

Dispersi, disertori e disorientati: bisogni e percorsi formativi dei giovani

Conference Young People&Societies
Università degli Studi di Bologna, 26-28 marzo 2009
Forlì

Fatima Farina fatima.farina@uniurb.it
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Alessandra Vincenti alessandra.vincenti@uniurb.it
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Introduzione

L'analisi dei percorsi scolastici-formativi dei giovani - spesso non lineari e che intrecciano volontarietà e opacità di un panorama fatto di possibilità formative e di opportunità lavorative affrontato spesso "navigando a vista" - sembra scontrarsi con l'idea di "condizione giovanile" (Livi Bacci 2008), concetto che non restituisce appieno l'idea di "costruzione della propria vita" (Beck 2008), tanto più che Bauman ci ricorda che l'incertezza del mercato del lavoro contemporaneo è "un potente fattore di *individualizzazione*" (Bauman 2001, p. 35).

Ecco che, all'interno del gruppo sociale dei giovani, è il processo di individualizzazione ad attrarre la maggiore attenzione rispetto all'identificazione in un gruppo che risulta difficile da definire. È il paradigma dell'autorealizzazione cui rispondono i modelli di comportamento giovanile. Se da un punto di vista demografico si cerca infatti di trovare dei criteri, questi sembrano però lasciare spazio a critiche. Da una parte "la riduzione dei giovani a categoria sociale, accomunati cioè dall'età, rende possibile il raffronto tra soggetti nello stesso intervallo anagrafico, ma presenta il limite - imposto dal ritagliare l'età giovanile entro uno spazio predefinito - di dedurre comportamento e modelli di ruolo ascrivibili alla giovinezza *tout court*" (Farina 2005, p. 15). Dall'altra il "criterio bio-economico", considerando lo spazio giovanile l'arco della vita caratterizzato dall'assenza di autonomia economica o comunque libero da responsabilità lavorative (Livi Bacci 2008, p. 16), non tiene conto della pluralità e della complessità dei percorsi dei giovani caratterizzati proprio per una crescente sovrapposizione dei campi di esperienza e da un intrecciarsi di istruzione-formazione con esperienze lavorative che, rispetto al passato, entrano più precocemente nella vita dei giovani in forme plurime e diffuse. Lo stesso confine tra lavoro e non lavoro su cui si basa tale definizione è oggi fortemente messo in discussione sia dalla realtà come pure dalla ricerca sociale¹. La scomposizione del lavoro trova una diretta rispondenza nelle esperienze dei giovani, venendo a sfumare quell'ingresso nel mondo del lavoro che simultaneamente era iniziazione all'adulità" (Farina 2005, p.24)².

I percorsi di vita sono dunque aperti e trovano il loro senso nel riconoscimento del valore dell'autodeterminazione, nel diffondersi della cultura della scelta e della discrezionalità, in contrapposizione al primato del dovere, definito dalla maggiore univocità dei modelli di comportamento e riferimenti valoriali. In tale apertura si legge sia l'ampliamento di opportunità da parte dei soggetti giovani, sia pure l'insieme delle contraddizioni derivanti dai cambiamenti sociali che hanno condotto ad un indebolimento dei punti di riferimento della società basata sull'organizzazione del lavoro salariale, cui non è seguito un processo di costruzione di nuovi strumenti di orientamento del e nel mutamento", al punto che l'urgenza di realizzazione di sé sembra prendere forma piuttosto come "biografia fai da te" (Beck 2000) così che la libertà individuale incorre nel rischio di forte limitazione. Se infatti l'imperativo sociale dell'espressione di sé appare come una conquista di sterminata libertà, essa si scontra con la limitatezza delle risorse individuali su cui i singoli sono chiamati a far conto in misura sempre più significativa nella progettazione di sé, nell'operare le scelte e nella gamma di opzioni entro cui queste sono esprimibili. E' su questa contraddizione che la nostra riflessione si incentra guardando alle modalità con cui i giovani esprimono le loro scelte, selezionando modelli e strategie, sulla base delle risorse di partenza (estrazione sociale, capitale culturale delle famiglie ecc.). Da tale prospettiva l'orientamento appare come il nodo di una rete sociale debole, in cui la socializzazione

¹ Tra i vari criteri stupisce che non si tenga conto che per legge i/le giovani hanno un massimo di 25 anni: è su questo limite che si regola l'accesso alle opportunità di lavoro specificamente dirette a questa fascia di popolazione/forza lavoro.

² «Il susseguirsi delle scansioni sociali e il nesso temporale tra scansioni di tipo diverso non è sempre chiaro e talvolta appare contraddittorio [...] Confini di età che nel corso dell'ultimo secolo erano divenuti netti, sono fatti di nuovo, anche se diversamente, confusi. E molti incroci sono possibili.» (Saraceno, Naldini 2001, pp. 159 - 160)

cede il passo all'autosocializzazione (Beck 2000), una socializzazione a "propulsione interna" verso la continua ricerca di sé. È così che i rischi della individualizzazione vengono estremizzati e non necessariamente apportano un ampliamento delle opzioni. Viene meno quella visione strategica e di progettarsi in un lungo periodo, compito che, sebbene in maniera frammentata, viene affidato alla funzione dell'orientamento declinata in vario modo, ma che rivela la necessità di ricondurre ad unità l'esperienza soggettiva rispetto al sociale.

L'orientamento ha a che fare con gli individui e la loro effettiva capacità di scelta, con i rischi di disparità di fronte alle decisioni e alle opportunità. Venendo meno l'orientamento, inteso come capacità del singolo di orientarsi ed essere orientato, l'incertezza rischia di affermarsi come forza disgregatrice, sul piano individuale e su quello sociale (Farina 2005, p. 19). L'orientamento/disorientamento sono i due concetti chiave intorno a cui vengono letti i percorsi dei/le giovani intervistati nel corso delle ricerche di cui si dà conto nel presente paper.

La forza disgregatrice dell'assenza di un'adeguata rete sociale e del prevalere del "fai da te" biografico è particolarmente attiva nella popolazione dei giovani che entrano ed escono dal sistema scolastico-formativo. Partendo dalla constatazione di condizioni giovanili plurime cui corrispondono percorsi variegati e anche non lineari, risulta più agevole cogliere le ragioni sociali dei flussi da e verso il sistema scolastico, senza necessariamente fermare lo sguardo sulla condizione uniforme e statica di studente/ssa che coglie i/le giovani semplicemente in una posizione e non in quella che è il farsi della loro esperienze, ma soprattutto della loro ricerca.

Giovani dispersi, dissenzienti e disagiati, giovani comunque bisognosi di un percorso di formazione, giovani alla ricerca. La pluralità delle esperienze giovanili si intreccia variamente con il sistema scolastico, tracciando destini formativi diversi e anche rischi e probabilità di riuscita differente se non diseguale.

Mentre assistiamo negli ultimi anni ad una caduta dei tassi di dispersione scolastica fino ad avvicinarsi "all'universalità dell'istruzione obbligatoria"³, il passaggio critico continua ad essere quello alla scuola di secondo grado, è qui che si concentra il massimo rischio di dispersione scolastica soprattutto per i soggetti più deboli socialmente: «Come evidenziato dai dati PISA, tale forma di dispersione è decisamente più frequente negli istituti di tipo tecnico e professionale che nei licei. Permangono perciò nel sistema educativo forti elementi di disegualianza e iniquità» (Benadusi, Giancola 2008, pp. 9 - 10). Lo scarto anche qualitativo tra la scuola primaria e la scuola secondaria, così come rilevano gli studi di settore, concentra la dispersione sia nel grado di istruzione secondaria verso cui è slittato il fenomeno della dispersione, sia in alcuni indirizzi scolastici (Vicarelli, 2005). Tra le conseguenze è evidente come, in Italia, rispetto al resto dell'Europa, un numero minore di soggetti arriva al diploma di scuola superiore e meno ancora ad ottenere un titolo di studio universitario. In sintesi si può dire che, attualmente, il fenomeno della dispersione si connota per indirizzo scolastico, brevità dei percorsi, estrazione sociale e anche genere. La fuoriuscita dal sistema scolastico riguarda infatti più i ragazzi che le ragazze. È chiaro che tutti questi fattori di rischio si intrecciano disegnando un sistema di disegualianze sia in termini di accesso al sistema di istruzione fortemente condizionato dalle risorse personali e familiari, economiche e materiali e di capitale culturale, sia di permanenza, completamento e lunghezza dei percorsi. Vi è inoltre da aggiungere un ulteriore fattore di rischio e di disuguaglianza derivante dalla discontinuità territoriale del nostro paese, rese ancora più evidenti dalle recenti riforme dell'autonomia scolastica e dei servizi di collocamento occupazionale. Da una parte il

³ Anna Ress ricorda che nella scuola di base il tasso di abbandono totale tende a zero (in questo caso si parla di *evasione* o *mortalità scolastica*), mentre nella scuola secondaria di secondo grado il fenomeno della dispersione è decisamente più consistente in tutto il paese. In questo caso viene anche definita, oltre che *selezione differita*, *dispersione di passaggio* perché collegata all'insuccesso a cui i giovani vanno incontro all'ingresso nella nuova scuola (Ress 2007, p.145).

decentramento ha prodotto una maggiore ricchezza di possibilità di legare i servizi al territorio ampliando l'offerta scolastica, quella formativa e la gamma di servizi di mediazione per la ricerca del lavoro, dall'altra esso si implementa in contesti con differenti capacità di reazione, disponibilità di risorse, di capacità di realizzazione di politiche attive del lavoro in un'ottica di integrazione tra scuola, formazione, enti locali e tutti i soggetti presenti sul territorio (associazioni di categoria, terzo settore). Si evidenzia dunque la distanza tra un sistema maggiormente reattivo nel Centro – nord e un persistente svantaggio e resistenza al cambiamento nel Sud.

Le stesse opportunità tendono ad ampliarsi, nel sistema istruzione-formazione come nel mondo del lavoro, in maniera diseguale, rivelando una tenuta della dotazione individuale quale insieme di fattori di vantaggio-svantaggio sociale.

2. Dal punto di vista dei giovani

Nel presente paper si propone una riflessione sul contenuto dello svantaggio sociale dei giovani che appaiono più fragili socialmente e che mantengono tale caratteristica in tutto il loro percorso. Si è scelto dunque il punto di vista coloro che più di altri rappresentano tale fragilità anche molto precocemente.

Il paper si basa sulla comparazione dei risultati di ricerche realizzate nelle Marche⁴ ed in Emilia Romagna⁵, ricerche focalizzate sulla costruzione di percorsi e strategie formative per/dei giovani. Sono stati intervistati i giovani intercettati dai servizi del territorio proprio a causa della loro precoce fuoriuscita dai corsi scolastici, giovani che avevano assolto all'obbligo scolastico, ma non a quello formativo. Nelle Marche sono stati intervistati ragazze e ragazzi che, dopo l'esperienza dell'insuccesso scolastico e l'abbandono della scuola superiore, sono stati inseriti in corsi di formazione secondo quanto previsto dall'ex "obbligo formativo" (L. 144/99) e dall'attuale normativa sul "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (L. 53/2003).

Per quanto riguarda l'Emilia Romagna, è stato selezionato il caso di Bologna in cui sono stati intervistati ragazzi e ragazze che, attraverso i servizi, hanno intrapreso un percorso in progetti di reinserimento a scuola o di formazione professionale indirizzati all'inserimento lavorativo tramite un progetto Equal⁶ per il quale sono previsti percorsi individualizzati di accompagnamento.

L'occasione di due diverse ricerche sui giovani che in maniera riduttiva definiamo per il momento "in dispersione", ha fatto nascere l'esigenza di approfondire quello che sembra configurarsi come un modello di comportamento tutt'affatto casuale. Soprattutto è proprio dalla ricerca che emergono le evidenze di semplificazione della realtà della dispersione così comunemente indicata. Il modo in cui il fenomeno è percepito e socialmente definito ha molta rilevanza sugli esiti della dispersione e sui destini dei/le dispersi/e.

Diverse ricerche hanno già messo in luce la riduttività del concetto di dispersione, laddove anche nell'accezione di "sommersa" le sfumature divengono molteplici tra abbandono, ripetenza, ritardo, frequenza irregolare (Pozzi, 2005); si tratta di un fenomeno da analizzare in stretta interazione tra "condizioni interne ed esterne alla scuola, variamente intrecciate alle pratiche del vissuto minorile, [che] si pongono come effetto ma anche come causa di dispersione, correlandosi anche a disuguaglianze nel più vasto contesto sociale, economico e culturale" (Pozzi 2005, p. 16).

⁴IRRE Marche-Istituto di Sociologia dell'Università degli Studi di Urbino sull'attuazione dell'anagrafe dell'obbligo formativo nella Regione Marche. 2004-2005.

⁵ Per ulteriori approfondimenti Maggioni – Pappalardo 2006.

⁶ Il progetto Equal ET (monitoraggio Esperienze Transizione al Lavoro) si pone l'obiettivo di promuovere e sperimentare nella provincia di Bologna nuovi servizi di accompagnamento alla transizione lavorativa per i giovani in condizioni di 'disagio sociale' e a rischio di emarginazione, in un'ottica di welfare educativo.

