai ragazzi è molto più impegnativa di quanto a volte questi spesso si immagino, soprattutto nel primo anno e a volte anche nel passaggio in terza al triennio a volte producono una selezione, dei risultati...a volte anche molto dura, aprendo quindi strade per possibili esiti negativi per i ragazzi che usciti da quel segmento di istruzione escono dal percorso di formazione in generale.”

“Allora, come centro di Como non abbiamo un elevato numero di ragazzi che abbandonano durante l'iter formativo. [...] Non abbiamo un numero elevato di dispersione scolastica. Abbiamo invece una grossa richiesta di entrata e quindi di ragazzi che magari hanno intrapreso percorsi formativi o scolastici e che già dopo pochi mesi dall'inizio del percorso si accorgono che non è la loro strada e quindi chiedono il passaggio. Dunque provengono dagli istituti tecnici per la maggior parte. Qualcuno dal liceo. Direi soprattutto da questi due ambiti.”

5.2 Fattori causali

Nel tracciare un quadro descrittivo dei fattori causali emersi nel corso delle interviste e dei focus group, è possibile identificare due distinte tipologie:

- nella prima sono presenti cause facenti riferimento ad un macro-livello in questo caso coincidenti con il funzionamento delle istituzioni, il rapporto tra esse e la loro organizzazione interna, l'organizzazione sociale, gli aspetti economici, sociali e culturali.
- nella seconda sono comprese le cause riferibili ad un micro - livello, relative ai contesti familiari, alle relazioni tra pari e alle caratteristiche dei singoli individui, giovani e adulti.

Questa duplice categorizzazione è riferibile alla dicotomia causalità endogena/causalità esogena, di cui si discusso brevemente nel Capitolo 2 (Tabella 3), che ben rappresenta i due poli dei fattori determinanti sui cui gli intervistati hanno motivato le proprie opinioni. Le considerazioni emerse, sia nei focus group che nelle interviste singole, sono state per lo più dirette alla sfera della causalità endogena e quindi ai fattori interni al concreto ambito scolastico, piuttosto che all'osservazione dei fattori esterni o appartenenti al micro - livello, certo anch'essi presenti nelle parole degli intervistati, ma con un limitata incidenza. All'interno dei due poli considerati sono opportune ulteriori suddivisioni esplicative. Nell'area dei fattori endogeni/interni si propone una tripartizione distinguendo:

- l'area dell'orientamento, che comprende le diverse dinamiche presenti di passaggio tra gradi scolastici e l'ambito specifico delle scuole secondarie di I grado

- l'ambito della cultura scolastica,
- e, infine, l'ambito della professionalità dei docenti.

Riguardo ai fattori esogeni/esterni si differenzia l'area più propriamente familiare da quella riguardante i fatti psicologici dei singoli studenti.

Nel prossimo paragrafo commentiamo i fattori endogeni, partendo dalla questione dell'orientamento.

5.2.1 Orientamento

L'ambito a cui gli intervistati -tanto nei focus group quanto nelle interviste ai testimoni privilegiati- hanno attribuito la maggiore rilevanza tra i fattori causali del fenomeno della dispersione scolastica è il passaggio tra la scuola secondaria di I grado e quella di II grado. All'interno di tale rappresentazione riveste un ruolo di primaria importanza la questione dell'orientamento e, conseguentemente, il ruolo della scuola secondaria di I grado nell'accompagnamento a tale scelta, ritenuto deficitario dalla totalità dei partecipanti all'indagine e definito come area scolastica da sottoporre ad una profonda riconfigurazione. Rispetto a questo primo ambito – del passaggio di grado – possono essere individuate tre sottocategorie nelle quali distribuire le riflessioni degli intervistati: la conoscenza stereotipata e insufficiente dell'offerta formativa di II grado e degli ambiti occupazionali; le metodologie e le attività orientative; lo scarso collegamento tra i due gradi scolastici. Relativamente alla scuola secondaria di I grado, ritenuta in maniera quasi unanime l'anello di debolezza del sistema formativo, le considerazioni emerse sono volte a sottolineare con estrema puntualità gli elementi di criticità presenti in essa rispetto ai tre punti appena elencati.

Il primo elemento messo a fuoco nell'osservazione delle manchevolezze dell'orientamento scolastico riguarda la visione rigida e poco approfondita dell'offerta formativa di II grado; ad essere misconosciuti sono tanto i percorsi formativi quanto i relativi sbocchi professionali. Ancora più significative sono alcune spiegazioni proposte che fanno riferimento a stereotipi e immagini della filiera formativa superate nel tempo. Un docente della Istruzione e formazione professionale afferma: *“Orientamento valutativo basato su andamento scolastico: sei bravo vai al liceo, sei così così vai al tecnico, sei scarso vai ai professionali.”* E un dirigente scolastico aggiunge: *“Rimane ancora nel consiglio orientativo della scuola media l'idea che chi è meno bravo deve fare la formazione professionale, chi è più bravo deve andare al liceo. Io non sono in grado di dire il perché succede ancora questa cosa. Forse per una non adeguata informazione agli insegnanti delle scuole medie. O per una lettura del mondo del lavoro non adeguata”.* Anche un professionista della formazione sottolinea una conoscenza ormai obsoleta delle professioni: *“Ci vorrebbe integrazione maggiore e una conoscenza più reale perché tante volte si hanno le conoscenze di professioni legate al passato che adesso non sono più le stesse, alle scuole medie ma anche alle scuole superiori. Perché non abbiamo ancora toccato il discorso orientamento post-diploma perché lì c'è tutta un'altra nebulosa.”*

I passaggi riportati individuano rappresentazioni complementari che contribuiscono a generare l'immagine stereotipata di cui si è parlato sopra: in primo luogo si sostiene che gli ordini scolastici di II grado si differenzino anzitutto per il grado di difficoltà della richiesta formativa; secondariamente che anche le professioni connesse ai diversi indirizzi di studio siano poco conosciute. In entrambi i casi il modello sotteso alla redazione del consiglio orientativo è costituito da uno schema binario: indirizzi per studenti bravi e indirizzi per studenti meno bravi; indirizzi facili e indirizzi difficili, studenti che possono ambire a professioni qualificate dopo il liceo e studenti che sono da orientare a professioni facili e manuali. Emerge una doppia rappresentazione che, da un lato, presuppone un'idea di intelligenza basata sulla padronanza di conoscenze teoriche *“Le scuole tutte sono dei sistemi che tendono a valorizzare altre competenze, per esempio essere bravi*

ripetitori”, dall’altro, una svalutazione delle abilità manuali e di quelle più operative e pertanto degli indirizzi scolastici caratterizzati maggiormente in questa direzione: l’istruzione e formazione professionale, la formazione professionale e, in misura minore, l’istruzione tecnica, sono generalmente intese come luogo di approdo non per studenti con specifiche capacità, ma piuttosto per studenti che non rientrano nei criteri di successo richiesti per i percorsi liceali. Tuttavia, come racconta un professionista del sistema formativo locale, non è sempre detto che questa scala di difficoltà, si ritrovi così delineata nei diversi indirizzi scolastici: *“adesso mediamente chi è bravo va nei licei, chi è così così va negli istituti tecnici, ma è una bufala perché chi va negli istituti tecnici è più difficile, anche da un punto di vista teorico. Chi invece è considerato uno non troppo adatto allo studio va nei professionali. Ma è uno schema che non funziona. Primo perché devi essere dio per capire in terza media se uno effettivamente non ce la fa. Ci sono tantissimi ragazzi che hanno tantissimi interessi che però nella scuola non hanno spazio, neanche di essere raccontati. E se tu non fai raccontare al ragazzo che interessi ha, e se non ha una motivazione, se non lo agganci non ci sta in classe, soprattutto se viene da contesti difficile”*.

Il passaggio appena riportato aiuta a collegare la questione delle rappresentazioni implicite che guidano l’orientamento scolastico con quella legata alle metodologie e alle attività definite orientative. Nelle interviste, infatti, viene posto l’accento sul modello pedagogico – didattico sotteso alla pratiche di orientamento, centrate sugli aspetti informativi, poco su quelli formativi e quindi scarsamente personalizzate. Un dirigente scolastico ritiene insufficiente quanto fatto finora: *“Allora, io da anni che dico, reputo quello che era stato fatto fino ad ora completamente insufficiente. Io posso capire le difficoltà da parte di un ragazzino nella scelta della scuola, tenendo conto e me ne rendo conto sempre di più che il livello di maturità è sempre più basso. Però quando mi trovo alcune indicazioni da parte dei docenti, si consiglia breve percorso nella formazione professionale. Scusi, ma mi incavolo di brutto.”*

L’assenza di individualizzazione del consiglio orientativo e la parallela centratura sul lato informativo concorrono, nella voce dei docenti, a creare situazioni di rischio dispersione nel passaggio all’istruzione di secondo grado. A questi due aspetti, ne vanno aggiunti alcuni più specifici che si riferiscono ancora all’obsolescenza delle pratiche orientative, quando sono rivolte a determinati target di allievi: *“I percorsi di orientamento necessitano di una visione diversa, nuova, più completa. Anzitutto non abbiamo pensato a percorsi per alunni con DSA o BES, realtà che sono sempre più importanti.”*, afferma un Docente di istituto secondario di II grado, mentre un docente dell’istruzione e formazione professionale dà rilievo alla persona: *“L’orientamento scolastico lo immagino centrato sull’alunno, sulle sue capacità e sulle abilità, su quanto è emerso nel percorso delle medie. Inserire qualche psicologo nelle scuole medie sarebbe una buona strategia; non c’è accompagnamento e il rischio di dispersione colpisce grandi fasce della popolazione scolastica.”*

Ad un livello più generale, riguardante le politiche scolastiche, emergono alcune considerazioni che rilevano le manchevolezze dell’impianto d’azione predisposto a livello territoriale. Si fa riferimento in questo caso sia alla complessità della nozione di orientamento e quindi alla poca chiarezza nel discriminare le attività che effettivamente presentano una funzione orientativa, sia alle strategie adottate dalle istituzioni preposte a progettare e realizzare tali attività. Ad essere sottolineata è la mancanza di sinergia tra i soggetti coinvolti nel sistema formativo (istituzioni, stakeholder, docenti, studenti) e la tendenza ad una gestione top-down degli interventi senza una conoscenza approfondita dei singoli contesti e delle specificità pedagogiche del lavoro scolastico. Per un professionista della formazione manca integrazione tra i diversi livelli dell’orientamento: *“Molto spesso c’è confusione su cosa significa fare orientamento. Si ritiene che l’azione informativa sia esaustiva, anche se è solo un pezzo. Quando si fa orientamento occorre capire quali sono gli obiettivi e le specificità delle diverse azioni.”*, inoltre sono carenti le competenze professionali che sarebbero necessarie: *“I progetti di contrasto alla dispersione della rete orientamento, pur lodevoli*

dal punto di vista dell'impegno, sono progettati e gestiti senza competenze pedagogico - formative e senza il coinvolgimento di docenti e studenti. Si interviene sulla scuola con una conoscenza indiretta."

Nelle "Linee guida" ministeriali di supporto alle strategie orientative è stata posta una attenzione particolare all'idea dell'orientamento life long learning e, parallelamente, a quello della didattica orientativa. Si ritiene infatti che l'orientamento sia un ambito costitutivo dell'intero percorso scolastico, in particolare nella secondaria di I grado, e pertanto che non sia da relegare a momenti specifici, isolati e non collegati all'attività curricolare quotidiana. Anche in questo territorio, dunque si dovrebbe agire in modo continuativo, secondo il parere delle persone coinvolte nell'indagine: *"i referenti dell'orientamento avevano subito individuato un elemento di crisi, non solo il referente deve essere formato, ma tutto il corpo docente che agisce, tutti devono essere consapevoli che l'orientamento non è una cosa che deve fare il referente, ma che devono fare tutti, è una metodologia, un uso didattico che aiuta il ragazzino a scegliere."*, afferma il Professionista della formazione.

In chiusura di queste considerazioni riguardanti la tematica dell'orientamento proponiamo due riflessioni riferite alla scuola secondaria di I grado. Si tratta di considerazioni che bene ne chiariscono il ruolo sia relativamente alla attività orientativa svolta, sia per quanto attiene alla sua funzione all'interno dell'intero sistema formativo: *"Il segmento scuola media è considerato da tutte le rilevazioni quello più critico. Perché è il pezzo di scuola dove tutti arrivano, ma dove già le conoscenze e l'estrazione familiare pesano moltissimo..., diciamo che è già un percorso scolastico dove la differenza di titoli di studio dei genitori comincia a pesare, anche nell'esecuzione dei compiti. Tutte le rilevazioni e le ricerche degli istituti scolastici dicono che la stragrande maggioranza di quelli che escono con sufficiente, diciamo con 6 adesso, sono figli di operai o di persone che hanno un lavoro poco qualificato."* (Professionista della formazione). *"Ho l'impressione che all'origine di tutti i fenomeni della dispersione, nelle scuole superiori, che possono essere ricondotti sotto il tetto della dispersione [...] ci sia spesso che i ragazzi escono dalla scuola media già in qualche modo impacchettati dentro degli orizzonti predefiniti, cioè escono già segnati in qualche modo. Ci sono quelli che sono destinati ad una carriera positiva, ci sono quelli a percorsi di secondo grado, ci sono quelli che sono – ma anche nell'ottica di chi li ha valutati - destinati a percorsi complicati e forse purtroppo senza sbocco."* (Dirigente scolastico).

L'immagine che viene rappresentata della scuola secondaria di I grado è quella di un passaggio formativo che tende a reificare le differenze presenti nella composizione demografica dei ragazzi. Sembra non sia assolta la funzione di eguaglianza sociale che l'istituzione scolastica dovrebbe garantire, soprattutto attraverso una pratica formativa ed educativa che consenta a tutti gli studenti di raggiungere obiettivi scolastici indipendenti dall'origine culturale ed economica della famiglia di provenienza. Tale dimensione civica è strettamente connessa nelle parole degli intervistati a quanto emerso in precedenza rispetto al modello pedagogico – didattico sotteso alle attività orientative, appiattito sul lato informativo, svalutante le capacità manuali, incapace di una efficace personalizzazione e, infine, avulso dalle quotidiane attività scolastiche.

Gli aspetti ora accennati sono utili ad introdurre il prossimo paragrafo riguardante la cultura professionale e organizzativa dell'istituzione scolastica.

5.2.2 Cultura scolastica

Per cultura scolastica intendiamo la cultura organizzativa della scuola intesa come istituzione educativa - formativa che ha proprie modalità, pratiche e condizioni con le quali realizza il proprio servizio e attraverso le quali entra in contatto e interagisce con gli altri ambiti della società. All'interno di un siffatto quadro interpretativo due sono i fattori causali su cui hanno maggiormente insistito le riflessioni degli intervistati: l'inadeguatezza dell'istituzione scolastica nel far fronte alla dimensione pedagogico - didattica e l'autoreferenzialità nei confronti del tessuto sociale nella quale è inserita.

Dimensione pedagogico - didattica

Rispetto alla prima delle due aree - quella su cui si sono concentrati più diffusamente i partecipanti- diverse sono le connotazioni attraverso cui si descrive l'influenza degli aspetti educativi e pedagogici nei fenomeni di insuccesso formativo. Se in alcuni casi è emerso un sentimento di insofferenza nei confronti di tali questioni e, in altri, un senso di inadeguatezza e di consapevole difficoltà di fronte ad essi, un comune denominatore è individuabile nella contestazione del modello d'insegnamento centrato unicamente sulle discipline.

Riportiamo di seguito un elenco di affermazioni sintetiche che aiutano a comprendere il posizionamento degli intervistati nei confronti di ogni ordine e grado del sistema scolastico: difficoltà a cogliere e comunicare agli studenti le finalità dello studio; inadeguatezza delle metodologie didattiche; scarsa motivazione e scarso interesse da parte dei ragazzi; difficoltà della scuola a condurre lavoro di tipo educativo; difficoltà a comprendere i bisogni del singolo studente; scarsa personalizzazione didattica; valutazione centrata nelle scuole secondarie di II grado più sulle conoscenze che sulle competenze; scollamento richieste scuola e aspettative capacità studenti; programmi didattici rigidi ed eccessivamente disciplinari; scarsa cooperazione figure didattiche ed educative (tutor con docenti); incapacità di gestione e presa in carico della dimensione pedagogica; incapacità ad aggiornarsi dal punto di vista didattico; incomprensioni tra studenti e docenti.

Per approfondire queste sintesi riprendiamo alcune considerazioni emerse nei focus group e nelle interviste, focalizzando l'attenzione sull'interdipendenza tra i fattori didattici e quelli educativi nella determinazione di situazioni problematiche. Un Docente dell'Istruzione e formazione professionale mette in discussione il modello tradizionale nel quale il docente trasmette contenuti: *"Prima viene un lavoro di tipo educativo e poi formativo e noi molte volte non siamo in grado; ci manca un pezzo. Molte volte facciamo fatica a cambiare l'idea per cui il docente sa e lo studente non sa, e il docente deve trasmettere. Ci vuole forse un approccio che restituisca protagonismo ai ragazzi, una valorizzazione delle storie di vita o anche solo delle conoscenze che i ragazzi hanno"*. Secondo un Docente di Istituto di II grado mancano nei professori alcune competenze professionali non direttamente connesse all'ambito disciplinare: *"Mi rendo conto che i problemi ci sono; difficoltà anche mia a gestire situazioni e problemi educativi; Magari posso imparare, ma ti mancano proprio quelle chiavi per entrare nel merito sennò li perdi. Come mi interfaccio con loro?"*

In questi passaggi sono presenti questioni di ordine didattico – la costruzione del sapere e la sua declinazione trasmissiva – e questioni di carattere educativo – la gestione di comportamenti e classi difficili. In entrambi i casi si fa riferimento alla problematicità e inadeguatezza dei modelli utilizzati e al senso di inefficacia nella presa in carico di tali dimensioni del lavoro scolastico.

Accanto a tali rappresentazioni 'in negativo', si collocano le considerazioni che si riferiscono al legame tra docenti e studenti in situazioni di disagio scolastico. È sulla natura affettiva di tale legame, la cui assenza è assunta come fattore che contribuisce all'aumento dei fenomeni di dispersione, che gli intervistati insistono: *"Nel momento in cui si riesce a far passare il discorso*

affettivo, il “io ci tengo a te”, allora lo hai agganciato. Ed è vero che la mancanza di tempo è una difficoltà.” (Docente istituto secondario di II grado). “La difficoltà che incontro è quella di capire fino a che punto riesco a trasferire questo affetto. Nel momento in cui io riesco a generare, trasferire l’affetto che loro manca allora loro si aprono, altrimenti sono delle porte chiuse che difficilmente io riesco a trascinare nell’ambito dello studio. Se riesco a far capire che il mio ruolo non è solo quello del docente, allora lì si aprono delle strade davvero nuove, dove però nasce il problema di non avere il tempo fisico per seguire tutti. Quando un ragazzo dice “non sono in grado di fare niente” e il docente si apre e lo ascolta, incominciano a parlare. Ma questo non posso farlo in classe, devo farlo fuori.” (Docente istituto secondario di II grado). “Occorre saper dire al ragazzo “io ci sono”. Essere presente. Sapere dare affetto nella misura in cui il ragazzo ha bisogno di essere supportato. Io trascorro molte più ore con gli alunni di quanto facciano i genitori. E’ vero, la mancanza di affetto nei ragazzi è molto presente.” (Docente istituto secondario di II grado).

In queste tre differenti considerazioni, emerse nel corso dell’interazioni tra i partecipanti di un focus group, è evidente il portato affettivo del lavoro educativo che il servizio scolastico è chiamato a svolgere. Dalle parole degli intervistati emerge, infatti, un consapevole riconoscimento della centralità di tali aspetti nella relazione di apprendimento-insegnamento, ma al contempo si registra un certa difficoltà nel collocare gli elementi educativi ed affettivi all’interno del servizio scolastico. In un altro passaggio tale problematicità è esplicitata con maggiore enfasi: *“ci troviamo in classi da 32; con tutto l’amore che possiamo avere per loro io non faccio la psicologa, non faccio l’assistente sociale; quello di cui mancano i ragazzi non è solo l’affetto è anche la figura di riferimento, l’adulto. Molte volte non ce l’hanno in famiglia”.*

La necessità di presa in carico degli aspetti più affettivi della relazione educativa, inevitabilmente presente nella quotidianità scolastica, è strettamente connessa al ruolo della famiglia e, più in generale, al ruolo educativo delle figure adulte. Appare significativo a questo proposito considerare le differenze presenti tra ordini scolastici rispetto alla funzione pedagogica a cui il docente è chiamato a far fronte, che una Docente di Istituto di II grado così spiega: *“Anche io mi sono resa conto che da un certo punto di vista gli studenti più problematici in riferimento alla dispersione, si capisce di cosa hanno bisogno. Si diventa un loro punto di riferimento. Mentre in un liceo l’esperienza è diversa, perché gli studenti hanno dei punti di riferimento esterni, più forti, e quindi l’insegnante è visto con un ruolo in cui è più difficile rilevare gli elementi di difficoltà.”*

Un altro elemento di difficoltà che rende inefficace la funzione formativa della scuola risiede nell’incapacità di bilanciare le esigenze didattiche con la complessità delle singole personalità presenti nei contesti classe. Si leggano a questo proposito due brevi considerazioni di docenti dell’istruzione e formazione professionale che tematizzano la questione della personalizzazione didattica: *“Si pretende l’incasellamento dell’allievo in figure specifiche di disagio di apprendimento, ma poi manca la personalizzazione didattica.” “Quando si hanno 25 alunni con 25 problemi diversi il docente si deve barcamenare; sembra uno scaricabarile e spesso un giocoliere.”*

Autoreferenzialità e tessuto sociale

In riferimento alla questione dell’autoreferenzialità, secondo ambito causale relativo alla cultura scolastica, l’attenzione si sposta sugli aspetti più generali riguardanti l’istituzione scolastica nel suo insieme e la sua capacità di adattamento nei confronti dei cambiamenti della società e delle pratiche educative e formative. Sono, questi, due fattori complementari che secondo gli intervistati concorrono a determinare le situazioni di dispersione.

L’elemento di maggiore rilievo che emerge riguarda la situazione di chiusura del sistema scolastico rispetto all’innovazione e al cambiamento. Numerosi interventi nei focus group e nelle interviste sono stati centrati, con varie sfumature, su questo specifico aspetto; c’è chi ha evidenziato il

meccanismo di reificazione dei processi e delle strategie di cambiamento; chi ha osservato la scarsa adattabilità nei confronti dei cambiamenti demografici degli studenti; chi infine ha riflettuto sull'effettiva ricaduta delle riforme e degli aggiornamenti a livello macro-politico. Un Dirigente scolastico sottolinea l'incapacità della scuola di intervenire per aiutare le persone a cambiare: *"La scuola non ha una cultura adeguata, non ha gli strumenti per contrastare la dispersione. Spesso tende a reificare quello che trova, lo riproduce semplicemente in uscita. Entrano dei ragazzi con certe caratteristiche e li riproduce in uscita confermando quelle caratteristiche. Non è in grado di intervenire veramente."* Un altro ricorda le modificazioni intervenute con l'ingresso di allievi stranieri: *"La Scuola non riesce a stare dietro al cambiamento, ad esempio al crescente numero di stranieri, soprattutto negli IeFP, dove si arriva al 70% di stranieri."* Infine c'è chi rammenta il passaggio all'autonomia che ha coinvolto tutti gli ordini e i gradi del sistema: *"Un passaggio fondamentale è stata l'autonomia che è stata un'autonomia al ribasso. Posso fare quello che voglio. Prima davano fastidio tutte le circolari che arrivavano. [...] Dopodiché con l'autonomia. Oh che bello. Non arrivano più le circolari. [...] Non generalizziamo. Molti si sono adagiati. L'autonomia è io faccio così. Allora si è cominciato a lavorare al ribasso. Non si era preparati. La normativa dell'autonomia ognuno l'ha interpretata alla sua maniera. Per me, io lo dico sempre, autonomia è stata intesa come Anarchia. Sempre A come iniziale, ma diverso il significato."* (Professionista della formazione).

Le riflessioni riportate si soffermano sulla cultura professionale e di organizzazione del lavoro presente nella scuola e individuano una specifica area di criticità: la scarsa capacità dell'intero sistema di attivare trasformazioni e cambiamenti significativi, sia al proprio interno sia verso l'esterno, nei confronti dei settori interconnessi e dipendenti dal servizio scolastico, prima di tutti il mondo del lavoro. Si sottolinea, a questo proposito, la scarsa relazione con i contesti lavorativi, tanto nell'effettiva attivazione di percorsi alternati scuola/lavoro, quanto nell'impostazione didattica tendenzialmente orientata ad approcci di tipo teorico. Questi aspetti sono intesi come elementi di debolezza poiché non consentono agli studenti di sperimentare quelle occasioni di crescita educativa e formativa che sono al contrario ritenuti di grande utilità nel contrasto alle situazioni di rischio dispersione. Un professionista della formazione centra l'attenzione sui pregiudizi relativi alla dialettica teoria/pratica: *"Intanto un pregiudizio, che è tipicamente italiano e dell'area mediterranea, chi ha successo è quello che fa il lavoro teorico, per cui quello giusto è chi fa la scuola teorica. Per cui ci sono pochissimi percorsi scuola/lavoro. Alle scuole va bene se iniziano al terzo anno, con tutti le difficoltà. La scuola però viaggia proprio su un binario. La scuola è la scuola e il lavoro è il lavoro. La scuola tedesca, ma anche quella svizzera, è un sistema che si intreccia. [...] La scuola è sempre stata separata dalla vita. In certe fasi ha cercato di intrecciarsi. Il problema è che adesso [...] le esperienze di vita sono esperienze complesse, non prevedibili, circostanze non programmate. Quando arrivano siamo tutti dallo psicologo perché non siamo pronti. Poi c'è un problema della scuola che si vive come un segmento un po' a sé. Scarso collegamento con mondo del lavoro."*

In conclusione di questo secondo paragrafo dei fattori causali si riporta un passaggio relativo al condizionamento esercitato dalla scarsità di risorse economiche nel settore scolastico. Tale aspetto non è emerso con la medesima centralità delle problematiche pedagogico - educative e della cultura organizzativa, ma è tuttavia significativa la sua esplicitazione per il richiamo, finora non evidenziato, ad una conoscenza diretta dei luoghi e degli spazi in cui si realizza concretamente: *"Servono risorse economiche per valorizzare e dare senso ai docenti e per fare lavoro significativo con gli alunni. Non posso pensare di fare attività senza risorse a disposizione, che possono essere beni strumentali o spazi. Dobbiamo entrare nelle scuole per capire quali spazi abbiamo e quali effetti producono."* (Docente istruzione e formazione professionale).

5.2.3 Ruolo dei docenti

L'ultimo paragrafo dei fattori di causalità endogena riguarda la funzione dell'insegnante. Si sceglie di dedicare uno spazio specifico a tale ambito sia per l'importanza che esso ha rivestito nelle interazioni dei focus group e nelle interviste ai testimoni privilegiati, sia per la accuratezza con cui è stato trattato. È possibile collocare le considerazioni emerse in quattro aree, in modo da osservare meglio le diverse sensibilità e i differenti nuclei di attenzione presenti:

- il primo riguarda la professionalità debole della classe docente in relazione alla dimensione pedagogico - educativa del lavoro scolastico;
- il secondo l'organizzazione del lavoro collegato alla funzione educativa;
- il terzo il riconoscimento sociale ed economico;
- il quarto la questione dell'aggiornamento e della formazione.

La dimensione pedagogico - educativa

Per quanto attiene all'aspetto della presa in carico della dimensione pedagogico - educativa del lavoro scolastico si evidenzia uno scarto tra l'immagine del ruolo professionale che il docente si attribuisce e la professionalità che deve possedere nell'effettiva pratica quotidiana. Si avverte infatti una distanza e una difficoltà nell'accettare un ruolo differente da quello del professore che lavora per trasmettere conoscenze e contenuti e che non ha da occuparsi di questioni educative, siano esse legate al vissuto psicologico - affettivo degli studenti oppure alle componenti pedagogico - didattiche della relazione di insegnamento - apprendimento. Così spiega un Docente di Istituto di II grado: *“La scuola è stata investita di un ruolo che sembra paradossale: stiamo perdendo sempre più la nostra immagine a livello proprio istituzionale e all'insegnante viene chiesto di essere dei tuttologi: presentare la disciplina, essere psicologo, avere competenze pedagogiche. E loro chiedono che le nostre conoscenze siano di questo tipo. Ma non è così. Almeno in minima parte le abbiamo. Ma si dovrebbe riformulare il percorso per gli insegnanti. Non so.”* Un altro accentua il versante della demotivazione nella professione: *“La scuola ha responsabilità. In parte ha responsabilità, anche se non è solo colpa della scuola. Il tipo di responsabilità è che noi siamo completamente demotivati in questo momento, scusate se ve lo dico: abbiamo stipendi da fame, ci troviamo in classi da 32,”*

Nei passaggi riportati sono presenti due diverse modalità di relazione con il portato educativo del lavoro scolastico: nel primo si pone l'accento sulla necessità di una diversa formazione professionale del docente, più orientata sulle competenze pedagogiche; nel secondo si evidenzia la distanza da tale professionalità e il disconoscimento del valore educativo della figura dell'insegnante.

Organizzazione del lavoro e funzione docente

Se da un lato questi aspetti di problematicità sono fatti dipendere da un eccesso di responsabilità attribuito alla classe docente e, di fatto, alla scuola, dall'altro gioca un ruolo determinante la tipologia di organizzazione del lavoro presente nell'istruzione scolastica di secondo grado. È anche la modalità con cui si pratica quotidianamente la professione del docente ad incidere sull'efficacia nel rapportarsi alle componenti educative menzionate sopra. Ad esempio, su questo tema, viene segnalata l'assenza di una prassi lavorativa che contempli il lavoro di gruppo o di equipe, come invece avviene nell'ambito della scuola primaria o in qualsiasi settore educativo - formativo che presuppone un lavoro di cura e di relazione. Non è forse un caso che sia un docente dell'istruzione e formazione professionale – dove la necessità di una integrazione tra discipline è presente in grado maggiore – a segnalare questa problematica: *“Ho sempre pensato che il lavoro del docente*

non può essere coniugato alla prima persona singolare. E' un collettivo. Non posso fare a meno di pensare di raggiungere risultati se non in team. Se la dimensione collettiva funziona anche i miei limiti e le mie capacità hanno un senso diverso.” (Docente istruzione e formazione professionale).

Il riconoscimento sociale ed economico

Il terzo aspetto messo in evidenza in relazione alla professionalità debole degli insegnanti riguarda il tema del riconoscimento sociale ed economico, strettamente connesso con le considerazioni presentate nei precedenti passaggi perché agisce sulla motivazione lavorativa e sulla capacità di cambiamento e aggiornamento dei docenti. Il fattore centrale alla base di queste rappresentazioni è l'assenza di criteri di merito rispetto al sistema retributivo e la mancanza di riconoscimento professionale, sia all'interno della società sia nei singoli contesti lavorativi. Questi due elementi concorrono, come viene sottolineato nei due passaggi successivi, a generare quel sentimento di demotivazione a cui molto spesso è associato il lavoro dell'insegnante. Nel primo intervento un professionista della formazione sottolinea il distacco tra funzione docente e professione: *“Non c'è una cultura della professionalità ... Non c'è idea dell'insegnante come professionista. Se tu ad un certo punto rimbambisci non se ne accorge nessuno. Io vedo molti insegnanti che sono stati per lungo tempo bravi insegnanti, ma adesso incominciano ad essere bravi insegnanti stanchi. Io credo che non si può tenere a scuola gente anziana che non ha voglia. In un'epoca un cui la differenza generazionale le trasformazioni tecnologiche esterne sono velocissime. [...]. E' anche il sistema premiante che c'è dentro la scuola, la cultura organizzativa che manca e che viene data per definitiva. [...]. Chi tappa buchi non ha premi consistenti rispetto a chi non tappa niente. E questo demotiva.”* (Professionista della formazione). Mentre un Docente di Istituto di II grado lamenta lo scarso riconoscimento sociale, anche quando si lavora più di quanto richiesto: *“Arriviamo sempre più stanchi e demotivati, dal punto di vista del riconoscimento sociale, economico. Un mio collega mi ha detto: “Tu lavori così tanto che sei amorale. Lavori tanto sapendo di non avere nulla in cambio”. Mi ha mandato in crisi. Non sapevo se dargli ragione o mandarlo a quel paese. Non è solo insegnare; è la scuola pubblica che se non cambia qualcosa sta finendo.”* (Docente istituto secondario di II grado).

Aggiornamento e formazione

Accanto all'aspetto della demotivazione e dell'assenza di riconoscimento professionale, uno spazio specifico è stato dedicato dai partecipanti ai temi connessi alla formazione e all'aggiornamento del docente. Nei passaggi precedenti è emerso con particolare evidenza un senso di insoddisfazione tanto rispetto al ruolo educativo e pedagogico che l'insegnante è chiamato a rivestire quanto in relazione alle competenze e alla professionalità necessaria per assolvere a tale funzione. Il tema della formazione degli insegnanti diventa così centrale nel far fronte ai cambiamenti che investono il sistema scolastico e alla sfide che con rapidità modificano le professionalità richieste per stare in classe. Poiché la formazione non è obbligatoria vi è la necessità che i dirigenti e le istituzioni in generale svolgano un ruolo di maggiore responsabilità nel campo dell'aggiornamento professionale, anche con l'obiettivo di riformare il sistema di riconoscimento retributivo: *“Per me è fondamentale la formazione dei docenti soprattutto perché essendo in regime di autonomia la formazione è diventata per alcuni, non dico tutti, un optional, ovvero diventa sempre più difficoltoso trovare docenti interessati ad auto-aggiornarsi, a formarsi, ad aumentare le proprie competenze. Perché non c'è più quella spinta centrale che può essere negativa ma per me era positiva che ti indirizzava verso la formazione in servizio. Adesso è lasciato tutto alla volontà, ma dico anche alla capacità di interessare i docenti da parte dei dirigenti e delle istituzioni. [...]. E' il sistema retributivo - contrattuale che non induce a formarsi. Perché uno che si*

arrabatta, per essere il migliore, ad un certo punto gli cascano un po' le braccia. Perché dice, che senso ha che io mi faccia tutte queste ore di formazione, leggo, faccio, studio, e poi il mio collega che sta qua e suona la campana e va e ti pianto pure il ragazzino. E io devo fare. Ma chi me lo fa fare.” (Professionista della formazione)

Le opinioni ora riportate mettono in relazione le responsabilità dell'istituzione scolastica e della sua organizzazione istituzionale con quelle di ogni singolo docente, con le sue esigenze, diritti e doveri di aggiornamento. Entrambi i poli sono significativi in quanto, nel sottolineare le mancanze presenti nel lavoro scolastico mostrano chiaramente la necessità di avviare azioni strategiche rivolte al cambiamento.

5.2.4. Multi - problematicità

Il fattore di causalità esogena su cui maggiormente hanno insistito gli intervistati, benché in forma minore e meno variegata rispetto agli aspetti di causalità endogena, riguarda i casi di multi - problematicità. Con multi - problematicità si intendono quelle situazioni individuali che ricomprendono una molteplicità di aspetti problematici e, in particolare, quelli che rimandano a situazioni di disagio familiare, di precarietà economica, di migrazione recente. Gli intervistati hanno portato l'attenzione sul ruolo giocato dalla famiglia di provenienza nella determinazione delle situazioni di dispersione, con particolare riferimento all'assenza di accompagnamento educativo che compare nei contesti di recente migrazione o di ristrettezza economica e culturale e che si concretizzano spesso nella mancata relazione tra scuole e genitori. In altri casi si evidenzia invece che sono i genitori stessi a non avere strumenti educativi adeguati per far fronte ai complessi problemi educativi riguardanti l'ambito formativo: *“Soggetti che hanno delle famiglie tendenzialmente fragili alle spalle, hanno genitori che non sanno bene nemmeno loro cosa fare. Arrivano e dicono “eh, non vuole più andare a scuola” e io dico “ho capito, vogliamo insistere un attimo per farli andare a scuola”.*” (Professionista della formazione). La complessità della presa in carico di queste situazioni impone un lavoro sinergico tra scuole e servizi sociali, siano essi pubblici o privati oppure legati ad iniziative di carattere progettuale attivate dalla scuola stessa con il supporto di professionalità esterne. È questo un aspetto su cui si è concentrata l'attenzione degli intervistati, soprattutto nel mettere in rilievo le conseguenze determinate dall'assenza di un coordinamento e di un sostegno reciproco tra i diversi soggetti che si occupano di prendere in carico le situazioni di multi - problematicità. Questa inadeguatezza si ripercuote nelle condizioni lavorative degli insegnanti e si ricollega a quanto osservato nel paragrafo precedente riguardante la professionalità della classe docente. L'assenza di sinergia e la mancanza di funzioni professionali di supporto non può essere risolta accentuando di sostituirsi ad esse, come lucidamente afferma una docente di Istituto di II grado: *“Il fattore scatenante la dispersione è il disagio che loro vivono; al disagio familiare e a quello sociale. Gli sportelli di ascolto non ci sono più. E io lo dico sempre ai miei alunni, non sono una assistente sociale, dico di più, potrei fare danno, non sono una psicologa. Non posso fare un lavoro che non è mio.”* (Docente istituto secondario di II grado).

5.2.5. Fattori psicologici - adolescenziali

Nell'area dei fattori causali esogeni un ruolo importante è attribuito alla dimensione psicologica degli studenti in situazione di dispersione scolastica. Tali fattori sono certamente connessi ai fenomeni di multi - problematicità appena considerati, tuttavia presentano una specificità e alcune differenziazioni che è opportuno mettere in evidenza. Rispetto alla multi - problematicità, infatti, la componente psicologica non è circoscritta ai casi di dispersione in quanto è un tratto distintivo della fase adolescenziale: *“Poi ci sono situazioni in cui i ragazzi appartengono ad un contesto sociale non profilato come negativo e in cui l'abbandono è generato da altro: ci sono in*

gioco dinamiche personali, adolescenziali, volontà di costruire un sé antagonista al modello familiare.” (Dirigente scolastico)

Come si evince nel passaggio riportato la dimensione psicologica nella fase adolescenziale spesso trascende gli aspetti familiari e culturali ed assume un peso considerevole nel sistema di fattori causali. Riportiamo di seguito, e in conclusione del presente paragrafo, lo stralcio di un intervento che sintetizza il tema della fase adolescenziale e il bisogno di sostegno che ne deriva, al quale la scuola non è in grado di dare risposta: *“È un disagio legato all’età perché nell’adolescenza ti escono un po’ tutte le cose che hai bisogno magari di elaborare. E senza nessuno che ti aiuti un po’ a vedere cosa sono, senza spaventarti, queste prendono il sopravvento e può capitare che incidano anche sul rendimento scolastico. [...] Nell’adolescenza escono un po’ tutti i problemi che sono rimasti lì; cioè il disagio nasce anche dal fatto di iniziare a dover rielaborare tutta una cosa che prima era lì e non si sapeva che cosa farne.”* (Professionista della formazione).

5.3 Strategie di contrasto

L’ambito delle strategie di contrasto costituisce il terzo e ultimo focus d’attenzione sul quale si sono concentrate le risposte dei partecipanti alle interviste e ai gruppi focus. In sede introduttiva occorre sottolineare che tale ambito è stato presentato agli intervistati con la richiesta di concentrarsi sulle azioni *di prevenzione* dell’insuccesso formativo e non già su misure di più ampia scala che comprendono anche quelle di carattere *compensativo e riparativo*.

La differenza tra le due tipologie di interventi è infatti significativa in quanto prevede una progettazione rivolta a target diversi, basata su una metodologia differente e su di un diverso sistema di valutazione.

In riferimento ai tre livelli d’azione cui si è accennato nel capitolo 1 (macro-politico, meso-politico, micro-politico) le riflessioni degli intervistati sono state per lo più dirette ad approfondire il livello micro-politico della misure *school-related*, benché siano presenti osservazioni rivolte alla questione delle politiche e delle strategie istituzionali (soprattutto a livello territoriale).

In questa sintesi collochiamo tali rappresentazioni all’intero di tre questioni principali, la prima riguardante il tema delle *politiche locali*, la seconda relativa all’area delle *attività orientative*, la terza diretta al *miglioramento degli aspetti pedagogico - didattici* del servizio scolastico (cfr. schema di sintesi alla pagina 51).

5.3.1 Politiche territoriali

Si fa qui riferimento a quell’insieme di strategie ed interventi che riguardano la rete di attori coinvolti nel sistema formativo locale. Alcuni intervistati sottolineano l’importanza di ottimizzare le risorse (economiche e professionali) messe a disposizione dalle reti istituzionali, mentre ritengono meno significativo individuare ulteriori canali di finanziamento diretti allo sviluppo di nuove azioni progettuali. Sono, infatti, state messe in luce le inefficienze del sistema di governance locale, molto attivo nella realizzazione di iniziative ed interventi, ma meno attento ad una valutazione dell’efficacia di quanto realizzato.

Un professionista della formazione sostiene a questo proposito che: *“i progetti di contrasto alla dispersione promossi dalla rete provinciale orientamento, pur lodevoli dal punto di vista dell’impegno, sono spesso gestiti senza competenze pedagogiche e senza prevedere il coinvolgimento di docenti e studenti. Si interviene sulla scuola con una conoscenza indiretta e senza una progettazione davvero competente”*. In continuità con questo aspetto si sottolinea la necessità di migliorare la gestione delle risorse professionali diverse presenti nelle reti istituzionali,

come si evince dalle affermazioni di un altro professionista della formazione: *“nella rete Orientamento gli imprenditori non hanno competenze educative ma competenze complementari che occorre valorizzare, ad esempio nell’organizzazione dei percorsi di alternanza. L’apertura con l’esterno della scuola (aziende, associazioni) risulta fondamentale”*.

Sul tema delle sinergie tra soggetti diversi, alcune delle proposte avanzate riguardano un ambito più circoscritto e legato ai differenti servizi che si occupano della presa in carico dei singoli studenti. In questo caso l’azione di cambiamento maggiormente auspicabile riguarda la gestione più efficace dei rapporti tra gli operatori coinvolti nella presa in carico degli studenti; un orientatore sostiene, in termini molto semplici e sottolineando quanto dovrebbe avvenire a livello di comunicazione, che *“lavorare al fianco di una serie di attori territoriali, servizi sociali, comunità, vuol dire alzare il telefono e capire, come invece non avviene”*. Da più parti è stata osservata la presenza di una situazione di diffusa “autoreferenzialità” dei servizi, che non permette di ottimizzare gli interventi realizzati e di incrementare l’efficacia delle azioni. Un’orientatrice espone una considerazione estremamente precisa su tale aspetto: *“è necessario mettere a sistema [rispetto al servizio ri-orientamento territoriale] che appena arriva la comunicazione con nome e cognome si va, si parla, si cerca di capire, si attiva un percorso alternativo anche proprio per prevenire l’insuccesso”*.

In conclusione, le strategie di contrasto attribuibili al livello macro-politico sono rappresentate su due assi di miglioramento, riferibili, in primo luogo, alle gestione più inclusiva e pedagogicamente più competente delle azioni progettate dalle reti istituzionali; secondariamente ad una interazione più efficace tra i differenti soggetti educativi che operano accanto agli studenti nella presa in carico di situazioni specifiche.

5.3.2 Orientamento

La seconda area riguardante le strategie di contrasto si riferisce al miglioramento delle attività orientative. Le numerose proposte avanzate dagli intervistati in questo ambito possono essere suddivise in due aree, una afferente al raccordo tra i gradi scolastici, l’altra rivolta invece ad aspetti più marcatamente didattico - pedagogici. Proseguendo la suddivisione esposta sopra, è possibile riferire la prima di queste aree al livello meso - politico delle strategie di contrasto, mentre la seconda, riguardando gli aspetti concreti delle pratiche didattiche, al livello micro - politico.

Raccordo gradi scolastici

Il tema del potenziamento delle relazioni tra i gradi scolastici ed il tessuto produttivo locale è stato approfondito da diverse voci, alcune più centrate sul passaggio tra scuola secondaria di I grado e scuole di II grado, altre al passaggio post-diploma. Rispetto al primo anello di collegamento, dalle parole di due docenti delle scuole secondarie di II grado emergono alcuni aspetti correlati, il primo che valorizza le azioni proposte da UST, auspicandone un miglioramento: *“è importante il lavoro che ha fatto UST lo scorso anno; ma il fatto di separarci tra docenti medie e docenti superiori è negativo perché non ci confrontiamo spesso”*; il secondo che riconosce l’utilità di uno strumento orientativo in uso da diversi anni presso le scuole secondarie di II grado (il cosiddetto “fascicolo dello studente”) proponendone un utilizzo più efficace: *“il fascicolo dello studente redatto nelle scuole medie dovrebbe accompagnare il ragazzo alle superiori”*.

In entrambi i casi si riconosce l’utilità degli strumenti e delle azioni attivate a livello istituzionale, ma al contempo se ne evidenziano i limiti, in particolare considerando l’efficacia che deriverebbe da un loro migliore e più consapevole utilizzo.

Nei passaggi riportati è interessante osservare che l'assenza di connessione tra i gradi scolastici è attribuita ad un doppio livello di responsabilità: da un lato, quello dei singoli insegnanti, che non si attivano nell'utilizzo di una risorsa (il fascicolo dello studente, appunto) che si presenta come già disponibile nella "cassetta degli attrezzi" della rete e che, raccontando la storia scolastica degli studenti in uscita dalla secondaria di I grado, costituisce un elemento di conoscenza per la gestione delle attività di ingresso e inserimento nella secondaria di II grado; dall'altro, quello delle istituzioni che "reificano" la scissione tra ordini scolastici (come si nota dalla differenziazione nei corsi di formazione proposti da UST) che tanto è stata osservata nel paragrafo sui fattori causali e che ritorna ora da una prospettiva differente e interna alla scuola.

Per quanto concerne l'orientamento in uscita e l'accompagnamento degli studenti che hanno completato l'obbligo formativo, l'attenzione degli intervistati è stata posta prevalentemente sul potenziamento dei percorsi di alternanza scuola/lavoro. Un dirigente scolastico, ad esempio, rileva la necessità di potenziare azioni e pratiche attivate di recente e che hanno dimostrato un impatto positivo: *"si può lavorare molto sull'orientamento, per esempio sulla questione dell'uscita del sistema formativo, una cosa che stanno cominciando a fare ed è l'accompagnamento al lavoro dei ragazzi. [...] Le scuole faticano perché è tutto nuovo però stiamo cominciando effettivamente grazie ad alcuni progetti ad alcune cose che venivano già fatte, almeno in questa scuola, in modo spontaneo, legate alle persone, di accompagnare i ragazzi dopo il diploma verso un inserimento magari di stage ma comunque nell'ambito lavorativo. Ecco questa è una cosa importante che di solito è collegata alla questione orientamento. [...] in questo bisogna da subito coordinare le diverse iniziative. In questo un ruolo importante lo può giocare il polo professionale"*.

Una considerazione per certi aspetti simile, ma che al contempo va a colpire una criticità non rilevata in precedenza, emerge dalle considerazioni di un professionista della formazione locale. L'oggetto del suo discorso non è solamente l'attribuzione di efficacia ai percorsi di alternanza, ma anche la proposta di una maggiore semplicità dell'iter burocratico e di un'attenzione più specifica alle responsabilità degli studenti coinvolti in questo tipo di attività: *"Condurre un periodo di stage all'interno di un'azienda è fondamentale. Purtroppo però, se non hai l'azienda che vuole farti fare lo stage, tu lo stage non lo fai, e se non hai un insegnante che ti porta lo stage, lo stage non lo fai e se non hai un minimo di flessibilità oraria questa cosa non ci sta dentro. In altri paesi la cosa è molto istituzionalizzata da anni, ma, ribadisco, hanno un altro sistema produttivo. Il nostro, che è un po' di difficoltà, ci crea qualche problema da questo punto di vista. Con aziende piccole uno non può distrarsi tutto il tempo per istruirti. Sarebbe auspicabile un maggiore accompagnamento del ragazzo all'interno dell'azienda, il cui arrivo dovrebbe essere preceduto da un periodo di uno o due giorni di prova, seguito da un tutor, in seguito al quale si decide il prosieguo dell'esperienza"*.

Si è scelto di inserire in questo paragrafo un ulteriore aspetto delle strategie di contrasto riguardante il miglioramento della dimensione pedagogico - didattica del servizio scolastico (in particolare, della scuola secondaria di I grado) e quindi quella serie di interventi definiti in letteratura *school-related*. Tale aspetto è strettamente connesso a quanto verrà esposto nel paragrafo successivo, ma si è scelto di considerarlo qui perché specificamente mirato alla questione orientativa e non ad una più generale riconfigurazione pedagogica. Due sono le azioni strategiche individuabili nelle riflessioni avanzate dagli intervistati: da un lato l'elaborazione di proposte orientative basate sugli approcci metodologici dell'apprendimento esperienziale; dall'altro, lo sviluppo di attività orientative centrate sul potenziamento della consapevolezza degli studenti e delle loro capacità auto-valutative (*skill-life*). Si riportano di seguito alcuni passaggi significativi che nel corso delle interviste hanno insistito sulla dimensione pratica delle attività di orientamento e che, significativamente, sono state avanzate in tutti e tre i focus group, oltre che in alcune delle interviste in profondità.

Un docente dell'istruzione e formazione professionale sostiene che *“durante il passaggio scuole medie/superiori andrebbe previsto un periodo di stage, oltre che situazioni didattiche maggiormente esperienziali”*; nelle sue riflessioni un professionista della formazione sostiene similmente che *“bisogna promuovere attività interdisciplinari: lavorare assieme e vedere stesso tema, partendo dalla situazione concreta”*; un docente di secondaria di II grado afferma che in passato la maggiore presenza di ore di laboratorio consentiva agli studenti l'elaborazione di una scelta basata su esperienze concrete (*“Dieci anni fa si facevano laboratori di circa 100 ore e poi gli studenti sceglievano ciò che più piaceva loro”*); anche un orientatore richiama l'esigenza di una didattica orientativa laboratoriale, sostenendo inoltre la necessità di un coinvolgimento delle famiglie: *“ci vorrebbe una proposta laboratoriale anche per le famiglie perché solo così maturerebbero una consapevolezza sul percorso delle scuole professionali”*. Altri due orientatori ribadiscono la *“centralità del fare”* come luogo dell'elaborazione della conoscenza orientativa, il primo sostenendo *“la bontà dell'orientamento in situazione, nonostante in Italia sia poco diffuso”*, il secondo affermando che *“i ragazzi hanno bisogno di toccare con mano, di vedere esattamente cosa faranno”*.

Dimensione di consapevolezza e auto - valutazione

In riferimento al secondo ambito delle strategie di contrasto orientative, riguardanti la dimensione di consapevolezza e di auto-valutazione che le attività didattiche quotidiane dovrebbero favorire, si riporta un passaggio assai interessante di un professionista del sistema formativo: *“l'orientamento deve essere avviato già dalle elementari. Questo non deve essere professionale bensì essere orientato alla percezione di sé e supportare le assunzioni di decisioni. Forse orientamento non è la parola giusta e sarebbe più corretto definirlo orientamento conoscitivo. [...] Devono essere fatte emergere le competenze, i desideri del ragazzo, le sue motivazioni, devi dare delle risposte a queste motivazioni. E spesso la risposta è sempre molto standard: vai bene in italiano fai il classico, vai bene in matematica vai allo scientifico, disegni bene e vai a fare l'istituto tecnico. Ma non è così. Bisogna vedere il ragazzo prima come una persona, poi come uno studente. Di solito è il contrario. Soprattutto vitale nella scuola dell'obbligo, fino a che il ragazzo non si è minimamente formato questo approccio consente di tirar fuori meglio le sue motivazione, la sua personalità, quello che è”*.

L'attenzione alla centralità degli aspetti più personali del singolo studente, alle sue motivazioni, desideri, interessi, è un ambito sul quale anche gli orientatori si sono concentrati e sui quali hanno rivendicato la specificità del loro intervento e della loro professionalità (*“c'è chi sostiene la necessità di un approccio molto personale nel rapporto con gli studenti”*), un'altra voce sostiene invece che *“è basilare fornire ad un individuo delle risorse”* e chi concepisce *“l'autovalutazione come sviluppo di un pensiero di sé autonomo da quello dei docenti e dei genitori. L'opinione dei docenti su un ragazzo, il più delle volte è strettamente connessa al suo giudizio scolastico”*.

Il tema del miglioramento delle attività orientative è stato affrontato dagli intervistati in maniera diversificata e inerente alle molteplici dimensioni di cui si compone il servizio scolastico; si è visto tuttavia che un'attenzione particolare è stata attribuita, soprattutto da parte dei docenti e dei professionisti della formazione, alla componente quotidiana del *“fare scolastico”* e ad un'immagine dell'orientamento lontana da quelle appartenenti alle pratiche informative e avulse della progettazione curricolare; il richiamo è ad un orientamento inteso come *“luogo in cui far emergere la soggettività degli studenti, potenziarne le capacità introspettiva, attivare delle modalità conoscitive pratiche ed esperienziali, al fine della costruzione di una scelta graduale e basata sul confronto (e non necessariamente dall'accordo totale) tra docente, studente e*

famiglia". Tuttavia si nota che nell'opinione degli orientatori tale rappresentazione non è del tutto figurata e fa piuttosto riferimento ad interventi specifici e limitati a determinati periodi dell'anno.

5.3.2 Miglioramento pedagogico - didattico del servizio scolastico

L'area riguardante le strategie di contrasto su cui tanto i testimoni privilegiati quanto i partecipanti ai focus group hanno sostenuto occorra intervenire in maniera più significativa, è quella riguardante la dimensione pedagogica e didattica del lavoro scolastico e, più nello specifico, della relazione di insegnamento - apprendimento. Accanto alla pressoché unanime attenzione riferita a questo aspetto, uno sguardo particolare è stato indirizzato alle scuole secondarie di I grado, ritenute dai più l'anello formativo su cui andrebbero rivolti e attivati i cambiamenti più importanti. Le numerose considerazioni degli intervistati su questi temi sono riconducibili a tre ambiti principali: aspetti volti al miglioramento del setting educativo, lo sviluppo di metodologie didattiche maggiormente efficaci ed il tema della formazione dei docenti.

Miglioramento setting educativo

Rispetto al primo ambito di riflessione, le proposte avanzate si riferiscono ad un'area piuttosto vasta di interventi e strategie di cambiamento, la più importante delle quali è relativa ad una maggiore partecipazione e coinvolgimento delle figure genitoriali nel percorso scolastico e formativo. Tra i diversi intervistati che si sono soffermati su questo aspetto, si riporta la testimonianza di un docente della secondaria di II grado: *"non servono risorse; mi serve un'aula in cui poter fare con più continuità colloqui. Colloqui fatti tutto l'anno"*. Ancora una volta viene esplicitato come il cambiamento da attivare non dipenda primariamente da questioni economiche o dall'assenza di risorse finanziarie, bensì da una partecipazione delle figure parentali troppo spesso relegate ad un ruolo marginale e istituzionalizzato: tempi molto brevi e formali di incontro; rapporto basato sulle informazioni comunicate dal docente al genitore e non già da uno scambio; assenza di momenti di confronto tra docenti, genitori e studenti. In continuità con tale affermazione, un altro docente di secondaria di II grado individua nella connessione con i genitori una possibile strategia di miglioramento, sottolineando la necessità di costruire un *"lavoro di accoglienza strutturato all'inizio dell'anno"* poiché *"consentirebbe di individuare situazioni di fragilità e capire se agire subito con il riorientamento e con colloqui con la famiglia"*. Ancora una volta l'individuazione delle situazioni di criticità e di rischio di dispersione è strettamente connessa ad un legame continuo tra scuola e genitori, tra docenti e figure parentali o quelle educativamente rilevanti nei percorsi degli studenti.

Metodologie didattiche innovative

La seconda questione inerente agli aspetti pedagogico - educativi delle strategie di contrasto (lo sviluppo di metodologie didattiche maggiormente efficaci) è stata sollevata con vigore dagli intervistati e, spesso, con un tono di consapevole auto-critica. Un docente di secondaria di II grado afferma, a questo proposito, che *"i ragazzi si spaventano quando ci sono metodologie troppo tradizionali e frontali; è necessaria una didattica maggiormente inclusiva. Occorre coinvolgere in prima persona gli alunni; piccoli gruppi o lavori di coppia"*.

In misura analoga e attribuendo la medesima centralità agli aspetti didattici, un docente dell'istruzione e formazione professionale sostiene che *"la didattica è l'elemento di forza o di debolezza a seconda che la prospettiva sia dinamica (e allora io mi metto in gioco per cambiare con gli studenti) oppure non dinamica, con il rischio di annoiare sia gli studenti che i docenti che fanno lezione"*. Appare significativo che siano stati soprattutto gli insegnanti a portare l'attenzione

su questi elementi e che lo abbiano fatto assumendo una posizione di responsabilità di fronte al cambiamento che andrebbe attivato. Ad essere contestati sono sia il modello di insegnamento basato su un metodo trasmissivo e frontale, che assume gli studenti come passivi ricevitori di conoscenze e nozioni, sia il setting scolastico deputato a questo passaggio informativo, strutturato in modo da non favorire la costruzione e la rielaborazione critica del sapere e delle competenze. Un professionista della formazione esprime con chiarezza questa necessità di cambiamento delle metodologie pedagogiche e, conseguentemente, della organizzazione strutturale delle situazioni di apprendimento nell'istruzione scolastica, affermando che *“nella scuola industriale tutto è standardizzato, tutto industrializzato, tutto appiattito. Cioè questa cultura organizzativa va superata perché i bisogni sono diversi rispetto al passato. La scuola non ha lo scopo di alfabetizzare tutti o di insegnare l'italiano a tutti. Perché l'italiano probabilmente lo insegna più la televisione. La scuola dell'informatica non può essere una cosa ripetitiva. [...] Intanto l'approccio induttivo e non deduttivo. Parto da te, vedo che tipo di interessi e abilità tu manifesti, quello che ti piace di più, che spesso non coincide con quello che fare meglio, e sulla base delle motivazioni costruisci le competenze e le conoscenze”*.

Sempre in riferimento alla cultura didattica della scuola viene messa in evidenza da due insegnanti dell'istruzione e formazione professionale la necessità di avvicinare le modalità di insegnamento al mondo lavorativo inteso come luogo della progettazione concreta e come ambito di responsabilità: *“non lavoro versus scuola”* afferma il primo dei due docenti, *“ma lavoro come ambito in cui sperimentare una responsabilità, come mezzo potentissimo in cui i ragazzi riescono a sperimentare degli ambiti di responsabilità e di autonomia.”*. Il secondo sostiene, in continuità con quanto appena osservato, che *“spesso i ragazzi vengono a scuola solo perché vedono un ambiente accogliente. Va ricercato un collegamento tra mondo privato e mondo della scuola; è necessario trovare una sinergia per vivere la scuola al di fuori dall'orario curricolare”*.

Aggiornamento e formazione professionale

L'ultima area alla quale sono state riferite le strategie di contrasto riguarda il tema della formazione e dell'aggiornamento professionale dei docenti e del personale didattico. Tutti gli intervistati, tanto nei focus group quanto nelle interviste in profondità hanno attribuito un'importanza determinante a tale strategia di intervento, attribuendo pertanto un valore fondamentale alla preparazione degli insegnanti.

Le parole di un docente della IeFP colgono nel segno l'aspetto che più di altri ricorre nelle interviste e che si riferisce alla necessità di cambiare le modalità con le quali oggi viene erogata la formazione ai docenti: *“chiederei che, se ci fosse formazione, non sia la solita cosa dove si dice che cosa è la didattica attiva e cosa sono le metodologie. Questo già Lo sappiamo”*. A questa affermazione è accostabile quella di un docente della secondaria di I grado, che sostiene che *“sarebbe necessario preparare i docenti alla formazione esperienziale. Ho bisogno di qualcuno che guardi quello che faccio, che mi dica se sbaglio, che mi faccia riflettere. Quando tu sei dentro in aula e ti relazioni non vedi le cose”*.

Ad emergere in questo caso sono i cambiamenti da apportare nelle metodologie di formazione dei docenti; cambiamenti che sono disposti attorno a due principi: la questione della riflessività, da un lato, ed il tema della formazione esperienziale, dall'altro. Alla prima questione si collega la richiesta degli insegnanti di osservare il proprio lavoro quotidiano con uno sguardo meno compromesso dalla contingenza e dall'operatività, ma piuttosto finalizzato a ripensare le proprie modalità di lavoro e a prenderne distanza per poterle meglio esaminare e comprendere. È questo un tema a cui gli studi più recenti in ambito pedagogico hanno rivolto grande attenzione: l'assenza di riflessività e la reiterazione di pratiche e modelli che difficilmente vengono resi consapevoli e

dunque messi in discussione sono, infatti, individuati come tratti distintivi della professionalità dell'insegnante della scuola secondaria e come area su cui occorre attivare un cambiamento metodologico significativo. Accanto a tale aspetto è poi evidenziata, non senza una certa enfasi, la necessità di prevedere occasioni formative efficaci, basate su un approccio alla conoscenza attiva ed esperienziale e non già su momenti informativi che ricalcano un modello frontale e conferenziale.

Il tema della formazione dei docenti è affrontato non solo nell'individuazione delle metodologie che dovrebbero caratterizzare tali attività, ma anche nell'approfondimento delle ragioni che sostengono un investimento in questo ambito specifico. Le voci che si sono soffermate sui motivi alla base di una siffatta scelta fanno riferimento a diversi aspetti quali il sistema di autonomia scolastica che consente un certo grado di libertà alle scuole di promuovere percorsi e occasioni formative; l'eterogeneità del personale scolastico; il passaggio dalla didattica delle conoscenze alla didattica "per competenze", che ha investito il sistema scolastico senza però trovare ancora una realizzazione concreta. Un professionista della formazione sostiene che *"l'ambito della formazione dei docenti ricomprende numerose necessità formative afferenti alla capacità di lavorare in gruppo, alla possibilità di sviluppare interventi di peer education, all'orientamento basato sul fare, alle pratiche di autovalutazione"*.

L'aspetto dell'eterogeneità delle figure professionali della scuola è evidenziato da un dirigente scolastico: *"una cosa necessaria è un investimento nella formazione del personale della scuola, che è molto eterogenea e coinvolge dirigenti, insegnanti e chi lavora nell'amministrazione. Una professionalità efficace non è mai acquisita per sempre. Quello in cui lavoriamo è un settore in cui i processi sono in movimento, in cui gli strumenti tendono a sgretolarsi, a perdere efficacia"*.

Mentre nelle parole di un professionista della formazione troviamo l'attenzione agli altri due aspetti cruciali, poco sopra elencati, dell'aggiornamento dei docenti: l'autonomia scolastica (*"per me è fondamentale la formazione dei docenti soprattutto perché, essendo in regime di autonomia, la formazione è diventata "un optional"; è oggi sempre più difficoltoso trovare docenti interessati ad auto-aggiornarsi, a formarsi, ad aumentare le proprie competenze"*) e la questione della didattica per competenze (*"si parla sempre di competenze e non più di conoscenze, che non sono solo le competenze disciplinari, ma anche quelle trasversali. E' necessario oggi lavorare con gruppi di docenti per capire meglio come valutare quelle competenze che si devono certificare nella scuola dell'obbligo. In quest'ambito, dunque, la formazione dei docenti è basilare. La formazione, ma anche l'entusiasmo, l'interesse, la voglia di mettersi in gioco, di non arrendersi di fronte alle difficoltà, di trovare delle strategie sempre nuove"*).

In conclusione possiamo affermare che – secondo gli intervistati - l'attivazione di un cambiamento nelle strategie di contrasto passa soprattutto attraverso una riconfigurazione della dimensione pedagogico - didattica del sistema scolastico e, all'interno di questo, la formazione degli insegnanti riveste un ruolo di assoluta centralità, che subordina gli altri due ambiti riportati, quello relativo al potenziamento delle attività orientative e quello riguardante il miglioramento del setting educativo.

Strategie di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica individuate dai partecipanti ai Focus Group

	Focus Group Orientatori	Focus Group Docenti Istruzione e Formazione Professionale	Focus Group Docenti Secondaria II grado
Politiche territoriali	<p>Sinergia tra soggetti diversi che operano attorno al singolo studente</p> <p>Collegamento scuole secondarie II grado e mondo lavorativo</p> <p>Maggiore comunicazione scuole secondarie di I e II grado</p>	<p>Sviluppare rete territoriale per affrontare casi di multi-problematicità</p>	<p>Migliorare alleanza tra scuola/famiglia/enti esterni</p> <p>Investire maggiormente nell'istituzione scolastica come principale agente formativo</p>
Orientamento	<p>Promuovere consapevolezza e capacità di autovalutazione negli studenti</p> <p>Coordinamento soggetti esterni e docenti</p> <p>Metodologie orientative basate su dimensione esperienziale e su attività pratiche</p> <p>Strutturazione momenti di colloquio con studenti e con famiglie</p> <p>Confronto tra pari (studenti secondaria di II grado con I grado)</p>	<p>Figure di supporto (tutor e psicologi) nei momenti di transizione e inserimento</p> <p>Metodologie orientative che partono dalla pratica per arrivare alle conoscenze teorica</p> <p>Maggiore chiarezza sulle richieste della scuola e del mondo del lavoro</p>	<p>Potenziare raccordo tra gradi scolastici</p> <p>Lavorare sulla non definitività delle scelte</p> <p>Potenziare attività di orientamento in entrata (secondaria II grado)</p>
Aspetti pedagogico-didattici	<p>Formazione ai docenti</p> <p>Presenza di tutor per gestire aspetti pedagogico didattici</p> <p>Miglioramento educativo</p> <p>Maggiore flessibilità percorsi formativi</p>	<p>Maggiore individualizzazione insegnamento</p> <p>Flessibilità didattica che favorisca interdisciplinarietà</p> <p>Favorire trasferimento buone pratiche</p> <p>Potenziare insegnamento del metodo di studio</p> <p>Creazione ambiente accogliente all'interno della scuola</p> <p>Personalizzazione dei percorsi attraverso tutor</p> <p>Metodologie didattiche più vicine a mondo del lavoro</p> <p>Formazione docenti su strumenti e metodologie didattiche ed educative</p>	<p>Strutturazione momenti di accoglienza e valutazione competenze in entrata secondaria II</p> <p>Potenziamento dimensione educativa (figure di riferimento; costruzione patto formativo)</p> <p>Sviluppo metodologie didattiche inclusive</p> <p>Potenziare le relazioni con le famiglie</p> <p>Più attenzione all'ascolto del singolo studente</p> <p>Potenziamento attività extra-curricolari</p> <p>Potenziamento percorsi e servizi di supporto psicologico</p>

6. SETTE STORIE DI RAGAZZI “DISPERSI”

In questo capitolo sono presentate le sette storie biografiche raccolte nella Provincia di Como. Esse hanno come protagonisti sei ragazzi e una ragazza scelti sulla base degli elementi caratterizzanti le traiettorie della dispersione scolastica nella Provincia. Queste tipologie di traiettorie¹ sono state costruite a partire da un lato dall’analisi dei dati quantitativi, dall’altro dagli approfondimenti effettuati con la fase delle interviste a *stakeholders*. Le storie sono state costruite intervistando oltre al soggetto corrispondente ad una determinata tipologia, un genitore e una figura significativa indicata dalla persona stessa. Nel prossimo capitolo verrà presentata una lettura comparata delle sette biografie, preceduta da una premessa di carattere metodologico relativa ai modelli di ricerca qualitativi e da una breve illustrazione della griglia di intervista utilizzata. Qui abbiamo preferito esporre i dati raccolti sotto forma di racconto biografico, lasciando che fossero le persone coinvolte ad esprimere pensieri ed emozioni. Sono, in un certo senso, sette piccole novelle, ciascuna con un titolo che vuole ricordare aspetti salienti della personalità delle persone coinvolte, nelle quali si svolge uno scampolo di vita dei protagonisti. E, dato che le storie sono scritte da ricercatori e ricercatrici diversi che, nello scegliere materiali e passaggi significativi, operano – in linea con la metodologia utilizzata – una selezione in base anche a risonanze soggettive, abbiamo preferito far emergere le loro differenze di stile costruendo un format aperto che poneva come unico vincolo la scansione della storia sulle aree di intervista toccate². Perciò la struttura delle sette storie biografiche che qui, una dopo l’altra, proponiamo è per tutte simile: Titolo, presentazione dei protagonisti, descrizione della famiglia, focus sull’esperienza scolastica, testimonianza sulle eventuali esperienze di lavoro e sulle attività del tempo libero e, infine, uno sguardo verso il futuro. Tutte le aree tematiche sono presenti per quanto possibile in tutte le biografie ma non sempre nello stesso ordine, talvolta, quando i materiali sono abbondanti, presentano anche qualche paragrafo che aiuta a scandire meglio lo svolgersi dell’esperienza.

6.1 L’anno sabbatico4T

I protagonisti.

Cesare è moro, mediamente alto di statura tant’è che, a prima vista, non si pensa che abbia origini nordiche. Lui stesso ci ride sopra: “... *me lo dicono tutti: non sono biondo, non ho occhi azzurri, non sono alto... Mia sorella invece è molto diversa, lei è bionda, occhi azzurri...*”. Cesare è stato adottato all’età di tre anni, mentre sua sorella a sei. I genitori hanno voluto questa famiglia “*con mio marito abbiamo sempre pensato di avere una famiglia importante... non si può.... E quindi abbiamo deciso di fare questo passo, abbiamo adottato Cesare e poi anche Maria.*”(G).

La famiglia

I genitori di Cesare hanno avuto “*un percorso di studi linearissimo, se si vuole, io ero sempre la prima della classe, mio marito peggio di me in sostanza, si è laureato a 23 anni, è ingegnere studioso studioso studioso*”. (G). La mamma di Cesare descrive il padre con un sorriso e afferma

¹ Cfr. nel Capitolo 1 la Tabella 1. che presenta la definizione delle tipologie di traiettorie individuate.

² Va ricordato che i nominativi sono stati cambiati, mentre alcuni dati di riferimento sono stati mantenuti.

• Raccolta dei dati e narrazione a cura di Daniela Baldini

che, al di là dei suoi difetti, è la persona migliore che ha mai incontrato: *“Lui è quadrato come un mattone, mi aiuta a stare con i piedi per terra, un vero ingegnere. (...) (ma) È la persona migliore che abbia mai incontrato...”* (G). Lavorano entrambi e sono soddisfatti del loro impiego.

Cesare ha un rapporto particolare con loro, soprattutto con il padre: *“Non vado d’accordo con i miei. Soprattutto con mio padre, siamo due persone che devono stare lontane... sarà anche per vecchiaia sua o perché io sto diventando un testone Sono fasi perché ho avuto un periodo che continuavo litigare con mia madre e mio padre... in adolescenza si litiga per cose stupide. La cosa che non mi piace dei miei genitori è che sono molto rigidi, hanno una mentalità rigida...”* (R). Nel corso dell’ultima estate, i suoi genitori hanno passato qualche settimana in vacanza negli Stati Uniti ma Cesare ha deciso di non partire (era comunque già stato con loro in quei luoghi) e di partecipare ad uno stage lavorativo promosso dalla scuola. Mentre erano lontani ha voluto dedicare loro una canzone, “Un bacio a te”, di Nesli. *“L’ho dedicata quest’estate ai miei genitori quando erano negli Stati Uniti e io ero rimasto a Como. Quella canzone racchiude tutto quello che penso tra la mia famiglia e me. Non l’ho scelta per il titolo ma per le parole. Parla un po’ di quello che ho avuto nella mia vita e comunque racconta di quello che penso della lontananza. Perché loro erano lontani, io ero qui a Como e volevo comunque dedicare loro qualcosa che non gli ha mai dedicato nessuno.”*. È una canzone in parte nostalgica, che racconta di difficoltà con il padre ma anche del desiderio di migliorare la relazione, di un senso di gratitudine per quanto i genitori hanno fatto. Emerge la tenerezza nei confronti della figura della madre e un legame comunque speciale, al di là degli ostacoli, che esiste tra il figlio e i genitori.

La scuola

Raccontando dell’inizio dell’esperienza scolastica, il ricordo del primo giorno di scuola è positivo. Cesare ha presente l’emozione del primo giorno di scuola, in particolare per l’incontro con nuove persone: *“Il primo giorno di scuola ero emozionato, conoscevi nuova gente, nuovi ragazzi e ragazze. Io ero molto timido, sono molto timido. Adesso non più perché dopo un po’ di tempo non sei più timido o comunque ci sono esperienze che fanno cambiare. Quando ero piccolo ero molto timido perché pensavo che gli altri pensassero qualcosa di me... sai quando si dice: <Quando ti vedo do subito un’opinione>”*. La madre ha a sua volta un bel ricordo dei primi giorni di scuola, descrive le capacità di Cesare, nonostante l’emergere di alcune prime difficoltà: *“Il primo giorno di scuola era entusiasta, ed è stato felice e beato fino alle prime difficoltà che sono iniziate in prima elementare. Leggeva, ma con difficoltà, però era ordinatissimo nei quaderni, quindi anche questa cosa – la dislessia - è venuta fuori negli ultimi anni della scuola elementare. Forse era troppo tardi.”* (G). Seppure dunque vi fossero stati alcuni campanelli di allarme, le difficoltà di Cesare legate alla dislessia si sono manifestate in maniera evidente verso la fine della scuola elementare e all’inizio delle medie. La madre ipotizza come probabilmente il fatto di frequentare una piccola scuola privata (lo aveva iscritto lì perché sembrava un ambiente più protetto) non abbia aiutato ad accorgersene all’inizio dei cinque anni e nel ricevere gli strumenti più adeguati per fronteggiare la situazione. Anche per queste ragioni, sia i genitori che il ragazzo stesso, tornando indietro, sceglierebbero un’altra scuola: *“Alle elementari era in una scuola privata. Probabilmente una scuola pubblica sarebbe stato meglio per affrontare questo tipo di problemi, hanno una casistica più elevata, sanno come fare e sono più attrezzate, mentre dove era... ma a me faceva comodo averlo lì, sentirlo protetto, mentre in realtà tendono a nascondere il problema, a metterlo sotto la bambagia”* (G).

Una volta alle medie Cesare riconosce i primi momenti di calo nel rendimento scolastico, in particolare dalla seconda: *“Alle elementari andavo bene, poi in prima media ho cominciato a barcollare e dalla seconda in poi non dico male però mi sono sempre un po’ arrampicato sui muri. Ero molto più focalizzato sulle materie scientifiche, tipo scienze, studio del cervello..”*.

Attribuisce le complicazioni delle medie non unicamente alla dislessia ma anche al fatto che avesse ricevuto alle elementari una preparazione non alla pari di molti suoi compagni che avevano frequentato la scuola pubblica: *“Il fatto che fosse legato ad una scuola privata l’ho capito dopo. Nei primi anni vedevo delle carenze, vedevo che i miei amici erano molto più formati di me. Nella scuola privata dovrebbero insegnare molto di più di una pubblica... e quindi ci sono rimasto male per certe lacune che mi sono ritrovato alle medie e alle superiori e che ho dovuto colmare. Me ne sono accorto in prima media: lì ho scoperto che avevo tante lacune che non sapevo nemmeno io di avere e vedevo che i miei compagni erano più informati di me..”* .