Particolarmente interessante è seguire le modalità con cui i giovani che hanno biografie scolastiche più brevi scelgono di intrecciare le varie sfere di vita dentro una unica traiettoria esperienziale. Da una parte troviamo la scuola, che a seguito degli interventi di riforma, non è più solo istruzione bensì anche formazione, dall'altra un mondo plurale, il mondo dei lavori, assai più complesso, che pone nuovi vincoli e apre opportunità differenti, anche sulla base delle competenze che sono state acquisite secondo processi articolati e integrati (Farina, Vincenti 2006, p.171).

Abbiamo quindi guardato alla "dispersione" non come ad uno degli elementi problematici del sistema scolastico, intervistando ragazzi e ragazze con esperienza di insuccesso scolastico, bensì intervistando ragazzi e ragazze che, passando attraverso l'insuccesso scolastico, hanno intrapreso percorsi formativi e hanno messo a fuoco un progetto alternativo e quasi sempre soddisfacente. Abbiamo ritenuto che questa scelta potesse restituirci la complessità della rete tra la scuola e le altre istituzioni, mettendo su uno stesso piano le diverse alternative senza sancire gerarchie tra istruzione e formazione. Inoltre limitarsi al legame scuola-dispersione ci avrebbe fatto perdere molto delle riflessioni di questi giovani su tutto il percorso compiuto, ma anche della relazione tra l'agire dei singoli e le opportunità del territorio.

Tenendo conto delle trasformazioni nel settore delle politiche scolastiche, formative e dell'inserimento professionale, ci si è infatti posti, tra gli altri, l'obiettivo di raccogliere il punto di vista dei giovani e della mancanza di punti di riferimento rispetto a cui orientare le proprie scelte e la costruzione dei percorsi. L'orientamento è un concetto che spesso rimane offuscato e confuso con l'informazione, raramente messo in relazione alla dispersione scolastica percepita più come la conseguenza di un disagio del singolo soggetto piuttosto che come una questione che mette in discussione un nodo di una rete più vasta che in questo caso abbiamo provato a ricostruire. Sia l'informazione che l'orientamento sono funzionali alle scelte da compiere, e diversi sono i soggetti che hanno obiettivi informativi e di orientamento, ma le due funzioni spesso si sovrappongono e confondono e proprio il deficit di orientamento si lega a quella *dispersione di passaggio* (alla scuola secondaria superiore) di cui molti giovani intervistati hanno fatto esperienza.

3. Gli intervistati

Prima di passare all'analisi dei dati di ricerca, è importante restituire anche il processo della ricerca, in sintesi, cosa abbiamo fatto, dove lo abbiamo fatto e con quali strumenti.

Per riflettere sui giovani "in dispersione" abbiamo scelto di utilizzare le interviste di due ricerche diverse che però guardavano allo stesso fenomeno.

Per quanto riguarda le Marche sono state realizzate 20 interviste, in tutte e quattro le province, a 12 ragazze e 16 ragazzi di età compresa tra i 17 e i 20 anni. Essendo fuoriusciti dai percorsi scolastici, al momento dell'intervista si trovavano in percorsi di rientro nell'istruzione, di formazione o di avvio al lavoro. Le interviste sono state realizzate nella primavera del 2005 in tutte e quattro le province marchigiane.

Per quanto riguarda il caso di Bologna sono state realizzate 13 interviste così suddivise: 5 a testimoni privilegiati tra funzionari e operatori responsabili dei progetti di accompagnamento al rientro a scuola o di transizione attraverso progetti formativi di inserimento in contesti lavorativi attraverso tirocini e 8 interviste a giovani (3 ragazze e 5 ragazzi) tra i 17 e i 20 anni, inseriti nei progetti. Le interviste sono state realizzate in un arco di tempo che va da febbraio a giugno 2007.

Nella costruzione del gruppo di ragazzi e ragazze da intervistare abbiamo privilegiato la disponibilità, considerando, nel caso dei minorenni, la necessità del permesso da parte dei genitori e il fatto che questi giovani fossero molto impegnati tra ore di formazione e ore di lavoro e quindi non fosse facile trovare il tempo per realizzare un'intervista, soprattutto nel caso di Bologna.

Al di là di alcuni aspetti relativi a come è avvenuta la selezione degli intervistati ed al loro profilo, occorre tenere conto di alcuni dati di sfondo che emergono dalle stesse interviste.

La struttura e la rete a cui fanno capo i progetti di accompagnamento al rientro a scuola o di transizione verso il lavoro sono diversi.

Nelle Marche, nella costruzione del gruppo di ragazzi e ragazze, sono emerse differenze tra province. In particolare, ad Ancona e Pesaro abbiamo intervistato ragazzi e ragazze che assolvono l'obbligo formativo attraverso il canale della formazione professionale. Nelle province di Macerata ed Ascoli Piceno i casi segnalati dai servizi sono stati invece quelli di giovani che ad un certo punto del loro percorso hanno avuto bisogno di informazione e di orientamento, sia perché a rischio di *exit* dalla scuola, sia perché non sapevano verso quale direzione orientare i propri studi (la differenza tra nord e sud emerge anche dai numeri delle interviste realizzate, 14 tra Ancona e Pesaro, 6 tra Ascoli e Macerata proprio perché la partecipazione ai corsi di formazione ha reso più facile ottenere la disponibilità di ragazzi e ragazze a farsi intervistare). In entrambi i casi si tratta comunque di giovani che si rivolgono ai servizi, piuttosto che di giovani intercettati dai servizi.

A Bologna invece la rete ci è sembrata dare prova di una buona capacità di intercettazione di chi entra in un percorso di dispersione. Questo si è riflesso anche sull'andamento delle interviste. Le interviste ai ragazzi e alle ragazze nel bolognese fanno emergere infatti una loro maggiore capacità di raccontarsi forse dovuta ad una frequentazione costante degli operatori da cui vengono seguiti ed accompagnati nel loro percorso. Naturalmente la selezione da parte degli stessi operatori dei ragazzi e delle ragazze a cui poter chiedere un'intervista ha forse fatto ricadere la scelta su coloro con cui si ha un rapporto migliore e da cui ci aspettava più facilmente la disponibilità ad accordare un'intervista con ricercatori universitari.

4. Lo strumento utilizzato e la scelta dei temi da indagare

La scelta metodologica adottata è stata quella che ci ha visto utilizzare lo strumento dell'intervista in profondità, ovvero uno strumento che ci permettesse di indagare tutto il percorso scolastico e non solo il periodo in cui il rapporto con la scuola si è fatto difficile, in modo da far emergere il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze sulla scuola, su come questa persegue i suoi obiettivi, ma anche su quali sono o dovrebbero essere.

L'intervista ha rappresentato il momento per ripercorrere il vissuto dei giovani a partire da quello scolastico, il loro rapporto con la scuola come sistema di persone e organizzato, per approfondire le ragioni che hanno condotto prima alla scelta e poi all'abbandono dello stesso, infine alle attività successive all'abbandono e le aspettative e i progetti per il loro futuro.

A tal fine è stato costruito uno strumento flessibile suddiviso in tre sezioni:

- a) l'iter scolastico;
- b) il progetto di obbligo formativo/ di inclusione;
- c) le aspettative - strategie del ragazzo/a.

Attraverso le domande comprese nella prima sezione sull'iter scolastico ci interessava sapere chi sono questi ragazzi e ragazze, quale età hanno e dove risiedono anche per ricostruire il contesto socio-economico in cui vivono questi giovani che hanno abbandonato gli studi definitivamente o hanno incontrato ad un certo punto delle difficoltà a comprendere i loro desideri e la direzione da prendere. Partendo dal racconto della loro esperienza scolastica sin dalle scuole elementari, per far emergere eventuali episodi o relazioni positive o negative che hanno segnato la loro percezione della scuola, abbiamo chiesto loro le motivazioni che hanno portato al ritiro, accanto a quelli che secondo loro sono i punti di forza e di debolezza del sistema formativo per fare emergere le possibili direzioni di miglioramento del sistema stesso. Da questa prima parte dell'intervista emergono quindi i motivi che per molti hanno determinato lo "stare male a scuola" (Argentin 2007, p. 51).

Affrontando il racconto del progetto pensato e costruito insieme ai servizi dell'obbligo formativo che ha visto il rientro a scuola o in un percorso di formazione, ci siamo fatte raccontare come è avvenuto l'incontro con il Centro per l'impiego e la formazione, se sono stati loro a trovare i servizi oppure se sono stati i servizi a chiamarli. Naturalmente questi percorsi sono legati alle storie di questi ragazzi e ragazze – storie che tengono conto anche del ruolo delle loro famiglie - ma anche alle modalità e alle strategie adottate dai nostri intervistati per realizzare le proprie aspettative a partire dai modelli culturali ai quali fanno riferimento in tema di lavoro.

In particolare, l'ultima e terza sezione dell'intervista – quella più focalizzata sulle immagini e le aspettative legate al lavoro (aspettative di carriere specifiche, i valori attribuiti alle varie occupazioni, le motivazioni associate al lavoro) – ha fatto emergere quelle informazioni che permettono di analizzare le intenzionalità delle scelte ed i condizionamenti esterni a partire dalla costruzione di relazioni, dal rendimento, dai motivi dell'insuccesso, ma anche le opinioni sul significato che i nostri intervistati attribuiscono alla formazione per capire se percepiscono alternative o intrecciate le attività formative ed il lavoro. Per esempio era indispensabile sapere se per loro la formazione fa solo "perdere tempo", mentre sarebbe più utile entrare subito nel mercato (producendo quel effetto "spiazzamento" della scuola e delle attività formative da parte del mercato del lavoro), anche per capire se i giovani hanno strategie a breve o a medio termine, oppure se tornerebbero a scuola. Questo ripensamento potrebbe essere la conseguenza delle prime esperienze lavorative che non solo hanno fatto emergere particolari fabbisogni di professionalità, ma hanno anche permesso l'acquisizione di conoscenze relative alla domanda del mercato del lavoro locale che hanno portato a riorientare la propria formazione verso quelle competenze che il mercato chiede.

Naturalmente non si poteva non guardare alla famiglia per misurarne il sostegno e alla relazione tra il contesto familiare e le aspettative rispetto al lavoro, alla questione cruciale della scelta, a cosa determina la scelta, la reversibilità o meno della stessa, agli stessi risultati scolastici e all'opportunità di sperimentare il lavoro.

Il nostro strumento di ricerca non poteva quindi non tener conto dell'intreccio tra scuola, Centri per l'impiego e la formazione, i giovani intervistati e le loro famiglie. Sullo sfondo rimane la relazione col territorio, per comprendere il contesto socio-culturale della scelta (gli orientamenti diffusi dei pari – amici, compagni di scuola - oltre che della famiglia, ma anche gli orientamenti temporali e la scansione dei vari passaggi nel processo di costruzione dell'identità sociale che vede il lavoro sempre meno performativo).

Le dimensioni analizzate sono state pertanto molteplici: le concezioni del lavoro, le esperienze lavorative compiute, le modalità di ricerca di lavoro, ma anche le attività del tempo libero, le prospettive di costruzione di una famiglia, ecc. Non solo quindi gli aspetti legati al presente di formazione e al futuro lavorativo, ma anche alla sfera privata presente e futura, alle relazioni con i gruppi di pari, per far emergere quanto gli aspetti relazionali incidano non solo nella scelta di modalità per raggiungere un lavoro ideale, ma anche un equilibrio soddisfacente tra le diverse sfere di vita. Questo perché gli elementi che influenzano gli orientamenti e le aspettative dei giovani nei confronti della formazione, dell'istruzione e del lavoro debbano essere letti attraverso la trama data da una pluralità di aspetti che determinano le strategie di azione. Da una parte i vincoli e le strategie familiari nella scelta del percorso tra lavoro, formazione e istruzione, dall'altra il contesto con le sue opportunità ed i suoi vincoli, un contesto locale che sembra rimanere il contesto di riferimento anche per il futuro per giovani che non includono nei loro piani prospettive di trasferimento.

1. Storie di giovani e di scuola

I giovani di cui ci occupiamo sono quelli tecnicamente definibili in dispersione scolastica, ma che sono approdati quasi sempre a percorsi formativi alternativi a quello scolastico in seguito ad un corto circuito vissuto proprio nel corso dell'esperienza scolastica. L'esperienza scolastica è il cuore delle interviste. Agli intervistati è stato chiesto di ricostruire il proprio vissuto scolastico a cominciare dal primo grado di scuola frequentato fino a giungere all'ultimo e alle ragioni della fuoriuscita. L'esperienza personale si intreccia così strettamente con quella scolastica caratterizzata per questi ragazzi e queste ragazze da un prima e un dopo.