Ha risentito inoltre del clima di competizione con i suoi compagni e del fatto che venisse estraniato o giudicato da parte degli altri: *“Alle medie ho avuto difficoltà nella competizione. Sono arrivato al punto che non ero capace di competere con le altre persone. Gli altri mi estraniavano per un semplice motivo, perché non avevo le competenze che altri avevano già. I voti erano normali, la sufficienza ce l’avevo (alcune volte no perché non avevo voglia di fare niente), però diciamo che ho sentito che gli altri sapevano di più. In quegli anni mi sono sentito circondato dal clima della competizione: tu non sei capace, quindi non ti calcolo.”*

I genitori di Cesare lo hanno molto sostenuto ma riconoscono di essere stati lasciati da soli a fronteggiare la situazione *“certo abbiamo fatto fronte quasi da soli al problema di Cesare, con delle risorse nostre. Il territorio non ci ha aiutato...”* (G). Con Cesare hanno cercato strategie e metodologie efficaci e le hanno presentate al corpo docenti e alla preside: *“Alle medie Cesare è stato davvero carino, noi abbiamo usato per primi le mappe concettuali, lui ha fatto una lezione davanti alla preside per spiegare che cosa sono e come si usano.... Però poteva esserci di più da parte dell’*équipe* dei suoi docenti.”*(G). Hanno inoltre aiutato Cesare a capire e riflettere sul problema della dislessia: *“Questo è una cosa che si può sempre migliorare ma non puoi toglierla perché è di DNA. Questo l’ho scoperto qualche anno fa quando i miei mi hanno detto: <Puoi fare quello che vuoi> loro mi hanno aiutato tantissimo <Però ricordati che non potrai mai cancellarlo. Puoi migliorare al massimo, puoi diventare il migliore come anche Brad Pitt, che a sua volta è dislessico>. Comunque ecco non puoi cancellarlo perché dipende dalla madre o dal padre, dai geni.”*

Oltre quindi alle etichette che gli sono state attribuite dai coetanei *“molti ragazzi erano pronti già a valutarti: sei dislessico e sei handicappato.”*, anche il rapporto con gli insegnanti è stato delicato, e in alcuni casi è sembrato essere determinato proprio dalla sua dislessia. La relazione variava da docente a docente: alcuni erano pronti a sostenerlo e a riconoscerlo nelle sue capacità, mentre altri sembravano avere un approccio più critico: *“Ti facevano percepire qualcosa che forse non era... forse eri più intelligente di altre persone ma non volevano fartelo dimostrare davanti agli altri, per sminuire. (...) E i professori purtroppo per questo problema non ti aiutano. Puoi avere mille certificazioni ma non ti servono, ti dicono sì hai questo problema ma lo fai come gli altri. Il ragionamento è giusto perché se vuoi farcela con le tue forze... però dico che i bambini dislessici o quelli che ho visto io, certi devono essere davvero aiutati e non possono essere, come ho soprattutto visto alle medie o anche alle elementari, sminuiti. Io mi sentivo sminuito, mai aiutato.”*. Nella sua storia ci sono stati però degli insegnanti comunque positivi, sia alle medie che alle superiori, capaci di sostenerlo di fronte alle etichette attribuite dagli altri *“importante è stata una persona che ha detto <Lui è dislessico, è una persona normalissima, non dovete sminuirlo, non è un handicap. Non dovete pensare che è handicappato solo perché comunque ha questo problema>.”*. È stata una docente capace sia di valorizzarlo come persona, sia di interessarlo alla sua materia: *“Era la professoressa delle medie di matematica, di scienze, che mi ha fatto amare la sua materia. L’unica che mi ha portato sulla strada che poteva essere... che mi ha fatto andare avanti. In matematica andavo bene, l’unica materia in cui non facevo lo scemo...”*. La stessa professoressa di

scienze non l'ho più vista ma è stata una figura che mi ha aiutato parecchio e non è stata come le altre che ti rendeva succube di qualcosa che non avevi”.

La scelta della scuola superiore. Per la scelta della scuola superiore Cesare ha sfruttato alcuni percorsi di orientamento offerti dalla scuola media, dalle scuole superiori e dalla fiera YOUNG. I suoi genitori lo hanno accompagnato sia cercando di dargli il massimo appoggio per la ricerca della sua strada “*I miei mi hanno guidato, siamo andati a Erba allo YOUNG alla fiera delle scuole*”, sia confrontandosi con lui, “*I miei mi hanno lasciato libero, mi hanno chiesto le opinioni, ho chiesto le loro opinioni. Per la scelta mi hanno detto: se devi scegliere devi scegliere che ti piace. Ho seguito questo consiglio.*”. Al termine delle medie i docenti gli avevano suggerito una scuola professionale ma Cesare ha scelto un istituto tecnico. È stata una decisione condivisa anche dai suoi genitori che in quel periodo non erano pienamente convinti che un istituto professionale fosse la soluzione migliore per lui: “*Al momento mi sembrava che la mano la usasse un po' così così (Cesare ha delle complicazioni ad una mano), e mi sono detta gli faccio fare un corso professionale, pratico? Mmh... la materia nella quale andava meglio e sapeva esprimersi di più era il disegno, così ho detto <Proviamo un istituto tecnico: è un po' al di sopra delle tue possibilità ma magari maturi un po'. Se caso mai dovessero bocciarti al primo anno, poi cambiamo...>. In realtà è stato bocciato al terzo anno. Quindi la difficoltà è emersa in momento diverso da quello atteso. (...)*”.(G) Oltre ai consigli orientativi della scuola media, Cesare e la sua famiglia non hanno pensato di rivolgersi a qualcuno in particolare: “*Sul momento non abbiamo pensato di rivolgerci a qualcuno altro. In quel momento ci sembrava che andasse bene così, anche perché ci sembrava che i corsi di formazione professionale fossero frequentati da quelli che proprio non possono farcela. Adesso la situazione è un po' cambiata...*” (G).

La scelta del tipo di istituto tecnico non è stata immediata da parte di Cesare, che racconta come l'abbia maturata sia in seguito a laboratori e partecipazioni a open day, sia per la modalità di “esclusione”. Non si è trattata dunque di una scuola scelta per una passione o un interesse convinto da anni, per la realizzazione di un sogno. “*Il percorso non lo sapevo sinceramente, sono andato per esclusione, come i ragazzi adesso fanno. Sono andato a fare una scuola grafica. Alle medie hanno provato a farmi frequentare dei laboratori e a indirizzarmi ma non avevo idea di cosa fare. (...) Alla fine sono andata a fare ciò per cui in quel periodo avevo una comprensione più veloce: il grafico. Gli insegnanti pensavano che non ci sarei mai riuscito, loro mi avevano consigliato un istituto professionale, io ho scelto comunque quella scuola con cose che mi piacevano (strutturazione del 3d, studio della materia con computer) e adesso mi sto specializzando*”.

L'anno sabbatico. Per i primi due anni delle superiori il percorso di Cesare è stato piuttosto lineare, seppure si presentasse il suo solito “tallone di Achille” (riscontrato sia alle medie che alle superiori), ovvero l'esame di riparazione di inglese: “*I primi anni sono andati bene, comunque erano uguali agli altri indirizzi, anche se ho sempre avuto delle lacune fino a giugno nella solita materia che è inglese, non riesco a impararlo, ho esami di riparazione da sette anni. Sempre in questa materia non vado molto bene.. però altre materie quando c'è stata competizione per progetti ero pronto a mettermi dentro fino in fondo, fino a quando in terza superiore c'è stata la specializzazione*”(R). In terza superiore Cesare ha riscontrato le maggiori difficoltà, terminando l'anno con una bocciatura. “*Mi hanno bocciato nel terzo anno, avevo il due più tre*”. Raccontando quanto è accaduto in quell'anno, Cesare fa un'analisi lucida e obiettiva, attribuendo anche al proprio atteggiamento parte della responsabilità: “*Sono stato bocciato ed è stato l'anno in cui non ho fatto niente. Andavo a scuola, mi divertivo, facevo lo scemo, uscivo e mi divertivo ancora. Non c'era controllo, non mi ricordavo che la scuola potesse essere così importante.*”. Riconosce tra le cause anche la stanchezza per alcune materie con le quali ha da sempre avuto difficoltà “*perché proprio non riuscivo a fare niente... comunque anche perché in prima avevo avuto esami di*

riparazione, in seconda pure in terza a metà ho detto basta...”, e l’influenza di alcuni compagni di classe: “Quell’anno a parte che avevo un casino di compagni bocciati e molto vecchi, andavo là per ridere, scherzare, per uscire di casa la mattina, comunque per divertirmi.. ma non per studiare. (..) Hanno influito molto i miei compagni, se sono stato bocciato non dico che è stata colpa o non colpa loro, ma comunque hanno influito” (R).

Cesare afferma come lo stop sia comunque stato una sua scelta: *“Per quell’anno ho detto basta è sabbatico, perché proprio non riuscivo a fare niente...”,* seppure condizionato da questi diversi fattori. Nel corso dell’anno i genitori di Cesare hanno continuato ad incalzarlo perché studiasse e non perdesse il ritmo. Ad un certo punto Cesare ha chiaramente esplicitato quanto stava accadendo: *“Loro mi continuavano a ripetere <Studia, studia!> ma io ad un certo punto gli ho risposto <Sentite, avete capito cosa sta succedendo, e basta... non continuate a ripetermi le cose...>”. L’aver perso un anno è stata una situazione per lui critica: “Quando ho preso la consapevolezza di avere perso un anno, ci sono rimasto male perché adesso vedo i risultati: gli altri sono fuori mentre io sono ancora a scuola”,* tuttavia spiega come ripeterebbe nuovamente la scelta in quanto si è accorto di essere cresciuto in nuova prospettiva: *“Però non me ne pento perché quell’anno è stato per maturare. Avevo proprio bisogno di un anno per maturare me stesso.(..)”*. Riconosce di essere cresciuto nel suo modo di vedere il mondo e di affrontarlo, nel relazionarsi con gli altri: *“Sono maturato nel ragionamento, nel guardare le persone: le vedo con un occhio molto diverso da come li vedevo in seconda e in prima. Comunque pensare che non siamo tutti uguali, che quello che pensi potrebbe non andare bene agli altri... e quindi ho iniziato a pensare che la psicologia di altre persone era diversa dalla mia. (...) E poi anche sulla psicologia nei comportamenti. Adesso prima di agire penso molto di più o se agisco, comincio e finisco completo: se comincio una cosa, la faccio fino alla fine...”*.

La ripresa. Riprendere a frequentare la scuola dopo la bocciatura, non è stato scontato. Cesare per un periodo ha infatti pensato di lasciare la scuola, nonostante i suoi genitori sperassero il contrario e cercassero in ogni modo di sostenerlo perché riprendesse gli studi *“A giugno, quando sono stato bocciato, mi hanno detto: <Cosa vuoi fare? Se vuoi ti facciamo aiutare. Se vuoi andiamo nelle scuole ancora... se vuoi facciamo qualcos’altro, vuoi lavorare, andiamo a lavorare. Però preferiremmo che continuassi a studiare>”*.

Particolarmente importante, in questo caso, è stata un’amica speciale che *“Mi ha detto <Non devi mollare> e sono andato avanti (...) È riuscita dove non è riuscita tanta gente. Lei mi è stata vicino, mi ha fatto capire cos’era la scuola davvero”*. La prospettiva futura e il confronto con lei gli hanno dato carica e lo caricano tutt’ora nel suo percorso scolastico: *“Mi ha mandato avanti dicendo certe cose che mi hanno portato a credere non nella scuola ma in un futuro con lei, in un futuro per me, che si può comunque realizzare finendo questa scuola. (...) Avevo già buttato via un anno e non volevo buttare via altro tempo.. non volevo fare lo stesso sbaglio fatto in terza.”*. Ora continua la scuola cercando di terminarla il prima possibile e sognando un futuro oltre quel contesto.

Le criticità della scuola. Cesare è un ragazzo riflessivo, consapevole delle varie tappe della sua storia e della sua carriera scolastica. È molto attento al mondo che lo circonda e lo analizza trovando punti deboli e di miglioramento. È dunque con decisione che rilegge la scuola e il mondo dell’istruzione, esprimendo con sicurezza una propria opinione, frutto di varie considerazioni legate alla sua esperienza. Non ha una visione positiva per il futuro della scuola e individua, tra gli elementi di maggiore criticità, il comportamento dei professori. Secondo Cesare molti di loro mancano in particolare modo di due competenze:

- la capacità di interessare gli studenti *“Non ci sono professori che fanno amare la propria materia. Ci sono professori che arrivano lì e ti spiegano, punto. Non ci sono le basi per dire <lo ti incentivo a fare qualcosa>. Non c’è un professore che si mette in gioco per te”*. Gli

insegnanti si limitano a spiegare e interrogare, senza volere andare oltre. *“Io penso che vengano a scuola solo per i soldi, perché se ci fosse davvero interesse, non starebbero lì a non insegnarti la loro materia sul libro ma te la farebbero amare. Può essere uno schifo se la studi e la leggi però riesci a farti stuzzicare o comunque arrivare alla lezione dopo che vuoi sapere ancora come è.. e nessuno è capace.(...) Più che non capaci, non vogliono. Tante cose che non li portano a incentivare i ragazzi.”*

- La capacità di comunicare con gli alunni, creando delle relazioni educative e di confronto: *“Non puoi confrontarti con loro a livello umano, non ti danno il metodo per farlo. Adesso la scuola è: studia, fai la verifica, il voto è quello che è, stop. Non ti danno un’opportunità per comunicare, per esempio vai fuori, ti bevi un caffè e parli di un problema. Lì non esiste... se tu sei in comunicazione con il professore, è come se fossi fuori della classe. Ti mettono in disparte. I professori come gli alunni. Gli alunni ci provano: ci sono professori che non vogliono un rapporto, che mettono delle barriere; tu sei un professore, io sono l’alunno, basta. Non esiste che andiamo a bere un caffè fuori, che si fa questo insieme, non esiste...”*

La mancata capacità di molti professori di riuscire a coinvolgere gli studenti ha portato Cesare a disconoscere a livello generale le competenze dei professori, in particolare quella di insegnare e appassionare alle materie gli studenti che, a suo parere, sono molto interessati a imparare: *“Molta gente vuole migliorare la scuola ma non ci riesce perché ci sono le teste di deficiente che si mettono dentro ma non sono capaci. Hanno competenze basse, sanno solo leggere da un libro e non sanno spiegare, sono noiosi, riescono a farti addormentare in una lezione di un’ora.. ed è una cosa grave se non sai far partecipe della tua lezione un ragazzo di 18 e 19 anni, che dovrebbe essere molto più interessato.”*

È significativo che una delle figure educative di riferimento sia proprio un’insegnante che riesce a coinvolgerlo nelle sue ore e con la quale Cesare è riuscito a confrontarsi e ad avere un dialogo. Si tratta di una professoressa molto seria ed esperta, che interpreta il proprio ruolo con professionalità. Si riconosce come una persona coerente: *“Sono una persona coerente perché alle parole corrispondono i fatti. La coerenza è nelle azioni. Quando in classe percepiscono che c’è un divario tra ciò che si dice e ciò che si fa, tra ciò che il consiglio di classe dice e ciò che un gruppo del consiglio fa, quando si percepisce che il consiglio di classe non è unitario nelle scelte e coerente, i ragazzi lo capiscono subito...”*(FS). Sottolinea inoltre come alla coerenza sia connessa proprio la stima dei ragazzi: *“Essere coerenti significa anche rispettarli, in quel senso rispettarli e “stimarli”... e loro ti stimano.”*(FS).

Questa professoressa inoltre, senza saperlo, ha una concezione del ruolo del docente per alcuni aspetti molto simile a quella di Cesare. Riconosce come l’insegnante debba essere in grado di facilitare il ragazzo nello studio: essendo gli studenti sommersi da informazioni è importante dare loro gli strumenti per apprendere: *“So solo che noi dovremmo essere in grado di aiutare i ragazzi a decodificare le informazioni delle quali sono sommersi, a riuscire a ottenere maggiori informazioni da quello che hanno, meno nozionismo.. mettere in gioco le capacità di cui sono portatori e svilupparle.. essere dei facilitatori. (...) Di fronte a tutti gli strumenti, non ha senso che gli faccia imparare a memoria tutte le formule della trigonometria.. chiunque sa che, quando gli serve qualcosa, ha tutti gli strumenti per farlo. Il problema è sapere quando e quale strumento usare. Non sostengo la scuola nozionistica, non solo perché non funziona perché i ragazzi lavorano molto meno rispetto a prima..”*(FS)

Cesare auspica una scuola capace di adottare un nuovo metodo di studio per aiutare gli studenti ad apprendere, una scuola caratterizzata da una più significativa unione dello studio alla pratica: *“Porterei le modifiche a partire dai docenti, dalle persone che ci lavorano, fino al metodo di studio e di applicazione, con un metodo studio e lavoro. Unire il lavoro e la pratica allo studio”*. Questo perché riconosce gli apprendimenti e le competenze acquisite dalle esperienze di stage estive: *“Ho*

imparato più nel lavoro di quei mesi che in cinque anni di scuola. Ho imparato tante cose che non sono scritte. Mi ha insegnato tante cose..". Interessante come sia emerso, anche in ambito lavorativo, come l'apprendimento dipenda anche dalle persone (in questo caso i superiori) che insegnano: *"Il primo stage mi è servito molto ma il secondo non molto..."*. Cesare ha riconosciuto anche in queste esperienze come sia fondamentale la competenza di chi insegna, di chi è responsabile sul posto del lavoro e come sia importante che chi ricopra certi ruoli lo faccia perché ha delle reali competenze professionali.

Il futuro. Cesare, come si scriveva in precedenza, identifica il suo anno sabbatico come un anno in cui è potuto maturare e crescere come persona. Questa maturità gli è stata riconosciuta anche dalle figure educative di riferimento. La sua insegnante delle superiori evidenzia la sua volontà di affrontare le sfide scolastiche al di là delle proprie difficoltà *"Spesso di fronte alle difficoltà che incontra, anche in matematica, non si tira indietro, mentre altri studenti senza le sue problematicità, magari lo fanno. Questo per quanto mi riguarda è un punto a suo favore, so che non ha lo stesso metodo con tutti i docenti..."* (FS) ma si sofferma a sottolineare in particolare la sua maturità come ragazzo: *"Da un punto di vista personale è molto disponibile come persona, è molto affettuoso anche se non lo dà a vedere. Si capisce che sa trattare con le persone, sa comportarsi da ometto. Posso dire che quindi mi sembra... maturo, forse un po' troppo, di sicuro con la testa molto più sulle spalle che molti altri suoi compagni."* (FS).

Anche i suoi genitori sono fieri di come stia crescendo. Cesare sta rivoluzionando il loro modo di vedere il mondo e la prospettiva. Loro attribuiscono una grande importanza al percorso scolastico, ai titoli di studio ma il comportamento di Cesare li ha portati a chiedersi quali siano i loro obiettivi genitoriali e a dare valore in primo luogo alla serenità, alla responsabilità e autonomia: *"Noi siamo soddisfatti di Cesare, che comunque è un bravo ragazzo. È buono ed estroverso, se trova una persona per strada che ha bisogno fa di tutto per aiutarlo. Ci siamo chiesti quale fosse il nostro obiettivo? È creare una persona serena che partita da una situazione di forte svantaggio rispetto agli altri, diventi una persona serena. Ora se non è abbastanza sereno nella sua famiglia, lo è nella cerchia dei suoi amici, la scuola per lui è un problema perché gli dà delle difficoltà, io penso che sarà molto più sereno quando avrà finito. Avrà da affrontare il mondo del lavoro con le sue problematiche ma penso sarà meno pesante.. (...) però penso che Cesare voglia dare un taglio con la propria famiglia, che voglia dimostrare di farcela con le sue gambe, è una cosa che ha dentro.. la esprime spesso questa cosa di dover andare... e probabilmente andare a vivere da solo e misurarsi con le proprie capacità, penso che possa essere per lui una riprova del fatto che lui vale perché lui ha una scarsa opinione di se stesso come tanti adolescenti..."*(G).

La maturità in questo caso non riguarda la capacità di sostenere un esame e la conoscenza delle materie ma la capacità di vivere serenamente, di sapere affrontare la vita, le sfide e le difficoltà e di sapere stare e confrontarsi con gli altri, con rispetto e serietà.

6.2 Va tutto bene: cambiamenti assidui e viaggi^o

I protagonisti.

Carlo ha 27 anni, abita a Carimate (in provincia di Como) e vive con sua madre Chiara da quando i genitori si sono separati (aveva 5 anni). Fino a quel momento viveva a Cantù con entrambi i

^o Raccolta dei dati e narrazione a cura di Anna Pietrobon

genitori, contesto che non ha mai smesso di frequentare. Ha un fratello (figlio della madre e di un precedente compagno) che abita in Toscana e che saltuariamente va a trovare.

“I miei sono separati quindi sto anche un po’ con mio padre a Cantù: magari nel week end sto con mio padre a Cantù e sto con mia madre in settimana”. Ha un fratello *“che però vive in Toscana, è più grande (31 anni) [...] praticamente siamo figli della stessa madre ma non dello stesso padre. Il padre suo è della Toscana e quindi lui adesso si è trasferito lì (da forse 8/10 anni). [...] prima anche lui viveva lì a Carimate con me e mia madre. [...] Non è che lo vedo spessissimo ma ogni tanto lo vedo. [...] Viene giù qui lui o vado io. Ultimamente...sono andato giù l’estate scorsa e sono stato giù 3 o 4 giorni in vacanza. [...] lui adesso lavoricchia così e così, non so bene ma mica tanto mi sa. [...] Lui c’ha la casa di suo padre che è grande e fanno l’orto e poi non so bene cos’è che faccia...fa qualche lavoretto poi adesso vuole ristrutturare la casa di sua nonna (mamma del papà del fratello) [...] e adesso non so bene, penso non stia lavorando.”*

Carlo non ha molte informazioni rispetto ai suoi familiari, sembra incontrarli raramente e vivere con loro pochi momenti significativi.

Carlo parla lentamente, ricurvo sulla sedia accanto alla mia, guarda verso le sue gambe, con la testa china (almeno inizialmente) ed ogni tanto alza lo sguardo ed incrocia il mio. Soffia spesso il naso: estrae un fazzoletto di carta dalla tasca, lo apre e, seguendo le piegature, ne strappa un piccolo rettangolo con il quale soffia il naso più volte.

Chiara parla invece velocemente, con un tono di voce alto, la voce roca. Ha 50 anni ed ha origini calabresi: il padre e la madre si sono trasferiti a Cermenate (Provincia di Como) cinque anni prima che lei nascesse. Ha vissuto e studiato a Cermenate fino a 18 anni poi si è trasferita in Toscana (in provincia di Livorno) dove vive tutt’ora il suo primo ex marito – dal quale ha avuto Davide, il fratello di Carlo. Davide vive ancora in Toscana vicino al padre ed ha un bambino di 5 anni (del quale Carlo ha fatto qualche cenno durante l’intervista).

Chiara racconta *“vado almeno 4/5 volte all’anno a trovarli, c’è anche il nipotino adesso e quando vado mi danno un gran da fare, altro che vacanza!”*. Prosegue accennando alla sua storia di donna, moglie e madre, travagliata, faticosa ma durante la quale ha cercato di combattere senza perdersi d’animo: *“quando mi sono lasciata con il mio primo marito sono tornata qui, a Carimate e ho detto...ma sì dai, proviamo con il Canturino (si riferisce al padre di Carlo, suo secondo ex marito)! Un disastro! Infatti poi ho detto basta, mi godo solo i miei figli adesso!”*, esclama ridendo.

Chiara è dunque tornata a vivere in Lombardia, a Carimate, ma si descrive come *“bastarda: non mi sento né lombarda né calabrese, perché sono testarda, dura come una calabrese ma in realtà i miei genitori non mi hanno mai portata in Calabria. [...]Io ho 4 sorelle e un fratello, costava troppo andare tutti in Calabria [...] sono stata la prima volta 15 anni fa, quando avevo 35 anni perché mia mamma è morta e mio padre si è trasferito giù”*.

Carlo ha vissuto invece a Cantù Asnago (in Provincia di Como) la sua prima infanzia (fino a quando ha compiuto 5 anni) ed ha sempre frequentato quel paese stringendo amicizie con coetanei della zona. Chiara racconta che Carlo da piccolo era *“un gran rompi scatole, come adesso! Vivace, vispo, allegro”*.

La scuola.

Carlo ha frequentato la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado a Carimate. Dice di essere sempre andato bene alla scuola primaria, di ricordare il momento in cui il primo giorno è entrato in classe e c’erano alcuni compagni seduti. Ricorda la tranquillità della scuola primaria, parla delle proprie insegnanti come brave insegnanti (*“brave, brave ad insegnare e dal punto di vista umano”*) nonostante non abbia ricordi particolarmente significativi e non ricordi in particolare nessuna di loro. *“Sì, poi alle medie già un pochino meno [...] cioè alle medie ero un po’ un casinista”*. Carlo parla della sua esperienza alle scuole secondarie di primo grado in modo

positivo: amava la compagnia, stare con i suoi compagni (che erano quasi tutti i medesimi della scuola primaria) con i quali tutt'ora a volte esce anche se, sottolinea, *“ho cambiato diverse compagnie nel tempo”*. Carlo non ricorda nessun evento particolarmente significativo della scuola secondaria di primo grado, ma fa continuo riferimento al divertimento che provava nello stare con i compagni: *“ma...ben o male tutti bei momenti, c'era casino in classe, si prendeva in giro [...] sempre le stesse persone [...] io ero tra quelli che sfottevo però non ero neanche altissimo quindi ogni tanto mi prendevano in giro [...] accettavo abbastanza anche se delle volte me la prendevo [...] Noi ci prendevamo in giro, tipo, che ne so, sui genitori, tipo, ah, tuo padre, un camionista.. no? Ma cose assurde! Sennò, tuo padre è una scimmia! [...] sì sì insulti gratuiti! [...] grandi risate!”*

Carlo sottolinea che i suoi professori erano tutti bravi, era lui che non si applicava, ed era maggiormente interessato ad *“andare lì a ridere tutto il giorno invece che studiare”*. Dice di aver fatto il minimo indispensabile per essere promosso ogni anno, ma non gli interessava nulla in modo particolare, *“bene o male tutte le materie andavano bene”*.

Chiara ricorda bene questo cambiamento nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria ed i continui inviti a colloquio da parte dei professori: *“alle elementari tutto bene, alle medie un disastro invece. Mi ricordo i professori che mi chiamavano a parlare ogni giorno praticamente. [...] Disturbava, era dispettoso, faceva parte del gruppo dei “Pierino” insomma. [...] I professori dicevano che non era predisposto allo studio. Ma poi gli abbiamo detto che almeno il primo anno delle superiori doveva farlo”*.

Giunto al termine della scuola secondaria di primo grado Carlo si trova a dover scegliere il proseguimento dei suoi studi: sembra che questa scelta sia avvenuta quasi per caso, dettata dal fatto che fosse obbligatorio almeno un anno di frequenza alle scuole secondarie di secondo grado. I genitori di Carlo non prendono posizione in merito alla scelta della scuola, sottolineano solamente il fatto che debba andare almeno per un anno. Lui sceglie senza tener in considerazione il consiglio dei suoi professori (per altro molto generico); ecco come ne parla: *“Ma..quando ho finito gli esami mi hanno consigliato una scuola professionale invece io ho scelto una scuola tecnica”*. Carlo sottolinea che il suo livello era basso dunque i professori non potevano che consigliargli una scuola professionale: *“Sono uscito con la sufficienza... Ma io non me la sentivo come la mia scuola (quella professionale). E lì ho scelto di fare operatore turistico, al Pessina, era anche pieno di ragazze e quindi ho detto... proviamo lì.. anche perché... lì era appena entrato in vigore l'anno obbligatorio dopo le medie, dovevo fare un anno di scuole superiori obbligatorio [...] Ho scelto quella scuola un po' così..ma se tornassi indietro non sceglierei quella scuola, forse sceglierei... o questa (quella che sta frequentando ora) o magari una cosa di chimica”*. Per la chimica Carlo ha una vera passione: non sa spiegare da cosa sia nata ma l'ha alimentata attraverso lo studio di alcuni libri e navigando sul web a casa, in autonomia, grazie a dei precedenti consigli di una cugina che frequenta una scuola in cui studia quella disciplina, le ha chiesto di indicargli i libri adottati dalla scuola in modo tale che potesse comprarli e leggerli a casa.

Ritornando alla scelta iniziale di iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado, Carlo sottolinea di aver scelto casualmente di iscriversi all'istituto Pessina di Como ad indirizzo turistico, senza il supporto di nessun compagno/amico (non conosceva nessuno della nuova classe delle superiori): ha deciso di iscriversi in quella scuola solo per la presenza di molte ragazze.

Il percorso di Carlo nella scuola secondaria di secondo grado sembra essere il prosieguo di quello precedente, caratterizzato dall'assenza di interesse verso le proposte degli insegnanti (nonostante valutati positivamente gli stessi) e dalla piacevolezza nella relazione con i compagni che però, contrariamente a quanto avveniva alla scuola media, non frequenta al di fuori della scuola.

Ecco come ci descrive il suo percorso: *“Già dall'inizio non mi interessava. [...] Andavo lì solo per far casino, solo casino e poi tornavo a casa [...] Non facevo niente. Mi facevo gli affari miei e facevo un po' di casino appena potevo, prendevo in giro i compagni. [...] Ho subito conosciuto tutti,*

andavo lì e...passavo il tempo. Facevo casino, disastri! [...] Una volta ho rigato la macchina ad un prof e poi dopo 10 anni sono andato in segreteria del Pessina lasciando un biglietto per dirglielo, e non ha nemmeno più voluto i danni."

Sembra che il suo percorso sia caratterizzato dall'assenza di interessi e dalla noia, tanto da dover arrivare a rigare la macchina al professore, ma, spiega: "così ..forse per farmi due risate con qualcuno [...]Magari in classe mi aveva fatto un po' arrabbiare però non c'era niente di particolare..solo che io ero così...Forse qualche volta mi aveva detto di uscire dalla classe ma niente di che". Carlo racconta di aver frequentato tutto l'anno la scuola, senza seguire le lezioni, solo per divertirsi con i compagni, mentre i professori gli dicevano che si doveva "applicare di più. Io dicevo sì sì... e poi mi facevo gli affari miei. Finito il primo anno, bocciato [...] sì me lo aspettavo [...] ma i miei genitori dicevano almeno questo anno lo finisci.. alla fine erano talmente esasperati...che...non mi ricordo cosa mi dicevano. [...] ma se lo aspettavano anche loro".

Chiara conferma la storia raccontata dal figlio: "Ha fatto il Pessina ma proprio non gli piaceva, andava a scuola così, giusto per andare. Anche lì faceva casino, un disastro. Mi faceva incazzare perché era intelligente ma non ha mai studiato niente a casa. Allora poi ha deciso di iniziare a lavorare e solo dopo 10 anni si è svegliato che aveva voglia di tornare a studiare".

Il lavoro e il tempo libero.

Infatti Carlo dopo essere stato bocciato al primo anno di superiori decide di ritirarsi da scuola e di iniziare a lavorare: "lavori vari: operaio, elettricista, ho lavorato al Bennet [...] ero nel reparto freschi (latte, formaggi) [...] scaffali, sistemare. [...] Ho fatto il metalmeccanico [...] l'azienda faceva accessori per mobili. Io lavoravo alla trancia [...]", racconta di aver trovato questi lavori tramite conoscenze, amici, amici dei suoi genitori; dice di aver lavorato un anno circa in ognuno di questi luoghi e poi di aver sempre cambiato lavoro: era lui stesso a decidere di cambiare. Il lavoro che gli è piaciuto maggiormente è stato "montatore di pannelli solari".

Siamo, dunque, di fronte ad un percorso costellato da cambiamenti assidui, Carlo sembra non trovare anche nel campo lavorativo un reale interesse. Durante il racconto delle sue esperienze lavorative emerge però una sua altra passione, oltre alla chimica, che ha coltivato nel tempo ed ha inciso sulle stesse: "Tutti posti tranquilli,[...] tutti contratti a tempo determinato o indeterminato, tipo dove montavo i pannelli solari. [...] e l'ho mollato perché avevo voglia di viaggiare [...] sono stato in India, in Marocco, ho girato un po' l'Europa. [...] in India sono rimasto quattro mesi e ho girato con un camper con altri e un cane. [...] Mangiano un sacco di riso e lenticchie, sono vegetariani...eh...posti molto belli, non saprei cosa raccontarti [...] In Marocco sono stato 4/5 volte ma a scaglioni di dieci giorni circa".

Carlo dunque ama moltissimo viaggiare, dice di volerlo continuare a fare nella vita anche se non ha mai pensato di poter trovare un lavoro all'estero (nonostante non lo escluda).

Dalla scorso anno, quando è tornato dall'India, ha trovato il suo attuale lavoro, che non gli dispiace ma non lo soddisfa neppure moltissimo: "tecnico audio luci [...] lavoro per una Cooperativa che gestisce il teatro di Cantù e poi organizza dei concerti, eventi e io devo montare l'impianto sonoro e l'impianto luci [...]un po' dappertutto, anche Milano. [...] Lo sto facendo da maggio/giugno scorso [...] sì mi piace [...] siamo in 7 o 8..ma insomma..".

Chiara non crede sia il lavoro della vita del figlio, non ciò che desidererebbe fare e soprattutto non crede lo soddisfi a livello economico: "non mi dice molto, parla poco del lavoro ma va abbastanza bene [...] insomma penso che non sia proprio quello che desiderava, soprattutto a livello economico. Con la fatica che si fa...invece lui spera di poter guadagnare di più! E insomma...non credo sia proprio quello che desiderava, anche perché lui vorrebbe più responsabilità. Ha poca pazienza, io glielo dico, devi aspettare avere pazienza. Ma non se sta in sala d'attesa! Deve darsi da fare! Allora magari...". Chiara crede quindi che Carlo non si metta in gioco a sufficienza nel

lavoro che fa per poter avere delle responsabilità maggiori e per poter guadagnare di più come vorrebbe.

Il ritorno a scuola

Quest'anno Chiara lo vede demotivato anche rispetto al percorso scolastico serale (indirizzo elettronica) che ha deciso di intraprendere quattro anni fa. Carlo racconta di averlo scelto soltanto per esclusione tra quelli proposti dalla scuola; dice che è stato *“bello, piacevole, tranquillo”* ricominciare: *“sono sempre stato promosso [...] siamo solo in tre che siamo partiti dalla prima e siamo in quinta, gli altri sono tutti cambiati. Alcuni si sono ritirati, altri hanno smesso in terza”*.

È stato Carlo stesso a scegliere di proseguire negli studi dopo il diploma del triennio: *“mi interessava”, sottolinea, “la materia che mi piace di più è matematica, quella che mi pesa meno fare di tutte, mi viene bene e mi interessa [...] mi viene facile [...] ma ultimamente con i domini sono un po' sul chi va là! [...] Materia più odiata...tipo italiano e storia. [...] non mi interessa [...] il professore è anche bravo ma non mi interessa”*.

Anche nella attuale esperienza ritroviamo un giudizio positivo nei confronti dei suoi professori e del suo percorso scolastico. Alla domanda *“ormai sei alla fine di questo percorso, cosa ne dici, come lo valuti?”* risponde *“Bene mi è piaciuto”*. Volendo attribuire un voto da 1 a 10 CARLO indica *“7/8. Forse meglio i primi anni [...] fino alla terza facevo meno fatica. Poi mi sono un po' lasciato andare, ho perso un po' l'entusiasmo”*.

Anche la mamma ha la medesima sensazione: *“ero contenta perché sembrava intenzionato bene. Tutti e quattro gli anni il primo della classe, tutti 8/9! Ma quest'anno la vedo dura, quest'anno è demotivato, studia poco, poi dice: ma sì tanto ho il diploma di terza! Ma cazzarola hai scelto tu di continuare a studiare adesso me lo accoppo se non finisce quest'anno! Mancano tre mesi ormai! [...] Speriamo però la vedo dura!”*.

Eppure Carlo valuta bene il suo percorso, non modificherebbe nulla se avesse la possibilità di organizzare lui la scuola tranne *“ritornare a fare le ore da 50 minuti come l'anno scorso, perché quest'anno le facciamo da un'ora, almeno si torna a casa un po' presto”*.

La mamma ha parlato con uno dei suoi professori a Gennaio: *“ho parlato anche con Orazio”* il professore di elettronica che Carlo ha da 5 anni e che ha indicato come figura più significativa. Del colloquio sottolinea: *“è quello che lo conosce un po' di più perché lo conosce dalla prima e anche lui dice che non è più interessato come prima da Natale, fino a Natale anche in tutti gli anni scorsi era il primo della classe, interessato e tutto [...] Eh, non so proprio dirglielo cosa è successo è [...] Ora non so cosa sta succedendo...sicuramente è faticoso andare al lavoro e poi a scuola... Ma non è solo quello... insomma Carlo ha una sua condizione personale che ha vissuto e vive tutt'ora forse...che adesso non c'ho voglia di stare qui a parlarne ... Però poi si è fatto coinvolgere da una compagnia che non ha voglia di fare un cazzo, di studiare, lavorare... E quello ha inciso tanto. Ma io ora non è che posso obbligarlo, ha quasi trent'anni. [...] Speriamo che prenda questo secondo diploma, speriamo va!”*

Sembra dunque che la mamma faccia riferimento ad un vissuto personale di Carlo, che non vuole però approfondire (di cui lui non fa alcun cenno), e che attribuisca un peso notevole nel percorso del ragazzo alle relazioni con gli amici, che lei non valuta positivamente.

Carlo racconta di uscite pomeridiane con *“tre, quattro, cinque amici”*: *“facevamo casino [...] con quelli delle medie facevamo gli scherzi ai vecchietti, urlavamo e scappavamo. Con quelli delle superiori andavamo in giro per il paese, a Cantù, andavamo al Bennet. Adesso non ricordo neanche bene con chi uscivo [...] ho cambiato diverse compagnie [...]”*.

Il futuro

Provando ad aprire la stanza del futuro Carlo non riesce a vedere nulla al suo interno: *“Non saprei.... Per ora niente [...] buio del tutto”*. Si immagina di poter continuare a lavorare nel posto attuale ma non ha molte speranze e forse non ci tiene nemmeno particolarmente: *“il lavoro va bene, potrei continuare [...] il Comune mi ha dato la possibilità di lavorare in questo posto, pagano loro, la cooperativa non paga niente. È una borsa lavoro [...] ed ho un tempo massimo [...] poi o mi assumono loro o niente [...] nel caso cercherò qualcos'altro, quello che trovo [...] ho già una qualifica di terza [...] ma c'è poco in questo settore.”*

Emerge poi il reale interesse di Carlo: *“Diventare figlio di papà! Non fare niente! [...] No, non saprei.. magari avere dei soldi e non lavorare, così prendi e parti per qualche viaggetto.”* Carlo dunque vede se stesso in viaggio nel futuro e non esclude la possibilità di lavorare all'estero.