Il prima è dato dalla storia scolastica, il momento in cui si appropria la scuola, si forma l'immagine della scuola, delle capacità personali e delle possibilità di realizzazione di sé. L'inizio del percorso scolastico mantiene la sua significatività soprattutto in negativo, quando non traumatico, come testimoniano alcuni intervistati descrivendo i loro esordi scolastici:

«Alle elementari è stato traumatico perché ho avuto delle insegnanti che, secondo il mio punto di vista hanno fatto sì che io odiassi lo studio e tutto quello che è l'ambiente scolastico. Erano persone che dicevano: "chi c'è, c'è; chi non c'è non c'è", quindi chi era più bravino e ci arrivava bene, chi aveva bisogno di più tempo o di essere seguito lo lasciavano indietro» (Int.7 F Bo).

La relazione con i docenti è la principale chiave di lettura dei vissuti personali utilizzati dagli intervistati. La qualità della relazione con gli/le insegnanti fissa l'immagine della scuola:

«Si parte dalle elementari: sono stati cinque anni traumatici perché le insegnanti, con il fatto che conoscevano i miei genitori, non so se per motivi vari ... io credo per non far vedere che ero privilegiato, ma ogni cosa che accadeva in classe era sempre colpa mia. Sembra vittimismo ma non è così perché sono stati cinque anni in cui ho passato di tutto. In quarta elementare i miei genitori sono arrivati a dover denunciare gli insegnanti perché ogni sera telefonavano per dire che io facevo questo o quello: sembravo un delinquente! Ho finito le elementari, ma ho finito con molti problemi: facevo fatica ad andare a scuola, quando facevo i compiti si metteva in dubbio che li avessi fatti io. È stata un'esperienza bruttissima! Poi alle medie anche lì, quando feci l'iscrizione vollero fare una quarta sezione ed io ci finii dentro: in tre anni abbiamo cambiato una ventina di insegnanti e non abbiamo imparato niente. Abbiamo cambiato tre insegnanti di italiano e sette, otto di matematica; è rimasta fissa quella di inglese, di francese e religione" (Int.4 M Bo).

Il tema dello svantaggio di partenza rappresenta la prima criticità dell'esperienza scolastica, si manifesta al principio della stessa, ovvero all'ingresso nella realtà scolastica, ingresso che spesso viene affrontato senza adeguati strumenti per rispondere alle esigenze di un sistema che viene descritto come pre-costituito e che ha delle precise aspettative di successo e riuscita scolastica nei confronti dei soggetti a prescindere dal livello di partenza:

«Alle elementari quella di matematica che sembrava una che dirigeva l'orchestra con le tabelline e io non ci capivo niente e poi era quella che andava da mamma quando non facevo i compiti; tirava i quaderni in classe e i capelli a tutti. Poi la maestra di italiano perché sputava e faceva il bagno a tutti e poi quella di storia perché era scontrosa. Poi alle medie il professore di italiano che aveva la faccia a topo, sai il topo da biblioteca?» (Int. n.2 F Marche).

Dalle testimonianze degli intervistati appare che i primi sintomi del disagio scolastico si manifestino tanto più si percepisce una distanza nella relazione con i docenti e tanto più tale relazione rimane circoscritta entro ruoli formali. La standardizzazione della prestazione offerta e attesa da parte degli insegnanti lascia aperto il vuoto esistente dalla mancanza di strumenti adeguati da parte di quegli studenti che, come quelli intervistati, non riescono ad attingere ad

ulteriori risorse per colmare la distanza per una prestazione scolastica ed un apprendimento migliore. Viceversa quando la distanza tende ad essere colmata offrendo a tutti una possibilità di entrare nel meccanismo scolastico, questo viene riconosciuto e apprezzato dagli studenti come elemento qualificante e positivo della loro esperienza:

« ... la professoressa di francese della ragioneria, perché è una persona proprio ... ne ho conosciute poche di persone come lei. Non c'era quella differenza. No, lei era l'insegnante-alunna e noi eravamo gli alunni-insegnanti. Se un giorno non ci sentivamo impreparati su una cosa, lei non interrogava e magari annullava anche il compito in classe: una disponibilità enorme. E poi era brava come professoressa: era brava a spiegare, a farti capire le cose» (Int. n.3 F Marche);

ed ancora:

«[ricordo positivamente ndr] quella di italiano delle superiori perché se tu hai un problema lei ti capisce, ti ascolta, ti dà consigli: si sa comportare, si sa adeguare alle situazioni, quindi ti capisce quando è il momento, magari ti aiuta ma in modo indiretto che così gli altri non capiscono che ti sta aiutando» (Int. n.2 F Marche).

Gli intervistati sottolineano positivamente, ricostruendo la loro esperienza, la possibilità di entrare nel meccanismo scolastico offerta da un rapporto docente-discente che tiene conto delle dotazioni di partenza degli studenti:

«Quella di italiano quando andavo alle elementari: spiegava bene e se non capivi una cosa te la rispiegava. Poi alle elementari c'era invece la professoressa di matematica che era molto severa e se non facevi qualcosa bene ...» (Int.1 F Bo).

La qualità della relazione con gli insegnanti incide sia sul clima scolastico, come pure sembra essere all'origine sia dell'attaccamento allo studio, sia della perdita di interesse nei confronti dello stesso. Oltre a ciò elemento di rilievo è lo sguardo degli insegnanti che percepiscono su di sé gli intervistati, uno sguardo che diventa immagine specchiata di sé, delle proprie capacità di riuscita, delle attitudini ed elemento di valutazione circa il proprio futuro:

«R: Alle elementari il senso di protezione era fortissimo. La maestra era la mia seconda mamma e i miei compagni erano i miei fratelli che trovavo a scuola, però avevo un carattere violento, ero la peste della classe insieme ad altri 3-4. Così alle elementari ed alle medie; poi alle superiori mi sono calmato. L'interesse per lo studio ho iniziato a perderlo, non ne ho mai avuto molto!

D: Secondo te a cosa era dovuto?

R: Al fatto della crescita, al fatto che avevo anche altri interessi e pensieri per la testa. Iniziavo ad uscire il pomeriggio ... un po' questo e un po' anche il fatto che non ho avuto molta fortuna con gli insegnanti, specie alle medie! È vero che io ci mettevo del mio, ma loro ci mettevano del loro tanto è vero che ho dovuto passare periodi di grana e litigata con insegnanti, genitori, preside ... il periodo peggiore è stato alle superiori dove lì mi sentivo realmente tutti contro a parte la mia insegnante di lettere che era dalla parte degli studenti. Io sono una persona che non si tiene dentro, che esprime a volte anche in maniera dura e cattiva e a volte posso sembrare offensivo. Questo, siccome nella scuola non ci sono insegnanti abituati a richiedere risposte da adulti e non da ragazzino ... non dico per vantarmi però faccio sempre fatica a descrivermi perché mi sembra di apparire arrogante, ma mi sento più grande dei miei coetanei. Quindi il fatto che loro si sentissero risposte del genere da un ragazzo di 15 anni dava fastidio e loro si impuntavano su di me. Dopo gli ultimi litigi con le vicepresidi mi hanno detto "noi il nullaosta te lo diamo subito: tu hai già il nullaosta per abbandonare l'istituto quando vuoi tu", quindi!» (Int.5 M Bo).

I rapporti con gli insegnanti sono il metro di valutazione delle scuole frequentate, sulla cui base si prendono decisioni importanti circa il proprio futuro⁷:

«Alle medie ... è la più semplice, la meno complicata ... con i professori alle medie mi trovavo bene, alle superiori no ed è per quello che mi sono ritirato: non andavo d'accordo ... ho avuto troppe note, una sospensione di cinque giorni ... e ho deciso di andare a lavorare» (Int. 3 M Bo).

E' attraverso la capacità di stimolare l'interesse verso la materia insegnata che i docenti amplificano la possibilità di apprendere e allo stesso tempo di costruire delle relazioni che lasciano un buon ricordo negli intervistati:

«Ero innamorato di scienze della terra! E avevo un'insegnante bravissima ... i movimenti dei venti, i vulcani e poi biologia. Le scienze ma non matematica che mi accappona la pelle» (Int. 5 M Bo)

ed ancora:

«Io mi ero trovato bene con l'insegnante di chimica e avevo scelto chimica come specializzazione, perché quando ho avuto la fortuna di incontrare un bravo insegnante la materia mi era piaciuta, ma purtroppo ci ero arrivato in una condizione che non ce l'ho fatta» (Int.4 M Bo).

L'elemento relazionale definisce per buona parte il vissuto scolastico degli intervistati, al di là del giudizio complessivo attribuito e al di là del risultato esprimibile nel rendimento scolastico.

Oltre all'esperienza individuale, la scuola mantiene secondo gli intervistati una sua utilità. Tuttavia nella riuscita scolastica contano soprattutto due aspetti evidenziati dalle testimonianze: a) le capacità individuali di interiorizzare norme e regole del sistema scolastico; b) l'appassionarsi allo studio.

Per quanto concerne l'adattarsi al sistema scolastico, questo aspetto appare tutt'altro che scontato. Viene posto l'accento sulla fatica di adeguarsi, fatica che appare proporzionale al senso di inadeguatezza che gli stessi intervistati sembrano sviluppare:

«A parte l'utile per me devi avere proprio una passione per la scuola perché se ce la fai sennò no. Se hai la passione per la scuola, la voglia di studiare, di stare a contatto con le persone allora ce la fai altrimenti non ce la fai. Non ce la fai a sopportare di stare chiuso cinque ore in una classe insieme agli altri, non ce la fai a stare lì ad ascoltare il professore che magari, cioè io facendo ragioneria magari mi capitava di avere quattro ore il professore di ragioneria aziendale e stare lì se non hai la passione non lo fa i... » (Int. 3 F Marche).

Non è tanto in questione l'utilità della scuola in sé, quanto piuttosto la difficoltà di adeguarsi alle regole e alle richieste da parte del sistema. Nelle richieste la scuola è uguale per tutti, ma la capacità di rispondere ad esse non lo è altrettanto ed ecco che qui la rigidità del sistema diventa ostacolo e svantaggio scolastico. Uno degli intervistati sottolinea proprio la rigidità dell'organizzazione scolastica, dei suoi ritmi:

«Ho viaggiato tanto, viaggio tanto all'estero e ho anche studiato all'estero; ho visto molte culture e molte organizzazioni scolastiche: in Russia quelli della mia età, diciassette anni, già fanno il primo anno di università, invece qui fai ancora il quarto. E poi quando sono venuto qui che lì avevo finito la quinta elementare, in prima e seconda media ho studiato le stesse cose che avevo studiato in quinta elementare.

⁷ Anche da altre ricerche emerge che i primi problemi sorgono soprattutto a causa di conflitti con gli insegnanti (Ress 2007, p. 160).

Poi alla fine della terza media sono ritornato a casa; sono andato a visitare la scuola e ho visto che erano molto più avanti di noi: cose che io neanche sapevo, che non ci erano state accennate. Le scuole sono male organizzate ... anche parlando delle pause: le scuole russe sono ben organizzate anche perché tra un'ora e l'altra hanno un quarto d'ora di pausa quindi i ragazzi possono scherzare, ridere, picchiarsi. A scuola quando suona la campanella significa che finisce una lezione e ne inizia un'altra e per questo durante la lezione i ragazzi ridono, scherzano, fanno le battute, si tirano le cartacce perché giustamente non hanno una pausa. Molti potrebbero rispondere che hanno quindici minuti di ricreazione ma per me non contano tanto; invece in Russia quando suonava la campanella avevi cinque, dieci minuti di pausa per prepararti, per prepararti alla prossima lezione, scherzare, parlare e dopo iniziava la lezione» (Int. n.4 M Marche).

La vita scolastica rappresenta una realtà preconstituita agli occhi degli intervistati, un sistema in cui trovano posto quanti sono in grado di conformarsi ai suoi mezzi e fini:

«Mah ... io secondo me studià, ti dico come la penso io: geografia, storia, chimica non serve a niente. Boh ... perché non riesco a ricordarmi tutte le robe perché io è impossibile. Come fò a ricordarmi tutti i climi, tutte 'ste robe. La storia è più facile capito, almeno ne senti parlare, qualcosa te lo ricordi meglio invece geografia proprio. Io ci faccio caso che tutti gli amici miei mi dicono: "Tu sei l'unico amico che ho che ha voglia di lavorare". Tutti quanti vanno a scuola ... per me è così la gente va a scuola perché non ha voglia di fare niente. Per me è così. Secondo me è così. Tutti quelli che vanno a scuola stanno sempre mantenuti dalla famiglia. Sempre così è. Sì perché stanno in una situazione che non sanno cosa fare e vanno a scuola perché tua madre gli dice vai a scuola. Se ragioni un po' con la testa tua per me a scuola non ci vai» (Int. n. 9 M Marche).

Lo studio

Lo studio è percepito come un'attività di cui non si vede il fine utile per sé e verso cui si sviluppa un senso di inadeguatezza, almeno che non coincida con un interesse personale, se ne veda una ricaduta concreta o ci sia un insegnante con doti tali da rendere interessante la materia:

«R: Io sono sempre andato a scuola tranquillo ... per me la scuola è stata un'esperienza positiva, non avevo l'odio totale... preferivo stare in compagnia ma ci dovevo andare ... alle medie facevo teatro con una prof di italiano, con lei mi sono trovato bene. Mi è molto piaciuto e anche studiare matematica perché la facevamo sotto forma di esperimenti, anche costruire le forme e non solo studiare tot pagine.

D: Cosa ti interessava di meno?

R: Geografia, storia ma anche matematica alle superiori: il professore ... io ho sempre avuto problemi, ho fatto anche ripetizioni ma non sono servite a niente. E anche la storia, quelle cose che c'è molto da studiare perché non è che ci puoi arrivare.

D: Se avessi potuto scegliere le materie quali avresti seguito?

R: Sicuramente italiano che penso sia molto importante e anche con la grammatica non avevo problemi ... bisogna imparare ad esprimersi: è una cosa importante. Poi educazione fisica, informatica che è la mia passione» (Int.2 M Bo).

L'interesse verso una materia è tuttavia raramente messo in relazione con un'attività di studio intesa in senso tradizionale di studio sui testi e il fare i compiti. L'apprendimento avviene attraverso l'ascolto della lezione in classe e molto poco attraverso l'attività di studio individuale:

«A volte facevo i compiti con i compagni e comunque non li facevo tantissimo ... ascoltavo in classe» (Int.3 M Bo).

Emerge anzi un disinteresse dichiarato verso lo studio:

«Studiare a me non è mai piaciuto; è importante per andare avanti ma a me non piace studiare. Forse non ho mai appreso un metodo ma sinceramente io di studio ho fatto poco o niente» (Int.2 M Bo).

E' interessante tuttavia come la distanza dallo studio, percepita come un'attività per cui non si ha inclinazione né curiosità, risulti comunque distinta dall'apprendimento verso cui, seppure selettivamente, gli intervistati mostrano un'apertura:

«Non aprivo mai un libro. Le materie che mi interessavano stavo attento in classe e quindi poi non ne avevo bisogno; quelle che non mi interessavano, non mi interessavano e quindi non le studiavo nemmeno» (Int.5 M Bo).

Lo stare con i compagni è un'attività posta in alternativa, decisamente più interessante, allo studio quotidiano, utile per crescere ma non per aiutarsi reciprocamente nello studio:

«Stare con i compagni perché credo che sia utile perché come si può dire ... per vivere, per lavorare, per star bene bisogna avere contatti con la gente, già cominciare da più piccoli fino anche a grandi, stare insieme a della gente, sapere come comportarsi, conoscere delle persone, vedere che le persone sono comunque tutte diverse. Non è che tu hai un'educazione per come stare con le persone» (Int. 13 M Marche).

“Per fare nuove amicizie, conosci altre persone diverse da te, vedi quali caratteri ti combaciano più col tuo” (Int. 17 F Marche).

Solitamente l'attività di studio, il fare i compiti è svolta dagli intervistati in solitudine, non vi sono né aiuti da parte di familiari, né altri supporti. Una sola intervistata racconta di un progetto di supporto allo studio realizzato dall'Informagiovani in collaborazione con studenti universitari le cui competenze erano messe a disposizione da studenti delle scuole superiori che ne avessero bisogno:

«D: Facevi i compiti da sola o con i compagni?»

R: Da sola, a parte in prima superiore che c'era un servizio che dava la biblioteca a San Lazzaro, l'InformaGiovani e lì c'erano studenti universitari che aiutavano i ragazzi con debiti formativi; ci aiutavano a fare i compiti e noi studiavamo insieme a loro. Devo dire che questo mi aveva aiutato anche a passare l'anno.

D: I tuoi genitori ti aiutavano con i compiti?»

R: No» (Int.7 F Bo).

Si rilevi come il giudizio positivo dell'intervistata sull'esperienza di supporto allo studio sia anche legato dalla stessa ad un successo scolastico conseguito: la promozione.

Studiare o, per dirla con le parole degli intervistati, il fare i compiti da soli diventa un momento in cui si riproducono quelle stesse difficoltà vissute quotidianamente nella vita scolastica, peraltro senza la possibilità dello scambio che si ha in aula. Gli intervistati testimoniano comunque di curiosità personali, alcune coltivate in privato come l'informatica, la lettura, altre invece scoperte in classe. Il più delle volte a incuriosire sono le conoscenze che hanno una ricaduta pratica immediata:

«All'agrario facevamo anche esperimenti con la chimica e quello mi interessava, infatti andavo bene ma mi piacciono soprattutto le materia pratiche più che teoriche ... quella che odio in assoluto è la storia, non mi interessava proprio» (Int.6 F Bo).

Studiare è un'attività fine a se stessa, poco spendibile per un futuro lavoro, di cui insomma non si ha un immediato riscontro. Ma dietro l'apparente alternativa posta dagli stessi intervistati tra teoria e pratica, si cela il percorso scolastico personale in cui gli svantaggi si cumulano fino a divenire convinzione di incapacità verso lo studio e dunque pone gli stessi non solo nell'alternativa tra teoria e pratica, ma anche tra studiare o lavorare:

«A me mi è sempre piaciuto andare a scuola però dove lavori capito come ... a pratica no a studio. Io dove c'è molta pratica che ti serve per lavorare» (Int.20 M Marche).

Le ricadute "pratiche" dell'attività di studio rappresentano dal punto di vista degli intervistati l'unica alternativa ad una possibilità di apprendere:

«Perché non impari niente. Cioè alla fine della storia passata chi è che te lo viene a chiedere dopo, in futuro. Per me non serve a niente. Alla fine c'è gente che ha la laurea però non fa niente, invece c'è altri che hanno più fortuna e lavorano lo stesso. Perché alla fine è meglio la pratica che la teoria. Impari meglio. Non serve a niente secondo me. Studiare pratica sì ma non tanto pesante. Una roba pesante no. Una roba tranquilla ... Che dopo a me mi fa male la testa al finale. Le robe che iniziano a essere pesanti, anche dei professori che inizia a essere un pò angosciante» (Int. n.10 M Marche).

Nel corso dell'esperienza scolastica sembrano aver maturato la convinzione di mancanza di attitudini verso lo studio e questo fa sì che la progettazione di sé avvenga in riferimento ad una immagine negativa di sé fondamentalmente basata su delle "incapacità" di cui i risultati scolastici rappresentano la prova. Colpisce come questi ragazzi e ragazze mostrino una elevata consapevolezza di sé, una capacità di rielaborazione della propria esperienza fondata proprio sul lungo percorso scolastico approdato a degli insuccessi e alla necessità di progettare diversamente il proprio futuro.

Ma la scuola è utile?

L'immagine e l'esperienza della scuola, che si delinea attraverso le testimonianze degli intervistati, si rivela precocemente problematica in vari aspetti (rendimento, relazioni, adattamento). Tuttavia esiste una distinzione tra quello che è il vissuto scolastico personale e la legittimazione della scuola come istituzione sociale. Due sono le accezioni di utilità evidenziate nelle interviste: la prima è l'utilità strumentale del titolo di studio come requisito minimo necessario per accedere al mondo del lavoro:

«Perché tanto se vuoi lavorare, adesso come adesso, un titolo di studio ce lo devi avere»(Int.18 F Marche);

oppure in un'accezione più ampia di utilità che comunque rimane finalizzata al lavoro:

«D: La scuola è utile per ..?»

R: Perché all'inizio, quando inizi a lavorare sai un po' di cose però al lavoro ti insegnano meglio; impari più cose» (Int.1 F Bo);

«... una persona senza scuola non può arrivare lontano. Né patente, né lavoro, un delinquente proprio. La scuola ti può offrire un lavoro. Ti può offrire una patente, una licenza, uno studio. Ti può offrire tutto. Per quello è importante ... tu aiuta sia al lavoro e sia ti dà più disciplina, ti aiuta ... anche se l'educazione così, anche se uno va a trovare un lavoro o qualcosa e ti danno foglio, non sai manco compilarlo, cioè non capisci» (Int.11 M Marche).

Sebbene il titolo di studio non venga messo in diretta relazione con l'opportunità di lavoro, dal punto di vista degli intervistati il valore intrinseco riconosciuto è nell'occasione di crescita individuale che trova in esso e nella scuola una sua unicità:

«D: Secondo te la scuola è utile per ...?»

R: Per imparare, per formarsi però ... per il lavoro no: lo studio e il mondo del lavoro sono due cose separate, due mondi completamente diversi. La scuola è tutta teoria, tutta cultura generale; sicuramente ci sono anche cose che serviranno nel mondo del lavoro, che tornano utili però è tutto un altro mondo il lavoro» (Int.7 F Bo).

Non solo gli intervistati non stabiliscono una diretta relazione tra il conseguimento di un titolo di studio e la sua spendibilità nel mondo del lavoro⁸, ma neppure è vero l'opposto per cui non sembrano mostrare una consapevolezza dei rischi cui vanno incontro accedendo al mondo del lavoro precocemente e con un percorso scolastico breve ed interrotto.

La seconda accezione di utilità della scuola è declinata sul versante esistenziale e travalica l'esperienza individuale. La scuola come istituzione riceve una sua netta legittimazione e consenso come esperienza di socialità e di crescita personale. Esiste uno scarto tra l'importanza idealmente tributata alla scuola e la personale esperienza:

«Ritengo che la scuola, nonostante non mi piaccia, sia utile a crescere ed imparare. Una persona senza cultura e conoscenze ... E poi ti aiuta perché molti ragazzi della stessa età, messi nello stesso posto anche se costretti, si aiutano; poi a volte ci sono anche conflitti pesanti. Se un ragazzo andasse a scuola ma fosse solo non sarebbe utile, invece con la presenza di altri studenti riescono a confrontarsi e c'è l'accrescimento collettivo. È utile alla persona oltre al fatto di acculturarsi» (Int.5 M Bo).

Ed ancora un altro intervistato:

«D: La scuola è utile per ...?»

R: Per imparare e anche maturare» (Int.3 M Bo).

Un'altra intervistata distingue tra una utilità specifica legata all'indirizzo scolastico e un'utilità generica della scuola:

«D: La scuola è utile per ...?»

R: E' utile per la cultura, essere informati. Poi dipende dalla scuola: con il liceo linguistico trovi lavoro; l'agrario non serve a molto per il futuro» (Int. 6 F Bo).

Ecco che, "in modo paradossale, mentre la scolarizzazione non è mai stata così ampia, la scuola come istituzione viene messa in discussione: essa paga il successo della socializzazione scolastica con la comparsa della posizione monopolistica" (Fisher 2003, p. 16). Nel momento in cui l'esperienza scolastica si diffonde, diventa anche plurima nelle esperienze soggettive. Lo sguardo plurale dei giovani verso la scuola non corrisponde in misura proporzionale se dalla scuola si va verso la molteplicità dei giovani che oggi la esperiscono. Lo scarto tra l'attesa uniforme di successo scolastico, tendenzialmente crescente con il programma di riforma in atto, e la pluralità delle

⁸ Nell'ultimo rapporto IARD emerge che le difficoltà maggiori della scuola si associano proprio alla sua funzione formativa ovvero alla distanza tra le competenze trasmesse a scuole e quelle richieste dal mercato del lavoro, così com'è percepita dai giovani che quando si iscrivono alla scuola secondaria nutrono proprio l'aspettativa di accrescere le proprie competenze professionali. Proprio la distanza tra aspettative e vissuto scolastico sembra motivare la carenza di senso vissuta nelle classi scolastiche da parte di una quota consistente di giovani (Argentin 2007, p. 80).

condizioni giovanili sono l'alveo in cui i rischi di esclusione ricadono sui singoli e rimangono ai margini della responsabilità socio-scolastica.

Nelle testimonianze raccolte dai giovani intervistati non si registra una messa in discussione della scuola come istituzione, ma piuttosto un atteggiamento critico per la scuola esperita, per il bilancio tra attese personali e attese del sistema scuola cui sentono di non aver adeguatamente risposto per varie ragioni legate sia ad un senso di inadeguatezza, sia di storia personale.

La tenuta della scuola come utile, necessaria ecc., sebbene messa in discussione dalle nuove agenzie di socializzazione cui i giovani guardano come punto di riferimento, acquista oggi maggiore rilevanza proprio nell'incontro con l'individuo giovane e nello scopo della sua formazione, oltre che come supporto nel passaggio verso l'adulthood e perseguire la propria strada nel mondo. I giovani intervistati testimoniano di confidare nella scuola e di essersi ad essa affidati mentre la disillusione si forma a posteriori, nel vissuto scolastico e appare proporzionale al grado di fiducia in essa riposta. È in questo affidarsi alla scuola uno spazio di intervento per tessere un nuovo e diverso legame tra la scuola e la pluralità delle condizioni giovanili.

Va inoltre sottolineato che nonostante la scuola oggi sia una tra le agenzie di socializzazione che i giovani assumono come punto di riferimento, e non sempre la più autorevole, questa continua ad essere riconosciuta in uno dei ruoli più significativi che è quello di fornire una importante opportunità di socialità. È la scuola che infatti assorbe oggi buona parte della socialità dei giovani che una volta si sviluppava entro i gruppi primari familiari o attraverso la spontaneità dei rapporti di vicinato (il cortile). Nell'era dell'istituzionalizzazione del tempo, anche del tempo libero, la scuola assume un ruolo "monopolistico" non solo per quanto attiene la scolarizzazione, ma anche la formazione di reti sociali. È significativo come una delle intervistate nel giudicare la scuola in tutti i suoi aspetti promuova la stessa solo nella opportunità di stare con il gruppo dei pari, i compagni di scuola:

«D: Quanto è utile per il tuo futuro andare a scuola?»