“Avevo in mente di iniziare un'altra scuola, di chimica serale, ma...forse lo studio ora lo metto da parte!”, conclude sorridendo.

Chiara desidera che Carlo concluda il percorso scolastico che ha iniziato ed ottenga finalmente il diploma che ha tanto desiderato per lui.

Spera che diventi più autonomo, meno dipendente da lei: *“desidero non vederlo di fianco a me di continuo! Spero scatti quel meccanismo di autonomia, insomma ha quasi trent'anni ormai! Ma lui si adagia, mica è scemo! C'è la mamma a casa che fa tutto..ma io a luglio lo sbatto fuori! [...] Ma non so magari continua con questo lavoro, non so proprio, questo non glielo so dire. Se porta a casa il secondo diploma...la vedo dura per come sta andando da Natale...ma speriamo!”*.

6.3 Tra tentativi ed errori imparo a modo mio, solo un po' sostenetemi

I protagonisti.

Matteo vive a Como. Ha 17 anni. E' un ragazzo vivace, ha molti interessi. E' molto legato alla propria famiglia, ama stare in compagnia, anche se al momento in cui è stato incontrato per l'intervista era costretto ad un soggiorno forzato a casa, agli arresti domiciliari in seguito ad una sentenza per spaccio di sostanze stupefacenti.

Dopo un primo anno al CFP, nel settore ristorazione, a causa di scarso profitto, ed un comportamento non consono all'ambiente scolastico, il consiglio di classe e la tutor, in accordo con il ragazzo stesso e la famiglia, optano per la fuoriuscita dal percorso triennale di formazione professionale ed in seguito attivano un progetto personalizzato basato principalmente su attività di tirocinio. Anche questa strada purtroppo si interrompe prematuramente a causa della scarsa costanza di Matteo, attribuita dallo stesso alla tensione generata dalla situazione giudiziaria (il ragazzo era già agli arresti domiciliari, con permesso del giudice affinché frequentasse il percorso formativo di tirocinio).

La famiglia.

Matteo vive con il papà e la mamma. Entrambi i genitori sono alla propria seconda esperienza di matrimonio e hanno figli nati dalle precedenti unioni. Con i fratelli, 2 figlie della madre, un figlio del padre, Matteo dichiara di trovarsi molto bene.

Si tratta di una famiglia che presenta un percorso non lineare, una morfologia “multilivello”, presentata con naturalezza e sotto una luce non problematica. L'immagine che emerge è quella di una situazione di serenità familiare sia all'interno del nucleo più stretto che in quello allargato.

◦ Raccolta dei dati e narrazione a cura di Davide Fant

“- Come ti trovi con i tuoi fratelli? *benissimo, andiamo d'accordissimo* -Abitano con te? -*No una abita a Olgiate, una in un paese qui sotto e l'altro qua a 20 metri, con sua madre Si, quasi tutti i giorni, mio fratello si, mia sorella c'ha il bambino, lavora.. anche l'altra ha tre bambini*”.

La famiglia per Matteo è un riferimento relazionale fondamentale, fortemente più importante del gruppo dei pari e di altre figure significative: “ ... Quali sono le persone oltre la famiglia, amici, parenti, che per te sono importanti nella tua vita? *Nessuno.. la famiglia..* Quindi tra famiglia e amici vince famiglia? *Si!*” Se tu fossi un artista, e dovessi dipingere un quadro, anche astratto o simbolico, in cui rappresenti la tua famiglia, cosa disegneresti? “*Boh..-Prova a pensarci un attimo... Quello* (indica un quadro appeso alla parete, un mezzobusto di donna stilizzato a colori pastello, che mi dà un'idea di serenità e accoglienza) *E' come mia mamma.. è una grande, Il sorriso, la faccia ...* (Il sorriso è una cosa che porta in famiglia?) -*Si! si.. tutti i giorni..*”

Il valore della famiglia, e l'esperienza di crescere in un contesto familiare sereno, fondato sull'aiuto reciproco ritornano nel vissuto del padre, passato e presente, come riporta esplicitamente nell'incontro avuto con lui: “... *I miei genitori, mi hanno sempre aiutato, essendo l'ultimo ho sempre vissuto con loro, anche adesso, mi sono trasferito per stare vicino a loro che sono anziani, ho insistito per farli venire su da giù...e ora mia mamma è più rilassata.*” (G)

Questa vicinanza e senso di protezione è stato fondamentale a Matteo nei momenti di difficoltà, lo hanno aiutato a ritrovare serenità e desiderio di andare oltre, in particolare il recente abbandono della scuola e le vicende giudiziarie. I genitori, sebbene risentiti, non gli hanno mai fatto perdere il proprio appoggio, comunicandogli la convinzione che le criticità saranno superate e potrà trovare la propria strada: E al momento di decidere di lasciare scuola? Ne avete parlato in famiglia? Loro erano delusi? “*Mi chiedevano “cosa vuoi fare dopo?”. Mi aiutavano, mi stavano vicino.. mio padre mi ha aiutato anche a cercare un lavoro.. Non l'hanno vista come una tragedia...*” Alla domanda su quale immagine ha ora del figlio il padre risponde: “... *positiva... tutt'ora.. ora deve rendersi conto che non è a contatto con realtà fatta solo di critiche, ma anche di responsabilità e la sua vita deve prendersela in mano..* (G).

Il lavoro.

L'esperienza del lavoro è privilegiata rispetto quella della scuola. I genitori di Matteo provengono da famiglie di origini umili, in cui il lavoro in giovane età è stato una necessità prima che una scelta. Emerge anche dalle interviste il fatto che alla scuola - da un punto di vista valoriale - viene attribuita un'importanza secondaria rispetto al lavoro ed in generale ad altri elementi della vita dell'individuo quali la dimensione sociale, lo sport, le attività di tipo creativo.

Inoltre la scuola non viene percepita come lo strumento primario per l'inserimento nel mondo del lavoro. Matteo lo dichiara esplicitamente: “... *Adesso? ti prendono solo perché hai esperienza! Poi il titolo è importante, aiuta, però io non ce la faccio a studiare..*” (E' più importante il titolo o l'esperienza?) *Da quello che ho sentito l'esperienza, e poi ci vogliono i contatti, conoscere le persone.*” Matteo racconta che la nonna materna non volesse che la mamma prolungasse gli studi, valutando che non fosse importante, e che il padre è andato a lavorare presto per necessità, tornando in seguito a studiare: “*Mia mamma fa la sarta.. sua mamma voleva solo che lavorava.. alla mamma di mia mamma non gliene fregava niente della scuola.. cioè voleva solo che lavorava..* (Perché c'era bisogno o perché non era sentito importante?) *Perché era fatta così lei* (Tu l'hai conosciuta la mamma di tua mamma?) *No, però mi ha raccontato sta cosa qui: guarda la scuola no.. meglio che lavori...è più importante il lavoro che la scuola..* (E tuo padre, anche lui ha lavorato presto?) *Lavorava e andava anche a scuola, però non mi ricordo che scuola ha fatto ... lui è riuscito a tenere un po' insieme queste due cose...*”

Il percorso del padre non è stato lineare, si è sviluppato in alternanza con le esperienze lavorative, lasciando la scuola e poi riprendendola frequentando corsi serali. Giunto ad un diploma rinuncia

all'università, inizialmente tra i propri obiettivi, dando maggior valore all'indipendenza economica, alle relazioni, allo sport: *“Io sono cresciuto qua, prima andavo a scuola, di giorno, poi ho iniziato ragioneria, poi durante l'estate lavoravo in una ditta in cui i custodi lavoravano all'interno, io lavoravo all'interno dell'azienda. Ho detto basta vado a fare serale, di giorno lavoravo di sera facevo la scuola statale, tutti i giorni dalle 6 alle 10.30 il sabato dalle 2 alle 8, e ho preso diploma così..quando facevo esami di maturità ero stanco..mio papà mi ha detto piuttosto smetti di lavorare, non puoi mollare adesso, allora ho preso aspettativa e mi sono diplomato -io inizialmente sopravvivevo, con la sufficienza, avrei potuto fare molto di più, volevo fare giurisprudenza, poi mi sono adagiato, giocavo a pallone, avevo la morosa, lavoravo, avevo stipendio, ero indipendente..mollare tutto per andare a scuola? (G)*

Tutti i componenti della famiglia hanno avuto un rapporto problematico e non lineare con la scuola; sia il fratello che una sorella si sono iscritti al cfp per poi lasciarlo prematuramente, mentre l'unica ad aver portato a termine il percorso di F.P. è stata l'altra sorella in quanto, racconta ancora Matteo, appassionata del settore estetista nel quale si è formata: *“Mia sorella ha vinto una borsa di studio per estetista ... ha fatto la scuola al Cfp di Como... l'altra, anche lei non andava bene a scuola (sorridente) bigiava un sacco di volte... mio fratello ...Anche lui uguale, ha fatto le superiori, cfp, però ha lasciato e adesso sta cercando lavoro..” (R)*

Pur detto questo, non si può affermare che, quantomeno a parole, sia la mamma che il papà di Matteo non sostengano l'importanza di terminare il ciclo di studi. Sembra però che ciò ponga il ragazzo di fronte ad un doppio vincolo. Da una parte è sollecitato ad impegnarsi sui libri con costanti discorsi e richiami, dall'altra stimolato da esempi di vita, di scelte personali in cui la scuola non è stata al primo posto, questo, però, sembra non aver compromesso la costruzione di un percorso di vita sereno. *“... (E tua mamma si è mai pentita di questo?) -Sì, sì un sacco, e mi dice 'io non ho potuto studiare.’ (-E il tuo papà su con questo discorso della scuola come si pone?) Anche lui mi diceva “devi andarci!” però ha visto anche lui che mi comportavo male, non seguivo mai le lezioni, non studiavo e mi fa “va beh”(…)-Anche parlando con mia sorella o mio fratello volevano che prendessi la via giusta.. (Cosa intendono loro per via giusta?) Non bigiare, andare bene a scuola..”(R)*

Il valore della creatività e del capitale sociale. Un elemento che si pone in evidenza approfondendo la conoscenza del contesto familiare di Matteo è quanto i suoi componenti siano ricchi di interessi, passioni e, connesse e questi, competenze. Si è visto come l'unica tra i figli della “famiglia allargata” che ha avuto buoni risultati a scuola è stata la sorella che ha potuto incanalare la propria passione personale (l'acconciatura) in un percorso formativo istituzionalizzato.

Esempi di questa ricchezza sono anzitutto il padre di Matteo che gioca a pallone, a tennis, va in bicicletta, e lo zio, che allena amatorialmente una squadra di calcio, suona la chitarra e dipinge.

“Ho trovato una moglie che mi ha sempre lasciato miei spazi, il figlio faceva parte anche dei miei spazi.. io gioco a tennis, gioco a pallone, lo accompagnavo ad atletica, mentre lui si allenava andavo a correre, facevo qualche giro, arrivavo quando faceva la partitella (...) Mio fratello nelle Marche, era una scavezzacollo da ragazzo, a scuola ne faceva di tutto e di più, aveva smesso per andare a lavorare comunque si arrangiava andava nei mulini a portare i sacchi di farina, è venuto qui da solo a 16 anni da uno zio che aveva un ristorante lavorava con lui e ha ricominciato a studiare, poi molto eclettico, ha imparato a dipingere e suonare la chitarra, allena a calcio”.(G)

Il fratello di Matteo è invece un DJ. Ha imparato da solo a comporre musica dance ed ora suona in diversi locali della zona: *“Mio fratello suona da quando aveva 13 anni. Lui non remixa, crea.(...) io c'ho provato ma è difficile..è troppo difficile..” (R)*

Matteo invece ha due grandi passioni: la breakdance e l'illusionismo. Ha iniziato a ballare breakdance in un centro di aggregazione giovanile vicino a casa. L'illusionismo è invece una passione che ha coltivato da solo. A causa della sua forzata permanenza a casa è questa seconda

attività al momento al centro dei suoi pensieri. Durante l'intera durata dell'intervista a tenuto le carte in mano, mischiandole con virtuosismo, e al termine ha voluto mostrarmi alcuni trucchi: (Quali sono i tuoi interessi al di là della scuola?) *“Breakdance e illusionismo.. Prima che succedesse sta cosa io facevo una scuola di breakdance da 3 anni, qui di fronte, insegnante è Nazareno Marchese.. (...) ora non vedo l'ora di poter uscire per farlo perché mi manca avevo un gruppo qui nel quartiere e con il mio insegnante andavamo a Milano e facevamo sfide... facevamo Freestyle, mortali, mi allenavo molto, ero in giro con amici d'estate e tutti i giorni ci allenavamo.. verticali su una mano..facevo butterfly.. mortali... e stavo provando a fare flyer con le gambe e poi facevo anche passi in piedi (...).* (La passione per i giochi di illusionismo è invece più recente): *“Ma boh.. ho visto su You Tube.. E' stato l'anno scorso. Poi ho comprato libri, dvd... -Si sto studiando un sacco.”* (R)

E' interessante notare come, in apparente contrapposizione con la scarsa tenuta scolastica, Matteo sia una persona capace di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento. Compra libri su internet, segue tutorial su youtube, si impone un rigido regime di esercitazione.

In coerenza con questo discorso, quando chiedo a Matteo perchè come insegnante significativo abbia scelto Dimitri, la prima cosa che mi racconta è il fatto che sia un hacker e un culture di arti marziali, una persona per cui l'informatica è una passione prima che un lavoro: *“E' un grande, è un hacker e faceva arti marziali...(R).*

Uno studente poco adatto alla scuola. Matteo ha una visione di sé molto negativa come studente, ritiene che la scuola non sia il suo posto. Attribuisce tutta la colpa del proprio insuccesso a sé, alla propria scarsa voglia di studiare e di accettare le regole dell'ambiente scolastico. Ripete spesso la propria propensione per la pratica rispetto che la teoria, per le situazioni dinamiche piuttosto che la staticità dell'aula: *“A me non piace studiare, non ho mai aperto un libro e faccio spendere soldi ai miei per niente..mi è capitata questa cosa, appena esco vado a lavorare (...) far le cose a me piace, se è solo star dietro al banco e studiare non mi piace..”* (R)

Raccontando la propria esperienza scolastica Matteo non sottolinea momenti peculiari di attrito con gli insegnanti, vissuti particolarmente negativi, anche se già in prima media aveva sperimentato la prima bocciatura. In alcuni casi richiama invece ricordi positivi, citando quelle volte in cui è stato valorizzato, in cui i propri punti di forza sono stati riconosciuti.

Ricorda ad esempio come alle elementari le maestre lo incitavano a studiare in modo insistente ma simpatico, e il fatto che veniva valorizzato per la propria sensibilità e disponibilità ad aiutare i compagni bisognosi: *“(Le tue maestre secondo te ti stimavano?) ... sì, c'erano due compagne con handicap che non si muovevano non riuscivano a parlare, tutti giocavano e io invece stavo lì con loro nessun'altro lo faceva allora questo.. lo dicevano ai miei genitori..che ero un bravo ragazzo.”.*

Mentre riguardo l'esperienza alle scuole medie Matteo sottolinea come i successi che ha conquistato fossero legati alla disponibilità dei docenti a sostenerlo nella connessione tra le sue passioni e gli argomenti di studio, metodo attraverso il quale attribuisce anche il successo all'esame finale. *“(C'era qualcosa alla scuola media che ti piaceva?) No... Alle medie arte, perché avevo lo schizzo dei graffiti. In prima media non seguivo e mi mettevo lì a fare i graffiti. La prof di tecnica e di arte faceva i graffiti. In terza media mi sono messo a lavorare bene, bene...con sfumature e pennello.. Ho studiato un rapper e sapevo tutto di lui, Emis killa.”* (R)

Il CFP, una scelta professionale poco convinta. La scuola sta sempre più stretta a Matteo. Alle superiori sceglie di andare al Cfp su consiglio della sorella, lei gli raccontava che era facile, che si sarebbe divertito, che anche lei alle medie non studiava e poi era arrivata a prendere la borsa di studio. Da parte degli insegnanti delle medie non si segnalano consigli orientativi rilevanti, gli stessi insegnanti, racconta il ragazzo, non avevano individuato quale tipo di percorso potesse essere adatto a lui.

L'idea, rafforzata dai genitori, era quindi di intraprendere un percorso di formazione professionale, una scuola più "facile" in cui la pratica avesse un ruolo predominante senza però un'intuizione convinta sull'indirizzo. Si è infine deciso di optare per aiuto-cuoco in quanto l'attività di cucina non era disdegnata da Matteo, sebbene appaia una scelta obbligata tra opzioni delle quali nessuna si imponeva in modo definitivo e convincente. La stessa indecisione, ci ricorda l'insegnante di informatica, lo accompagnerà durante tutto l'anno formativo, in cui il pensiero dominante era il desiderio di lavorare il più presto possibile per essere autonomo economicamente: *"C'era la settimana in cui voleva lavorare in Svizzera, l'altra in cui voleva cambiare percorso formativo..era molto scostante. Non ha ancora imparato a mettere in fila le sue priorità. L'unica cosa che riusciva a tenere in fila era guadagnare per lui portare a casa soldi era l'unico punto, filo conduttore di tutto il periodo, su quello discutevamo."*(FS).

Sia in aula che in laboratorio Matteo mostrava la propria allergia ai setting formativi imposti. A causa del suo comportamento veniva spesso richiamato, fino a che i docenti non decidono di fargli sperimentare il laboratorio di "sala bar", ipotizzando un trasferimento in quel settore. Sebbene, come si vedrà, anche questo esperimento non porterà risultati dal punto di vista della tenuta, tale intuizione, sostenuta dal fatto che si tratti di un lavoro basato sulla relazione col pubblico, area di potenzialità per Matteo, è ancora oggi considerato dal ragazzo un'opzione da tenere in considerazione per un futuro inserimento lavorativo: *"Sì, io ho fatto la scuola di cucina e volevo già provare a trovare come aiuto cuoco... però poi ho visto alla fine.. che quasi spesso mi cacciavano dalla cucina.. perchè facevo bordelloAndavo bene nel laboratorio...però magari gli altri si mettevano a cucinare e io prima facevo colazione e poi l'aperitivo ...(ride) e poi forse cucinavo (Ma scusa..come facevi?) Lo chef spiegava e io mi facevo i fatti miei. Poi mi mandavano sempre al bar, andavo lì ad aiutare e alla fine ho visto che mi piaceva più della cucina(Però devi essere preciso e attento in sala bar) ..Sì, abbastanza, e devi avere la chiacchiera per parlare..io ce l'ho."* (R)

Durante l'intervista Matteo sottolinea come c'erano tensioni con gli insegnanti del cfp, ma attribuisce a sé la colpa, al proprio comportamento. Il ragazzo non critica mai gli insegnanti sebbene in un passaggio attribuisca un suo ulteriore disinvestimento al fatto che, visto il suo comportamento, gli ripetevano spesso che facilmente sarebbe stato bocciato. *"Con gli altri (professori) ero in combutta..perchè ero un figlio di putt.. facevo bordello non li ascoltavo.. mi mettevano accanto alla cattedra.. (Fare bordello cosa vuol dire?) Di tutto di più, rompevo di tutto, un mio amico saltava, ginocchiate in faccia agli altri, ma per giocare scherzavamo.. poi ci hanno dato il tablet . . entravi in classe ed erano tutti online, una che si truccava, uno che fumava, uno faceva le foto, era tutto un bordello in quella classe, ci dicevano che eravamo la peggiore, poi va beh..tutti si son messi in riga e invece io e un mio amico.. no (Perché?) Per i prof che dicevano, vi bocciamo."* (R)

Quando, verso la fine dell'anno il percorso di Matteo sembra essere definitivamente compromesso la tutor di classe contatta i genitori, con i quali manteneva un rapporto costante. Si attivano così una serie di contatti telefonici e colloqui in presenza tra la tutor, la famiglia e ragazzo che portano alla decisione congiunta di sospendere la frequenza al corso. Si ipotizza in questo frangente una possibile successiva presa in carico del ragazzo da parte del Centro in un contesto di percorso di tirocinio, mirato all'inserimento lavorativo. Questo percorso si attiva all'inizio dell'anno successivo poco dopo l'arresto di Matteo per spaccio (attività "una cazzata"(R) che il ragazzo riconduce al suo desiderio di avere denaro ed essere autonomo). Tramite un accordo col giudice Matteo, agli arresti domiciliari, può lasciare l'abitazione ogni giorno per andare a lavorare, ma il suo impegno è molto scadente a causa, egli dice, della situazione di tensione che stava vivendo. Ciò porta all'interruzione anche di questo percorso: *"(Ma quando è stato momento in cui hai detto "io mollo"?) Ah! la mia tutor chiamava mio padre. Io sapevo che ero bocciato, gliel'ha detto a mio*

padre e io volevo lasciare, abbiamo iniziato a parlare, mancava poco alla fine e ho detto “va beh lascio” (...) Poi sono andato a fare stage, ma pensavo solo a finire, non ero molto attento, il proprietario è amico di mio padre e diceva che si vedeva che pensavo ad altro, all’arresto. Avevo la testa da altra parte. Sono andato a lavorare ma non ero un granchè. (R)

Il prof migliore, che ci capiva. Matteo si sente inadatto alla scuola, non critica i professori, nemmeno quando, come si è appena visto, sentenziano “profezie che si auto avverano”. Attribuisce sempre la colpa dell'insuccesso al proprio atteggiamento. “(Se dovessi dare voto al Cfp?) 8. *Perchè come scuola è valida. Professori sono bravi se non li fai sclerare. (Dai più responsabilità a te che alla scuola?) Eh si, non era la scuola” (R)*

Ad ogni modo Matteo durante l'intervista individua nel proprio insegnante di informatica un riferimento, cogliendo uno scarto fra lui e i colleghi: “*Il prof di informatica, te lo dico subito è il migliore.. era giovane, ci capiva..” (R)*

Forse è possibile riscontrare la causa di questo convinto apprezzamento in alcuni passaggi della riflessione proposta dallo stesso insegnante, in cui ritornano alcuni elementi ricorrenti già emersi nell'incontro con Matteo e poi con il padre: il valore dell'imparare dall'esperienza, la passione verso ciò che si fa. Inoltre lo stesso docente non ha avuto un percorso formativo e lavorativo lineare, ha costruito una strada propria fatta di cambi di rotta, rinuncia ad un lavoro redditizio per uno maggiormente consona a sé, ha abbandonato un percorso formativo (l'università) senza concluderlo per poi aprirne altri che lo portassero nella direzione desiderata: “*Reputo di avere una discreta cultura nell’informatica che mi sono costruito attraverso diversi percorsi. Sono andato in università ma non l’ho terminata, ho fatto ingegneria. Dal ‘90 al 2000 ho fatto parecchie esperienze lavorative. Da quando sono tornato da militare ogni anno cambiavo lavoro, assorbivo tutto quello che potevo e quando vedevo che da quella azienda non avevo più nulla da imparare cambiavo posto di lavoro. Il mercato mi ha anche messo nelle condizioni di cambiare spesso lavoro e migliorando sempre in termini professionali ed economici, ma non sempre, l’aspetto economico non è quello che conta nel mio rapporto lavorativo. Quando ho smesso l’università ho fatto un corso e mi sono diplomato in grafica computerizzata 3D, questo mi ha permesso di lavorare a stretto contatto con il mondo della progettazione architettonica, inizialmente mi avevano chiamato per i primi progetti di reti di animazione 3d per poi arrivare nel 2000 a lavorare con grossi pool di architetti e fare grossi lavoro come casinò, villaggi turistici, alberghi con wifi. Mi sono accorto che mi mancava il mondo dell’insegnamento, ho rinunciato al lavoro in Svizzera e ai soldi, ho capito che l’insegnamento era la mia strada, io lo considero il lavoro più bello del mondo e dei soldi non me ne frega niente, una volta che ho dato la possibilità alle mie figlie e a mia moglie di vivere degnamente ...ho percorso questa strada qua..con tutti i problemi che ha la formazione..” (FS).*

L'insegnante di informatica è una persona che affronta il proprio lavoro con approccio problematizzante, sostiene i ragazzi ad imparare ad apprendere dalla propria esperienza ma contemporaneamente sperimenta tale competenza su di sé. Cerca di interpretare il proprio ruolo stando a fianco degli allievi, garantendo una presenza volta ad infondere sicurezza e capacità riflessiva: “*.. io tutti i miei allievi ci tengo che facciano bene, parto dal presupposto che quando un allievo va male i primi che devono farsi delle domande sono i docenti, quando qualcosa non va con un ragazzo, vuol dire che hai sbagliato approccio con quel ragazzo, il primo che deve mettersi in discussione credo sia il docente. (...) standogli vicino ho la possibilità di conoscerli meglio e serve anche per me per capire dove sta sbagliando. (...) pur mantenendo i ruoli ho cercato di scavare a fondo e fargli capire che era importante quello che faceva e che erano importanti anche i suoi fallimenti all’interno delle scuole. Io lo vedevo due ore a settimana poi cercavo di monitorarlo nei corridoi mi interessavo gli facevo sentire che c’ero..” (FS)*

Il futuro.

Con uno sguardo ottimistico, tutte le persone intervistate, compreso il protagonista, vedono positivamente il futuro di Matteo. Gli elementi su cui si fonda questa fiducia sono la capacità che il ragazzo sta sviluppando, anche grazie alle attuali difficoltà, a fare dell'esperienza una risorsa, la rete di sostegno, in particolare la famiglia, le qualità del ragazzo, le passioni che lo rendono attivo: *"(Come vedi, se fosse film già girato, quello che succede da marzo, quando sarai libero?9 Cerco qualcosa, qualche lavoro e intanto vado a fare street magic. (Sai già come trovare lavoro?) Mio papà...(ride)"* Matteo è convinto che i suoi genitori abbiano fiducia in lui, credano al suo futuro: *"Sì, ci credono... (non ti immaginano come delinquente) No. Non lo so neanche io perché l'ho fatto, fai un'esperienza.. Loro dicono 'è successa questa cosa ma Matteo troverà una sua strada'.. (R)*

La stessa visione è confermata dal padre, anche l'insegnante di informatica ha molta fiducia in Matteo per quanto auspichi per lui la competenza di valutare quali siano le sue priorità e obiettivi: *"Matteo è una persona intelligente, lui ha delle difficoltà sue in classe e questo l'ha portato a fare una serie di cazzate, sia all'interno della scuola sia fuori, una persona molto sveglia, che se solo capisse e riuscisse a mettere in ordine le sue priorità e i suoi obiettivi, potrebbe veramente spaccare il mondo, perché è veramente un ragazzo in gamba" (FS)*

Rimane interessante in conclusione evidenziare come, dopo un'ora di discussione in cui Matteo afferma il suo disinteresse per la scuola, la sua voglia di andare a lavorare, apra inaspettatamente alla possibilità di investire in un nuovo percorso formativo, anche se in un settore non tradizionale: *"Tra 10 anni avrò 26 anni. Se posso vado all'estero, dove ci sono scuole vere di illusionismo.(R)*

Che cosa ci dice la storia di Matteo.

Matteo è un ragazzo refrattario alla scuola e non all'apprendimento come potrebbe sembrare ad uno sguardo superficiale, due piani che lo stesso ragazzo durante l'intervista talvolta tende a confondere. Non è refrattario alla fatica, alla disciplina, né tantomeno ai libri. Lo dimostra la dedizione con cui si applica alla breakdance e all'illusionismo. Si allena quotidianamente, riguarda più volte video-tutorial su youtube, acquista libri on line, anche dall'estero. E' attento ad ogni particolare, prova, sbaglia e riprova finché non è soddisfatto della propria prestazione.

Matteo ha un proprio modo di apprendere: in autonomia, ponendosi da solo i propri obiettivi, cercando la soddisfazione intrinseca in quello che fa. Non nasconde il desiderio di diventare un grande illusionista, ma per ora la soddisfazione più grande sta nel vedere i risultati che passo a passo conquista, nello stupire parenti amici con le proprie abilità, cogliendo, attraverso l'evidenza di questi traguardi, il proprio valore ed il proprio "essere in grado".

Matteo mostra un approccio all'apprendimento differente da quello dei percorsi istituzionalizzati, in cui gli obiettivi, i tempi, gli spazi, gli step di apprendimento sono sanciti a priori. Non è forse un caso se i successi di Matteo riportati nell'intervista si possono riscontrare quando gli insegnanti delle scuole elementari e medie hanno valorizzato e riconosciuto conoscenze e competenze che il ragazzo aveva appreso in contesti informali, "a modo suo", o quando un docente come quello di informatica al cfp si è posto accanto al ragazzo come risorsa per attivare pensiero riflessivo riguardo il proprio percorso di vita e di apprendimento al di fuori dei confini del contesto scolastico. Un altro elemento che emerge è il ridimensionamento del valore della linearità dei percorsi, forse troppo spesso ancora posto come standard a cui rapportarsi per misurare ciò che "funziona" e ciò che "è problematico".

La storia qui raccontata è una vicenda di abbandono scolastico, di un percorso tortuoso, eppure lascia presagire uno sviluppo futuro positivo. Lo lasciano intuire le parole del ragazzo stesso, del padre e della figura significativa, ma soprattutto le decine di casi simili che gli operatori della

formazione professionale si trovano ad incontrare ogni anno, che a distanza di tempo mostrano inaspettate fioriture. Sempre più ragazzi lasciano la scuola, lavorano, la riprendono, si iscrivono a corsi, interrompono un corso di studi per cambiare settore, poi trovano impiego in un terzo ambito ancora, senza necessariamente che questo comprometta la possibilità di trovare soddisfazione e successo nella propria vita di adulti. Il caso dello stesso padre di Matteo e della figura significativa ne sono esempi significativi (e speculare a questo vi è la conformazione della famiglia di Matteo, anch'essa "atipica" se confrontata con il supposto standard della famiglia mononucleare, ma non per questo generatrice di ulteriori criticità).

La storia di Matteo pone in evidenza come le modalità di apprendere possono essere differenti da quelle proposte tradizionalmente, in cui la scuola si pone come pressoché unica dispensatrice del sapere "che conta", ed in cui gli iter formativi di successo sono ritenuti quelli lineari, step by step senza smottamenti. La dimensione informale e non formale dell'apprendimento viene valorizzata, e la non linearità si pone come elemento di normalità.

Un ulteriore elemento da evidenziare è forse il fatto che in una condizione del genere, in cui non-linearità e frammentazione del percorso sono caratteristiche imprescindibili, è importante la presenza di risorse che garantiscano, tanto più in fase adolescenziale, un riferimento costante in grado di sostenere l'integrazione dei diversi vissuti; una base protettiva e motivante che argini il rischio di dispersione e aiuti il processo di produzione di significato. Nel caso di Matteo, oltre ad esempi quali l'insegnante "figura significativa", è sicuramente da citare la famiglia, luogo in cui il ragazzo ha modo di sviluppare fiducia nelle proprie capacità, viene sollecitato ad attivare un pensiero riflessivo, sperimentarsi riconoscendo le proprie potenzialità.

6.4 Parigi, o cara

La Protagonista.

Cleo è una ragazza con lunghi e avvolgenti capelli rossi; alta, di corporatura media, i due grandi occhi azzurri e il viso vissuto la fanno più grande dei 20 anni anagrafici. Vive a Valmorea, un piccolo comune più vicino a Varese che a Como e distante un paio di chilometri dal confine svizzero.

Ha fratello di 24 anni e una sorella di 27 anni, che ha appena avuto una bimba (3 mesi fa). Entrambi lavorano: la sorella ha un diploma scientifico e in passato ha frequentato per pochi mesi l'università; il fratello, che vive in casa con i genitori assieme a Cleo, si è diplomato come perito aziendale e, nonostante un lavoro fisso, è in procinto di trasferirsi a Roma con la fidanzata.

La famiglia

Entrambi i genitori, originari della Provincia di Caltanissetta, hanno una formazione scolastica esigua; il padre ha conseguito la quinta elementare e la mamma ha abbandonato gli studi al terzo anno di ragioneria. Il titolo di studio – come sottolineano, con toni diversi, Cleo e la Mamma – non è percepito come valore centrale nella cultura familiare: "*Più volte mi hanno detto lascia la scuola e vai a lavorare*").

Con il padre Cleo dice di parlare pochissimo e sostiene di "*non avere molti argomenti in comune*". I suoi genitori, "*dato che si scannavano*", si sono temporaneamente separati qualche anno fa e il padre si è trasferito per alcuni anni in Sicilia, prima di tornare al nord da un paio di anni. E' questa assenza fisica e di dialogo con il padre un elemento che ritorna più volte nel corso del racconto.

La scuola

◦ Raccolta dei dati e narrazione a cura di Franco Passalacqua

Molti sono gli spostamenti che hanno contraddistinto l'esperienza scolastica di Cleo. Ha cambiato diverse scuole già al tempo della primaria e, ancor prima, dell'infanzia, rimanendo sempre nell'area dell'Olgiatese. Il cambiamento sul quale si è soffermata più a lungo nell'intervista riguarda però il periodo delle medie, quando ha avuto un doppio spostamento in corrispondenza del temporaneo trasferimento della famiglia in Sicilia, nel paese di origine a circa 20km da Caltanissetta: a metà del primo anno ha lasciato la scuola di Valmorea, per tornare al Nord due anni dopo, a pochi mesi dalla fine della terza. A Olgiate, scuola dove si è trasferita al ritorno dalla Sicilia, è rimasta due anni per via della bocciatura maturata l'anno del trasferimento e il ricordo di Cleo di questo periodo è molto ricco di particolari e di vissuti intensi.

Il secondo trasferimento, dalla Sicilia a Valmorea, è giudicato *"ancor di più traumatico"* del primo: *"andavo malissimo; non studiavo, non ci andavo; litigavo con i compagni e uscivo da scuola; ero sempre dal preside. Mi mandavano dalla psicologa perché dicevano che erano disturbata. I prof che mi mandavano dalla psicologa dicevano così (...). Diciamo che ne ho fatte un po': ho lanciato una sedia addosso ad un mio compagno. Ho fatto il permesso di uscita anticipata falsificando la firma dei miei e del preside e lì è l'anno che mi hanno bocciato. Sono uscita dalla finestra del piano terra, perché litigavo con i compagni parecchio. Poi mi prendevano in giro parecchio. Poi ero anche cicciottella, non che ora sia magrissima ma insomma, lo ero particolarmente"*. Cleo ricorda gli ultimi due anni delle medie come un periodo per lei difficile, soprattutto in relazione alla fase adolescenziale e ai suoi cambiamenti: *"ero un po' complessata. (...) In terza mi ero fatta fare l'esonero da educazione fisica perché non volevo che i compagni mi vedessero in maglietta. Un po' paranoica."*

"Sulla scelta della scuola ho scelto proprio io, nel senso non ho avuto nessun consiglio e orientamento da parte loro" (i genitori). Cleo, così comincia il racconto del passaggio tra scuola secondaria di I grado e II grado, racconta di avere fatto diverse scelte prima di iscriversi, definitivamente, al Liceo Teresa Ciceri, indirizzo musicale: prima si era iscritta al Liceo Classico, indirizzo storico-artistico: *"mi piacevano le materie letterarie, artistiche"*, contestando il consiglio orientativo scolastico (istituto professionale) e contestando le opposizioni degli insegnanti e anche della segretaria scolastica; poi ha cambiato per l'Istituto professionale Ripamonti, indirizzo grafico, prima di spostare ancora la scelta e l'iscrizione, a pochissimi giorni dell'inizio dell'anno scolastico, per il Liceo Ciceri. La scelta nasce anche da un elemento di opposizione al precedente percorso scolastico, come ricorda: *"Mi ero assicurata che non ci fosse nessuno della mia classe (...). Ne volevo fare un'altra a Varese però ci andavano due o tre della mia classe e allora ho detto allora no."*

Riguardo all'esperienza liceali, Cleo si sofferma in particolare sui primi anni. Il primo anno di Liceo è ricordato come un anno positivo e intenso, anche se ha coinciso con una bocciatura. Le uscite dopo la scuola, la possibilità di tornare a casa nel tardo pomeriggio con il bus, il legame con i compagni sono stati fattori che Cleo ripercorre con piacere e a cui attribuisce un doppio significato: occasioni di benessere e al contempo cause di insuccesso scolastico: *"Non facevo niente: passavo le ore ridendo e scherzando con i miei compagni. Si usciva i pomeriggi tutti assieme. Quindi mi sono trovata benissimo"*.

Il secondo anno, nonostante i voti fossero alti e avesse solo due insufficienze, in Francese e Matematica, è stata bocciata, conoscendo il risultato degli esami di riparazione due giorni prima dell'inizio dell'anno scolastico: *"E lì mi sono incazzata nera. Lì me la sono proprio presa. Se le altre due bocciature me le sono meritate, quella proprio no. (...) Mi hanno bocciato per matematica. Lì volevo anche ritirarmi e alla fine mia mamma mi ha convinto. Mi hanno chiamato i prof a casa e alla fine sono tornata. Non ho parlato per due settimane con nessuno. Neanche con i professori. Mi parlavano e io non rispondevo"*.