R: Per il mio futuro direi 5.

D: Seguire le lezioni?»

R: 5.

D: Le interrogazioni ed i compiti in classe?»

R: 3.

D. Stare con i compagni?»

R: 10.

D: Studiare?»

R: 7.

D: Fare i compiti a casa?»

R: Zero» (Int.7 F Bo).

Formazione personale e apprendimento delle materie scolastiche sono tenute separate dagli intervistati, soprattutto ai fini del giudizio che esprimono intorno ad esse. La distinzione tra il supporto che la scuola può offrire allo sviluppo delle capacità cognitive e quelle sociali è ben presente nelle parole di questa intervistata che afferma quanto segue:

«.. il mio ragazzo [ha lasciato la scuola]. Infatti spesso quando ne discutiamo gli dico; "Hai diciannove anni: a quest'età potevi avere un diploma" ma lui mi risponde: "Ormai sono quattro anni che lavoro quindi non mi serve". Lui ha lasciato la scuola perché si era permesso di dire a se stesso, che non era il mondo suo lo studio. Io gli dico: "Avevi fatto solo un anno, come hai fatto a capirlo?" e lui mi risponde che è stata la sua scelta. E se lui è fiero di quello che fa, meglio per lui. [...] [Per me] la scuola è utile perché puoi imparare molte cose nell'ambito scolastico, materie, ecc. e nell'ambito sociale: a capire gli altri, a capire meglio te

stesso, i tuoi pregi ed i tuoi difetti. Perché spesso quando sei solo non lo capisci invece quando sei con gli altri che ti dicono “lì sbagli, lì fai bene” riesci a capire meglio» (Int. 5 F Marche).

La relazionalità della scuola è la risorsa intorno a cui trovare un contatto tra sistema scolastico e giovani:

«Stare con i compagni per me è il massimo! Se non c'è quello non ci può essere nient'altro. Studiare l'ho detto: non studio. Fare i compiti, non li faccio: se sono compiti scritti sì, li devo fare, materie orali no, non li faccio» (Int. 3 F Marche).

Sono gli stessi intervistati che a più riprese evidenziano come sia apprezzata la relazionalità in sé, ma anche come un buon clima relazionale favorisca un rapporto proficuo con il sistema scolastico in termini di motivazione e apprendimento:

«Perché trovarsi bene con i compagni è anche più facile ... hai anche più voglia di venire a scuola. Se ti trovi male in classe non è vero che tu hai voglia di andare a scuola, quindi cerchi di non andarci. Se stai bene, hai le amiche e la compagnia è bella.» (Int. 18 F Marche).

Disorientamento scolastico

La scelta dell'indirizzo scolastico è un passaggio critico con implicazioni molto profonde. Questo è quanto emerge dalle interviste. La scelta della scuola secondaria superiore è un momento piuttosto delicato nella vita dei giovani, implica un bilancio delle proprie capacità, delle aspirazioni, coinvolge spesso il nucleo familiare che affronta la scelta soprattutto basandosi sulle proprie risorse di conoscenza. Si sceglie di frequentare una scuola piuttosto che un'altra sulla base di una scarsità di informazioni spesso acquisite personalmente. Quello che si rileva è il ruolo marginale svolto dai soggetti ai cui sarebbero attribuite le funzioni istituzionali di orientamento:

«Allora pressappoco ho capito come funzionava comunque perché nella terza media i professori hanno cercato di indirizzarci a queste scuole. Anche se per mia personale, come si può dire, per mio giudizio non è stata una cosa, non è stato molto valido questo [...] non ho sentito l'utilità dell'orientamento alle scuole. Non che non sia utile orientare i ragazzi, è utile, solo che il metodo che è stato usato personalmente con me non mi ha fatto capire bene la strada che ... il motivo di quella strada. Ho scelto di andare all'ITIS anzitutto perché volevo mettermi alla prova con me stesso, perché sapevo comunque che era una scuola difficile, non per tutti, anche se non mi era stata consigliata dai professori alle medie. L'ho scelto perché il ramo della meccanica, disegno – meccanica, mi ha sempre appassionato sin da piccolo e ho scelto questa scuola un po' immaturamente perché ero abbastanza piccolo. Non la risceglierei perché non ho le capacità per superarla» (Int. 13 M Marche).

Il giudizio sull'orientamento scolastico non è positivo da parte degli intervistati, soprattutto in quanto questo si rivela poco efficace nell'offrire strumenti di conoscenza e dunque di scelta consapevole:

«Ti dico subito che ... non so se sbaglio però, secondo me, quel corso della psicologa che ti fa il test non serve a niente. Può aiutare a decidere ma ... io ero indecisa fra liceo socio-psico-pedagogico e istituto d'arte e lì hai le opzioni e metti le crocette ma alla fine te lo puoi girare come ti pare, potevo cambiare il risultato perché se anche a me piace il liceo pedagogico o l'istituto d'arte, ma volevo far uscire ragioneria facevo del tutto e mettevo che da grande volevo fare il ragioniere. Secondo me è meglio un discorso più approfondito che magari richiede tempo e sprechi le lezioni però alla fine aiuta. Io ho conosciuto le scuole tramite i volantini e questi colloqui e poi a Montegranaro ci hanno fatto riunire e c'erano gli alunni delle scuole» (Int. 2 F Marche).

Il peso del capitale umano familiare è decisivo rispetto al vuoto di informazioni in cui si compie la scelta e condiziona il futuro iter scolastico degli studenti. Sono le risorse personali quelle a cui si attinge in maniera significativa per un processo di autovalutazione delle attitudini e persino della costruzione dell'immagine di sé e delle proprie capacità formatesi precocemente nella scuola secondaria di primo grado:

«D: Come mai hai scelto l'Isti?

R: Perché mi era stata descritta come una scuola buona quindi anche con una buona possibilità di uscita. E poi avevo la passione per la meccanica all'inizio, poi ho scelto chimica perché ho incontrato una persona di un certo livello e ho potuto esprimere anche quello che sono e ho cambiato idea. L'ho scelto anche perché c'era il disegno tecnico ed io andavo bene: la scelta la fai anche tenendo conto di quello che sei in grado di fare; mi sentivo pronto per quell'istituto e infatti i primi due anni andavo bene» (Int. 4 M Bo).

L'incertezza è la dimensione entro cui prende forma la scelta, ma anche la solitudine in cui si trova il giovane. È il passaparola la fonte principale di informazione e la rete amicale diviene la fonte più autorevole:

«Io credo che a 13 anni un ragazzo non sia in grado di scegliere della propria vita e del suo futuro [...] la scuola mi aveva consigliato i geometri perché ero capace nel disegno tecnico ma poi molti mi avevano avvertito che era una scuola impegnativa, dove c'era molto da studiare. Così io ho preferito andare all'Isti, a Cento dove andavano tutti i miei amici: ho seguito la massa» (Int. 5 M Bo);

«non sapevo bene dove andare e ho seguito gli amici» (Int. 6 F Bo), dice una delle intervistate, sottolineando come in assenza di informazioni adeguate il seguire gli amici diventa punto di riferimento della propria scelta. Per molti intervistati non si tratta di una vera e propria, bensì di un'opzione espressa in relazione a fattori contingenti che poco hanno a che fare con la progettazione del proprio futuro:

«All'inizio volevo andare in una scuola in centro a Bologna, che erano le ex-magistrali perché mi interessava sociologia e queste materie qua. Poi ho scelto il Mattei un po' perché lo volevano i miei genitori, un po' perché l'abitudine di San Lazzaro ... senza fare spostamenti vari» (Int. 7 F Bo).

La scelta compiuta alla fine dell'obbligo scolastico è spesso una scelta compiuta all'interno di un ventaglio di opzioni ridotto che porta talvolta a delusioni e a cambiamenti di percorso:

«Finita la terza media ho dovuto fare una scelta molto difficile perché ero molto insicura ed indecisa. Come primo impatto ho scelto il biologico di Ancona: poi ho visto che c'erano delle materie che non mi piacevano e ho cambiato. Ho scelto professionale – regionale di Ancona solo che non mi potevano prendere perché avevo 13 anni e allora ho preso una decisione: ho preso l'IPSIA- settore moda ad Osimo, lì ho frequentato due settimane e poi sono andata alla scuola a Sarnano» (Int. 5 F Marche).

Gli iter scolastici degli intervistati si interrompono e si frammentano nella scuola superiore pagando costi elevati di un isolamento individuale e di una mancanza di integrazione dei servizi di mediazione nella progettazione dei percorsi scuola-lavoro. Il disorientamento che si esperisce inserendosi in un percorso scolastico di secondo grado è tutt'altro che un problema individuale. Neppure esso stesso può essere ricondotto solo all'inefficienza del sistema scolastico di cui abbiamo già sottolineato i limiti nell'erogazione di un'offerta formativa standard a fronte della pluralità dei bisogni e condizioni dei giovani. Occorre anche una profonda riflessione critica sulla insufficiente integrazione dei servizi del territorio. Se da una parte la riforma dell'autonomia scolastica ha accresciuto la possibilità per i contesti locali di progettare servizi in una relazione più

stretta con i bisogni del territorio, essa mostra a tutt'oggi dei gravi limiti al punto che il fenomeno della dispersione è ben lungi dall'essere dichiarato in declino. Tali limiti sono una evidente debolezza della prevenzione della dispersione che, come si evince dalle interviste, in buona parte sono legati alla mancanza di sostegni alla progettazione dei percorsi e a strumenti che supportino i meno dotati ad accrescere la consapevolezza in relazione alle scelte possibili e a quelle operate.

Gli attori chiamati in causa sono molteplici e dovrebbero contribuire a costruire una rete fatta di soggetti pubblici e privati, che collega la scuola, la formazione, il mercato, gli enti locali.

Al venir meno dell'azione di mediazione delle famiglie di fronte alla complessità sia del mondo dell'istruzione (con la pluralità di offerta formativa sia della scuola secondaria che dell'università), che del mercato del lavoro, e che nella sua "configurazione orizzontale" lascia ai giovani la scelta del percorso scolastico superiore, non si sostituiscono azioni che intervengono sull'asimmetria (che spesso si trasforma in diseguaglianza) di accesso ai giovani alle informazioni sulle opportunità di istruzione e di lavoro.

Attraverso l'insuccesso a cui è seguito per i giovani intervistati il riprogettare il loro futuro, abbiamo visto che questo processo passa per la "scoperta" di quelle opportunità, ma anche dei propri desideri e delle aspettative, che possono rappresentare i mezzi per pianificare strategie formative-lavorative che si rivelano molto spesso soddisfacenti.

La scuola dell'obbligo, in vista del passaggio, non riesce invece ad orientare o comunque non incide attivamente sugli orientamenti di indirizzo alla scuola superiore. In quel momento anche il ruolo della famiglia è debole dal punto di vista orientativo. Le famiglie sono in arretramento rispetto alle scelte dei figli di cui non riescono a sostenere adeguatamente le scelte, anzi è proprio nel momento della scelta che si assiste alla rinuncia del proprio ruolo da parte della famiglia, mentre più significativa è la presenza nel momento in cui si manifesta la crisi e ci si avvicina alla decisione di abbandonare:

«D: I tuoi fratelli come hanno preso la tua scelta di non studiare più?»

R: il più grande è stato l'unico a diplomarsi fino ad ora. Francesca si è ritirata dopo la terza e Fabrizio anche si è ritirato e io pure.

D: E tua madre?

R: Mia madre ormai non ha più le forze: è rimasta molto delusa! Io le ho detto: "Mamma io non ho più voglia di andare a scuola" e credeva che io lo dicessi così, tanto per ... e quando glielo ho detto mi fa: "Stai dicendo davvero? ... allora adesso ti trovi subito un lavoro!!!!". Si è arrabbiata.

D: Lei è diplomata?

R: Sì, magistrale ma non ha mai ...

D: E lavora?

R: Sì, alle ferrovie dello stato: è un capo stazione. Ma se volesse cambiare lavoro non potrebbe perché con il magistrale ...

D: Lei ha i 4 anni?

R: Credo di sì» (Int. 4 M Bo).

La decisione di abbandonare la scuola è sempre un momento doloroso e difficile da affrontare. Quando il complicato rapporto con la scuola si trasforma in abbandono, spesso è in conseguenza di una bocciatura. Tale evento rimette in discussione tutto: la scelta, le proprie capacità, la volontà in ogni caso di continuare a studiare piuttosto che cominciare a cercare un lavoro. Tutti i nostri intervistati hanno comunque superato questa impasse dal momento che hanno poi scelto di seguire la strada della formazione professionale. Tuttavia ciò che va rilevato è la relativa solitudine dei giovani e delle loro famiglie, sia nel momento della scelta scolastica, sia pure nel momento di arresto del percorso a causa della bocciatura. Anche in questo caso

l'incidenza del capitale umano è decisiva come risorsa ma anche come ostacolo. A tale proposito è eloquente la testimonianza di una delle intervistate:

«Praticamente quando sono stata bocciata mio padre si era messo in testa: “Siccome sei stata bocciata allora vai a lavorare” ma io non ci volevo andare. [...] Prima erano tutti contenti dopo, dopo babbo sempre “tu vai a lavorare ... io spendo i soldi”; mamma invece vuole che continuo e pure io» (Int. 2 F Marche).