Gli anni successivi hanno avuto, rispetto alla votazione scolastica, un andamento di progressivo miglioramento, fino al termine della classe quarta, superata senza debiti formativi. In ogni anno scolastico tuttavia è presente un momento di ripensamento e di messa in discussione della frequenza scolastica che si traduce spesso in fasi prolungate di assenza: *“Io ogni inizio dell’anno decido che devo mollare la scuola. Difatti il mio viaggio a Parigi a settembre era vado lì, mi cerco un lavoro, lascio la scuola. Sì sì (...).”* La scelta di partire per Parigi è legata ad aspetti anche extra-scolastici. *“Io ho detto prendo, avevo qui delle situazioni poco piacevoli e ho detto, io devo scappare di qui sennò impazzisco. Allora ho preso e sono partita. La cosa è stata: domani andiamo a Parigi? Sì, zainone, siamo partire con 100 euro in due. Sì è stato un viaggio on the road al massimo. Non avevamo una casa, siamo partire senza biglietto. Abbiamo preso il TGV”.*

Tempo Libero

I molti interessi di Cleo, raccontati con trasporto, sono di natura prevalentemente artistica e coltivati a margine dell’esperienza scolastica. Frequenta il quarto anno di corso di oboe al conservatorio e racconta che la scelta di iscriversi e di partecipare alle selezioni nasce il secondo anno di Liceo, quando inizialmente desidera proseguire gli studi di clarinetto scegliendo poi il meno frequentato esame di oboe per avere più possibilità di essere selezionata. La passione musicale non trova corrispondenze negli altri membri della famiglia. Nessuno dei fratelli ha studiato musica e i genitori non hanno mai sostenuto la scelta di Cleo di impegnare diversi pomeriggi a settimana allo studio di uno strumento: *“Poi io faccio il conservatorio e loro non sono mai troppo d’accordo; lo considerano una perdita di tempo e denaro”.*

Si occupa amatorialmente di fotografia e vorrebbe in futuro approfondire questo ambito artistico, anche frequentando corsi universitari, magari all’estero e, in particolare a Parigi. L’interesse verso la fotografia è infatti presentata accanto a quella nei confronti di Parigi, città in cui, dice, *“Sono stata 5/6 volte (...) e sono andata sempre con lei (con la mia amica) tranne una volta”.* Di Parigi racconta di essere affascinata soprattutto per il clima artistico che si respira, per i giovani artisti che si incontrano, per le molte mostre e più in generale per gli stimoli con cui si entra costantemente in contatto.

Il Futuro

E’ proprio a Parigi che vorrebbe trasferirsi, anche temporaneamente terminati gli studi. *“Il mio progetto è al momento: finisco l’anno. Mi diploma e faccio l’interrail. L’interrail finisce a Parigi, dove cerco lavoro con la mia amica che vuole fare la quinta da privatista. (...) Io poi però dovrei tornare qui per novembre quando inizia il conservatorio, finire il quinto anno e capire se mi accettano per fare l’erasmus”.*

Riguardo alle possibili esperienze di lavoro o di formazione, Cleo parla dell’università e degli interessi soprattutto artistici (più che lavorativi) che guidano le sue scelte. A partire da questa riflessione ipotizza anche di fare scelte diverse, come quella di lavorare come barista (lavoro che ha già svolto) o di frequentare corsi di fotografia.

6.5 Datemi una qualifica

I protagonisti.

Mario è un ragazzo abbastanza alto, moro, con due grandi occhi marroni. Ha 19 anni ma racconta come in genere gli attribuiscono qualche anno in più. Secondo lui sia il suo sguardo e il suo viso (ha sempre molta cura nel presentarsi ordinato e ben vestito), sia i ragionamenti portano le persone ad attribuirgli una maturità tipica dei ragazzi un po' più grandi. Egli stesso si riconosce questa saggezza e adultità, in quanto legata alla sua storia di vita *“è l'immigrazione che mi ha fatto più maturo. Me lo dicono tutti. Quando parlo, racconto qualcosa, mi dicono non sembra che ho 19 anni.”* (R).

Mario infatti pur avendo 19 anni, ha già compiuto grandi tappe non comuni per i suoi coetanei.

A 14 anni è arrivato in Italia dal suo paese, per raggiungere suo fratello Klodian e suo zio. Il primo anno è stato ospitato in una comunità per minori, dove è rimasto in attesa dei documenti. Questo tempo è stato per lui un momento di svolta, che lo ha portato a imparare a prendere delle scelte per se stesso: *“Sono stato lontano da mio zio e mio fratello un anno e tre mesi. Ero io responsabile di me stesso, ero io che dovevo capire cosa era giusto, sbagliato e cosa fare...”* (R).

La famiglia

Avendo lasciato il suo paese durante l'ultimo anno di medie, ha frequentato in Italia una scuola per conseguire la licenza media. È stato quindi iscritto dagli educatori della comunità all'ultimo anno di una scuola media serale, mentre la mattina seguiva dei corsi di italiano per stranieri.

È riuscito a terminare l'anno con successo seppure abbia incontrato alcune difficoltà legate soprattutto alla lingua: *“Era un anno che ero in Italia, quindi non apprendevo bene alle lezioni. Capivo una parola, tre non le capivo.. quindi vai a capire la rima!”*(R). Riconosce, tra i motivi del suo successo, il fatto di avere sempre avuto un comportamento corretto e educato *“Ho passato l'anno per il comportamento. Stavo lì bravo, per i fatti miei, mentre i miei compagni facevano rumore... sono riuscito a passare anche per il comportamento”,* e l'impegno nella preparazione *“Per passare l'esame sono rimasto chiuso a studiare per due settimane al centro/comunità, e alla fine l'ho passato!”*(R).

Terminata la terza media ha iniziato a frequentare i corsi presso un'associazione formativa di Como: *“Dopo la terza media sono arrivato qua direttamente, portato dagli educatori della comunità. Già dei ragazzi conoscevano la scuola e i professori. Non l'ho scelto però mi sono trovato bene... all'inizio non mi convinceva tanto, volevo andare alla scuola professionale della ristorazione, me ne avevano parlato bene... ma non c'era posto e ho iniziato a venire qui.”*(R). Si è comunque trovato bene e gli piacevano le attività: *“Poi ho visto cosa si faceva e mi piaceva, mi trovavo bene con i compagni.”* (R)

In Italia Mario aveva come figure di riferimento il fratello e lo zio. Dopo l'anno in comunità è riuscito ad essere affidato al fratello, con il quale ha un buon rapporto. Klodian è anch'egli molto giovane, ha 24 anni, e a sua volta è venuto in Italia quando era ancora minorenne. Dopo alcuni anni di difficoltà lavorativa, è riuscito a trovare un impiego presso il ristorante (*“il secondo o il terzo tra i migliori ristoranti di Como”*, così lo ha definito con fierezza Mario) dove lavora lo zio e con il quale collabora tuttora, avendo imparato il mestiere. Ha aiutato e sostenuto Mario nella ricerca della sua strada: *“Un giorno avevo fatto una cosa non da fare e mio fratello mi ha beccato, mi ha detto <Ma cosa stai facendo?>, mi ha tirato due sberle e mi ha detto, <Ti riporto indietro>. Gli ho risposto che non volevo più andare nel nostro paese, mi piaceva qua, e gli ho promesso che non avrei più fatto niente di male. E non ho più fatto niente di male. È stato mio fratello a starmi vicino a dirmi: <Non fare questo che è sbagliato, fai questo che è giusto...>”*(R). Klodian ridendo

◦ Raccolta dei dati e narrazione a cura di Daniela Baldini

racconta come ora sia lo stesso Mario che alcune volte *“tira le orecchie a lui”*(G). Il fratello è stato vicino ad Mario, cercando di dargli i suggerimenti per lui migliori. Entrambi sono d'accordo sull'utilità e sull'importanza dello studio e del titolo di studio: *“Lui mi suggeriva di studiare, di andare a scuola per avere un futuro perché diceva che a restare in giro poi non ottenevo niente. Io ero d'accordo. Ero d'accordo sul fatto di andare a scuola, perché se non avessi avuto niente in mano, non avrei mai trovato lavoro. O se vi fossi riuscito, sarebbe stato magari un lavoro che non mi piaceva, per esempio il muratore...”*. Mario ha tuttavia rifiutato la proposta di andare a lavorare con lui e suo zio *“Poi avevo già questa possibilità di andare da loro a lavorare. Alla proposta di andare come lavapiatti ho però detto: è un bel ristorante e tutto, però venire lì e passare la mia carriera a lavare piatti... Quindi ho detto no. Ho rifiutato di andare dai miei parenti, per il lavoro che sto facendo. Vediamo dove vado e cosa riesco a fare con la mia esperienza.”* (R). Ha quindi seguito degli stage e i corsi presso l'associazione formativa di Como e *“Per adesso sono contento di quello che faccio..”*.(R)

La scuola

Nel primo anno presso l'associazione, ha frequentato il *“liceo del lavoro”*, un progetto di alternanza scuola- lavoro che prevedeva al mattino delle lezioni pratiche nella scuola e al pomeriggio dei corsi teorici. Erano inoltre previsti degli stage.

Dopo il primo stage, durante il quale ha iniziato a prendere confidenza con le attività dell'aiuto cuoco, ha frequentato un secondo stage presso un'altra azienda (sempre con la stessa mansione). È stata un'esperienza molto positiva, dove vi è stata una buona collaborazione tra scuola e azienda. Come racconta la tutor scolastica di Mario *“Quando porti i ragazzi in stage devi innanzitutto guardare il luogo, le competenze che il luogo offre e il tutor aziendale, quindi il maestro. Il maestro è la figura adulta che tira fuori la bellezza del ragazzo. Quindi, in base anche al tutor aziendale, all'accordo educativo e al patto educativo, che si costruisce con il tutor, deve fare un percorso”*(FS). Il cuoco ha avuto un'ottima impressione di Mario, per la sua diligenza, voglia di imparare e impegno, e lo ha aiutato proponendo un contratto di apprendistato. È stato questo un passaggio significativo per Mario *“il cuoco si è appassionato ad Mario, e ha proposto l'apprendistato. Un tutor lungimirante nel tempo. È stata la prima collaborazione con lui.”*. (FS).

Il successo lavorativo è stato per Mario un momento di riconoscimento di sé, che lo ha aiutato nel suo percorso di orientamento professionale e crescita personale. Un episodio significativo è stato quando, durante lo stage, gli è stata consegnata la tessera della confederazione per cuochi, sulla quale era scritto il suo nome. Quando l'ha mostrata alla tutor scolastica aveva gli occhi quasi lucidi: *“Era tutto orgoglioso e gli usciva la lacrimuccia. Non era una questione sentimentale, quella tessera è come la prima volta che gli danno il permesso soggiorno o la carta d'identità. Per lui è preziosa per poter dire <Sono di qualcuno e sono qualcuno..> e in quel momento ha capito che quello è il suo mestiere”*. (FS)

Mario, raccontando la sua storia, trasmette l'orgoglio e la fierezza di quanto sta facendo e la soddisfazione per dove è arrivato. Non si aspettava tutto questo: *“Per dirla tutta, non me l'aspettavo.... Mi aspettavo qualche altro lavoro. Mi piaceva ma mi dicevo: come faccio io ad andare in Italia e fare questo lavoro? E dove sono oggi!?! Ero piccolino e dicevo chissà dove finirò.. sono contento di quello che sono. Ho una bella esperienza. Qua a scuola sono un alunno e parlano bene. Sono contento. Non me l'aspettavo, avevo 14 anni... pensavo: chissà dove finirò, cosa farò da grande. Adesso sono qua, non chissà quanto grande però sono maggiorenne, ho del lavoro e sto bene. È solo gli orari che sono pesanti però me lo aspettavo, è il settore.”* (R)

Racconta inoltre dell'importanza per lui del fatto di seguire un corso e di come questo gli dia una certa sicurezza del futuro, in quanto riconosce nel diploma uno strumento utile per il suo avvenire: *“Io volevo venire a scuola perché volevo avere la possibilità di lavorare, anche per aiutare i miei per*

avere una vita migliore. Se stavo in giro come fanno certe persone che stanno in giro a fare niente e si trovano con niente in mano. Ora alcuni mi dicono <Beato te che sei andato a scuola, ti sei guadagnato il lavoro, hai il tuo stipendio, ti stai diplomando..>. Riguardo anche alcuni miei compagni di classe delle medie: <Che differenza tra dove sono loro e dove sono io!> e mi dicono <Che bravo!>. E sì, anch'io sono contento. So dove sarei potuto essere, magari a fare il muratore. Ho il mio stipendio.. e c'è gente che magari non riesce a tirare fine mese. Se un giorno mi dovessero licenziare, ho la possibilità di trovarne un altro: il mestiere lo so e ho due carte in mano per fare un curriculum. Ho delle esperienze in mano, due anni magari non sono molti, però non sono poco!"(R).

Anche suo fratello maggiore è molto fiero di lui, sia per il fatto che sia riuscito a trovare un lavoro, sia perché ha ripreso a studiare per il diploma. Racconta con orgoglio di quella volta in cui alla scuola hanno scelto Mario per raccontare la sua storia davanti a tanti altri alunni.

La ripresa degli studi. La ripresa degli studi in occasione del contratto di apprendistato è un ulteriore successo per Mario e denota la sua curiosità, il suo interesse e la sua voglia di crescere professionalmente. È riuscito ad affiancare ad una delle sue principali priorità, ovvero il riuscire a trovare un buon impiego *"Lui è arrivato con l'idea di lavorare, non aveva una domanda di crescita. È arrivato con l'idea: trovatemi un lavoro, come se fosse un ufficio di collocamento."*(FS), anche la decisione di continuare a studiare *"so che devo studiare"* (R). La sua tutor scolastica racconta come sia stato per Mario un processo di maturazione della decisione: *"Adesso sta studiando per la qualifica. (...) Piano piano nel tempo ha iniziato a venire a scuola. È sempre venuto perché è orgoglioso, ma piano piano gli è venuta la curiosità di conoscere. E per fare l'aiuto cuoco tu devi essere obbediente, perché lo chef è la prima donna, la regina in cucina. Quindi devi essere disponibile e poi ti nasce la curiosità, la voglia di sapere e di conoscere. Quindi dal <Trovatemi un lavoro!> a <Datemi una qualifica!>"* (FS).

L'interesse e la volontà di Mario di mettersi in gioco per arrivare lontano hanno trovato sostegno nella rete di figure adulte di riferimento (famiglia-tutor scolastico-tutor aziendale) che, a loro volta, hanno acceso in lui la curiosità formativa e il desiderio di un'ulteriore crescita professionale. La collaborazione e la sinergia tra le figure educative che si sono prese in carico la sua storia, ha favorito la creazione di un rapporto di fiducia di Mario con il mondo adulto, che lo ha aiutato a prendere alcune scelte. *"L'idea di arrivare alla qualifica è anche perché ti fidi di un adulto. Se ho scoperto che gli adulti non mi tradiscono ma collaborano tra di loro, se lui che stimo mi dice che è importante questa cosa, io mi fido. È un orgoglioso ma si sta fidando."*(FS).

Questa rete ha visto la partecipazione della famiglia, della scuola e del tutor aziendale. Il fratello infatti, come si scriveva in precedenza, riconosce l'importanza e l'utilità del diploma: ammira Mario per la sua determinazione spiegando come lui stesso non riuscirebbe, con i ritmi lavorativi impegnativi, a seguire anche un corso di formazione.

La scuola e la tutor scolastica hanno accompagnato nel tempo il cammino di crescita di Mario, sostenendolo sia da un punto di vista formativo ma anche personale. La tutor scolastica e il tutor aziendale sono riusciti a intendersi e a collaborare al meglio per Mario: *"Avevo trovato nel tutor aziendale un grande collaboratore, anche dal punto di vista educativo."*(FS) Il tutor aziendale non si è limitato unicamente ad insegnare il lavoro a Mario ma è stato un maestro, capace di trasmettergli la passione e l'interesse per il lavoro, di riconoscere e valorizzare le sue risorse e competenze, di dare gli strumenti per affrontare le nuove opportunità: *"Mario aveva capito che la genialità come cuoco del suo tutor era la sua genialità umana. Non semplicemente fa il piatto, ma il suo piatto parla di sé, è una propria espressione. Ha riconosciuto che il tutor è uno che dialoga con la realtà, è padrone della questione, ha autorevolezza data non solo dal fare ma dal consistere. E ti viene l'invidia e vuoi essere come lui. Altrimenti perché ci sarebbero i maestri? (...) È proprio vero quello che gli ha passato il maestro... gli ha dato l'opportunità di essere libero: <Non dipendi da me, ti ho dato gli strumenti per essere cuoco>. È*

quello che fa il maestro .. ti da gli strumenti per andare oltre.” (FS). La passione per il lavoro ha portato Mario a diventare sempre più curioso e a volere conoscere e studiare a fondo il mestiere dello chef e del cuoco.

Confronto tra esperienze scolastiche. Mario racconta di come stia apprezzando il percorso formativo presso l'associazione. Lo sta gradendo maggiormente rispetto alle scuole medie che ha frequentato in Italia sia in quanto riconosce una propria maturazione, sia perché ora riesce a capire l'italiano – a comunicare e a seguire le lezioni, sia per i modi e gli atteggiamenti dei professori. Mentre alle medie *“Non andavo molto d'accordo con i professori, non comunicavo tanto, mi sembravano freddi”*(R), negli anni successivi: *“Mi trovo bene per il modo di fare, per come parlano; nei miei confronti sono sempre caldi, quando vengo qua mi trovo bene. Sono bravi, parlano. Poi sono bravi a spiegare le cose e tutto”* (R).

Ha confrontato inoltre l'attuale esperienza scolastica con quella del suo paese, trovando dei punti a favore per quella odierna. Rilegge le esperienze soprattutto dal punto di vista personale, *“i professori non sempre spiegavano come si deve, e i miei compagni facevano rumore; anch'io non stavo tanto zitto.. è l'immigrazione che mi ha fatto più maturo. Me lo dicono tutti. Quando parlo, racconto qualcosa, mi dicono che non sembra che ho 19 anni. Nel mio paese ero bravo, anche se non facevo chissà cosa... ora sono più maturo. Prima ero un pischello. Andavo a scuola tanto per andare. Ora il cervello mi è arrivato e so che devo studiare.”* (R)

Il lavoro.

La “cultura del lavoro” è propria della famiglia di Mario. Il ragazzo racconta *“Siamo di famiglia dei gran lavoratori, mio fratello lavora peggio di me. Abbiamo preso da mio padre”*. Descrive la difficoltà a incontrarsi con suo fratello tra un turno e l'altro al lavoro (il giorno di riposo non combacia) e di come anche suo zio e suo padre abbiano sempre lavorato moltissimo. Nel suo paese suo padre manda avanti una propria attività (possiede delle serre) in autonomia. Quando viveva ancora con i genitori, Mario cercava di aiutare *“quando avevo 12 anni, prima di venire in Italia, mi svegliavo alle 4, lavoravo due ore, andavo a scuola, poi tornavo e lavoravo dalle 15 alle 17 e la sera usciva. Studiavo nel pomeriggio. Siamo di famiglia dei lavoratori... Mio fratello era già in Italia, ero io l'uomo di casa che dava una mano...”*. (R)

Per il futuro Mario ha diversi sogni: fare un'esperienza come cuoco sulle navi da crociera e riuscire un giorno ad aprire un ristorante, con suo fratello e suo zio. Questo è lo stesso sogno di suo fratello maggiore. Entrambi si stanno impegnando per terminare la costruzione di una casa nella loro città natia per i loro genitori: ne sono molto fieri e orgogliosi.

6.6 Il salto quantico

I protagonisti

Ulisse. Ulisse ha 17 anni, è un bel ragazzo bruno, con due occhi espressivi e una corporatura minuta. Si presenta all'intervista con un amico con lo stesso nome, anche lui è un bel ragazzo, più alto e robusto, solido, ha 18 anni. Sono vestiti alla moda ma in modo discreto, mi domando se volutamente, per l'occasione. Ulisse ha un fratello minore ma di lui racconta poco durante l'intervista.... Non parla volentieri di sé, solo in una occasione afferma di aver scelto di andare al “Setificio” - dopo la media - per orgoglio: *“Mi avevano indicato il professionale, si vedeva che non avevo già voglia di studiare ...(ho scelto il setificio) perché il professionale la pensavo più come una*

◦ Raccolta dei dati e narrazione a cura di Elena Righetti

cosa “vado a fare il muratore”. Una questione anche un po’ di orgoglio, provo a fare una cosa un po’ più difficile.”

Francesca. La mamma di Ulisse ha i capelli biondi, di origine sarda, è minuta e spigliata. Le piace chiacchierare, ha un linguaggio ricco e abbondante, parla in fretta ma difficilmente perde il filo del discorso. Da lei veniamo a sapere che il fratello minore di Ulisse ha una disabilità piuttosto grave e impegnativa per la famiglia, della quale però parla senza imbarazzo. Il padre di Francesca, ex finanziere, dopo tre anni di scuola professionale l’ha fatta entrare nella sua agenzia di assicurazioni, dove ora occupa un posto di responsabilità. È consapevole di essere competente soprattutto perché *“sa cercare e trovare soluzioni”*. Infatti nel suo sogno nel cassetto avrebbe voluto andare a lavorare nel RIS, perché le piace indagare in modo scientifico, ma è consapevole che ormai è troppo tardi e anche perché *“non ho una gran vista...”*

Il padre. Di lui sappiamo quello che ci dice Francesca: è di origine veneta, si è fatto da solo, ma è riuscito a trasformare una situazione di obbligo *“non hai voglia di studiare, vai a lavorare”* – gli ha detto la mamma al termine delle medie - in una opportunità. Garzone di un fornaio si è scoperta una passione per la pasticceria che ha sviluppato da autodidatta fino ad arrivare a poter aprire una pasticceria propria. È diventato famoso, tanto che viene chiamato come esperto riconosciuto per tenere corsi serali nel settore cucina presso il CFP. Francesca mi mostra con orgoglio la foto di una torta che ha preparato in occasione di un compleanno di famiglia: è davvero un capolavoro, nel suo genere, probabilmente un vero attentato al colesterolo

Professoressa Morandi. È l’insegnante di matematica delle medie di Ulisse, che lui ha segnalato, dopo qualche incertezza, con questa motivazione: *“Lei mi ha aiutato, ero in difficoltà e mi ha aiutato. Quando perdi i passaggi le cose nuove sono più difficili.”* Di un piccolo paesino della provincia di Caserta e di famiglia modesta, di nascosto dai genitori si è iscritta al liceo e non alle magistrali, per poter continuare fino alla laurea. Tra matematica e medicina ha preferito la prima. Ha scelto fin dall’università di fare l’insegnante, per questo ha seguito anche corsi di pedagogia: *“quando c’è stata la scelta di indirizzo ho scelto l’indirizzo didattico. Infatti ho fatto anche esami di psicologia, di età evolutiva e ho fatto esami che mi permettessero di entrare nella scuola”* ha cominciato come supplente nella scuola pochi giorni dopo essersi laureata: *“dal banco alla cattedra”*. Ha scelto di spostarsi in una città diversa quasi subito. Ha dato la preferenza a Como come garanzia del posto sicuro ed è lì da 37 anni.

Altri protagonisti

Ulisse2 amico di Ulisse. Nella sua biografia³ emerge subito chiaramente un percorso di formazione e lavoro molto frammentato, caratterizzato da *“litigate”* in seguito alle quali Ulisse lascia la situazione di conflitto. Ecco come spiega uno dei primi episodi: *“ero un po’ sovrappeso prima poi ho iniziato a fare palestra e ho tirato giù un po’ di kg. Mi prendevano in giro perché ero sovrappeso e poi si erano appena separati i miei, quindi ero proprio nel periodo brutto. Continuavano sempre a pressare, pressare e a un certo punto mi è partito l’embolo, chi mi sono trovato davanti le ho date.”* Ha due grandi passioni, la pesca e l’auto tuning⁴, quest’ultima, in particolare, potrebbe diventare uno sbocco lavorativo per il quale Ulisse2 è disposto a investire: *“...c’è un mio amico che fa quel lavoro lì vicino a casa e quasi tutti i pomeriggi sono lì. Mi insegna come si fa a mettere le casse a cambiare i paraurti. Alla fine è un lavoro che a me piace. Se domani mi dicono vieni qui a lavorare per 3 mesi gratis e impari questo lavoro, io vado subito.”*

Antonio fratello minore di Ulisse. Antonio ha 11 anni ed è un figlio e fratello impegnativo perché ha bisogno di molte attenzioni. Ci spiega Francesca: *“.. non legge perché non vede dove inizia e*

³ Al termine dell’intervista a Ulisse ho pensato fosse giusto farmi raccontare qualche cosa anche da Ulisse 2, si vedeva che aveva voglia di intervenire e di narrare anche la sua storia.

⁴ Con il termine **tuning** si intende la modifica di un veicolo a 2, 3 o 4 ruote rispetto agli standard produttivi di serie al fine di adeguarlo ai propri gusti o alle proprie specifiche esigenze

finisce la parola, fa fatica in matematica. Ha un po' di ritardo, ha le crisi epilettiche, sta male e si agita, smette di respirare..". Antonio ha una vita sociale nella quale non fatichiamo, grazie alle parole di Francesca, a vederlo a suo agio: " A scuola però lo adorano. Gioca a calcio, lo convocano tutte le domeniche, si interfaccia con chiunque ed è molto meno timido di Ulisse."

Il professore del Carcano. Di questo personaggio sappiamo solo che è un conoscente di famiglia e docente nell'Istituto frequentato da Ulisse, ma, pur avendone constatato le assenze prolungate: "E io vedevo che non era a scuola", non ha avvertito la madre. Ci resta la curiosità di capire perché....

La famiglia.

In famiglia non ci sono particolare tensioni, si percepiscono, nella narrazione, legami solidi e buone relazioni tra loro e con i parenti sia di Francesca che di suo marito. La mamma Francesca è una persona determinata, che cerca di conciliare il lavoro – molto gravoso – con gli impegni familiari, particolarmente pesanti per la gestione della disabilità del figlio minore, non trascurando di trovare spazi per la comunicazione e il dialogo. Nel lavoro Francesca e il marito possono ritenersi realizzati e di successo: lei come responsabile dell'agenzia di assicurazioni aperta dal padre, lui come proprietario di una pasticceria con una buona clientela. Entrambi in un certo senso si sono fatti da soli, giovanissimi, senza un titolo di studio coerente con la professione che attualmente svolgono. Non è la frequenza della scuola che li ha portati al successo professionale, ma questo non vuol dir che non abbiamo "studiato", il papà, ad esempio, una volta scoperta la passione per la pasticceria, ha approfondito in ogni modo questo argomento, frequentando corsi e procurandosi testi specializzati. Francesca invece esplora e fa domande, non demorde, come ad esempio nel caso delle cure di Antonio, il figlio minore: "No, io non cedo. Io sono fatta così, mi prenderò le legnate sui denti ma almeno ci ho provato." Cercano, tutti e due ma con modalità diverse di costruire dialogo con Ulisse, nonostante la stanchezza: "A un ragazzo devi parlargli di quello (dei rischi nella vita), poi forse non ti ascolta, magari invece ti ascolta. Magari ti ascoltano dalla prima all'ultima parola. I ragazzi sono così. Sì, la rompiballe in casa sono io, mio marito è più morbido, gli parla anche lui tutti i giorni nonostante la stanchezza. Cerchiamo sempre, quotidianamente, tutti i giorni. Ha la nausea? Va bene deve sapere che ci sono. Qualsiasi cosa, anche se dobbiamo litigare io ci sono. Il genitore credo che sia il lavoro più difficile al mondo."

La scuola.

Il percorso scolastico di Ulisse almeno fino alle medie non ha avuto problemi: "Alla fine sì, finché erano le elementari andavo bene", dice quasi subito. Di quel periodo, però, non è stato facile raccogliere i suoi ricordi, alle domande risponde in modo sintetico. Ecco un esempio di dialogo relativo a quella fase: "ti ricordi il tuo primo giorno di scuola?" "Alle elementari? Sì, qualcosina." "che cosa ti ricordi?" "Mi ricordo che ero un po' spaesato, vabbè era diverso..." "avevi voglia di andare a scuola?" "Ero un bambino, quindi avevo voglia ..." non ti faceva paura.....?" "Vabbè forse anch'io, però poi avevo già gli amichetti... persone... che conoscevo già..". Non riuscendo a trovare un modo per sbloccare questa modalità botta/risposta, ho provato con un altro argomento: "Cosa ti piaceva?" "Mi ricordo che mi piaceva scienze (Scienze si intende?) ... Corpo umano, quelle robe lì... (Italiano, storia o matematica?) Andavo bene anche in quello..... (ti ricordi un episodio di successo?) ...Elementari sono sempre andato bene, né robe grosse né niente. Sempre andato bene." Quando nella successiva intervista Francesca mi dice che suo figlio parla troppo "Ma parla, parla in continuazione dall'asilo. Dall'asilo già sono stata richiamata. Non so se è per contrastare la timidezza, per cui parla", stento un pochino a crederle, anche se verso la fine dell'intervista con Ulisse – avendo coinvolto il suo amico – la narrazione è diventata molto più fluida e partecipata, dirò più avanti su quale argomento. Per Ulisse il passaggio dalla elementare alla media non è stato traumatico, sempre con il suo stile piuttosto secco in poche parole sintetizza tre anni di vita "Alle

medie alla Foscolo. Ho fatto la prima e la seconda, fatto bene anche quelle. Dalla terza in poi ho iniziato ad essere un po' più svogliato. Uscivo di più, non studiavo." Alla richiesta di approfondire e di capire meglio quali sono state le differenze tra elementare e medie, di nuovo lapidario risponde: "Alle elementari ci dicevano che erano severi, che bisognava chiamarli prof e non maestri. Sono andato e alla fine non è che stato un carcere." La spiegazione che Ulisse dà riguardo al fatto di avere smesso di studiare, dando così inizio al suo passato di insuccesso scolastico, fa riferimento all'età dello sviluppo: "Alle medie dalla terza ho iniziato a non studiare più tanto. ... (che spiegazione dai di questa cosa?) ... Boh, cioè crescendo poi magari cambi in un modo. Dici: preferisco andare a divertirmi con i miei amici che stare a casa a studiare. Uscire con le ragazze. Penso sia quello". Anche Francesca con altre parole sembra avallare la stessa motivazione: "Con lo sviluppo a metà della seconda media, gli equilibri non ci sono più stati". Mi chiedo se ciò possa essere una sorta di lessico familiare, una spiegazione inconsapevolmente concordata, per un fatto, l'aver smesso di studiare quel tanto sufficiente a stare a galla nel sistema che, secondo Francesca, Ulisse è invece in grado di fare: "Lui è sempre uno da minimo sindacale, se devo prendere 6 mi va bene 6. comunque se vuole, poteva fare il Carcano. La testa c'è, la voglia no. Ce ne faremo una ragione". Forse ci sono altri elementi che hanno influito sulla scarsa voglia di studiare dimostrata da Ulisse. Ad esempio, all'inizio dell'intervista Francesca fa una riflessione diversa, quando racconta della disabilità del figlio minore: "Ha un po' di ritardo, ha le crisi epilettiche, sta male e si agita, smette di respirare. Bisogna dargli la medicina. E' una situazione un po' pesante, anche se son 9 mesi che adesso va bene, faccio gli scongiuri. Non è facile come fratello, però gli vuole un bene, ammazzerebbe per curare e difendere il fratello. Non è magari un bagaglio così leggero. Mi sono fatta 1000 volte la domanda: "ma se Antonio non fosse stato con questi problemi, Ulisse poteva avere un percorso scolastico diverso?". Per la sua professoressa delle medie, invece, la spiegazione più probabile è il fatto che nel primo anno Ulisse era in grado di seguire in modo brillante senza studiare, mentre quando c'è stato bisogno di studiare non si è applicato: "Ulisse è uno che mi ha fatto arrabbiare per tre anni perché sprecava già la sua intelligenza alle medie e ogni volta che vedevo il papà o la mamma dicevo "non ce la fa a fare un istituto tecnico, non perché non ha le capacità, perché non ha voglia". **Infatti Ulisse il primo anno con me se la cavava bene perché erano cose abbastanza base, dove lo studio non era fondamentale; ce la faceva con le capacità.** Quando ha iniziato ad avere bisogno di fissare anche le cose scritte, di andare a casa e rivederle, ha mollato e quindi è calato. In terza media ho cercato in tutti i modi di farglielo capire. Solo verso la fine con attività di recupero al pomeriggio, lo ricordo benissimo, lui si è rimesso a recuperare.. però come spiego sempre ai miei alunni: la matematica è un burrone con una parete scivolosa, precipitare è molto facile, risalire è molto difficile. Perciò è inutile che uno dice, mi metto in una settimana... ma in una settimana posso riprendere la storia, le scienze (almeno a livello di medie), ma non posso riprendere la matematica che non ho studiato per uno o due anni. Non ce la si fa: mi rimane il buco, la voragine. Questo è il mio modo di pensare." Malgrado l'orientamento della scuola consigliasse un corso di formazione professionale, Ulisse sceglie di frequentare l'ISIS (Istituto Secondario di Istruzione Superiore) "Paolo Carcano", "Istituto Tecnico Industriale di Setificio".⁵ È una decisione dettata dall'orgoglio, come ci ha detto, e dall'idea/pregiudizio che andare alla Formazione professionale volesse significare una situazione di serie B, finire per fare un lavoro poco qualificato, esemplificato dalla frase: "Fare il muratore". L'indirizzo di chimica è stato scelto in base a considerazioni dettate prevalentemente dall'esclusione di alcune materie e

⁵ L'Istituto Tecnico Industriale di Setificio "Paolo Carcano" nasce a Como come scuola per maestranze nel 1869. Nel 1903 diviene Istituto Nazionale di Stato per interessamento del senatore comasco Paolo Carcano, al quale l'Istituto verrà dedicato dopo la morte. Nel 1963 la scuola diventa Istituto Tecnico industriale con tre indirizzi: chimico tintorio, disegno tessile, tessitura. Nel 1975 l'Istituto si trasferisce nella nuova sede – quella attuale – al centro del polo tecnologico tessile.

grazie ad uno stage realizzato in terza media: *“Per lo scientifico non mi sentivo troppo bene. Matematica non andavo bene, le lingue sì mi piacevano ma non era quello che volevo fare. Poi ero andato a fare lo stage al setificio, avevo visto il laboratorio, le cose che facevano, mi piaceva. Ho pensato proviamo qua”* perciò, *“passata l’estate ho deciso di iscrivermi al setificio a fare chimica”*. La famiglia appoggia questa scelta considerando il buon nome della scuola: *“Io non ho niente da dire come scuola al Carcano, perché li prepara anche molto bene.”* L’inizio del primo anno sembra essere positivo, ma le cose cominciano a diventare impegnative e Ulisse ammette di aver perso lo slancio: *“All’inizio era abbastanza facile, perché erano tutte cose che avevo già fatto alle medie. Poi è diventato difficile e io non studiavo sempre.”* La prima bocciatura non sembra avere creato molti drammi in famiglia, secondo Francesca: *“... il primo passi, un anno sabbatico ci sta.”*, quindi i genitori consigliano al figlio di prendersi tempo e valutare con calma che cosa fare poi: *“Ma infatti non mi hanno detto cambia, cambia per forza. Mi hanno detto prenditi un po’ di tempo e vedi cosa vuoi fare...”* ma per Ulisse non è stato facile capire che cosa fare se cambiare indirizzo o addirittura settore: *“Quando sono stato bocciato la prima volta, sinceramente, non sapevo dove riscrivermi, come cambiare. Non sapevo cambiare, non sapevo dove andare e alla fine sono rimasto lì.”* Ancora una volta il criterio utilizzato sembra essere quello del minor sforzo, restare al Carcano, ripetere le stesse cose richiede meno fatica che cambiare, si sa quello che ci si troverà davanti da affrontare: *“Io ho pensato a cambiare, ma non sapevo proprio cosa fare. Ho passato l’estate a divertirmi. Mi riscrivo qua pensando di andare bene l’anno dopo.”* Purtroppo, però, nel frattempo l’attesa e tanto richiesta voglia di studiare non arriva, *“Non mi era venuta voglia di studiare. Poi è una scuola abbastanza difficile, in cui devi studiare, non c’è molta pratica. Deve piacerti studiare.”*, così, con il suo stile sintetico, Ulisse arriva alla scontata conclusione del suo itinerario scolastico al ‘Carcano’: *“Mi hanno bocciato il primo anno per quello (la mancanza di voglia di studiare), poi mi sono riscritto e stavo andando bene. Poi, sempre peggio. Zero voglia di studiare, non andavo a scuola e mi hanno ribocciato.”* . la mancanza di voglia di studiare sembra essere l’unica spiegazione che Ulisse è in grado di dare per questa seconda bocciatura. Ulisse non fornisce elementi che ci facciano capire se e che cosa sia successo per motivare il passaggio dall’andare bene a zero voglia di studiare e bigiare in modo continuato la scuola. Sappiamo qualcosa dalla madre che racconta indignata di non essere stata avvisata per tempo delle assenze del figlio: *“Ma se questi mi avessero chiamata a novembre io lo dirottavo da qualche altra parte e non perdevo due anni... (ci dovrebbe essere) ... molta più comunicazione scuola – famiglia.”*, dice Francesca, poi però ricorda che l’anno in cui Ulisse ha ripetuto la prima è stato molto pesante e ammette di non avere avuto, forse, sufficiente attenzione per lo stato d’animo del figlio: *“Forse anche noi abbiamo avuto un anno orribile, è morta mia cognata, la sorella di mio marito, aveva 54 anni. Abbiamo sempre il pensiero del fratellino, quando va addormentato bisogna stare lì la prima mezzora a controllare che respiri. Rimani nervoso, non cogli qualche sfumatura che avresti dovuto notare. Gli abbiamo sempre dato molta fiducia e nonostante tutto abbiamo sempre parlato tanto.”* Così Ulisse non è riuscito a, o non ha voluto, comunicare il suo malessere e Francesca non è stata in grado di intervenire per provare a cambiare qualcosa in tempo: *“Mi sarebbe piaciuto che ci fosse più comunicazione, quando è morta la zia a scuola non lo ha detto a nessuno. Secondo me se in un ambiente ti trovi bene, ti confidi. Invece lui aveva tutto dentro. Andava a scuola malvolentieri. Non è stato in grado o non siamo stati noi sufficientemente capaci di tirargli fuori tutto questo nei mesi precedenti in modo da non perdere tempo. Per me è stata proprio una perdita di tempo, il primo passi, un anno sabbatico ci sta. Il secondo mi è dispiaciuto tanto.”* Questa seconda volta la scelta della scuola non è stata lasciata a Ulisse, la famiglia per decidere ricorre al supporto dei servizi: *“Ho chiamato in provveditorato e ho chiesto come potevo fare per avere un nuovo orientamento. Volevo capire per non perdere tempo e allora lei (laD.ssa XXX) gentilissima ha fissato un appuntamento per la settimana dopo. Poi abbiamo fatto una serie di test e mi ha detto*

‘Non era sbagliata la scelta di Ulisse, perché le materie scientifiche gli piacciono’”. Dunque una scuola ad indirizzo scientifico, dove però non ci sia solo da studiare e il bisogno di muoversi, di “praticare” proprio di Ulisse – ma non solo – sia soddisfatto. Quindi, in conclusione, una scuola professionale, inizialmente scartata perché di serie B. che ha però dei lati positivi: “... prendi in considerazione di fare una scuola professionale, che devi sempre studiare ma molto meno. C’è molta più pratica...” Ora Ulisse frequenta per la terza volta una prima, all’Enfapi di Lurate, deve alzarsi molto presto la mattina, ma è soddisfatto e pensa di essere in grado di continuare fino a diventare perito meccanico: “Adesso sto facendo meccanica, mi piace e vado bene.. lo penso che farò i 4 anni. Preferisco avere il diploma di specializzazione. Adesso sto rifacendo la prima, tra tre anni mezzo finirò”. Ulisse ha chiara la differenza tra la scuola precedente e quella che frequenta attualmente, soprattutto insiste sul fatto che questa è in grado di fornirgli le basi per il suo futuro lavorativo: “... setificio lo collego allo studio, l’Enfapi alla pratica, ti insegnano un lavoro, le cose basi per il lavoro.”, ma, ammette con onestà, è anche un luogo nel quale può concentrarsi meglio: “ All’Enfapi mi distraigo anche un po’ meno, perché siamo solo maschi. Il setificio era pieno di tipe.”

Considerazioni generali sulla scuola. Nei confronti della scuola sia Ulisse sia Francesca lamentano la mancanza di comunicazione, di relazione, il lato “umano”. Nel caso di Ulisse la maggior o minore simpatia di un professore fa veramente la differenza: “*Si, influisce. Quello mi sta antipatico, non seguo. Esco. Poi magari un professore ti sta simpatico, ti aiuta e quindi magari **per non deluderlo, studi, almeno nella sua materia cerco di andare bene.***” Per Francesca invece la comunicazione è fondamentale per poter affrontare le situazioni come quella che si è creata durante l’anno precedente al ‘Carcano’, quando non è stata avvisata secondo lei in tempo delle assenze del figlio: “*Ma magari è anche complesso quello che penso io. Cioè un incontro “Signora c’è un problema, l’abbiamo captato abbiamo provato a mandarlo dallo psicologo ... non parla. Però forse il professore deve solo insegnare e il preside deve solo dirigere, giustamente. Il resto deve farlo il genitore. però il caso del professore che era un nostro caro amico (e non l’ha avvisata), mi ha lasciata male.*” Per la professoressa Morandi, la scuola è molto cambiata, dai suoi inizi, e non in meglio. Certo, ammette però poco dopo con lucidità, la differenza di età potrebbe influire su questa opinione: *: il ragazzino che entra nella scuola media ha 11 anni, ne ha 50 meno di me. In cinquant’anni quante generazioni sono passate. È chiaro che c’è una visione diversa, c’è stata rivoluzione in questi cinquant’anni. Se pensiamo che alla loro età non avevo nemmeno la televisione, se pensiamo un ragazzino di oggi cosa ha a disposizione di mezzi tecnologici e quanto bombardamento riceve, che non siano i libri.. perché i libri sono superati per il ragazzino.. quello che ascoltano, bum bum e passa. E io lavoro ancora su qualcosa che deve rimanere. Ecco perché sono vecchia come modo di pensare. Cerco di adeguarmi, chiaramente, ...*”. Quando spiega come il consiglio di classe lavora sul consiglio orientativo che la scuola media offre alle famiglie, termina la sua considerazione con una riflessione che ci è sembrata molto significativa riguardo alle scelte che i ragazzi e le ragazze compiono: “*lavoriamo, in consiglio di classe, in base all’impegno nel triennio, in base a quello che consideriamo la preparazione raggiunta, poi abbiamo i vari indirizzi di scuola e consigliamo un tipo di scuola oppure un altro. Considerando queste attitudini particolari, che non sempre ci sono in terza media, perché **la maggior parte dei ragazzi sceglie per mille motivi** ma non perché ha attitudini particolari...*”. Chiudiamo questa parte sulla scuola proponendo due frasi che offrono due diversi livelli di riflessione. La prima apre all’orizzonte europeo sul diritto alla formazione ed è singolare che sia il pensiero del padre di Ulisse – che lo ricordiamo è un autodidatta - riportato da Francesca in merito all’importanza dello studio e al valore del titolo di studio: “*E’ che lui giustamente non ha studiato, ma neanche io ho studiato però lui si è fatto con il tempo. “Ulisse studia, Ulisse **studia che è ancora un diritto che avete voi ragazzi.** Oltre che un dovere è anche un diritto”. Se vi portano via quelli basta è finita.*” La seconda,

invece, è un invito ad uscire dall'autoreferenzialità della quale la scuola è spesso accusata, è la riflessione di Ulisse, che alla domanda su che cosa farebbe se fosse il preside di una scuola, che cosa gli piacerebbe che ci fosse, risponde: *“Professori li vorrei preparati che sanno insegnare bene. Farti capire le cose, aiutarti e anche un po' elastici che capiscano che non c'è solo la scuola.”*

Il Tempo libero.

La vita sociale di Ulisse è intensa, ma sembrerebbe piuttosto ripetitiva. Esce quasi tutti i pomeriggi: *“... Il pomeriggio lo passiamo in piazza. (Siete un gruppo numeroso?) Una ventina. Gente della mia età di Como ne conosco veramente tanta... Perché esco nei posti dove escono praticamente tutti quelli della mia età.”* Durante l'inverno se il tempo lo permette si sta all'aperto altrimenti ci si infila in qualche bar, si parla di ragazze, della litigata con la fidanzata, si scherza, la scuola e altri argomenti non sono affrontati. D'estate Ulisse qualche volta va a pescare, il sabato sera invece è dedicato al ballo. I progetti riguardano le vacanze: *“... magari su cosa facciamo per le vacanze (Dove vorresti andare per le vacanze?) ... Rimini, Riccione da quelle parti Pieno di ragazze, ti diverti. Vai a ballare tutte le sere. (fare quelle che fate qui il sabato?) Sì, comunque stare con gli amici. Divertirsi.”* Solo quando coinvolgo anche Ulisse2 nell'intervista, emergono momenti in cui il tempo libero è dedicato a attività per loro appassionanti e impegnative, nelle quali dimostrano di avere competenze esperte, tra queste la “mania” di modificare auto e moto. Infatti mi spiegano a due voci e dettagliatamente come intervenire su di una moto per aumentarne la velocità: *“... lo ho quella mania. 2 anni fa ho smontato la mia minimoto, doveva fare i 60 km/h alla fine faceva i 100km/h... Tu ti compri un cinquantino, ha un blocco a 55/60 km/h, tu apri la valvola dove c'è il blocco. Sono due filetti, tu li togli e la moto va a 100km/h. (Ma il motore lo regge?) Sì, sì, lo regge. E' stato fatto proprio per le leggi. Dopo se tu vuoi fare delle modifiche o devi essere veramente capace oppure te le fai fare da un meccanico. Cambi cilindro, pistone, la marmitta non è che puoi cambiare solo le cose che danno potenza, devi comunque cambiare l'assetto. Se non lo fai ti si gripa. Ti si apre in due. Un pezzo di moto di qua e uno di là...”*

Il lavoro.

Ulisse ha una sola esperienza lavorativa significativa (al contrario del suo amico che invece ha provato diversi mestieri). L'estate scorsa ha lavorato nella pasticceria del padre, facendo un po' di tutto: *“... ho lavorato con mio padre. Facevo quello che mi chiedeva di fare. Facevo un po' di tutto. (Tipo mozzo sulle navi, quelli che puliscono i pavimenti?) No, cioè si facevo anche quello, andavo nel magazzino a prendere le cose ma facevo anche brioche, pasticcini. Mi ha insegnato. (Qual è la cosa che ti viene meglio?) I bigné credo. “ e questa esperienza gli ha fatto capire in fretta la differenza: “In quei tre mesi ho capito come gira la ruota (Ecco, mi vuoi dire cosa intendi?) Devi responsabilizzarti. Non puoi dire “Oggi non ho voglia” come facevo a scuola, oggi non vado. Bigio. Se non vai a lavorare ti licenziano.”* Alla domanda su eventuali altre esperienze, Ulisse, con il suo stile telegrafico risponde: *“... No, lavoretti così ...”* e chiude il capitolo. Ma il tema del lavoro, accompagnato da una riflessione sul valore del titolo di studio, sarà poi ripreso in relazione alla visione del futuro che Ulisse si prefigura.

Il futuro.

Ulisse ha chiaro che cosa vuole per sé nei prossimi anni. Si vede come protagonista attivo della sua storia e lo esprime con convinzione: *“Ci metterei quello che voglio io. Un buon lavoro, una famiglia essere felice. Non vivere per strada, arrancare per arrivare a fine mese.”* ed è consapevole che ciò richiede da parte sua una assunzione di responsabilità fin da ora, infatti alla richiesta di spiegare meglio come pensa di fare per arrivare a questo traguardo precisa: *“Impegnarmi già da adesso. Mettere le basi per trovarmi un lavoro buono, magari iniziare con un lavoro mediocre, poi però se*

ti fai vedere, conoscere, sicuramente trovi qualcosa di meglio... o almeno spero." Il caso, il destino hanno un peso relativo nel contribuire alla riuscita nella vita: *"Ma il destino secondo me non esiste, il destino te lo fai tu in base a quello che fai.* (Quindi fatto 100, il caso e te. Quanto il tuo futuro sarà determinato dal caso e quanto da te?) *Diciamo 95 fatto da me e 5 fatto dal caso. Secondo me se tu semini bene alla fine raccogli. Se ti sei impegnato, se hai lavorato bene alla fine vieni ripagato bene.*" Secondo Ulisse il diploma, il titolo di studio elevato hanno una importanza relativa, per la riuscita nel sociale, anche se riconosce l'opportunità di avere un pezzo di carta come biglietto da visita iniziale nei colloqui di lavoro: *"Di questi tempi per trovarti un posto di lavoro devi avere un titolo di studio, un diploma in mano. Quando vai a fare un colloquio di lavoro, presenti il curriculum senza un titolo... preferiscono comunque gente diplomata con buoni voti che sappia lavorare."* Ma, alla prova dei fatti, continua Ulisse, il solo "pezzo di carta" non basta, bisogna dimostrare di saper fare bene quel determinato lavoro, di saper usare nella pratica quanto imparato nella teoria: *"Poi però ci sono persone che si diplomano in una cosa, sono bravi e tutto ma poi quando è ora di metterci le mani non sono capaci. Ad esempio nel mio caso, puoi sapere le cose teoriche di meccanica ma poi essere impacciato ad usare le macchine. Devi essere in grado di capirlo te se sei bravo oppure no..."* Dunque entrano in gioco le qualità personali, che Ulisse ritiene di possedere, non solo, ha finalmente capito di avere trovato la scuola che può aiutarlo a svilupparle: *"La mia scuola in particolare te lo può dare, ha il laboratorio più attrezzato di Como. La Leonardo ha 2 torni nella mia scuola ce ne sono 9/10. Ci sono tante macchine e ognuno ha la possibilità di imparare ad usarle bene.* (Allora la scuola non solo ti darà il titolo di studio, ma ti darà anche delle conoscenze pratiche e anche un po' teoriche?). *Il professore è uno che ci sa fare. E' preparato a livello teorico ma anche ad usare le macchine. Sa spiegare bene è proprio bravo. Non gli manca niente."* Francesca al primo posto nel futuro del figlio mette il suo benessere, definito con sole tre parole: che sia *"bello, felice e tranquillo."* Questa priorità condiziona, in un certo senso, anche il giudizio sul tipo di lavoro che desidera per Ulisse: *"Poi trovarti un posto che ti gratifichi, non un posto che ti gratifichi solo economicamente, che mica ci sputiamo sopra, ma un posto che ti piaccia. Tu ti alzi e vai contento, che piaci alle persone, che coinvolgi le persone, che ti coinvolgano."* Nella narrazione Francesca parla come se si rivolgesse direttamente a Ulisse – al quale forse ha fatto molte volte discorsi analoghi a quello che ora sta ripetendo nell'intervista - ma è difficile, per una madre, spingersi troppo il là con il futuro, così Francesca termina il suo ragionamento con la raccomandazione al figlio di *"usare la testa... (sul tema della droga e dell'alcool)"* ora, nel presente, lasciandosi trasportare dai timori che tutti i genitori hanno quando i figli cominciano il loro viaggio verso il mondo adulto. Per lei e per il marito, far capire che la famiglia "c'è" ed è un sostegno, una risorsa anche per il futuro, diventa perciò il compito quotidiano da portare avanti, nonostante la stanchezza, nonostante il rischio di sentirsi "una rompiballe": *noi di tutto parliamo: di droga, di alcool. A un ragazzo devi parlargli di quello, poi forse non ti ascolta, magari invece ti ascolta. Magari ti ascoltano dalla prima all'ultima parola. I ragazzi sono così. Sì, la rompiballe in casa sono io, mio marito è più morbido, gli parla anche lui tutti i giorni nonostante la stanchezza. Cerchiamo sempre, quotidianamente, tutti i giorni. Ha la nausea? Va bene deve sapere che ci sono. **Qualsiasi cosa, anche se dobbiamo litigare io ci sono.**"*

6.7 Per volontà', non per obbligo

I protagonisti

Alessandro. Moro, magro, ben curato e un po' timido. Alessandro è un ragazzo che ha appena compiuto 18 anni, vive in una piccola frazione vicino a Como. Gli piace l'informatica ma desidererebbe prendere la qualifica di addetto alla sala-bar.

La famiglia

Ha un buon rapporto con i genitori e con la sorella, si confronta con loro e ha un continuo dialogo. Per Alessandro la famiglia è un luogo sicuro, con persone capaci di accoglierlo e volergli bene per la persona che è; la famiglia è un luogo dove sta bene. Per questa ragione l'immagine con cui rappresenterebbe la propria famiglia è Chiesa per i cristiani: *"Potrei rappresentare la mia famiglia come la Chiesa per i cristiani, il punto dove ti ritrovi con i tuoi famigliari e stai bene, dove ti senti veramente a casa, dove sai che c'è qualcuno che ti vuole bene."*(R).

I suoi genitori lavorano e traggono soddisfazione dalla loro professione. Hanno iniziato subito dopo le scuole medie, non avendo avuto la possibilità economica di potere frequentare le scuole superiori, seppure sarebbe stato un loro desiderio continuare. La madre di Alessandro, quando sono nati i due figli, ha scelto di stare a casa per accompagnarli nelle prime fasi di vita ed è tornata a lavorare solo una volta cresciuti. È felice del nuovo impiego che le permette di essere a contatto con i bambini.

Il fatto di avere potuto passare molto tempo con Alessandro e con sua sorella ha permesso alla loro mamma di conoscere in profondità i propri figli: *"Quando ogni tanto dico qualcosa Alessandro mi dice <Ma come fai a saperlo?> <Io conosco i miei polli!!!> (ride)"*

La scuola

Dal punto di vista scolastico Alessandro ha frequentato serenamente la scuola primaria di primo e secondo grado, entrambe nel paese nel quale vive. La classe non era molto numerosa e Alessandro ha ritrovato quasi tutti i suoi compagni delle elementari anche alle medie. Andava abbastanza bene a scuola, anche se non si definisce *"uno che passava tutti i pomeriggi sui libri..."*(R).

I consigli orientativi della scuola media avevano suggerito a Alessandro di frequentare una scuola professionale. Alessandro e suo padre erano più dell'idea di una scuola aziendale. La madre non condivideva questa prospettiva, era in sintonia con i consigli orientativi *"No, non ero contenta della scelta di Alessandro perché sapevo fin dall'inizio che non era il suo settore, io avrei preferito che lui facesse tre anni di professionale e basta. Io l'avevo già iscritto come professionale... Mio marito non era della mia stessa opinione <No, poverino non è tipo per questo percorso, facciamogli fare un percorso più da impiegato..> <Ok, va beh, facciamo come volete voi...(sia papà che Alessandro)> ho detto. Però non mi sono sbagliata"* (G).

Alessandro ha scelto questo istituto poiché era interessato alla professione che lo avrebbe portato a fare una volta terminato il percorso: *"Ho deciso di fare un corso aziendale, dove il lavoro sarebbe di andare dietro la scrivania e usare il computer. Avendo iniziato a usare il computer fin da quando ero piccolo, ha iniziato ad appassionarmi anche la strada di lavorare dietro ad un computer.. ho provato, poi c'era anche un mio amico che sarebbe venuto con me.. abbiamo detto: andiamo insieme, ci investiamo..."*(R).

Con il termine del percorso della scuola primaria, di primo e secondo grado, per Alessandro è iniziato un nuovo periodo. Non solo per il cambiamento di sede, scuola, stile degli insegnanti, ma anche per quanto riguarda la sua storia personale, con numerosi cambiamenti da un anno all'altro.

◦ Raccolta dei dati e narrazione a cura di Daniela Baldini

L'istituto aziendale al quale si era iscritto è a Como ed è frequentato da numerosi studenti. Le classi sono più numerose di quelle alle quali era abituato (*"alle superiori eravamo tanti tanti! Così tanta gente, così tante classi.. ero abituato in una scuola piccolissima, con poche classi."*), molti compagni erano nuovi e molti erano più grandi in quanto bocciati (*"mi sono trovato in classe con gente con l'età che ho io adesso. Gente molto più grande. È stato un po' strano"*), e i professori avevano uno stile di insegnamento e relazionale differente rispetto ai colleghi della scuola primaria. *"I professori si comportavano in modo strano. Quello che non mi ha invogliato a studiare è stata la differenza tra i professori dalle medie alle superiori. Non mi piaceva andare a scuola.. ci andavo perché ero obbligato ad andarci. Non mi invogliavano a studiare, al contrario ogni cosa che facevo non andava bene. Magari su un lavoro ci mettevo tutto l'impegno possibile, e poi qualche professore andava a preferenza e il mio lavoro non andava bene e andava meglio quello di qualcun altro. E lì ti passa la voglia di andare a scuola."* Alessandro si è dunque trovato "non bene".

L'andamento del suo primo anno è andato in calo e si è concluso con la bocciatura. La scelta di Alessandro è stata di ripetere l'anno presso lo stesso istituto ma in una sede più piccola *"Dopo il primo anno ho pensato che non dovevo farmi bocciare. Ne ho parlato con i miei genitori e ho deciso di trasferirmi in un altro paese, dove c'è un'altra sede della scuola, in modo da cambiare i prof. E lì mi sono trovato bene, non avevo debiti. Non ho quasi mai preso un voto basso, andavo molto bene."*[®]. Il cambiamento lo ha aiutato. Gli sono stati inoltre da stimolo i compagni di classe e alcuni professori con i quali si è trovato bene. Per non perderli ha messo molto impegno nello studio e l'anno è terminato con successo. Tuttavia l'anno successivo la classe, composta da alunni di due differenti indirizzi, è stata divisa e sono cambiati anche i professori. Sono così tornate le difficoltà: *"Non mi sono poi trovato bene, mi è passata di nuovo la voglia di studiare. Non ero invogliato. Ho trovato un po' le stesse difficoltà del primo anno."* (R).

Alessandro ne ha parlato con i suoi genitori e *"abbiamo pensato di provare a cambiare scuola, di provare a fare qualcos'altro visto che non ero così invogliato."* (R).

A metà anno Alessandro ha iniziato a frequentare i corsi presso un'associazione che offre percorsi formativi e stage per ragazzi. *"Alessandro si è trovato benissimo. Faceva lavoretti a scuola, sala bar, giardinaggio.. hanno un bellissimo prato enorme in un paese vicino a Como, poi a lui piace molto il computer e ha creato dei video (lui sa bene cos'è). Con il suo tutor aveva detto a settembre voglio fare sala-bar."* (G)

Grazie a questa esperienza è riuscito a fare anche uno stage di sala-bar presso un ristorante: *"mi hanno mandato a fare uno stage di sala bar come cameriere, alla Meridiana, un ristorante"*(R). Per Alessandro è stato un periodo positivo, darebbe come voto 7 a questi mesi e a questa esperienza. Gli è piaciuto il fatto che *"il tutor e i prof avessero un modo diverso di ragionare, vedevano la scuola in modo diverso. Il mio tutor entrava con il sorriso... ti faceva vedere che era contento di stare con te. Non è che entrava, buttava lì la borsa, si sedeva.. andavi là magari dicevi tutto quello che voleva e ti dava il cinque. La scuola aveva un bell'aspetto, come il cfp. Invece l'istituto che aveva frequentato in precedenza cadeva a pezzi, non è mai stata una bella struttura."*

(R). Nel mese di giugno è sorto tuttavia un problema: *"Siamo arrivati a giugno tranquilli perché convinti che lui fosse iscritto per settembre come sala bar, perché lo aveva detto già da gennaio che voleva andare a fare sala bar. Il suo tutor però gli ha detto: no, non dovevo essere io a iscriverti ma dovevano essere i tuoi genitori. Quindi non c'è stato da parte sua, verso noi genitori, questa comunicazione.. nonostante ci chiamasse ogni due per tre, qualsiasi cosa si faceva"* (G).

Alessandro è rimasto deluso dalla situazione *"Ci sono rimasto male, mi ha dato fastidio perché a questo punto avrei preferito continuare nell'istituto aziendale. Lo avevo lasciato per questo, perché mi piaceva fare sala-bar. (...) Ho detto va beh, avrei potuto continuare dove ero e magari sarei stato promosso e mi sarei trovato in terza."*(R).

La delusione è stata forte: un grande dispiacere dovuto alla sensazione di avere perso un anno. Per questa ragione Alessandro ha scelto di interrompere questa esperienza e di tornare alla sua scuola precedente: *“E quindi me ne sono andato dall’associazione e ho provato a tornare all’istituto aziendale. (...) Ho buttato l’anno per andare là.. ho perso tempo alla fine.”* (R). Ha scelto di tornare proprio alla sua scuola precedente perché la conosceva, sapeva cosa aspettarsi e perché voleva evitare il ripetersi di quanto era accaduto: *“Ho scelto di tornare alla scuola aziendale perché ci sono rimasto troppo male dall’esperienza all’associazione (...) Ho riscalto la mia vecchia scuola perché sapevo com’era. Magari se andavo in un’altra scuola mi trovavo ancora male... cioè magari succedeva un’altra cosa del genere. Quindi ... “* (R). La madre non era convinta della scelta: *“Non volevo che riprendesse questa scuola ancora perché era reduce da un abbandono. Gli ho detto: <Ma sei sicuro, ma vuoi farlo veramente>. <Sì, dai mamma...> <Però mi raccomando, metticela tutta, è un peccato buttare via tutti questi anni così...> <No ma vedrai vedrai...>”* (G).

Ha ripreso a frequentare le lezioni, ma le difficoltà non erano sparite. In particolare nelle relazioni con i professori: *“C’era però sempre lo stesso problema dei professori. Quando mi hanno visto tornare c’erano professori che dicevano <No ancora tu, come mai sei ancora qua, non potevi andare in un’altra scuola?>, e non era bello sentirselo dire. Ho cercato di non mollare. Sono andato avanti così..”* (R). Le criticità con i professori sembravano però essere anche aumentate *“Mi vedevamo in modo diverso, non so perché. Forse perché me ne ero andato e poi sono tornato. Era sempre così... Magari nei lavori al computer un compagno mi chiedeva qualcosa e rispondevo e se la prendevano con me, mandando all’altro computer me, da solo. Non se la prendevano mai con gli altri. Quell’anno ad un certo punto ho cercato di saltare alcune lezioni, passava la voglia di andare a frequentare quelle lezioni con i professori che c’erano.”*(R)

Piano piano Alessandro ha iniziato a saltare le lezioni e a frequentare sempre meno. *“Non mi sono ritirato, ho iniziato ad andarci sempre meno, sempre meno.. fino a quando mi hanno detto che avevo fatto troppe assenze e avevo troppe verifiche da recuperare... era più o meno verso febbraio. Andavo sempre meno, e andavo per salutare i miei compagni. I miei lo sapevano, non glielo nascondevo. Glielo motivavo dicendo che non mi trovavo bene, non ho dato una motivazione..”*(R). La situazione per lui era difficile e i suoi genitori ne erano consapevoli *“ha avuto a novembre come degli attacchi di panico. Anche lì è stato brutto, una sconfitta per lui.. poi lo abbiamo tenuto a casa. Il primo attacco di panico è avvenuto a scuola e si è spaventato tantissimo, perché non sapeva cos’era. Al che l’abbiamo tenuto un pò a casa perché abbiamo detto: magari l’ambiente di casa è più tranquillo.. e dopo un mesetto è passato. Ogni tanto gli chiedo se è tutto bene, ma lo vedi che è più sereno.”* (G).

Da febbraio è rimasto definitivamente a casa *“Poi dopo febbraio ho iniziato a stare a casa. Ho pensato di lasciare la scuola, non mi ci vedevo più dietro un banco.”* (R). Ha preparato il curriculum sperando di riuscire a trovare un lavoro.

A settembre la madre ha chiesto a Alessandro che intenzioni avesse. *“Gli ho chiesto: <Alessandro cosa vuoi fare?> lui mi ha risposto <Voglio andare a lavorare> quindi abbiamo aspettato, anche perché poi a novembre ha fatto i 18 anni e abbiamo detto: magari non ti prendono perché non hai ancora 18 anni, adesso bisogna essere maggiorenni per essere presi a lavorare. È stato tutto un aspettiamo, aspettiamo. Ora della fine anche lui ha detto “no, adesso voglio fare qualcosa”, anch’io o detto “sì è meglio”. Anche perché stare a casa così non va bene, anche per lui.. si deve tirare fuori.”* (G)

Ritorno a scuola come esterno. Per questa ragione Alessandro ha deciso di riprovare con la scuola, per cercare di ottenere il diploma. Ha ipotizzato un cambio di indirizzo e di dare gli esami da esterno tuttavia la situazione e il contesto non lo permetteva. *“Siamo tornati dal preside e il preside ci ha detto: <Adesso in seconda non ti posso più mettere perché hai già 18 anni, e in*

seconda ci sono quelli di 14/15 anni, e non metto più le persone grandi> perché hanno avuto delle brutte esperienze” (R). A quel punto il preside ha scelto di cercare una collaborazione con il Provveditorato. Dopo un colloquio Alessandro è entrato in contatto con un centro di formazione professionale dove si è pensato ad un progetto personalizzato, cercando di valorizzare l’esperienza dello stage di sala bar e i suoi interessi: “la referente formativa cerca qualche azienda che possa prendermi per sala bar e anche pagarmi al mese come lavoro. Intanto svolgendo il lavoro cerco di apprendere e riprendere quello che avevo imparato di sala-bar durante l’esperienza presso l’associazione. E magari riesco ad apprendere cose nuove e potere dare l’esame. Ho deciso di fare la scuola da esterno. Non di frequentarla ma studio per conto mio. In questo modo dovrei studiare per conto mio e la pratica la farei lì. “

Questa prospettiva di potere lavorare nel settore di suo interesse (addetto alla sala-bar), di potere studiare in autonomia e potere dare gli esami come “esterno” da serenità e una positiva speranza sia a Alessandro (“Bene, speriamo bene perché andrei a lavorare. Mi è piaciuta, volevo farla, ero preso...”(R)), sia alla sua famiglia (“mi auguro che trovi qualcosa perché è un bravo ragazzo, non ha grilli per la testa, per fortuna, quindi dico.. ci vorrebbe proprio qualcosa che lo aiuti a tirarsi fuori perché mi dispiace vederlo che non fa niente. Vorrei vederlo fare qualcosa, sia a livello lavorativo sia come diceva lui, fare questi due anni da esterno che però lo aiutano ad avere qualcosa di su in mano.. perché da questo suo percorso tortuoso non è rimasto molto contento di se stesso”(G)), che si augura riesca a trovare delle soddisfazioni e una buona autostima.

Una analisi personale. Analizzando il suo percorso, Alessandro con lucidità individua alcuni elementi che secondo lui hanno portato a creargli degli ostacoli lungo il cammino e che, secondo lui, probabilmente vengono incontrati anche da altri ragazzi. Come già analizzato in precedenza, alcune delle prime difficoltà incontrate da Alessandro sono state determinate dal numero di persone che hanno affollato la scuola e la sua classe, in alcuni casi anche della presenza di compagni molto grandi. Nella sua riflessione parla della difficoltà di vivere la scuola come obbligo, di relazione con i professori, di capacità di coinvolgimento da parte di chi insegna, di edifici trascurati.

A Alessandro piace l’idea di una scuola che vada oltre l’obbligo. Gli studenti non dovrebbero frequentare perché obbligati. “La scuola non è nata come obbligo... all’inizio chi poteva andare a studiare andava. Poi l’hanno fatta diventare come obbligo... (...) E ci sono troppe regole da rispettare: la scuola serve per imparare, non per essere obbligati. Se uno non ha voglia di studiare, la frequenta perché deve e è obbligato.. per questo che ci sono i professori che si lamentano perché ogni tanto c’è qualcuno che fa casino, che non studia, che continua a interrompere le lezioni.. perché non interessa, quindi è inutile obbligare la gente.”

La difficoltà a vivere con entusiasmo la scuola sembra dipendere anche da difficoltà relazionali con alcuni atteggiamenti dei professori “Magari arrivi con un minuto di ritardo e ti mettono il ritardo, magari chiedi un attimo al compagno una cosa e ti mettono la nota.. secondo me così gli alunni si demoralizzano e perdono la voglia di studiare, ci vorrebbe qualcosa che incentivi ad avere voglia di studiare.(...) Il professore è chi insegna, non chi ti sgrida o pretende questo o altro. Pretendono troppo potere” (R).

Secondo Alessandro i professori sono molto importanti per appassionare gli studenti allo studio e alle materie “i professori possono invogliarti a studiare” e trasmettere l’interesse della materia. I loro modi, i loro atteggiamenti verso gli alunni sono rilevanti.

Ripensando agli insegnanti che ha incontrato nella sua carriera scolastica, identifica nel maestro delle elementari e nel professore delle medie dei modelli positivi. “Quello delle medie era un bravo professore, mi invogliava a studiare... è difficile spiegare come faceva. Quando un professore sa fare il suo lavoro, gli piace il suo lavoro, riesce a trasmetterlo agli alunni, riesce a fare piacere la propria materia.. in tutta la mia carriera scolastica ho trovato solo due persone che ti facevano

piacere andare a scuola, andavo a scuola solo per le loro ore perché mi piacevano le loro lezioni: uno era questo professore delle medie e l'altro era il maestro delle elementari.” (R). La professionalità di questi insegnanti era capace di coinvolgere gli studenti e di fare venire voglia di studiare e frequentare.

Infine, Alessandro riconosce anche nell'ambiente scolastico e in un aspetto non decadente, degli elementi che possono favorire la frequenza e l'impegno: *“Nell'ambiente non metto nulla di speciale, ma di certo non le finestre che cadono, i vetri che si rompono o i banchi che si sfasciano...”*.

Cambio di prospettiva e un messaggio. Ora Alessandro ha scelto di prepararsi da solo per gli esami, al di là di ogni obbligo e questo è per lui motivo di stimolo e non di timore: *“Perché mi devo preparare io, devo ricercare io, mi devo informare io sulle cose. Non mi preoccupa perché ho i miei tempi, posso organizzarmi come voglio io. Non mi spaventa”*. È dunque cambiata la prospettiva: tutti gli elementi che sembrano penalizzare (o che, se risolti, potrebbero migliorare) la scuola, vengono a mancare. La passione e l'interesse in questo caso dovranno venire direttamente da lui, dall'esperienza lavorativa che affronterà e dalle persone che incontrerà. Non vi saranno degli obblighi o delle regole imposti dall'esterno, se non le scadenze degli orari di lavoro e delle date degli esami. La componente dunque che lo ha in qualche modo condizionato, viene ora, in questa prossima fase, a sparire.

Sognando di riuscire un giorno a trovare un proprio lavoro come addetto alla sala-bar, Alessandro pensa agli altri ragazzi che potrebbero intraprendere un percorso complesso come il suo, e vuole lasciare loro un messaggio: *“È un messaggio per chi mi potrà sentire. Non fare il mio stesso errore di continuare a frequentare la scuola anche se.. come ho fatto l'ultimo anno, continuare ad andare anche se sapevo che non mi piaceva andare.” (R).*

7. ANALISI TRASVERSALE DELLE STORIE DI DISPERSIONE

In una ricerca che vuole indagare il fenomeno della dispersione scolastica per individuarne cause ed ipotizzare soluzioni, l'inserimento di una sezione riguardante la raccolta di storie biografiche di persone che hanno affrontato il problema di una bocciatura (direttamente come allievo/a, indirettamente come Genitori e docenti), ha l'obiettivo di completare i dati di analisi di carattere quantitativo, con le voci dei protagonisti che, dal loro punto di vista – per definizione soggettivo - espongono il loro vissuto in quella situazione, le loro ragioni, le azioni intraprese.

Che cosa possono dire alcuni pochi casi biografici su di un fenomeno complesso che presenta piani diversi di lettura e di categorizzazione? È possibile passare dalla analisi di specifiche situazioni a considerazioni di carattere più generale? In altre parole la ricerca qualitativa può effettivamente fornire indicazioni per affrontare un fenomeno sociale individuando nuove strategie e azioni? Dal nostro punto di vista la risposta è totalmente positiva, anzi crediamo che solo attraverso una indagine contestualizzata con metodologia qualitativa si possano far emergere quelle specificità locali che contribuiscono a caratterizzare una problematica e a determinarne, quindi, anche le eventuali soluzioni ad hoc.

Forse ci può aiutare a comprendere la necessità di realizzare approfondimenti qualitativi se pensiamo che nel caso della ricerca sociale ogni singolo numero - che sommato agli altri va a quantificare il fenomeno - rappresenta non un oggetto, ma una persona, anzi più persone insieme, l'allievo/a, la sua famiglia, i suoi docenti e, via via allargando lo sguardo, una rete complessa di soggetti che hanno o possono avere influito su quanto è accaduto. Questo tipo di informazioni non sono raggiungibili con una raccolta di dati numerici, ma solo attraverso il contatto con i soggetti che direttamente stanno facendo esperienza di una determinata situazione, rappresentativa del fenomeno che si vuole conoscere. Perciò nei numeri ci sono le storie di Marco e della sua famiglia, di Elena e della sua mamma, di Rashid e suo fratello, le loro scelte e le loro azioni sono state influenzate dalle regole sociali e culturali alle quali fanno riferimento, proprie e/o del contesto nel quale sono inseriti, dalle loro radici e tradizioni familiari, dai loro valori e, anche, dai loro pregiudizi. Questi elementi conoscitivi possono essere in parte recuperati dalla letteratura di carattere socio antropologico, che ci dà lo sfondo nel quale inserire i vissuti soggettivi, ma non è sufficiente per comprendere come poi, e concretamente, ogni persona ha tradotto in pratiche quotidiane valori e tradizioni, regole e pregiudizi. La comprensione di queste pratiche sociali, a nostro parere, è invece proprio il materiale a disposizione dei soggetti istituzionali coinvolti - il sistema della istruzione e formazione e gli enti locali con competenze in materia di formazione e educazione – per progettare innovative strategie di “contrasto” al fenomeno della dispersione scolastica, inteso come un “... rallentamento del percorso formale di studio..”¹.

7.1 L'intervista biografica

Per questi motivi l'impostazione metodologica data a questa fase dell'indagine è basata sulla raccolta, attraverso interviste biografiche, di esperienze di vita, con una particolare attenzione al percorso scolastico del soggetto. Ma per cercare di dare conto da un lato della complessità dei vissuti che possono avere determinato alcune azioni e, dall'altro, delle diverse dimensioni – sociali

¹ Cfr. Capitolo 2

e relazionali - che entrano in gioco, si è scelto di costruire casi biografici esemplificativi composti da più voci, che sullo stesso avvenimento – la bocciatura – portano il proprio vissuto. Oltre, quindi alla persona direttamente coinvolta – scelta in relazione a cinque diverse tipologie di dispersione - sono state intervistati altri due soggetti appartenenti alla sua rete: un familiare (quasi sempre il padre o la madre, ma in un caso il fratello) e una figura significativa rispetto al percorso scolastico. E, poiché, appunto, le cause di un episodio possono essere state generate da un elemento diverso, accaduto in un altro contesto rispetto a quello scolastico, si è impostata la griglia di intervista su più aree tematiche, in modo da raccogliere aspetti diversi degli avvenimenti legati alla biografia delle persone intervistate. Si è utilizzata, con gli opportuni adattamenti la stessa griglia per le tre interviste, ritenendo importante raccogliere, anche se sinteticamente, elementi delle biografie del genitore e della figura significativa in quanto determinanti la loro percezione del problema sia in generale sia rispetto al soggetto focus.

7.2 Le aree tematiche dell'intervista

La famiglia di origine. Questa area ha l'obiettivo di comprendere in che modo la famiglia ha influito sulle esperienze della persona. Per questo si esplora la cultura familiare in senso socio – antropologico, le relazioni al loro interno, le regole di comportamento – per se stessi e verso gli altri – dichiarate e non che determinano le azioni sociali, le modalità con le quali la famiglia si rapporta al contesto di riferimento. Si vuole capire, approfondendo questa area:

- * quali sono le posizioni della famiglia verso lo studio, il successo o l'insuccesso scolastico,
- * il successo e/o l'insuccesso sociale (talvolta integrati con quello scolastico, tal altra ritenuti ben distinti), il peso che questi assumono in relazione all'ambiente al quale la famiglia fa riferimento.
- * Inoltre si vuole capire come “sta” la persona nella famiglia, il suo ruolo, la sua identità familiare.

La vita sociale. Quest'area ha l'obiettivo di comprendere in che modo la persona si colloca nel suo ambiente, come lo percepisce, in che modo risponde agli stimoli che raccoglie dall'esterno, quali caratteristiche hanno gli stimoli che coglie, quali valutazioni ne dà. Si cerca di far emergere:

- * quale identità sociale la persona si è costruita (naturalmente in interazione con altri) o ritiene che gli sia stata data.
- * Per l'età delle persone intervistate si pone attenzione anche a esperienze e vissuti affettivi, spesso molto importanti nel determinare stati d'animo e modalità di interazione sociale.