L'abbandono scolastico è per gli intervistati il momento in cui si afferma la scelta di non proseguire l'iter scolastico. Il ruolo della famiglia sembra essere quello di registrare la scelta operata anche laddove si oppone una certa resistenza ribadendo l'importanza del finire gli studi o comunque spingendo i giovani verso una qualche attività e preservandoli dal più grave rischio percepito di un vuoto esperienziale (né studio, né lavoro):

«D: La tua famiglia cosa pensa della tua scelta?»

R: “Se non hai voglia di andare a scuola, vai a lavorare” e io ho deciso di andare a lavorare.

D: Che lavoro fanno i tuoi genitori?»

R: Mio babbo è in pensione, prima puliva i treni in ferrovia, dalla mattina presto fino a tardi la sera; mia mamma ha fatto la casalinga.

D: Che titolo di studio hanno?»

R: Mio babbo le elementari» (Int. 3 M Bo).

La circostanza della frattura scolastica è quella in cui la seconda scelta viene maturata. Parliamo di seconda scelta mantenendo un ordine temporale, non certo di importanza attribuita ad essa da parte degli intervistati, per cui dovremmo – come vedremo più avanti - addirittura invertire l'ordine. Il senso di disorientamento individuale è drammatico nel momento in cui viene abbandonata la scuola, mentre le famiglie mantengono un ruolo di basso profilo in nome del rispetto dell'autodeterminazione dei figli. Prevale l'orientamento del “fai quello che vuoi” che di fatto non risponde ad un bisogno di chiarezza sull'esperienza fatta e sulle possibilità future:

«D: I tuoi genitori avevano piacere che tu facessi la stessa scuola?»

R: Loro mi hanno detto: “Fai quello che vuoi, se non ti piace, non fare questa”» (Int. 1 F Bo);

«Io vivo con mia madre ed i miei fratelli e mia madre in queste cose non mi ha mai imposto nulla, mi ha sempre lasciato molto libero» (Int. 5 M BO).

Dietro questo modello di affermazione di sé vi è certamente anche una mancanza di opportunità per le famiglie di leggere questa come un'occasione per riprogettare piuttosto che come un mero insuccesso scolastico e dunque un fallimento. La visibilità dei percorsi alternativi è ancora molto scarsa per giungere proprio a coloro che ne sono i principali destinatari. Il legame scuola – lavoro permane circoscritto nel suo ruolo tradizionale (ante riforma) come sfere separate e unite solo dalle opportunità che individualmente si è in grado di attivare.

Nel momento in cui si verifica la fuoriuscita dal sistema scolastico, sia nei giovani che nei loro familiari non vi è la consapevolezza di alternative se non quelle conosciute, per ribadire l'utilità di un percorso di istruzione o spingere verso la ricerca di un lavoro:

«D: In famiglia cosa hanno detto della tua scelta di lasciare la scuola?»

R: Mio padre è stato contento perché così evitava di spendere soldi; mia mamma l'ha presa molto male anche perché dopo le scuole ho fatto fatica ad imboccare una strada quindi lei non sopportava di vedermi così.

D: Pensava che fosse importante per te andare a scuola?»

R: Lei voleva che io continuassi a studiare, che finissi gli studi: ci teneva molto!

D: Che lavoro fanno i tuoi genitori?

R: Mio padre è in pensione, prima faceva il tornitore; mia mamma è una collaboratrice domestica ...

D: come ti ricordi quel periodo?

R: E' stato bruttissimo. Io ero svogliata, non mi andava di fare nulla e avere sempre la pressione dei familiari che ti dicono: "Vai a cercarti da lavorare, vai qua ... fai là". Non è stato bello. E poi facendo così mi facevano sentire una nullità e non mi hanno dato una mano; alla fine mi sono rimboccata io le maniche: sono io che ce l'ho fatta, ma non grazie a loro anzi, il contrario» (Int. 7 F Bo).

Sono le madri ad essere più spesso menzionate come i soggetti attivi nel sostenere i giovani nella costruzione del loro percorso. Durante la vita scolastica sono loro a tenere più frequentemente i rapporti con la scuola e i docenti; nel momento della crisi sono sempre loro a cercare di trattenerne i figli nella scuola o ad indirizzarli verso nuovi percorsi.

«D: Tuo padre che cosa dice in proposito quando parlate della scuola?

R: Niente lui adesso sa che io vado bene e che ho intenzione di continuare gli studi, di non finire. Avrei anche voglia di andare all'università quindi continuare proprio. Mi lasciano fare. Anche lui mi sta lasciando fare e aspetta solo che finisca questa per vedere poi cosa fare, per continuare.

R: Tua madre?

D: Mia madre diversamente cerca anche di aiutarmi a capire cosa potrei fare, quale scuola potrei scegliere finito questo corso» (Int. 12 F Marche);

«Per venire qua ... è venuta su mia madre con la mia amica e l'altra madre. Sono venute insieme. Ci hanno iscritto tutte e tre» (Int. 18 F Marche);

«Poi dopo mia madre mi voleva far continuare ad andare a scuola: "Vai lì all'IPSIA" e io non volevo. Ho consegnato tutte le verifiche bianche, facevo tutto così, stavo sempre fuori dalla classe, non avevo voglia di stare lì dentro. Alla fine mia mamma mi ha detto: "Invece di andare a lavorare prova a venire qui". E sono venuto qui e alla fine mi sono trovato benissimo» (Int. 9 M Marche);

«D: Hai fratelli o sorelle che studiano?

R: Due fratelli più piccoli che ancora fanno le elementari. Mia madre cerca da piccoli di farli studiare di più, perché io alle elementari proprio niente» (Int. 10 M Marche).

Le mamme tornano come elemento ricorrente nel guidare e sostenere i percorsi degli intervistati. Sono le madri ad andare a parlare coi docenti o a "scoprire" le alternative alla scuola ovvero i percorsi di formazione al lavoro. Le madri sono più spesso citate come coloro che incoraggiano i figli a proseguire gli studi, ma anche nell'informare gli stessi sui percorsi alternativi alla scuola.

«R: Io adesso vivo con mia madre perché mio padre abita ad Imola e mia madre non era d'accordo che io lasciassi la scuola. Lei è una di quelle persone che considerano la scuola molto importante per un futuro; mi ha detto: "Se è il lavoro che farai per la tua vita?! Se proprio devi lasciare!".

D: Che lavoro fanno i tuoi genitori?

R: Mio padre è impiegato alla Comet di Imola e mia madre fa l'assistente sociale.

D: Chi tra i due andava a parlare con i professori?

R: Mia madre: è sempre stata presente.

D: Cosa pensano della scuola?

R: Con mio padre non ho parlato a fondo ma anche lui mi ha detto: "Se è questo quello che vuoi, fallo" ... per mio padre è meno importante la scuola che per mia madre» (Int. 6 F Bo).

Importanti sono soprattutto le relazioni sociali da cui le stesse madri traggono informazioni utili per orientare i figli. Sono le madri che accompagnano i figli ai Centri per l'impiego o ne segnalano l'esistenza e le opportunità; sono sempre loro che, attingendo alla rete di relazioni informali, ottengono e trasmettono ai figli informazioni sull'esistenza di corsi che possono costituire una buona alternativa alla scuola abbandonata:

«R: Mi sono ritirato e volevo andare a lavorare, ma vedendo che con la terza non potevo fare nulla, mi sono rivolto qui al Cip.

D: come ci sei arrivato?

R: Mi ci ha portato mia mamma.

D: E lei come lo sapeva?

D: Non lo so, ma era a conoscenza del centro di collocamento che ora è Cip e ha una sezione a parte per i minorenni e li aiutano ad entrare nel mondo del lavoro» (Int. 5 M Bo).

Sono sempre le madri a supportare i percorsi post scolastici dei figli nella direzione di un sostegno al miglioramento, alla crescita alla realizzazione anche lavorativa:

«R: Mia mamma mi aveva detto: "Vatti ad iscrivere alla camera di lavoro a Bologna così almeno trovi un lavoro migliore del bar",

D: Tu invece pensavi di rimanere lì?

R: ... loro mi avrebbero tenuto, mi hanno chiesto anche adesso se volevo andare a lavorare da loro ma ho detto che sto lavorando a Bologna» (Int. 1 F Bo).

Un elemento molto importante emerso nel corso delle interviste riguarda le specificità del contesto territoriale. Si è evidenziata una differenza sostanziale tra le due realtà in cui sono state realizzate le ricerche. Mentre nel caso delle Marche la rete dei servizi non emerge mai come autoattivante nei confronti di coloro che sono in prossimità di prendere la decisione di abbandonare la scuola, nel contesto della Provincia di Bologna invece sono gli stessi intervistati che raccontano di essere stati intercettati dai servizi del territorio a partire dalla scuola stessa:

«D: Come hai conosciuto il centro per l'impiego?

R: Mi ha contattato Monica perché io lasciando la scuola avevo intenzione di fare un corso di formazione finanziato dalla regione per diventare estetista, ma per un fatto di anno di nascita non sono potuta entrare: erano ammessi solo gli '86 e io sono '87 quindi ero fuori dalla graduatoria. L'ente che organizzava questo corso ha mandato il mio nominativo al centro per l'impiego dicendo "questa ragazza non sta facendo niente": sono stata segnalata. Da lì mi ha contattato Monica» (Int.7 F Bo).

Siamo in presenza di ragazzi e ragazze che in tutti i casi si mostrano estremamente attivi verso la costruzione di un loro percorso. Tuttavia, laddove i servizi intercettano precocemente gli studenti a rischio di dispersione, i tragitti si abbreviano con costi sociali ed esperienziali decisamente minori. I percorsi riprogettati confluiscono in nuovi percorsi di formazione o di formazione lavoro, ma una volta intercettati dai servizi, i nostri intervistati dichiarano di essere seguiti ed inseriti in una rete sociale di sostegno e di riferimento. Difficilmente si tratta della scelta definitiva, ma anche nei ripensamenti i soggetti rompono quell'isolamento che alla fine dell'obbligo scolastico aveva fatto loro compiere scelte che li aveva condotti ad esperienze di insuccesso o insoddisfazione:

«Siccome eravamo a metà anno e non potevo inserirmi abbiamo visto che potevo fare l'uditore: sono stato inserito in una classe per vedere. Sono stato cambiato anche di classe perché c'erano vari indirizzi, ma non dovevo fare compiti né nulla, però seguivo le lezioni. Poi mi hanno dato i vari programmi dell'anno che avrei

dovuto studiare durante l'estate e a settembre sostenere un esame e prendere la sufficienza in tutte le materie; poi sarei stato inserito in una terza. Ma vedendo la marea di cose da studiare, compresa matematica e materie che non avevo mai fatto come storia dell'arte, mi angosciava così ho lasciato perdere e sono tornato qui. Il Cip mi ha inserito nel mondo del lavoro, inizialmente come commesso in un negozio Buffetti e mi sono trovato benissimo ... era un tirocinio. Poi ho continuato in un negozio di abbigliamento, visto anche che io avevo espresso subito il desiderio di lavorare in un negozio di abbigliamento. All'inizio mi avevano detto che era una cosa un po' più complessa perché devi sapersi rapportare con il cliente, sapere cosa può piacergli, devi essere esperto. Così ho iniziato da un negozio Buffetti, dove mi sono fatto la base e poi mi hanno spostato in un negozio di abbigliamento a Bologna, Scout d'avanti alla Montagnola, l'ex Bollini. Lì sto continuando questo progetto anche se mi sono trovato male, tanto che ieri ho litigato con il titolare per vari motivi di orario» (Int. 5 M Bo)

Gli amici

Abbandonando la scuola gli intervistati entrano in un percorso molto diverso da quello precedente. A mutare significativamente è sia la rete di relazione amicale, sia il tempo libero da investire in essa. Se durante la scuola il tempo libero passato con gli amici era la principale attività indicata dagli/le intervistate nel tempo extrascolastico, al momento dell'intervista dichiarano invece o di avere poco tempo libero perlopiù occupato dall'attività lavorativa-formativa, oppure di aver perso comunque la frequentazione dei precedenti amici che un po' hanno rappresentato anche una distrazione dall'impegno scolastico (e percepiti come in alternativa ad esso) e un po' hanno visto allontanarsi in conseguenze delle scelte diverse operate. L'abbandono della scuola è anche una importante frattura nella relazionalità degli intervistati:

«D: Gli amici che frequenti adesso sono quelli di quando andavi a scuola?»

R: Sono cambiati ... loro vanno la maggior parte a scuola: fanno l'università ...