L'esperienza scolastica. Questa area è il focus dell'intervista e ha più piste di approfondimento a seconda della tipologia dell'intervistato. È anche, presumibilmente, l'area che potrebbe dare maggiori difficoltà durante l'intervista. Per questo è importante il modo in cui si sceglie di aprire questa parte della biografia. Può essere utile iniziare sollecitando il ricordo di sensazioni vissute, ad esempio “molti/e bambini/e hanno paura di andare a scuola, il primo giorno, altri/e invece non vedono l'ora di andarci, ti ricordi come era per te il primo giorno di scuola?”. In questa area esploriamo:

- * il vissuto scolastico,
- * le figure significative (positive o negative),
- * gli elementi che la persona apprezza e quelli che critica o che ha vissuto con difficoltà,
- * in che modo ha vissuto i passaggi scolastici o i cambiamenti che sono avvenuti durante il suo iter formativo, nella famiglia, nella sua percezione di sé, nell'ambiente di riferimento.

- * In che modo ritiene di avere influito su cambiamenti e decisioni, in relazione ad esempio al rientro nella scuola, al cambiamento di indirizzo o alla decisione di smettere.

Il lavoro. Questa area esplora i vissuti della persona in un ambiente diverso da quelli della famiglia e della scuola, fa emergere perciò altri aspetti della sua “multiforme” identità sociale. Qui la persona ci dice:

- * quale è la sua visione del mondo lavorativo, come l’ha costruita e come vi si colloca;
- * che cosa conosce di questo mondo, anche in termini di regole formali e legislative da un lato, informali e sociali, dall’altro;
- * Dal punto di vista di chi si occupa di strategie di apprendimento sarebbe interessante capire se l’imparare facendo – cioè sul lavoro – sia una modalità che il soggetto apprezza maggiormente rispetto all’imparare in un’aula (vale anche per l’area precedente).

Il futuro. In questa area si esplorano gli elementi riguardanti aspettative, sogni, desideri della persona in relazione al suo percorso di vita futuro, anche per comprendere in che modo questa percezione abbia influito o possa influire sulla decisione di terminare gli studi ovvero abbandonarli definitivamente. È importante ricordare l’età delle persone intervistate e la loro cultura di origine per quanto riguarda la percezione di sé nel futuro. Talvolta, infatti, per un adolescente è difficile progettarsi in un futuro che ritiene lontano e non dipendente da sé, oppure le regole sociali del contesto di appartenenza determinano in modo prescritto i comportamenti futuri della persona e ne condizionano le azioni. Per questo è opportuno far emergere:

- * il livello di autonomia che la persona ritiene di possedere,
- * quali sono le azioni che si attribuisce come attuabili,
- * il peso che cultura familiare e sociale possono avere nel dirigere le scelte della persona.

Va ricordato che il grado di motivazione a provare immaginare il proprio futuro – e quindi anche di pensare che è possibile cambiare qualcosa di sé e nel mondo - è anche connesso al grado di autostima verso se stessi, da un lato, e di apprezzamento della attuale condizione di vita dall’altro. Si tratta di valutare se stessi in relazione al mondo e l’operazione è difficile per chiunque a maggior ragione per un adolescente in una situazione dichiarata critica.

7.3. Le questioni sottointese

La lettura delle storie raccolte va, però, anticipata da una più approfondita analisi di alcune questioni di fondo, che è necessario portare alla luce e chiarire prima di costruire nuove risposte al problema. Tra queste ne proponiamo due a nostro parere dirimenti:

- a. La dispersione scolastica è veramente un problema sociale? Se sì, quando e con quali caratteristiche lo diventa?
- b. La percezione sociale relativa all’importanza del livello di istruzione si è modificata nel tempo? In che modo? In connessione a quali elementi?

a. Le raccomandazioni della comunità europea, che fissano come obiettivo strategico prioritario² l’innalzamento del titolo di studio della popolazione sembrano affermarne l’importanza, collegando il titolo di studio superiore allo sviluppo socio – economico nazionale ed europeo. Vi è qui un passaggio sottointeso che va invece spiegato: si presuppone che un elevato titolo di studio favorisca lo sviluppo del sapere e la coltivazione e valorizzazione delle intelligenze e delle

² Cfr. Capitolo 2

competenze personali. Ma forse questa correlazione non è così scontata e garantita. Andrebbero, in ogni caso, meglio definite le condizioni e le modalità attraverso le quali si possa raggiungere con una buona probabilità il risultato atteso, cioè un aumento della cultura sociale e delle competenze professionali della popolazione. Studiare e apprendere non sono sinonimi e sancire il diritto/dovere di acquisire un titolo di studio non sempre è garanzia che vi sia apprendimento di competenze socialmente e soggettivamente riconosciute e spendibili. Al contrario siamo in presenza di un rischio reale: il fatto che se fosse dato per scontato che solo chi ha un titolo di studio ha competenze, vi sia il pericolo di non essere in grado di far emergere e di valorizzare tutti quei saperi esperti acquisiti fuori dai percorsi formali di apprendimento, che pure la stessa U.E. ci ricorda di dover individuare e ottimizzare. Un solo dato è certo: la dispersione scolastica (ripetere uno o più anni la stessa classe o non terminare il percorso formale degli studi) è un costo economico, sia per il sistema sia per la singola famiglia. La questione è se il costo economico rappresenti l'unico aspetto del problema e sia effettivamente percepito come situazione di disagio.

b. Acquisire un titolo di studio superiore fino a qualche decennio fa è stato l'obiettivo per il riscatto di alcuni ceti sociali. Spesso le famiglie si trovavano a dover "scegliere" tra i figli chi avrebbe proseguito gli studi, chi, invece, sarebbe andato, dopo l'obbligo (talvolta completato da un breve corso professionalizzante), subito a lavorare. Dunque il "diploma" un tempo era visto come una conquista a maggiore garanzia sia di un inserimento sociale, sia di un riscontro economico. Per questo si sopportavano sacrifici e si facevano investimenti di risorse familiari. Ora l'obbligo scolastico è stato elevato, è un diritto/dovere che trasforma il possesso di un diploma di scuola superiore da privilegio di alcuni a norma per tutti. Forse, però, proprio questa conquista sociale ha in un certo senso diminuito il valore sociale del titolo di studio e ha reso meno apprezzabile il raggiungimento di questo traguardo. Inoltre la crisi economica che dura ormai da sei anni, ha mostrato con evidenza la difficoltà di occupazione dei giovani, anche in presenza di un buon livello di preparazione scolastica. La questione può essere allora comprendere quanto le famiglie siano ancora disposte ad investire nello studio dei figli, sia per il versante economico che per quello sociale e valoriale.

7.4 Cosa ci dicono le persone intervistate.

Nel capitolo precedente sono presentate le sette storie di vita costruite integrando le voci delle tre persone intervistate sullo stesso caso³. Come si è visto a ciascuna è stato dato un titolo che fosse rappresentativo della specificità della singola storia, evocativo, in un qualche modo, delle soggettività che abbiamo incontrato: "Va tutto bene: cambiamenti assidui e viaggi", "Parigi o cara", "Datemi una qualifica", "Per volontà, non per obbligo", "L'anno sabbatico", "Il salto quantico", "Tra tentativi ed errori imparo a modo mio, solo un po' sostenetemi". ". Però, dato che il capitolo precedente contiene sette novelle che per quanto brevi presentano uno stile discorsivo nel quale gli eventuali indicatori sul fenomeno sono narrati e non spiegati, abbiamo pensato di inserire in fondo al capitolo sette schede di sintesi per facilitare la comprensione di questo paragrafo nel quale proponiamo un commento trasversale che connette quanto emerso dalle biografie alla problematica della dispersione. Nelle schede, infatti, si trova, oltre alla sintesi

³ In due casi non è stato possibile intervistare la figura significativa.

della storia con i suoi elementi salienti e peculiari, anche la colonna degli indicatori, cioè di quei fattori specifici della biografia a nostro parere significativi e con buona probabilità correlabili alla situazione di dispersione.

Se ipotizziamo che il fenomeno della dispersione sia causato da aspetti di fragilità del sistema nel quale la persona è inserita, possiamo indicarne alcune:

- Fragilità economica. La persona appartiene ad un sistema che non è in grado di sopportare i costi di un sostegno al soggetto in caso di difficoltà di fronte alle richieste della scuola (ad esempio con ripetizioni personalizzate).
- Fragilità culturale. La persona appartiene ad un sistema con un livello culturale che non è in grado di fornire gli strumenti di base per frequentare con successo un determinato tipo di percorso scolastico
- Fragilità sociale. La persona appartiene ad un sistema non equilibrato che rende difficile la sua sopravvivenza (ad esempio separazione dei genitori, migrazione da un altro paese)
- Fragilità pedagogica. La persona frequenta un sistema non attrezzato ad affrontare le sue caratteristiche biofisiche (ad esempio tipologia di disabilità, diversità di stile di apprendimento)
- Fragilità valoriale. La persona appartiene ad un sistema nel quale si dà scarso valore al titolo di studio e al livello culturale.

Ma una volta individuate queste possibili ragioni non è facile ritrovarle nelle storie che abbiamo a disposizione secondo un nesso lineare “causa – effetto”, sulla base del quale individuare chiaramente ipotesi di soluzione in conformità dello schema classico per il quale una volta rimossa la causa, viene eliminato l’effetto. Ad esempio nella famiglia di Cleo, con una evidente fragilità economica ed una altrettanto evidente fragilità sociale – padre muratore, madre casalinga, si sono separati per qualche tempo – le motivazioni con le quali Cleo si e ci spiega il suo insuccesso scolastico sono diverse e fanno riferimento, tra l’altro, alle sue caratteristiche fisiche e al fatto che in classe non si sentiva a proprio agio perché veniva spesso “presa in giro”. Quali sono, dunque, gli elementi che senza grandi forzature, potremmo definire come trasversali, cioè in un modo o nell’altro presenti nelle sette storie raccolte? Proviamo ad elencarli in relazione alle questioni prima ricordate:

- *la percezione della bocciatura.* La bocciatura non viene necessariamente vista come un insuccesso, un intervistato, ad esempio, dice di “aver preso un anno sabbatico”, di avere deciso, avendo compreso che sarebbe stato difficile recuperare, di essere bocciato. Il futuro, quindi, non viene/verrà negativamente influenzato da ciò.
- *il cambiamento.* Talvolta desiderato, talvolta temuto o vissuto con difficoltà, come ad esempio nel caso di Alessandro che passa da una situazione in un certo senso protetta, di piccolo paese, dove frequenta una classe nella quale conosce tutti ad una scuola superiore grande e dispersiva, nella quale è solo un nome sul registro. È necessario avere gli strumenti per affrontare i cambiamenti, positivi e negativi, che le nostre traiettorie di vita ci propongono, ma ciò non sempre accade in modo spontaneo e efficace. Spesso i nostri protagonisti, giovani e adulti, si sono trovati impreparati davanti alle situazioni impreviste e non conosciute. Solo in un secondo tempo si rendono conto di non avervi fatto fronte in tempo utile.
- *il valore del titolo di studio.* Serve, ma non è considerato, dalla quasi totalità degli intervistati/e, come fondamentale per riuscire nella vita. È utile per trovare lavoro, ma questo si può trovare anche attraverso i canali informali e le reti di relazioni personali. In

un caso il desiderio di acquisire il titolo di studio viene visto, dal resto della famiglia relativamente scolarizzata, come un “capriccio”. In un altro caso la decisione di tornare a scuola, ripresa dopo una interruzione piuttosto lunga, per arrivare al diploma è totalmente sganciata dal miglioramento lavorativo. L’intervistato, infatti, lavora già e non ha problema a trovare lavoro quando si “stanca” di quello che ha.

- *il ruolo della scuola.* La scuola, soprattutto quelle di “grandi numeri”, alla secondaria superiore, non riesce a porre attenzione alle identità in costruzione. Lo sguardo dei/delle giovani intervistati/e è lucido e critico: “non c’è comunicazione”, “non sono competenti”, “danno spiegazioni (ai comportamenti) che non corrispondono”. Nelle medie il consiglio orientativo elaborato sulla base dell’andamento del triennio e sull’offerta formativa del territorio, si contrappone spesso alle scelte dei giovani e delle giovani, che – come ammette una insegnante - utilizzano come criteri per la loro decisione: la frequenza con amici e amiche, la vicinanza, il numero di ore di una data materia “simpatica” o “antipatica”. Ma è lecito aspettarsi che sia diverso per persone di tredici, quattordici anni? Se gli strumenti che si hanno a quell’età per decidere sono di carattere emotivo ed affettivo e non basati su elementi di razionalità o di approfondita conoscenza del proprio potenziale forse si dovrebbe mettere in conto che ci sia lo spazio per ripensamenti e modifiche con costi minori di quelli finora pagati. Oppure si dovrebbe evitare che a scegliere siano i/le giovani (e/o le loro famiglie) e lasciare il compito ad organismi istituzionali appositi.
- *I servizi.* Non tutti vi ricorrono, per scelta, perché la famiglia ha “risorse” proprie o per ignoranza/disinteresse. Danno disponibilità quando viene richiesto il loro intervento. Una mamma ci dice: “siamo andati dalla d.ssa XXXX, è stata molto gentile e ci ha dato appuntamento, gli ha rifatto i test e ci ha detto che l’orientamento verso le scienze era confermato.” In un caso emerge un ruolo fondamentale di tutoraggio continuato che è stato in grado di supportare il protagonista nelle diverse fasi di inserimento, ma complessivamente le storie raccolte suggeriscono più domande che risposte sul ruolo che i servizi possono o potrebbero svolgere: i test possono essere le sole bussole per l’orientamento? Come aiutare le persone alla scelta? quando? Con quali strumenti e tra questi quali aggiungere per arricchire l’osservazione/rilevazione di potenzialità e propensioni? Quali sono le azioni di prevenzione e lettura di disfunzioni che si potrebbero mettere in campo? Lo sguardo dell’esperto è sufficiente a definire le caratteristiche di una persona?
- *Apprendere dall’esperienza: le passioni.* Tutti/e gli/le intervistati/e hanno passioni “forti” e interessi che potremmo definire “extrascolastici”. Li coltivano con costanza e profitto e - grazie a ciò- hanno sviluppato una molteplicità di saperi, di conoscenze e di abilità, in diversi campi: sanno modificare i motorini, sanno viaggiare, sanno come si pesca, sanno fare giochi da illusionista, sanno disegnare, sanno realizzare “tuning”, sanno trovare fonti di informazione differenziate per approfondire gli argomenti di loro interesse, sanno prepararsi da soli agli esami, sanno porsi obiettivi e sanno raggiungerli. Perciò possiamo affermare con una certa probabilità che per loro:
 - a. andare “male” a scuola non equivale a scarsa intelligenza. Siamo di fronte a persone che non difettano di intelligenza e di potenziale. In molti modi dimostrano di essere in grado di imparare -anche argomenti complessi- in fretta, in modo efficace e applicativo, con modalità personali e non formali.

- b. Stanno in modo per loro soddisfacente nel contesto di riferimento, che sanno guardare, nella maggior parte dei casi, con uno sguardo non indifferente.
- c. I percorsi di vita e di studio non sono lineari, ma questo elemento non viene necessariamente vissuto in modo negativo, come fattore pregiudicante il futuro.
- *Conformismo sì, conformismo no.* Si potrebbe ipotizzare che l'espulsione o l'emarginazione - anche se temporanee e soft - dal sistema scuola e/o dal sistema famiglia, siano dovute ad una forma di resistenza ad adeguarsi ai modelli di comportamento richiesti. Una mamma lo dice chiaramente: "deve adeguarsi, sarebbe in grado di farlo, ma non lo fa." Eppure sappiamo bene che solo dalla dialettica tra conservazione e trasgressione è possibile che si produca lo sviluppo sociale e culturale della specie. La non volontà di conformarsi potrebbe allora essere vista come una risorsa, o almeno, un segnale che un dato comportamento sociale non è più efficace e funzionale.
- *Valore socialmente riconosciuto dei saperi acquisiti dall'esperienza.* Quali sono i saperi che servono nella vita? Solo quelli che propone la scuola ovvero anche altri? Come dare dignità sociale a quanto le persone apprendono in autonomia?
- *Innovazione pedagogica.* Ancora in embrione ci sembra di poter affermare che si prefigura la necessità di rivedere e rinnovare i modi e i luoghi in cui si apprende, chiedendo all'intero sistema della formazione e istruzione di moltiplicare gli sforzi per offrire proposte formative differenziate e di ampliare le competenze del proprio personale.

Dunque, se la bocciatura, l'interruzione e il cambio di indirizzo non sono spiegabili con una sola causa scatenante, se in ogni storia ritroviamo un intreccio di episodi accaduti, di vissuti emotivi, di caratteristiche soggettive, il cui insieme ha contribuito a generare quella specifica modalità di dispersione, forse è necessario cambiare la prospettiva con la quale si analizza questo fenomeno. Le storie raccolte non sono –noi crediamo– eccezioni, ma la conferma che le nostre biografie, tutte, non solo quelle, hanno un andamento non lineare, come invece si vorrebbe fosse se si guarda la attuale definizione del termine dispersione nella quale si pone l'accento sul "rallentamento del percorso formale", cioè lineare. Sono in parte segnali di un mutamento di prospettiva, forse ancora non troppo sottolineati, gli strumenti che il sistema della formazione complessivamente inteso si è dato negli ultimi anni per differenziare modalità e procedure di percorso, citiamo ad esempio le passerelle. Vogliamo qui provare a portare a logica conclusione questo ragionamento: se la dispersione scolastica non è un fenomeno che si può eliminare in quanto parte integrante nella trama di vita delle persone, non si tratta di "combatterla", ma – accettandola per un dato di fatto – di trasformare gli strumenti e le azioni oggi utilizzati per la prevenzione, in risorse volte a facilitare nei/nelle giovani gli sforzi per indirizzare le proprie traiettorie vitali verso traguardi a loro confacenti, supportandoli durante gli insuccessi, i cambiamenti di rotta, le pause, i ripensamenti. In altre parole di favorire il buon esito della "dispersione", cioè della ricerca da parte dei giovani della propria trama di vita, con la costruzione di una identità sociale, culturale, professionale nella quale riconoscersi, conservando e valorizzando saperi comunque maturati e competenze sviluppate al di fuori del percorso formale di studio completato o interrotto che sia.

Scheda 1: L'anno sabbatico	
<p>CESARE è stato adottato all'età di tre anni, la sorella a sei. I genitori hanno avuto <i>“un percorso di studi linearissimo,”</i> lavorano entrambi e sono soddisfatti del loro impiego. Cesare ha un rapporto non facile con loro: <i>“La cosa che non mi piace dei miei genitori è che sono molto rigidi, hanno una mentalità rigida”.</i></p>	<p>Genitori per bene, ai loro tempi <i>“primi della classe”</i> senza sforzo</p>
<p>ESPERIENZA SCOLASTICA. È dislessico, con diagnosi rilevata verso la fine delle elementari. <i>Probabilmente una scuola pubblica sarebbe stata meglio per affrontare questo tipo di problemi</i> Attribuisce le complicazioni delle medie anche al fatto di non aver ricevuto alle elementari una preparazione alla pari dei compagni che hanno frequentato la scuola pubblica. Non ha retto la competizione che percepiva: <i>“In quegli anni mi sono sentito circondato dal clima della competizione: tu non sei capace, quindi non ti calcolo.”</i> I genitori sono stati lasciati da soli a fronteggiare la situazione, hanno cercato strategie e metodologie efficaci e le hanno presentate al corpo docenti e alla preside. Hanno aiutato Cesare a capire e riflettere sul problema della dislessia. Anche il rapporto con gli insegnanti è stato delicato, e in alcuni casi è sembrato essere determinato proprio dalla sua dislessia. La scelta della scuola superiore. Al termine delle medie Cesare e la famiglia non seguono consiglio orientativo e scelgono un istituto tecnico Si tratta di una scelta per “esclusione”, non di una scuola scelta per una passione o un interesse convinto. Due anni di percorso lineare con esame di riparazione in inglese (madre docente in questa materia). Il terzo anno bocciatura: <i>“Sono stato bocciato ed è stato l'anno in cui non ho fatto niente.” Andavo a scuola, mi divertivo, facevo lo scemo, uscivo e mi divertivo ancora.</i> Cesare afferma come lo stop sia comunque stato una sua scelta: <i>“Per quell'anno ho detto basta è sabbatico...” “Quando ho preso la consapevolezza di avere perso un anno, ci sono rimasto male perché adesso vedo i risultati: gli altri sono fuori mentre io sono ancora a scuola”.</i> tuttavia ripeterebbe nuovamente la scelta poiché si è accorto di essere cresciuto in nuova prospettiva: <i>“Però non me ne pento perché quell'anno è stato per maturare.” “Avevo proprio bisogno di un anno per maturare me stesso.”.</i> Riconosce di essere cresciuto nel suo modo di vedere il mondo e di affrontarlo, nel relazionarsi con gli altri. La ripresa Cesare per un periodo ha, infatti, pensato di lasciare la scuola, nonostante i suoi genitori sperassero il contrario Particolarmente importante, in questo caso, è stata un'amica speciale che <i>“Mi ha detto <Non devi mollare> e sono andato avanti (...)</i> È riuscita dove non è riuscita tanta gente.” Ora continua la scuola cercando di terminarla il prima possibile. Messa a fuoco sulle criticità della scuola. tra gli elementi di maggiore criticità, il comportamento dei professori. Secondo Cesare molti di loro mancano in particolar modo di due competenze: - la capacità di interessare gli studenti <i>“Non ci sono professori che fanno amare la propria materia”;</i> - La capacità di comunicare con gli alunni, creando delle relazioni educative e di confronto: <i>“Non puoi confrontarti con loro a livello umano, non ti danno il metodo per farlo .”.</i> La maturità. La maturità gli è riconosciuta anche dalle figure educative di riferimento. La sua insegnante delle superiori evidenzia la sua volontà di affrontare le sfide scolastiche di là dalle proprie difficoltà. Anche i suoi genitori sono fieri di come stia crescendo. Cesare sta rivoluzionando il loro modo di vedere il mondo e la prospettiva. Loro attribuiscono una grande importanza al percorso scolastico, ai titoli di studio ma il comportamento di Cesare li ha portati a chiedersi quali siano i loro obiettivi genitoriali e a dare valore in primo luogo alla serenità, alla responsabilità e autonomia: <i>“Noi siamo soddisfatti di Cesare, che comunque è un bravo ragazzo”. Ci siamo chiesti quale fosse il nostro obiettivo? È creare una persona serena che partita da una situazione di forte svantaggio rispetto agli altri, diventi una persona serena.</i></p>	<p>La dislessia è ancora poco conosciuta, scarsi gli strumenti per affrontarla. La scuola privata luogo sicuro ma non competente Sono i genitori a trovare metodologie</p> <p>Scelta per esclusione e per storia scolastica dei genitori</p> <p>Decisione di non cercare di recuperare l'anno che sta andando male Consapevolezza di fronte al dato di fatto: i coetanei hanno terminato Maturazione “per se stesso”</p> <p>Presenza significativa di una figura di amica “speciale”</p> <p>Lo sguardo sui docenti</p> <p>Cambiamento di prospettiva dei genitori: dal titolo di studio alla serenità</p>

Scheda 2: Va tutto bene: cambiamenti assidui e viaggi	
<p>Carlo ha 27 anni, abita a Carimate (in provincia di Como) e vive con sua madre Chiara da quando i genitori si sono separati. Ha un fratello (figlio della madre e di un precedente compagno) che abita in Toscana e che saltuariamente va a trovare. Chiara ha 50 anni ed ha origini calabresi: il padre e la madre si sono trasferiti a Cermenate prima che lei nascesse. Ha una storia travagliata, faticosa ma durante la quale ha cercato di combattere senza perdersi d'animo.</p>	<p>Vive con la madre separata dal secondo marito</p>
<p>La scuola. Frequenta scuola primaria e secondaria di primo grado a Carimate, alle medie era "un po' un casinista". C. sottolinea che i suoi professori erano tutti bravi, era lui che non si applicava: ha "fatto il minimo indispensabile per essere promosso ogni anno" non ha materie preferite: "bene o male tutte le materie andavano bene". I genitori gli impongono di fare almeno un anno di secondaria di II grado. La scelta cade su di una scuola tecnica, indirizzo operatore turistico, mentre il consiglio orientativo suggeriva una scuola professionale. Il percorso di C. nella scuola secondaria di secondo grado è caratterizzato dall'assenza di interesse verso le proposte degli insegnanti (che però valuta positivamente) e dalla piacevolezza nella relazione con i compagni. C. dopo essere stato bocciato al primo anno di superiori decide di ritirarsi da scuola e di iniziare a lavorare. Cambia spesso lavoro che trova tramite amicizie, sue o dei genitori. Quattro anni fa Carlo ha deciso di ritornare a scuola. Ora frequenta l'ultimo anno di un Istituto Tecnico al serale. Nei primi anni andava molto bene, ora dichiara di essere un po' meno entusiasta e motivato.</p>	<p>Primo anno della secondaria di II grado obbligato dai genitori</p> <p>Torna a scuola dopo 10 anni</p>
<p>Il futuro. Carlo ha due passioni: la chimica e i viaggi. Per il suo futuro non ha particolari desideri. Vorrebbe viaggiare e non esclude di andare a lavorare all'estero.</p>	

<p>Scheda 3: Tra tentativi ed errori imparo a modo mio, solo un po' sostenetemi</p>	
<p>Matteo vive a Como. Ha 17 anni. E' un ragazzo vivace, ha molti interessi. E' molto legato alla propria famiglia, al momento in cui è stato incontrato per l'intervista era costretto a un soggiorno forzato a casa, agli arresti domiciliari in seguito ad una sentenza per spaccio di sostanze stupefacenti. Matteo per spaccio (attività "una cazzata"(R) che il ragazzo riconduce al suo desiderio di avere denaro ed essere autonomo).</p>	<p>Famiglia serena, composta da genitori alla seconda esperienza di matrimonio con figli nati dalle precedenti unioni</p>
<p>Dopo un primo anno al CFP, il consiglio di classe e la tutor, in accordo con il ragazzo e la famiglia, preferiscono la fuoriuscita dal percorso triennale di formazione professionale e in seguito attivano un progetto personalizzato basato su attività di tirocinio. Anche questa strada si interrompe a causa della scarsa costanza di Matteo, attribuita dallo stesso alla tensione generata dalla situazione giudiziaria.</p> <p><i>Una famiglia "atipica" e serena</i> Matteo vive con il papà e la mamma. Entrambi i genitori sono alla propria seconda esperienza di matrimonio e hanno figli nati dalle precedenti unioni. Con i fratelli, 2 figlie della madre, un figlio del padre, Matteo dichiara di trovarsi molto bene. Si tratta di una famiglia che presenta un percorso non lineare, una morfologia "multilivello", presentata con naturalezza e sotto una luce non problematica.</p> <p><i>Il valore del lavoro e dell'esperienza privilegiato rispetto quello della scuola.</i> I genitori di Matteo provengono da famiglie di origini umili, in cui il lavoro in giovane età è stato una necessità prima che una scelta. Emerge tuttavia dalle interviste che anche da un punto di vista valoriale alla scuola viene attribuita un'importanza secondaria rispetto al lavoro ed in generale ad altri elementi della vita dell'individuo quali la dimensione sociale, lo sport, le attività di tipo creativo. Anche il percorso del padre si è sviluppato in alternanza con le esperienze lavorative, lasciando la scuola e poi riprendendola frequentando corsi serali. Giunto ad un diploma rinuncia all'università, dando maggior valore all'indipendenza economica, alle relazioni, allo sport. La scuola non viene percepita come lo strumento primario per l'inserimento nel mondo del lavoro. Il valore della creatività e del capitale sociale. Un elemento che si pone in evidenza approfondendo la conoscenza del contesto familiare di Matteo è quanto i propri componenti siano ricchi di interessi, passioni e, connesse e questi, competenze. Esempi di questa ricchezza sono anzitutto il padre di Matteo che gioca a pallone, a tennis, va in bicicletta, e lo zio, che allena amatorialmente una squadra di calcio, suona la chitarra e dipinge. Matteo invece ha due grandi passioni: la breakdance e l'illusionismo. Ha iniziato a ballare breakdance in un centro di aggregazione giovanile vicino a casa. L'illusionismo è invece una passione che ha coltivato da solo. E' interessante notare come, in apparente contrapposizione con la scarsa tenuta scolastica, Matteo sia una persona capace di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento. Compra libri su internet, segue tutorial su youtube, si impone un rigido regime di esercitazione. Uno studente poco adatto alla scuola. Matteo ha una visione di sé molto negativa come studente, ritiene che la scuola non sia il suo posto. Attribuisce tutta la colpa del proprio insuccesso a sé, alla propria scarsa voglia di studiare e di accettare le regole dell'ambiente scolastico. Sia in aula che in laboratorio Matteo mostrava la propria allergia ai setting formativi imposti. Non a caso sceglie come figura significativa: " <i>Il prof di informatica, te lo dico subito è il migliore.. era giovane, ci capiva..</i>". questo docente è approdato all'insegnamento per scelta, e affronta il proprio lavoro con approccio problematizzante, sostiene i ragazzi ad imparare ad apprendere dalla propria esperienza ma contemporaneamente sperimenta tale competenza su di sé.</p> <p><i>Uno sguardo ottimistico verso il futuro.</i> Tutte le persone intervistate, compreso il protagonista, vedono positivamente il futuro di Matteo. Gli elementi su cui si fonda questa fiducia sono la capacità che il ragazzo sta sviluppando, anche grazie alle attuali difficoltà, a fare dell'esperienza una risorsa, la rete di sostegno, in particolare la famiglia, le qualità del ragazzo, le passioni che lo rendono attivo.</p>	<p>Padre con molteplici interessi e una solida rete sociale</p> <p>La scuola non è strumento prioritario per ingresso nel lavoro</p> <p>Si applica con continuità e passione nel migliorare i campi di interesse</p> <p>Capacità di organizzare il proprio apprendimento con fonti e strumenti differenziati</p> <p>L'insegnante di informatica segnalato lavora per passione</p> <p>.Futuro positivo, maturazione</p> <p>sull'esperienza negativa degli arresti domiciliari.</p>

Scheda 4: Parigi, o cara	
<p>La Protagonista. Cleo ha lunghi e avvolgenti capelli rossi; alta, di corporatura media, i due grandi occhi azzurri e il viso vissuto la fanno più grande dei 20 anni anagrafici. Vive a Valmorea, un piccolo comune più vicino a Varese che a Como e distante un paio di chilometri dal confine svizzero. Entrambi i genitori, originari della Provincia di Caltanissetta, hanno una formazione scolastica esigua; il padre ha conseguito la quinta elementare e la mamma ha abbandonato gli studi al terzo anno di ragioneria. Il titolo di studio -come sottolineano, con toni diversi, Cleo e la Mamma- non è percepito come valore centrale nella cultura familiare. Con il padre Cleo dice di parlare pochissimo e sostiene di “non avere molti argomenti in comune”. I suoi genitori si sono temporaneamente separati qualche anno fa e il padre si è trasferito per alcuni anni in Sicilia, prima di tornare al nord da un paio di anni. E’ questa assenza fisica e di dialogo con il padre un elemento che ritorna più volte nel racconto.</p>	<p>I genitori non hanno studiato e danno scarso valore al titolo di studio.</p>
<p>Percorso scolastico. Molti sono gli spostamenti che hanno contraddistinto l’esperienza scolastica di Cleo. Ha cambiato diverse scuole già al tempo della primaria e, ancor prima, dell’infanzia, rimanendo sempre nell’area dell’Olgiatese. Il cambiamento sul quale si è soffermata più a lungo riguarda il periodo delle medie, con un doppio spostamento in corrispondenza del temporaneo trasferimento della famiglia in Sicilia. A metà del primo anno ha lasciato la scuola di Valmorea, per tornare al Nord due anni dopo, a pochi mesi dalla fine della terza. Cleo ricorda gli ultimi due anni delle medie come un periodo per lei difficile, soprattutto in relazione alla fase adolescenziale e ai suoi cambiamenti (“ero un po’ complessata. (...) In terza mi ero fatta fare l’esonero da educazione fisica perché non volevo che i compagni mi vedessero in maglietta. Un po’ paranoica.”). La scelta della secondaria di II grado nasce anche da un elemento di opposizione al precedente percorso scolastico, come ricorda: “Mi ero assicurata che non ci fosse nessuno della mia classe (...). Ne volevo fare un’altra a Varese però ci andavano due o tre della mia classe e allora ho detto allora no. Riguardo all’esperienza liceali, Cleo si sofferma in particolare sui primi anni. Il primo anno di Liceo è ricordato come un anno positivo e intenso, anche se ha coinciso con una bocciatura. Il secondo anno, nonostante i voti fossero alti e avesse solo due insufficienze, in Francese e Matematica, è stata bocciata, conoscendo il risultato degli esami di riparazione due giorni prima dell’inizio dell’anno scolastico: “E li mi sono incazzata nera. Gli anni successivi hanno avuto, rispetto alla votazione scolastica, un andamento di progressivo miglioramento. In ogni anno scolastico tuttavia è presente un momento di ripensamento e di messa in discussione della frequenza scolastica che si traduce spesso in fasi prolungate di assenza, come il viaggio a Parigi improvvisato con una amica. Tempo Libero. I molti interessi di Cleo, raccontati con trasporto, sono di natura artistica e coltivati a margine dell’esperienza scolastica. Frequenta il quarto anno di corso di oboe al conservatorio “Poi io faccio il conservatorio e loro non sono mai troppo d’accordo; lo considerano una perdita di tempo e denaro”. Si occupa amatorialmente di fotografia e vorrebbe in futuro approfondire questo ambito artistico, anche frequentando corsi universitari, magari a Parigi. Futuro. E’ proprio a Parigi che vorrebbe trasferirsi, anche temporaneamente terminati gli studi. “Il mio progetto è al momento: finisco l’anno. Mi diploma e faccio l’interrail. L’interrail finisce a Parigi, dove cerco lavoro con la mia amica che vuole fare la quinta da privatista. (...) Io poi però dovrei tornare qui per novembre quando inizia il conservatorio, finire il quinto anno e capire se mi accettano per fare l’erasmus”. Riguardo alle possibili esperienze di lavoro o di formazione, Cleo parla dell’università e degli interessi soprattutto artistici (più che lavorativi) che guidano le sue scelte. A partire da questa riflessione ipotizza anche di fare scelte diverse, come quella di lavorare come barista (lavoro che ha già svolto) o di frequentare corsi di fotografia.</p>	<p>Numerosi spostamenti dovuti anche al trasferimento in Sicilia e al ritorno in Lombardia.</p> <p>Fase adolescenziale e presa in giro.</p> <p>Scelta della secondaria superiore basata sul desiderio di non trovare i compagni/e delle medie.</p> <p>Seconda bocciatura ritenuta ingiusta</p> <p>Ogni anno ci sono ripensamenti e presa di distanza dalla scuola</p> <p>Parigi “città d’arte” come meta per sviluppare i propri interessi artistici.</p> <p>Il biglietto interrail per Parigi ... ma si torna per finire il conservatorio.</p> <p>Il lavoro è solo uno strumento per poter coltivare le proprie passioni</p>

Scheda 5: Datemi una qualifica	
<p>MARIO. Ha 19 anni ma gli attribuiscono qualche anno in più. Si riconosce questa saggezza e adultità, legata alla sua storia di vita <i>“è l’immigrazione che mi ha fatto più maturo.”</i> A 14 anni è arrivato in Italia dall’Albania, per raggiungere il fratello e lo zio. Il primo anno è stato ospitato in una comunità per minori, in attesa dei documenti. <i>“Sono stato lontano da mio zio e mio fratello un anno e tre mesi. Ero io responsabile di me stesso, ero io che dovevo capire cosa era giusto, sbagliato e cosa fare..</i> Nel frattempo viene iscritto all’ultimo anno di una scuola media serale, mentre la mattina segue i corsi di italiano per stranieri. Le difficoltà legate soprattutto alla lingua: <i>“ Capivo una parola, tre non le capivo.. quindi vai a capire la rima!”</i>. <i>“Ho passato l’anno per il comportamento. Stavo lì bravo, per i fatti miei, mentre i miei compagni facevano rumore... Terminata la terza media frequenta un corso presso l’associazione Cometa di Como. Dopo l’anno in comunità è stato affidato al fratello, con il quale ha un buon rapporto. il fratello lo ha aiutato e sostenuto nella ricerca della propria strada: “Un giorno avevo fatto una cosa non da fare e mio fratello mi ha beccato, mi ha detto <Ma cosa stai facendo?>, mi ha tirato due sberle e mi ha detto, <Ti riporto indietro>!” Entrambi sono d’accordo sull’utilità e sull’importanza dello studio e del titolo di studio. Mario ha tuttavia rifiutato la proposta di andare a lavorare con lui e suo zio “ Vediamo dove vado e cosa riesco a fare con la mia esperienza.”. Ha quindi seguito degli stage e i corsi presso l’associazione formativa di Como e “Per adesso sono contento di quello che faccio..”.</i></p>	<p>Maturità data dall’esperienza di immigrazione</p> <p>Desiderio di trovare la propria strada da solo</p>
<p>SCUOLA – STAGE – LAVORO. ha frequentato il “liceo del lavoro”, un progetto di alternanza scuola- lavoro con lezioni pratiche nella scuola e al pomeriggio dei corsi teorici. Dopo il primo stage, durante il quale ha iniziato a prendere confidenza con le attività dell’aiuto cuoco, ne ha frequentato un secondo presso un’altra azienda. È stata un’esperienza positiva, con una buona collaborazione tra scuola e azienda. Il cuoco ha avuto un’ottima impressione di Mario, per la sua diligenza, voglia di imparare e impegno, e lo ha aiutato proponendo un contratto di apprendistato. Il successo lavorativo è stato per Mario un momento di riconoscimento di sé, che lo ha aiutato a decidere di tornare a scuola per conseguire il diploma. Anche suo fratello maggiore è molto fiero di lui, sia per il fatto che sia riuscito a trovare un lavoro, sia perché ha ripreso a studiare per il diploma. RITORNARE A STUDIARE. La ripresa degli studi in occasione del contratto di apprendistato è un ulteriore successo per Mario e denota la sua curiosità, il suo interesse e la sua voglia di crescere professionalmente. La sua tutor scolastica racconta come sia stato per Mario un processo di maturazione della decisione: <i>“Quindi dal <Trovatemi un lavoro!> a <Datemi una qualifica!>”</i> La collaborazione e la sinergia tra le figure educative che si sono prese in carico la sua storia, ha favorito la creazione di un rapporto di fiducia di Mario con il mondo adulto, che lo ha aiutato a prendere alcune scelte. <i>“L’idea di arrivare alla qualifica è anche perché ti fidi di un adulto. Se ho scoperto che gli adulti non mi tradiscono ma collaborano tra di loro, se lui che stimo mi dice che è importante questa cosa, io mi fido. È un orgoglioso ma si sta fidando.”</i>(FS). La tutor scolastica e il tutor aziendale sono riusciti a intendersi e a collaborare al meglio per Mario: <i>“Avevo trovato nel tutor aziendale un grande collaboratore, anche dal punto di vista educativo. Il tutor aziendale è stato un maestro, capace di trasmettergli la passione e l’interesse per il lavoro, di riconoscere e valorizzare le sue risorse e competenze, di dare gli strumenti per affrontare le nuove opportunità: “Mario aveva capito che la genialità come cuoco del suo tutor era la sua genialità umana. Non semplicemente fa il piatto, ma il suo piatto parla di sé, è una propria espressione.”</i> Per il futuro Mario ha diversi sogni: fare un’esperienza come cuoco sulla nave da crociera e riuscire un giorno ad aprire un ristorante, con suo fratello e suo zio.</p>	<p>Significatività della figura del tutor aziendale</p> <p>Passaggio richiesta di trovare lavoro a desiderare di avere una QUALIFICA</p> <p>Fiducia nel mondo adulto data dalla sinergia delle figure educative presenti</p>