D: I tuoi amici che cosa ti hanno detto?»

R: alcuni mi hanno subito puntato il dito contro, i classici secchioni! Mi giudicavano, mi dicevano: "Se non vai a scuola che cosa speri di diventare, non hai futuro, sei spacciata". Altri mi dicevano ... invece di giudicare mi dicevano: "La scuola è importante, ti consiglieri di non lasciare, magari cerca un percorso alternativo tipo un corso di formazione che ti possa almeno dare un ausilio per entrare nel mondo del lavoro in modo più preparato" (Int. 7 F Bo).

Lo stile di vita è diverso e soprattutto l'impiego del tempo:

«D: Che differenza c'è adesso?»

R: La differenza è tanta perché siccome io lavoro di pomeriggio tutti i giorni tranne il lunedì, non esco più il pomeriggio e la mattina i miei compagni sono tutti chi a lavorare, chi a scuola. La mia vita sociale si è quasi azzerata a parte il sabato sera e la domenica pomeriggio» (Int. 5 M Bo).

Se la condizione scolastica accomuna ed uniforma il gruppo dei pari, il rifiuto della stessa diventa occasione per mettere in evidenza le diverse vocazioni e le diseguali risorse per affrontare l'impasse delle difficoltà scolastiche:

«D: I tuoi compagni che hanno proseguito ...

R: Alcuni sono ancora lì, altri hanno cambiato con scuole più facili, rinomate per nullafacenti! Ci sono scuole in cui non si fa nulla, l'Ipsia!

D: Ci sono alcuni che hanno lasciato o che sono in formazione professionale?»

R: ci sto pensando ma credo di no. Quelli che avevano più problemi, per fortuna loro, avevano una famiglia con una buona condizione economica quindi sono stati mandati in una scuola privata. Io non avendo una condizione economica di quella portata ... anche questo è disgustoso nella società» (Int. 5 M Bo).

Lavorare o studiare

Come abbiamo visto il dilemma lavorare o studiare si presenta nel momento della crisi scolastica. Si tratta comunque di un falso dilemma poiché l'alternativa è costruita da parte degli intervistati sulla base di un'esperienza valutata come deludente e di un'aspirazione, quella di lavorare, che afferma non tanto la conoscenza del mondo del lavoro, ma il desiderio di un percorso più vicino alle proprie aspirazioni e capacità:

«R:Lavorare: io preferirei andare a lavorare anche perché penso di essere più libera con la testa; non avere il pensiero di tornare a casa a studiare. Il lavoro che andrò a fare sarà una cosa che mi piace quindi sarà piacevole per me. A scuola ci andavo perché ero obbligata, a lavorare ci vado volentieri perché è una cosa che mi piace

D: Cosa pensi del centro per l'impiego?

R: Positivo, penso che sia abbastanza organizzato.

D: Hai mai lavorato?

R: Assolutamente no

D: Sai cosa offre la zona?

R: Sì ... io ho sempre voluto fare la parrucchiera" (Int. 6 F Bo)

Manca la conoscenza del mondo lavorativo, ma sono presenti aspirazioni ad un futuro lavorativo che in qualche maniera rimane comunque legato ad un percorso non individuale e formativo:

«Perché logicamente studiando hai un titolo maggiore di studio e hai anche molte più possibilità nel lavoro. [La scuola è importante] per maturare e poi per lavorare. Più per maturare però. Per maturare perché avendo i contatti con altre persone riesci anche a capire il tuo carattere, a capire il carattere degli altri e come rapportarti con loro. Per studiare anche per il lavoro praticamente. Poi per il livello culturale maggiore» (Int. 16 F Marche).

Il desiderio di chiudere con l'esperienza scolastica prevale sulla chiarezza di idee rispetto al proprio futuro che comunque è visto preferibilmente come lavorativo e non di studio:

«Sì, semplicemente mi ero stufata. Sapevo che per assolvere l'obbligo della frequenza alle scuole e io li ho fatti poi volevo andare a lavorare. Infatti avevo già detto ai miei genitori che se fossi stata promossa o bocciata avrei comunque lasciato la scuola perché volevo andare a lavorare e quindi non mi sembrava avesse senso andare a scuola e non combinare niente. Invece andare a lavorare ... guadagnare qualcosa, visto anche che i miei non mi passavano nulla; ho deciso che era ora di avere più indipendenza e poi a scuola non combinavo niente quindi non aveva senso: mi prendevo in giro io e prendevo in giro i miei genitori» (Int. 7 F BO).

Seconda scelta?

Al momento dell'intervista tutti gli intervistati sono inseriti in un nuovo percorso di formazione e/o di formazione lavoro. Si tratta dunque di soggetti consapevoli che quella tra scuola e lavoro non è un'alternativa, ma un percorso che va integrato per accrescere le proprie opportunità:

« ... a 18 anni c'è sempre la voglia di prendersi una macchina, quindi già lavorare e avere dei soldi da parte tua, comprarti una macchina è già molto diverso da come i miei fratelli e altri ragazzi che ho conosciuto, che sono stati ... che non hanno frequentato la scuola fino ai 18 anni, che poi ora si trovano a fare i muratori, queste cose qui cioè senza qualifica ...» (Int. 15 M Marche).

Una parte dell'intervista è stata dedicata al confronto tra le due fasi dell'esperienza personale, alle riflessioni sul presente e alle aspirazioni future. Nel raffronto tra il prima (la scuola) e il dopo (il momento presente) emergono tutte le contraddizioni che hanno caratterizzato il rapporto con la scuola. Sull'esperienza scolastica pregressa gli intervistati non hanno dubbi, ma qualche perplessità la esprimono relativamente al riconoscimento sociale dei nuovi percorsi intrapresi. Una delle differenze che rilevano tra la scuola e il corso professionale che frequentano è nelle possibilità di accesso al mondo del lavoro. Essendo meno presente quella che in molti definiscono una "preparazione culturale", le opportunità che si aprono sono sì immediate ma non elevate dal punto di vista della qualificazione:

«Che andare a scuola, studiare dove non c'è pratica ti dà un lavoro maggiore che questo qui, puoi andare a fare il giornalista, queste cose qui. Invece questo qui fai un lavoro che impari come si lavora, poi vai a lavorare e fai il lavoro che è giusto per questa scuola» (Int. 20 M Marche).

La sensazione di frequentare una scuola meno qualificata è abbastanza diffusa tra gli intervistati pur nella soddisfazione derivante dal percorso formativo intrapreso. Per tali ragioni non manca chi ritiene che occorrerebbe maggiore severità per evitare l'effetto "parcheggio" di coloro che abbandonano l'iter scolastico puntando invece su una formazione di figure qualificate, effettivamente preparate:

«Questa è una scuola... [come] poche. Solo che è una scuola un po' di ... insomma che ti insegna più le cose pratiche che teoriche. Quindi c'è meno da studiare a casa e più da fare qui diciamo» (Int. 14 M Marche).

Ritorna la distinzione tra sapere pratico e sapere teorico e la propensione per il primo ritenuto più accessibile personalmente:

«A scuola bisogna impegnarsi parecchio di più. Devi studiare al pomeriggio, ci devi stare sopra. Invece qui ... con le cose che ho imparato a scuola, alle medie così ... riesco a farle senza studiare. Sono cose che già so. Quindi si fanno alla svelta. Qui c'è molta pratica quindi più che altro ti imparano a fare il lavoro, non a studiare così. Tipo al Benelli in due anni che ho fatto lì, va bè quasi due anni, ho fatto due volte la prima già qui abbiamo fatto ... ho fatto molte più cose che ho fatto là in due anni» (Int. 19 M Marche).

Tuttavia è nel prevalere della pratica il dubbio che gli approdi dell'attuale percorso siano legati ad opportunità minori rispetto a quelli che permetterebbe un percorso scolastico:

«Che andare a scuola, studiare dove non c'è pratica ti dà un lavoro maggiore che questo qui, puoi andare a fare il giornalista, queste cose qui. Invece questo qui fai un lavoro che impari come si lavora, poi vai a lavorare e fai il lavoro che è giusto per questa scuola» (Int. 20 M Marche).

Non è certo minore l'impegno degli intervistati. Molti sono gli elementi di soddisfazione per l'attuale esperienza rispetto alla quale alcuni degli intervistati hanno delle aspettative elevate:

«Credo e sono convinto che la mia strada sia questa per adesso. Posso fare un commento su questo istituto qui che cioè ci dovrebbe essere una selezione, non dico una selezione tanto accurata, però un po' più sui ... sugli elementi della scuola, sugli alunni, sugli studenti più che sulla scuola. Ci dovrebbe essere una selezione maggiore perché a volte anche la stessa scuola viene considerata per le persone che frequentano e che comunque scelgono di fare questa scuola solamente per motivo che da qui esco anche con un punteggio di 30/40 ... Dovrebbe essere secondo me non una raccolta delle persone che rimangono fuori, ma una scuola che ok su questo settore, su questo livello, però uscire a questo livello, cercare di preparare. Per questo mi sono sempre avuto l'esperienza qui dentro però con i professori, etc. bene e le materie» (Int. 13 M Marche).

Attraverso la nuova esperienza gli intervistati si aprono anche a nuove forme di apprendimento in cui sentono di riuscire. Inoltre si sentono soddisfatti perché in questo momento hanno dei punti di riferimento, sono aiutati e monitorati:

«A scuola mi confondevo facilmente con i miei compagni, invece qui sono più interessata alle lezioni. Al tirocinio c'era una tipa che quando avevo bisogno mi dava una mano, mi spiegava le cose» (Int. 1 F Bo).

Il sostegno percepito deriva, tra le altre cose, da una minore distanza con i docenti per quanti hanno intrapreso un corso di formazione professionale:

«Per quanto riguarda questo corso che con i professori, con le persone che abbiamo incontrato qui, anche specialmente con quelli più giovani certo, abbiamo instaurato un rapporto talmente aperto che ti trovi, cioè ti trovi proprio a tuo agio anche con le persone diciamo che fanno il lavoro di insegnante. Ma non le vedi più come insegnante ma come una persona che ti sta, certo che ti sta imparando qualcosa però anche come un amico, che ti aiuta se hai bisogno. Quello che non si trova tante volte nelle scuole, nelle scuole normali che con un professore c'è più il rapporto alunno-professore e basta. Dopo di quello non c'è niente e che se chiedi aiuto trovi anche delle persone che si girano, non te lo danno. Invece qui devo dire che in tutte le persone c'è veramente molta disponibilità nell'insegnante» (Int.12 F Marche).

La qualità delle relazioni con i docenti sono l'elemento di distinzione dalla scuola:

«Ma l'esperienza in questa scuola prima perché come è strutturata, con le materie che facciamo... impari molte più cose perché se invece che hanno il modo di insegnare... ad esempio io ti do queste pagine, le studi e poi ti interrogo, così non fa molto. Invece qui cercano anche con la battutina o con le spiegazioni molto più semplici le cose te le fanno capire. Quindi secondo me è molto utile questo» (Int. 16 F Marche).

Quella attuale è sentita come una strada più vicina ai propri interessi ed aspirazioni, richiede egualmente impegno ma non al di sopra delle proprie capacità:

«Sì, ma sono cose molto più leggere. Questa scuola mi piace molto perché mi insegna ma non mi dà compiti a casa o da studiare, però esigono che ci impegniamo e che stiamo attenti. Questa è una cosa giusta per chi come me non ha tanta voglia di studiare in casa: vai lì, fai delle prove anche cose manuali» (Int. 2 M Bo).

La possibilità di verificare i risultati della propria attività è un ulteriore elemento di soddisfazione per gli intervistati, sia che siano in un corso di formazione, sia che siano in un tirocinio lavorativo:

«D: Che differenza c'è tra andare a scuola e il percorso che hai fatto?»

R: Facendo il tirocinio fai qualcosa di concreto: meno teoria e più pratica; invece a scuola impari la teoria e di pratica ne fai poca ...

D: Se tu potessi scegliere torneresti a studiare?»

R: Continuerei a lavorare» (Int. 3 M Bo).

Nel percorso in cui sono inseriti, gli intervistati sentono una maggiore libertà di esprimersi anche per il fatto di aver scelto con maggiore maturità ed autonomia:

«D: Che differenza c'è tra questo corso e la scuola?»

R: Andare a scuola io l'ho sempre vissuto come un'imposizione, questo è un divertimento. Io sono sempre stato così che quello che faccio per mia scelta lo devo fare bene perché mi piace e perché l'ho scelto io; questo corso l'ho scelto io, con la mia testa e quindi ...

D: Anche l'iti l'avevi scelto tu?»

R: Sì, è vero! Però non so spiegarmi perché quella mattina mi rivenne in mente quella storia delle elementari. E poi avevo 13 anni; quando ho scelto questo ne avevo 17 quindi un po' più di maturità ... Io non vedo questa cosa come una cosa che devo fare: mi piace farla ...