Scheda 6: Il salto quantico	
<p>Ulisse. Ulisse ha 17 anni, è un bel ragazzo bruno, con due occhi espressivi e una corporatura minuta, ha un fratello minore ma di lui racconta poco durante l'intervista. Non parla volentieri di sé, solo in una occasione afferma di aver scelto di andare al "Setificio" - dopo la media - per orgoglio. La famiglia. In famiglia non ci sono particolari tensioni, si percepiscono legami solidi e buone relazioni tra loro e con i parenti sia di Francesca (la mamma intervistata) che di suo marito. Francesca è una persona determinata, che cerca di conciliare il lavoro con gli impegni familiari, particolarmente pesanti per la gestione della disabilità del figlio minore. Nel lavoro Francesca e il marito possono ritenersi realizzati: lei come responsabile dell'agenzia di assicurazioni aperta dal padre, lui come proprietario di una pasticceria con una buona clientela. Entrambi si sono fatti da soli, giovanissimi, senza un titolo di studio coerente con la professione che attualmente svolgono.</p>	<p>Fratello minore con disabilità</p> <p>Padre autodidatta</p>
<p>La scuola. Il percorso scolastico di Ulisse fino alle medie non ha avuto problemi. il passaggio dalla elementare alla media non è stato traumatico, fino alla seconda <i>Dalla terza in poi ho iniziato ad essere un po' più svogliato. Uscivo di più, non studiavo.</i> " La spiegazione che Ulisse dà fa riferimento all'età dello sviluppo. Ma all'inizio dell'intervista Francesca quando racconta della disabilità del figlio minore dice : <i>E' una situazione un po' pesante, Mi sono fatta 1000 volte la domanda: "ma se Alessandro non fosse stato con questi problemi, Ulisse poteva avere un percorso scolastico diverso?"</i>. Per la sua professoressa delle medie, invece, la spiegazione più probabile è il fatto che nel primo anno Ulisse era in grado di seguire in modo brillante senza studiare, mentre quando c'è stato bisogno di studiare non si è applicato. La scelta della secondaria è basata sull'orgoglio e dall'idea/pregiudizio che andare alla Formazione professionale volesse significare una situazione di serie B. L'indirizzo di chimica è stato scelto in base a considerazioni dettate prevalentemente dall'esclusione di alcune materie e grazie ad uno stage realizzato in terza media. La famiglia appoggia la scelta considerando il buon nome della scuola. La prima bocciatura non crea drammi in famiglia, <i>"un anno sabbatico ci sta."</i>. Per Ulisse non è stato facile capire se cambiare indirizzo o addirittura settore, perciò va sul sicuro e ritorna al Carcano, dove viene di nuovo bocciato: <i>Zero voglia di studiare, non andavo a scuola e mi hanno ribocciato."</i>. va ricordato però che nello stesso periodo c'è un grave lutto in famiglia, del quale ci parla la madre. Ora Ulisse frequenta per la terza volta una prima, all'Enfapi di Lurate, deve alzarsi molto presto la mattina, ma è soddisfatto e pensa di essere in grado di continuare fino a diventare perito meccanico: <i>"...il setificio lo collego allo studio, l'Enfapi alla pratica, ti insegnano un lavoro, le cose basi per il lavoro."</i></p> <p>Considerazioni generali sulla scuola. Nei confronti della scuola Ulisse lamenta la mancanza di comunicazione, di relazione, il lato "umano", che quando c'è favorisce l'apprendimento: <i>"Poi magari un professore ti sta simpatico, ti aiuta e quindi per non deluderlo, studi, almeno nella sua materia cerco di andare bene."</i> <i>"Professori li vorrei preparati che sanno insegnare bene. Farti capire le cose, aiutarti e anche un po' elastici che capiscano che non c'è solo la scuola."</i> Il lavoro. Ulisse ha una sola esperienza lavorativa significativa questa esperienza gli ha fatto capire in fretta la differenza: <i>"In quei tre mesi ho capito come gira la ruota Devi responsabilizzarti. Non puoi dire "Oggi non ho voglia" come facevo a scuola, oggi non vado. Bigio. Se non vai a lavorare ti licenziano."</i> Il futuro. Ulisse ha chiaro che cosa vuole per sé nei prossimi anni. Si vede come protagonista attivo della sua storia e lo esprime con convinzione: <i>"Ci metterei quello che voglio io. Un buon lavoro, una famiglia essere felice. Non vivere per strada, arrancare per arrivare a fine mese."</i> ed è consapevole che ciò richiede da parte sua una assunzione di responsabilità fin da ora.</p>	<p>Scarsa voglia di studiare dovuta "allo sviluppo". Peso del fratello?</p> <p>Scelta per esclusione e non per propensione.</p> <p>Pregiudizio sulla scuola professionale</p> <p>Accettazione della prima bocciatura</p> <p>Durante il secondo anno di ripetenza lutto in famiglia.</p> <p>Rivalutazione della scuola professionale, dove si impara perché c'è anche la pratica e ti prepara per il lavoro.</p> <p>Nel lavoro devi assumerti responsabilità</p> <p>Ciascuno è artefice della sua fortuna. Nella vita il caso è una variabile non significativa.</p>

Scheda 7: Per volontà, non per obbligo	
<p>Alessandro. Ha appena compiuto 18 anni, vive in una piccola frazione vicino a Como. Gli piace l'informatica ma desidererebbe prendere la qualifica di addetto alla sala-bar. Ha un buon rapporto con i genitori e con la sorella. I genitori lavorano e traggono soddisfazione dalla loro professione. Hanno iniziato subito dopo le scuole medie, però la madre di Alessandro, quando sono nati i due figli, ha scelto di stare a casa per accompagnarli nelle prime fasi di vita ed è tornata a lavorare solo una volta cresciuti. È felice del nuovo impiego che le permette di essere a contatto con i bambini.</p>	<p>Dimensione del contesto di appartenenza</p>
<p>La storia scolastica. Alessandro ha frequentato serenamente la scuola primaria di primo e secondo grado, entrambe nel paese nel quale vive. La classe non era molto numerosa e ha ritrovato quasi tutti i compagni delle elementari anche alle medie. I consigli orientativi della scuola media consigliano una scuola professionale. Alessandro e il padre pensano a una scuola aziendale. La madre è contraria. Alessandro è interessato alla professione che lo porti <i>“dietro la scrivania e usare il computer, perciò si iscrive all'istituto aziendale “Pessina” di Como dove gli studenti provengono da tutta la provincia. Le classi sono più numerose di quelle del paese: compagni nuovi e più vecchi. i professori hanno uno stile di insegnamento e relazionale differente rispetto ai colleghi della scuola primaria. “I professori si comportavano in modo strano”.</i> Dopo la bocciatura ripete l'anno presso lo stesso istituto ma in una sede più piccola. Il cambiamento aiuta. l'anno successivo la classe, composta da alunni di due differenti indirizzi, è divisa e i professori cambiano. Tornano le difficoltà perciò abbandona temporaneamente la scuola e frequenta i corsi Cometa dove tra l'altro fa stage “sala – bar”. Dichiara di volersi iscrivere al CFP per il successivo anno al corso professionale, ma l'iscrizione a carico dei genitori non viene perfezionata e il tutor non li avvisa di questa regola. Ritorna al Pessina, dove la comunicazione con i professori continua ad essere poco soddisfacente: <i>“C'era però sempre lo stesso problema dei professori. Quando mi hanno visto tornare c'erano professori che dicevano <No ancora tu, come mai sei ancora qua, non potevi andare in un'altra scuola?>, e non era bello sentirselo dire.”</i> Alessandro inizia a saltare le lezioni e a frequentare sempre meno. La situazione per lui era difficile e i suoi genitori ne erano consapevoli <i>“ha avuto a novembre come degli attacchi di panico. Anche lì è stato brutto, una sconfitta per lui.. poi lo abbiamo tenuto a casa. Il primo attacco di panico è avvenuto a scuola e si è spaventato tantissimo, perché non sapeva cos'era. Al che l'abbiamo tenuto un pò a casa perché abbiamo detto: magari l'ambiente di casa è più tranquillo.. e dopo un mesetto è passato. Ogni tanto gli chiedo se è tutto bene, ma lo vedi che è più sereno.”</i> Da febbraio è rimasto definitivamente a casa. Alessandro ha deciso di riprovare con la scuola, per cercare di ottenere il diploma. il preside del Pessina lo ha messo in contatto con un centro di formazione professionale dove si è pensato ad un progetto personalizzato, cercando di valorizzare l'esperienza dello stage di sala bar e i suoi interessi. La prospettiva di potere lavorare nel settore di suo interesse, di potere studiare in autonomia e potere dare gli esami come “esterno” dà serenità e una positiva speranza a Alessandro. Secondo lui gli studenti non dovrebbero frequentare perché obbligati. Infatti: <i>“Perché mi devo preparare io, devo ricercare io, mi devo informare io sulle cose. Non mi preoccupa perché ho i miei tempi, posso organizzarmi come voglio io. Non mi spaventa”.</i> Questo il messaggio per altri ragazzi: <i>“È un messaggio per chi mi potrà sentire. Non fare il mio stesso errore di continuare a frequentare la scuola anche se.. come ho fatto l'ultimo anno, continuare ad andare anche se sapevo che non mi piaceva andare.”</i></p>	<p>Piccola frazione di Como Classe dove tutti/e si conoscono da elementari alle medie</p> <p>Scuola aziendale grande, classi eterogenee Professori “strani” Stage apprezzato Incomprensione con il tutor, mancata iscrizione al corso FP</p> <p>Il ritorno commentato con “non potevi andare in un'altra scuola?”</p> <p>Attacchi di panico Il preside supporta nel trovare una soluzione</p> <p>Non fare il mio errore, non continuare ad andare a scuola se non ti piace! Preparazione da esterno all'esame in AUTONOMIA</p>

8. ELEMENTI DI SINTESI E STRATEGIE DI INTERVENTO

In questo capitolo finale del presente report di ricerca si espongono dapprima (par. 8.1) i principali elementi di comprensione del fenomeno della dispersione in provincia di Como, che la ricerca ha permesso di acquisire e, quindi, si esplicitano alcune strategie di intervento per contrastare il fenomeno stesso (par. 8.2).

8.1 Comprensioni del fenomeno

8.1.1. Caratteristiche del fenomeno dispersione

La *popolazione studentesca* della Provincia di Como contava nell'anno scolastico 2012/13 ben 21.277 iscritti alle scuole secondarie di secondo grado, differentemente distribuiti nelle diverse tipologie di istituti, elevata la presenza di studenti dei licei (43,4%) e Istituti tecnici (27%). Meno consistente la popolazione dell'IeFP (18,4%) e degli Istituti professionali (11,2%)

Pur non disponendo dei dati relativi ai percorsi individuali dei singoli studenti (anagrafe), la consistenza del fenomeno della *transizione da ordini di scuole liceali verso quelli tecnici e da questi verso la formazione professionale*, non sembra essere particolarmente rilevante e risulta particolarmente concentrato nel biennio (7% sono i trasferimenti in uscita nel primo anno degli Istituti tecnici; 4,4% dai licei, a fronte del 6,2% di trasferimenti in entrata al primo anno negli Istituti professionali).

Altra evidenza emersa dall'analisi dei dati fa riferimento alla *consistente differenza rilevata tra le scuole statali e quelle paritarie*, in relazione alla pressoché totalità degli indicatori presi in esame: i trasferimenti in uscita sono il 4,3 nelle prime a fronte del 2,7% rilevate nelle seconde; gli studenti non scrutinati sono il 13,2% delle scuole paritarie a fronte dell'1,5% delle statali; le non ammissioni alla classe successiva sono il 4,3% nelle paritarie e l'8% nelle statali.

Più nello specifico, gli *studenti non ammessi* alla classe successiva nelle scuole della provincia di Como rappresentano il 7,4% del totale degli iscritti e costituiscono quote particolarmente significative specie nel primo anno (un quinto degli iscritti degli istituti tecnici; il 13% dei professionali, il 10% dei licei). La maggiore consistenza del dato nelle scuole statali (il doppio) rispetto a quelle paritarie è stata già segnalata. In generale emerge un'incidenza del fenomeno delle bocciature più contenuta in provincia di Como (7,9%) rispetto al dato regionale (10.1%) ed a quello nazionale (10%)¹. Il dato comasco risulta più prossimo a quello delle Regioni dove il fenomeno della dispersione è meno rilevante (ad esempio Umbria e Trentino) piuttosto che a quelle a maggiore incidenza.

Come segnale di fragilità dei percorsi formativi si può considerare anche il dato relativo ai *“giudizi in sospeso”* (facente riferimento a quegli studenti ai quali sono stati attribuiti debiti formativi) che, in Provincia di Como, riguarda circa un terzo degli alunni degli istituti tecnici e professionali ed un quarto dei liceali.

L'elevata quota di giudizi in sospeso concorre ad innalzare i valori del *“tasso di irregolarità”*, misurato attraverso la somma dei quattro indicatori considerati (trasferimenti in entrata ed in uscita; studenti non scrutinati, non ammessi e sospensione del giudizio); il tasso di irregolarità coinvolgerebbe infatti la metà degli studenti degli istituti tecnici, oltre il 40% degli iscritti alle

¹ Considerando i dati MIUR 2013, illustrati nel secondo capitolo.

scuole professionali ed il 36% degli studenti liceali; se si scorpora il dato relativo ai debiti formativi (prendendo dunque a riferimento i valori rilevati a Settembre, nei quali i giudizi in sospeso confluiscono nelle categorie degli studenti ammessi o non ammessi), il *tasso di irregolarità* si riduce significativamente e coinvolgerebbe il 16,7% degli studenti comaschi. Quote significative si rilevano negli Istituti professionali (22%) e negli istituti tecnici (19,8%), mentre nei licei e nell'leFP il tasso di irregolarità si ferma al 13%; più in generale, nelle scuole private il tasso di irregolarità interessa un quarto degli iscritti mentre nelle statali la percentuale è del 16%.

La condizione di irregolarità interessa maggiormente i maschi (17.7%) rispetto alle femmine (11.1%), in linea con la tendenza consolidata a livello nazionale; l'irregolarità si presenta uniforme nell'incidenza degli indicatori in rapporto alla distribuzione territoriale.

In conclusione, dai dati disponibili, risulta una sostanziale "normalità" del fenomeno che, se non è opportuno sottovalutare, va considerato per le sue dimensioni reali, assai vicine alla soglia "fisiologica".

8.1.2 Cause del fenomeno e fattori influenti

Sin qui la sintesi dei principali dati descrittivi del fenomeno raccolti dalla ricerca. Rilevante, però, ai fini dell'impostazione delle strategie istituzionali per fronteggiare il fenomeno è la considerazione delle modalità con le quali il fenomeno viene percepito dagli operatori del settore e dai soggetti coinvolti.

A questo proposito abbiamo potuto rilevare, in particolare attraverso le interviste ai testimoni privilegiati ed i focus group con gli operatori scolastici, della formazione e dell'orientamento, la presenza di differenti rappresentazioni, variamente collocabili tra due visioni distinte:

- da un lato, una concezione vicina alla definizione tradizionale, che riferisce la dispersione prevalentemente alle situazioni di abbandono e interruzione del percorso scolastico. Si tratta di una visione assai circoscritta, di carattere funzionalista e, per molti versi, riduttiva del fenomeno;
- dall'altro, una concezione che legge la dispersione come fenomeno più complesso, "stratificato" e situato in specifici contesti. In questa prospettiva vengono considerati come costitutivi del fenomeno anche le irregolarità dei percorsi ed i rallentamenti. Assumono rilevanza, quindi, in tal senso, dati relativi alla condizione familiare, di migrazione.

Pur non sottovalutando la complessità del fenomeno, alcuni fattori causali emergono più frequentemente di altri. Tra questi possiamo distinguere fattori propri del sistema dell'istruzione e formazione (modello di orientamento ormai obsoleto, cultura del sistema ancora troppo connotata da autoreferenzialità ed isolamento, professionalità delle diverse figure che vi intervengono) e fattori riferiti ai contesti socio-familiare e psico – sociale, quali le relazioni tra pari, le condizioni familiari, le condizioni personali (disabilità, difficoltà di apprendimento, aspetti psicologici).

Una certa omogeneità si è riscontrata – tra le persone consultate – in riferimento alle rappresentazioni delle tendenze evolutive del fenomeno, che viene visto come permanente anche in futuro, se non addirittura in progressivo aggravamento. Tale opinione viene giustificata in base alla presenza di fattori di contesto - quali la crisi economica, la progressiva riduzione di risorse destinate alle azioni di contrasto – ma anche ad una sostanziale accettazione del fenomeno come strutturale dei processi formativi e sociali. Comprensibilmente le realtà

dell'insuccesso e della dispersione vengono colte con maggiore evidenza e considerate "endemiche" da chi opera nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, dove giungono allievi/e con precedenti insuccessi in altri ordini scolastici (licei, istituti tecnici).

Dalle differenti letture emerge un quadro assai articolato di individuazione dei fattori influenti e generanti il fenomeno, che non va però letto in una prospettiva di carattere rigorosamente causale e lineare. Condizioni diverse - di carattere economico, sociale, personale... - certamente influenzano le traiettorie di vita dei/le ragazzi/e che sperimentano insuccesso scolastico ma la presenza di tali condizioni non implica necessariamente l'effetto di insuccesso. Si tratta, piuttosto, di una combinazione assai variabile di aspetti differenti che assumono rilevanza nella singola traiettoria di vita. Pur considerando tale aspetto di carattere essenzialmente biografico, è possibile tracciare la presenza di alcune aree di fattori che - combinandosi in modi differenti - contribuiscono a generare situazioni di insuccesso.

Nel capitolo precedente sono state indicate cinque distinte tipologie di "fragilità" in riferimento ad alcuni aspetti caratterizzanti le reti sociali nelle quali le persone sono inserite. L'utilizzo del costrutto di rete - ovvero di contesto sociale complesso - per la lettura del fenomeno della dispersione scolastica permette, da un lato di non isolare il soggetto in situazione di disagio, cercando solo nella persona le cause del problema, dall'altro di costruire ipotesi esplicative che includano l'analisi di più fattori contemporaneamente. Possiamo sintetizzare tre diverse tipologie di reti sociali "deboli", ciascuna caratterizzata da specifici fattori che contribuiscono a determinarne la debolezza

- *Rete e contesto debole dal punto di vista socio - economico.* Per il versante del sociale si è in presenza di scarso inserimento nel tessuto sociale locale e scarsa conoscenza delle risorse a disposizione, ad esempio:
 - o disinformazione sull'accesso ai servizi o inadeguata informazione sulle tipologie di offerta formativa,
 - o appartenenza ad un contesto chiuso e protettivo, non facilitante la relazione verso l'esterno, disagio familiare o provenienza da un contesto diverso con una difficoltà iniziale di accettazione.

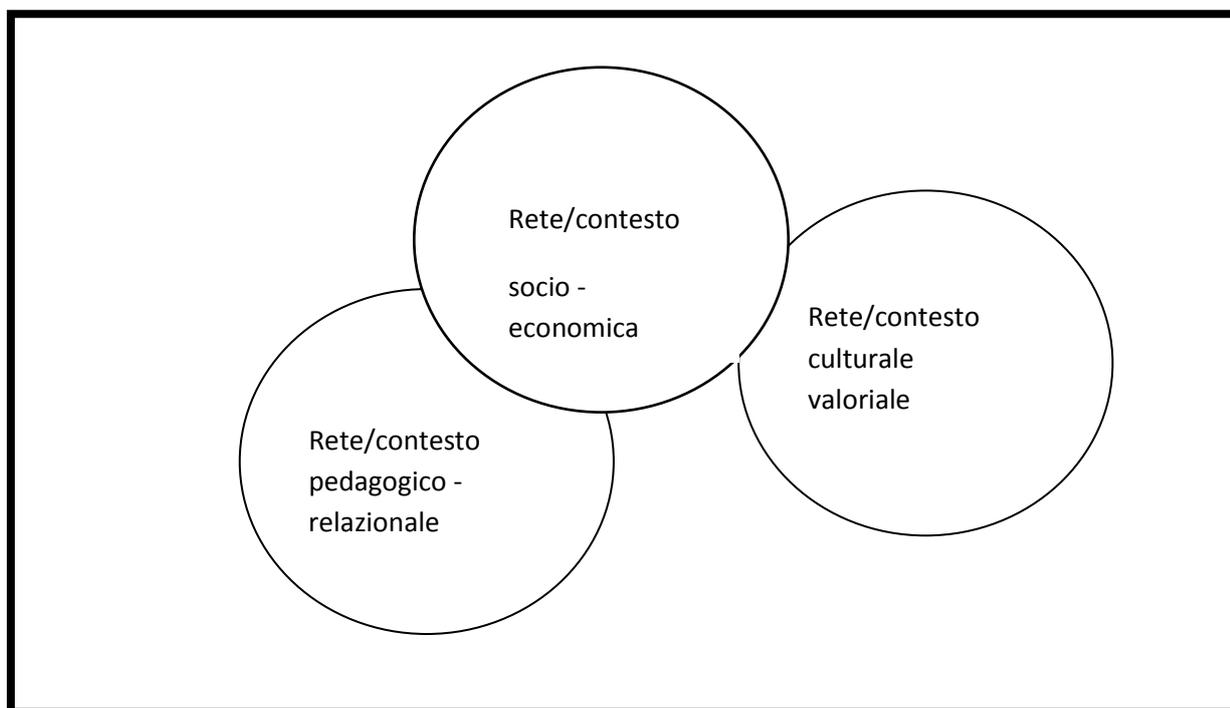
Per quanto attiene il versante economico non si rilevano - oggi - i livelli di povertà elevata che hanno contraddistinto l'abbandono scolastico nella seconda metà del '900, piuttosto si tratta di una scarsità di risorse da investire nel supporto alla frequenza scolastica quando il soggetto necessita di sostegno, ad esempio per "fare i compiti" (si pensi al caso in cui entrambi i genitori lavorano) o nel rinforzo su alcune discipline.

- *Rete e contesto debole dal punto di vista pedagogico - relazionale.* In questa area gli elementi di debolezza sono dati, per il versante pedagogico, dalla inadeguatezza degli strumenti e delle competenze che i diversi attori sociali - figure professionali e non - utilizzano per affrontare le situazioni nelle quali l'individuo mostra difficoltà di apprendimento o specificità che richiedono modalità didattiche non standardizzate. Il versante relazionale, invece, è debole quando non è in grado di affrontare gli aspetti relativi alla gestione delle emozioni nella fase dell'adolescenza, di sostenere nello sviluppo dell'identità, di riconoscere e favorire il bisogno di comunicazione e di relazioni affettive positive di cui le persone necessitano, che lo manifestino o meno.

- *Rete e contesto debole dal punto di vista culturale e valoriale.* In questa area si collocano, da un lato, i fattori di debolezza causati da un contesto povero di stimoli e interessi culturali, dalla mancanza di esperienze diversificate che contribuiscano ad ampliare gli orizzonti di riferimento. Dall'altro lato hanno posto i fattori connessi ai quadri valoriali dei soggetti, nei quali possono trovarsi, ad esempio, pregiudizi radicati e superati (come è il caso dell'opinione negativa nei confronti della formazione professionale), ovvero valutazioni personali (e/o familiari) sulle priorità da attribuire alle scelte di vita, ad esempio il prevalere della cultura del lavoro presente in alcuni ambiti sociali, rispetto alla cultura della conoscenza.

Le tre tipologie di rete possono essere considerate come insiemi da analizzare separatamente nel caso in cui si volesse approfondirne le caratteristiche prevalenti, ma è, in realtà, evidente che esse coesistono nello stesso ambito, contaminandosi a vicenda, come illustrato nello schema sottostante.

Schema: aree di debolezza delle reti/contesti



Le situazioni di sensibile esposizione all'insuccesso scolastico possono derivare da combinazioni ed intersezioni di queste differenti dimensioni di rete/sistema. Nella storia della persona e nel suo concreto contesto di vita gli elementi di fragilità appartenenti alle diverse dimensioni si possono presentare con differenti modalità ed accentuazioni. Il riconoscimento dell'incidenza delle dimensioni e delle specifiche che esse assumono nelle storie personali rappresenta, quindi, una condizione essenziale e preliminare all'attuazione di strategie di intervento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno.

8.2. Strategie per affrontare il fenomeno

Gli elementi di analisi e comprensione del fenomeno nella realtà comasca, acquisiti dalla ricerca e sin qui sintetizzati, costituiscono significativi riferimenti per la revisione delle strategie sinora adottate per fronteggiare il problema e per l'elaborazione di eventuali ulteriori strategie.

Preliminarmente pare opportuno sottolineare la necessità di adottare una prospettiva coerente per tradurre in operatività di intervento l'analisi del fenomeno poco sopra proposta. La copresenza di componenti fattoriali diverse (socio-economica; pedagogico-relazionale e culturale-valoriale) richiede di essere affrontata su due livelli differenti ma complementari.

Da un lato, una prospettiva di carattere istituzionale (scuola, amministrazioni locali, servizi...) e "macro", che legge i processi in atto e le emergenze delle dimensioni di fragilità a livello strutturale nella realtà provinciale e, in base a ciò, indirizza le risorse (di competenze, organizzative, economiche...). Dall'altro necessita adottare una dimensione maggiormente "micro", riferita alla specifica realtà scolastica, territoriale e finanche individuale del soggetto (e del suo sistema relazionale) coinvolto nella situazione di fragilità. E' importante che, pur nella distinzione necessaria tra i due livelli, vi sia tra di essi effettiva coerenza. Programmazione strategica istituzionale e flessibilità delle azioni riferite alle situazioni specifiche possono cogliere in misura differente ma, appunto, complementare la rilevanza delle dimensioni causali sopra individuate e, quindi, l'attuazione delle strategie di intervento.

In sintesi, si possono individuare quali scelte strategiche di carattere istituzionale le seguenti opzioni:

- Sviluppare e sostenere le pratiche di **orientamento**, già oggi realizzate e che dimostrano efficacia, per costruire un **sistema territoriale** in grado di integrare soggetti diversi (scuole e centri di formazione professionale, amministrazioni locali, no profit e volontariato, imprese...). La costruzione del sistema potrebbe avvenire attraverso un percorso che preveda: individuazione delle priorità (di situazioni e problemi da affrontare), responsabilità dei diversi soggetti, tempi di attuazione, modalità di verifica. Particolare rilevanza assume, per assicurare efficacia all'azione, la definizione delle modalità di coordinamento della rete territoriale, che deve essere svolta da soggetto istituzionale competente e riconosciuto. Una condizione specifica per l'attuazione della strategia di costruzione di un sistema territoriale di orientamento consiste nello sviluppo intenzionale di sinergie tra i diversi attori. Si tratta di una condizione ricorrentemente dichiarata nelle politiche dell'istruzione e sociali ma scarsamente praticata. Nel caso specifico, la logica cooperativa richiede, innanzitutto, misure specifiche di raccordo tra diversi gradi ed ordini scolastici. La conoscenza reciproca tra le diverse realtà è requisito fondamentale per la cooperazione.
- Attivazione di una **funzione di monitoraggio e valutazione degli interventi**. In coerenza con la scelta strategica precedente, si tratta di elaborare ed utilizzare dispositivi agili ed utili di controllo dell'attuazione delle strategie (e degli interventi operativi), in modo da fornire ai diversi soggetti della rete elementi di carattere conoscitivo per supportare, le strategie adottate. Tale funzione è necessario venga attivata anche a livello "micro" in riferimento all'operatività delle specifiche azioni, ovviamente assumendo caratteristiche

differenti e riferite alle specificità di natura educativa, didattica, orientativa e sociale proprie del rapporto con il/la singolo giovane e la sua rete di riferimento.

- **Valorizzare** il contributo potenziale delle **realità socio-educative non formali** (gruppi di volontariato, esperienze animative ed educative extrascolastiche...) nell'affrontare – in modo integrato con le istituzioni scolastiche ed i servizi alla persona – le problematiche dell'insuccesso e della dispersione. Le indicazioni qualitative raccolte dalla ricerca – attraverso interviste e focus group – non esprimono un significativo ruolo attribuito dai soggetti consultati a queste realtà. Può essere interessante approfondire la questione in riferimento alla specifica realtà della Provincia di Como ma, riferendosi ad altre realtà lombarde come di altre regioni d'Italia ed alle numerose esperienze presenti in letteratura, pare opportuno considerare la notevole rilevanza che viene generalmente attribuita alla cooperazione tra scuola, enti locali e realtà educative extrascolastiche.²
- Sostenere lo **sviluppo delle competenze dei docenti, degli operatori sociali ed educativi, dei volontari** a diretto contatto sul territorio con i giovani. Ci si riferisce a competenze di carattere educativo, orientativo e di azione sociale, necessarie per realizzare le strategie sin qui enunciate. Lo sviluppo delle competenze dovrebbe essere perseguito proponendo percorsi specifici ma anche comuni per i diversi ruoli, a prescindere dalla condizione professionale o volontaria. Ciò favorisce, infatti, lo scambio tra culture, strategie e modalità d'intervento. Lo sviluppo delle competenze può essere realizzato con modalità differenziate, non riducibili alla tradizionale formula "corso d'aggiornamento" e più sostenibili anche dal punto di vista economico. Più efficaci, in quanto particolarmente vicine alla realtà operativa, risultano modalità formative quali, ad esempio: la consulenza tra pari, l'affiancamento, la ricerca-azione, la sperimentazione guidata, la ricerca valutativa, le comunità di pratica, la supervisione di piccolo gruppo.

Sul versante dell'intervento operativo diretto nelle situazioni, alcune scelte strategiche qualificanti possono essere così riassunte:

- **Innovazione delle metodologie orientative**, valorizzando – in particolare – quelle basate sull'attivazione di situazioni concrete, che richiedono adeguata preparazione e successiva rielaborazione. Pare opportuno sviluppare ulteriormente le attività orientative, già presenti sul territorio, centrate sul potenziamento della consapevolezza degli studenti e delle loro capacità auto-valutative (skill-life). In questa prospettiva, particolare rilevanza – anche a fini orientativi – possono assumere i percorsi di alternanza scuola/lavoro. L'attivazione di questi percorsi richiede di adottare una logica fondante di flessibilità in riferimento ai tempi ed alle modalità di realizzazione, per venire incontro alle specifiche condizioni vissute dai/le ragazzi/e. In tal senso questa strategia di innovazione delle pratiche orientative deve essere sostenuta dalla strategia sopra descritta di sviluppo di una rete territoriale di orientamento, che preveda forme di cooperazione tra soggetti istituzionali ed organizzativi diversi

² Una rassegna aggiornata di esperienze significative – locali e nazionali - è consultabile in <http://extrascuola.provincia.bergamo.it/> sito della Provincia di Bergamo.

- Una scelta strategica fondamentale per rendere maggiormente efficaci le modalità operative di intervento consiste nell'affinare le capacità degli operatori (scolastici, socio-educativo) di **cogliere e comprendere i segnali di disagio** degli/le alunni/e, utilizzando strumenti maggiormente sensibili ed allargando lo sguardo dall'ambito scolastico al più ampio contesto sociale nel quale la persona è inserita. L'analisi delle cause delle situazioni di insuccesso scolastico non può essere in modo riduttivo individuata, infatti, nella carenza di motivazione personale allo studio. Gli stessi giovani (insieme ai genitori e/o ad eventuali altre figure adulte di riferimento, troppo spesso considerati come marginali o tendenzialmente non collaborativi) vanno coinvolti nel delicato processo di emersione della difficoltà e di analisi delle cause. Tale coinvolgimento, oltre ad accrescere le possibilità di successo dell'intervento, può rendere i/le ragazzi/e ed i genitori maggiormente responsabili nell'affrontare le situazioni critiche, non delegando la competenza di intervento unicamente ai professionisti ed agli esperti.
- Sviluppare la **qualità delle metodologie didattiche** in ambito scolastico, riconoscendo che anche da esse dipendono le possibilità di successo degli/le allievi/e. L'innovazione può essere rivolta a favorire gli apprendimenti tenendo in considerazione i diversi stili e le differenti strategie individuali. Tale direzione richiede inevitabilmente di adottare percorsi di studio personalizzati, differenziando modi, tempi, luoghi dell'apprendimento. L'innovazione va rivolta tanto alle didattiche disciplinari quanto allo sviluppo di competenze che permettono anche il successo scolastico (competenze trasversali o life skills). Sono numerose oggi le strategie didattiche utilizzabili in tal senso: tutoring, mentoring, apprendimento cooperativo, experiential learning, peer education, media education, didattica laboratoriale e per progetti o prodotti. Particolare attenzione può essere dedicata, inoltre, all'utilizzo di metodologie consolidate - nel sostegno allo studio - di sviluppo delle competenze cognitive.³
- In coerenza con la strategia di innovazione didattica, ora considerata, si profila la necessità di **valorizzare e riconoscere i saperi** e le abilità che i/le giovani sviluppano **in ambiti non formali e informali** e di integrarli con quelle acquisite nei percorsi formali. Dalle storie raccolte dalla ricerca emergono con evidenza questi apprendimenti dei/le ragazzi/e, che si dimostrano – ad esempio - capaci di viaggiare, imparare a suonare uno strumento o a ballare break dance, affrontare imprevisti, risolvere problemi pratici e quotidiani, imparare da soli ricercando le fonti e gli strumenti necessari...Non si tratta puramente di attività ludiche o ricreative ma di veri e propri apprendimenti che rimandano, inevitabilmente, alla presenza di capacità di apprendere. L'attenzione strategica degli interventi va rivolta, quindi, al riconoscimento di questi saperi e capacità, utili sia per sostenere gli sforzi dell'apprendimento scolastico sia per continuare ad imparare nel corso della vita.

³ Si pensi, ad esempio, all'impiego ormai da anni diffuso in ambito scolastico, anche in Italia, del Programma di Arricchimento Strumentale di Reuven Feuerstein.

Bibliografia

- Ajello A.M. – Cetorelli A.M. – Chiorrini, P. – Ferraro S. – Ghione V.(2003), *Dispersione e dintorni. Glossario*, MIUR - Università di Roma, Roma
- Ball S. J. (1987), *The micro-politics of the school: toward a theory of school organisation*, Methuen, London.
- Becker G. (1964), *Human capital*, Princeton university press, Princeton
- Bernstein B. (1971), *Class, code, control*, Paladin, London.
- Besozzi E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma
- Blau P. – Duncan O.D. (1967), *The american occupational structure*, Wiley, New York
- Caputo A. (2006), *L'analisi della dispersione scolastica: teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Oxiana, Napoli
- Clarizia P. – Spanò A. (a cura di) (2005), *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, «Quaderni della Agenzia della Campania per il Lavoro», n. 4
- Colombo M. (a cura di) (2008), *Cittadini nel welfare locale: una ricerca su famiglia, giovani e servizi per i minori*, Franco Angeli, Milano
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formative*, Erickson, Trento
- Demetrio D. (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano
- Di Maggio P. (1982), *Cultural capital and school success*, «American sociological review», vol. 47, pp. 242-249
- Dubar C. – Demazière D. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano
- Fabbri D. – D'Alfonso P. (a cura di) (2003), *La dimensione parallela: la dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Erickson, Trento
- Fine M. (1991), *Framing drop outs: notes on the politics of an urban high school*, State University of New York Press, Albany.
- Formenti L. (1998), *Il metodo autobiografico*, Guerini, Milano
- Halsey A.H. – Floud J. – Anderson C.A. (1961), *Education, economy and society*, The Free Press, New York

- Linden W. – Merrill B. (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo Milano
- Lonardi C. (2006), *Il metodo biografico nelle scienze sociali*, QuiEdit, Verona
- Nanni W. (a cura di) (2008), *Alle origini dei processi di dispersione: studio sul fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Milano*, Franco Angeli, Milano
- Parsons T. (1972), *La classe scolastica come sistema sociale*. In Cesareo V (a cura di) *Diritti umani: cultura dei diritti e dignità della persona nell'epoca della globalizzazione*, UTET, Torino.
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale: storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Franco Angeli, Milano.
- Pozzi A. (a cura di) (2005), *Giovani tra scuola e lavoro. Dispersione scolastica, formazione e inserimento professionale in Provincia di Pescara*, Franco Angeli, Milano
- Reggio P. (a cura di) (2001), *Passaggi. Giovani, transizioni ed Ente Locale*, Franco Angeli, Milano
- Woods P. (1997), *L'interazionismo e la scuola*. In E. Morgani e A. Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia: Testi scelti*, CLUEB, Bologna
- Zurla P. (a cura di) (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì - Cesena*, Franco Angeli, Milano