D: I genitori sperano sempre per il meglio. I miei genitori mi hanno sempre detto che vorrebbero che dopo questo corso io tornassi a scuola per prendere un diploma, ma io non la reputo una cosa fondamentale. Chi ha un diploma in mano ha sicuramente più conoscenze di me, dipende quali!» (Int. 4 M Bo)

Il divertimento è menzionato in associazione alla sua attuale esperienza, anche da un altro degli intervistati:

«Vengo, sto cinque ore qui. Cioè alla fine le passo divertendomi pure. Imparo il lavoro così ... Mi diverto alla fine perché tipo il laboratorio elettrico, che c'è gli impianti da fare ... mi diverto perché tanto è tutta pratica. Lì ti spiega come si fa e te applichi con la pratica. Mi diverto pure quando mi funzionano le cose dopo. Quando mi funzionano le cose mi diverto» (Int. 10 M Marche).

La progettazione del nuovo per corso è per gli intervistati l'affermazione della propria autonomia. E l'autonomia è senza dubbio una delle ragioni che spingono gli intervistati lontano dallo studio e più vicino ad una esperienza lavorativa:

«Io avevo un desiderio fortissimo di indipendenza economica: in quel momento avevo la nausea dallo studio. Anche adesso se i miei amici mi dicono "Domani ho il compito di chimica", mi viene dentro un senso di nausea. Io avevo l'ansia tutte le sere a pensare che il giorno dopo sarei dovuto andare a scuola. Se quella sera avevo molta ansia, il giorno dopo facevo fuga, non andavo. Se l'ansia era meno, ci andavo ... sì, sono soddisfatto. Lì mi trovo bene perché il negozio mi piace, qualche collega mi piace e poi fare il commesso mi piace: credo di essere portato, lo sento dentro ... anche il contatto con la gente» (Int. 5 M Bo).

Nel denominare i percorsi alternativi all'istruzione scolastica come seconde vie, vi è appunto più o meno manifestamente, l'idea di un ripiegare dagli insuccessi scolastici. Ciò che invece si coglie dalle interviste è invece la difficoltà da parte dei giovani di trovare una propria collocazione. Spinti verso l'imperativo uniformante del successo sociale e scolastico attraverso complicati e anche personalmente costosi tragitti, sembrano approdare non a seconde scelte ma ad una strada che offre nuove opportunità anche di scegliere il proprio futuro. Per chiarire quale rilevanza assumono questi percorsi ricorriamo ancora una volta alle parole di uno degli intervistati che meglio sintetizza il senso della nuova esperienza:

«Perché a scuola anche se vai non è che hai un lavoro assicurato o impari a lavorare. Impari a studiare. Qui impari a studiare e anche a lavorare. Cioè più lavoro che studio. Mi ha cambiato ... delle cose così della vita, cioè della vita di tutti i giorni mi ha cambiato che ho un'attività, cioè ho qualche cosa da fare. Come posso spiegarti, prima stavo a casa, mi alzavo, andavo in giro così, a fare una passeggiata oppure stavo a casa la mattina. Invece venendo a scuola già è una cosa, come un'attività che hai qualcosa da sfruttare, una possibilità in più. Questo a me mi piace tanto» (Int. 11 M Marche).

La seconda scelta non è dunque un vuoto colmato ma uno spazio arricchito di senso e progettualità.

Conclusioni

La lettura delle interviste ci restituisce un quadro sulla dispersione scolastica che, da fenomeno non certamente nuovo, deve essere contestualizzato per non ricondurlo ad un generico

disagio che offre scarse possibilità di spiegazione e può rendere poco efficaci gli interventi ideati e realizzati per arginarlo.

Affrontando la lettura di alcuni percorsi, emergono non solo le difficoltà di decodifica del mondo da parte dei ragazzi e delle ragazze, ma anche le disuguaglianze sociali e di opportunità che mal si celano dietro quelle che possono essere etichettate frettolosamente come incertezze e paure. Si tratta di biografie “brevi”, brevi perché si tratta di ragazzi e ragazze, ma brevi anche per la difficoltà di definire un percorso “a lungo termine”, individuando i momenti delle scelte e decostruendo i pregiudizi e il senso comune sui giovani (Merico, 2004).

Una delle parole chiave di questo campo di intervento (e di ricerca) è orientamento. Si tratta di un concetto spesso ambiguo, frequentemente confuso con l’informazione e raramente messo in relazione alla dispersione scolastica vista più come un problema di disagio del singolo soggetto (dovuto al capitale culturale della famiglia o, per esempio, all’essere straniero) che come una questione che mette in discussione un’istituzione – la scuola - che è diventata un nodo di una rete più vasta. Sia l’informazione che l’orientamento sono funzionali alle scelte da compiere, e diversi sono i soggetti che hanno obiettivi informativi e di orientamento, ma le due funzioni spesso si sovrappongono e confondono.

Ascoltando gli stessi racconti dei ragazzi e delle ragazze, ci si rende conto che l’istituzione scolastica è chiamata a prendere in considerazione un cambiamento profondo delle traiettorie biografiche degli adolescenti e dei giovani, in particolare di questi giovani che si trovano all’incrocio tra istruzione, formazione e lavoro, cioè tra istituzioni che stanno costruendo uno spazio di dialogo che assomiglia ad una frontiera, che quindi vede modificarsi spesso repentinamente, spesso lentamente alcune pratiche e modalità di azione, rispondendo (o resistendo) a cambiamenti che provengono sia dalla struttura sociale (del mercato e delle norme che lo regolano, dei nuovi bisogni delle famiglie), sia dalle diverse modalità di costruzione del futuro dei giovani.

Attraverso le interviste ci siamo poste l’obiettivo di raccogliere informazioni sull’impatto di questi mutamenti sulla vita dei ragazzi e delle ragazze, ed allo stesso tempo – riflessivamente - cercare di capire come il modo di costruire e pensare alla propria traiettoria di vita possa rendere più o meno efficaci alcune scelte, alcuni interventi realizzati dalle scuole o dai Centri per l’impiego e la formazione, senza dimenticare che in questo intreccio sono coinvolti altri attori, *in primis* la famiglia, ma anche i gruppi di pari (compagni di scuole e amici).

Scopriamo così che anche la famiglia è disorientata ma continua a ricoprire un ruolo centrale nell’orientare i giovani (e nel determinarne il destino lavorativo). Occorre però tenere conto della sua influenza in termini di opportunità offerte ai figli. I contesti dove emerge una minore opportunità di incontrare i servizi di orientamento perché la rete non è sufficientemente fitta o in grado di intercettare i “dispersi”, risorse di conoscenza familiari più scarse incapaci di indirizzare verso i centri per l’impiego o la formazione possono significare una minore garanzia di pari opportunità. La struttura orizzontale delle famiglie segna il venir meno dell’azione di mediazione delle famiglie di fronte alla complessità sia del mondo dell’istruzione (con la pluralità di offerta formativa sia della scuola secondaria che dell’università), sia del mercato del lavoro. I ragazzi e le ragazze intervistati raccontano di genitori che lasciano scegliere loro quello che vogliono fare, secondo quello che più piace loro e desiderano fare.

I ragazzi e le ragazze intervistate raccontano di genitori che non hanno dato suggerimenti precisi nel momento nella scelta della scuola (che poi porterà verso l’ingresso lavorativo), ma privilegiare le preferenze non fa sviluppare una consapevolezza nel costruire una strategia che coniuga formazione e lavoro. Guardare alle preferenze sembra non aver messo “in funzione” le capacità, utilizzando il linguaggio della teoria dello sviluppo umano di Sen, capacità che quindi sono rimaste potenziali.

Questa consapevolezza sarebbe dipesa innanzitutto dal livello di conoscenza del ventaglio di opportunità potenziali di cui i ragazzi e le ragazze hanno un'eco distorta o filtrata dal passaparola degli amici. Spesso, infatti, si tratta di una conoscenza parziale delle opportunità di istruzione e di alternativa alla scuola che il contesto offre: in molte conversazioni coi ragazzi emerge il "rimpianto" per non aver saputo prima dei percorsi a cui sono arrivati dopo aver abbandonato la scuola (si intendono qui soprattutto i percorsi di formazione previsti dalla normativa sul «diritto-dovere»).

L'incapacità di mediare dimostrata della famiglia non è solo il risultato della incompetenza nel dare informazioni perché il mondo dell'istruzione è sempre più complesso, anche se si osserva una differenza tra i due genitori con la madre che svolge più spesso un ruolo attivo nel cercare i soggetti istituzionali a cui rivolgersi. Nel complesso delle relazioni più orizzontali tra genitori e figli, Beck (2008, p. 107) sottolinea che gli adulti non «leggono» il futuro perché è contraddittorio, e questa incapacità fa crescere il potere di decisione e di definizione dei giovani. Nei casi osservati, però, sembra che i ragazzi e le ragazze esercitino questo potere senza tutte quelle informazioni di cui, spesso, essi stessi avvertono il bisogno (Vincenti 2008, p. 253).

La scelta del percorso scolastico-formativo è un momento delicato nella vita dei giovani, richiede un bilancio delle proprie capacità e aspirazioni, e quindi risente del deficit di capitale umano familiare: la casualità e la famiglia sono i perni di un sistema di dis-orientamento intorno a cui si sviluppa il percorso dei giovani. I risultati mostrano come la scelta della scuola sia spesso un salto nel buio compiuto in assenza di riferimenti concreti nel sistema socio-istituzionale, con conseguenze diverse a seconda della dotazione individuale e del grado di attivazione del sistema locale.

Il dato saliente riguarda lo scarto tra il persistente bisogno di formazione ed il senso di inadeguatezza sperimentato nel sistema scolastico. Non si tratta di dispersi tout court. Esiste un prima e un dopo nelle traiettorie di questi giovani: è nel dopo che la scelta più vicina alle proprie aspirazioni si concretizza, radicandosi dentro un percorso formativo alternativo a quello scolastico.

Nonostante la necessità di ripensare al proprio percorso per superare quel disorientamento che aveva portato all'abbandono, una volta trovato un obiettivo c'è chi non si spaventa neanche nel dover affrontare programmi giornalieri di studio e lavoro molto impegnativi:

«Cercavo, cercavo e non riuscivo a trovare: sono stata ferma, senza lavorare, un bel po' di mesi e poi in mancanza di altro, Monica [l'operatrice del servizio] mi aveva comunicato che cercavano in un ristorante e sono andata. Ho fatto il colloquio e ho iniziato a lavorare al ristorante come cameriera; nel frattempo è arrivata una proposta da una foto-ottica, quindi mi sono ritrovata a fare due part-time, due lavori: la sera servivo ai tavoli e il giorno andavo dall'altra parte di Bologna, ci vuole un'ora di viaggio e tre autobus. Ho fatto due lavori, ma ad un certo punto non ce la facevo più, dovevo scegliere e ho scelto la foto-ottica; lì ho iniziato a capire, oltre alla fotografia su cui avevo già un'infarinatura, che cosa era l'ottica. Dopo è finito il rapporto anche con loro perché non mi potevano tenere: sono stata di nuovo ferma fino a quando, spedendo curriculum a volontà, non mi ha chiamato l'ottica in cui lavoro tuttora e qua ho avuto la vera formazione: mi hanno dato la possibilità di imparare un lavoro. Ora lavoro nell'ottica al centro commerciale» (Int. 7 F Bo).

Ma è comunque con la prima scelta che si forma l'idea della scuola e delle proprie capacità di riuscita: nel disorientamento gli svantaggi sociali si traducono prima in insuccessi scolastici e in percorsi frammentari poi.

Mentre appare opportuno e proficuo considerare l'eterogeneità della dispersione, indicatore altresì di un più ampio sistema in difficoltà nel sostenere la crescita socio-culturale dei giovani e il loro ingresso in società, emerge altrettanto chiaramente dai risultati che questa non assorbe tutto il fenomeno né lo spiega. Per i giovani che continuano a esprimere un bisogno

formativo possiamo piuttosto parlare di “disertori” della scuola, come chiara volontà di rinnegare una scelta compiuta, mentre continuano a riconoscere l’utilità dell’istituzione scolastica, nonché di una crescita educativo-formativa.

Come è stato già sottolineato ci è parso interessante intervistare ragazzi e ragazze che, passando attraverso l’insuccesso scolastico, hanno intrapreso percorsi formativi e hanno messo a fuoco un progetto alternativo e quasi sempre soddisfacente per far emergere la complessità di un fenomeno che va al di là del semplice legame scuola-dispersione. Se la dispersione poi è un fenomeno che si manifesta nel passaggio dall’obbligo scolastico alle scuole superiori, i dati raccolti su tutto il percorso compiuto dai giovani intervistati ci permettono riflessioni per meglio comprendere la relazione tra l’agire dei singoli, il ruolo svolto dalla scuola e le opportunità del territorio.

Bibliografia

Argentin G. (2007), *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, pp. 49 – 81.

Bauman, Z. (2001), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna.

U. Beck (2000) *I rischi della libertà. L'individuo nell'era della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.

Id. (2008), *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna.

Benadusi L., Giancola O., (2008), *Scuole in azione tra qualità e equità*, Guerini, Milano.

A. Cavalli, Argentin G. (2007), *Giovani a scuola*, Il Mulino Bologna

Farina F. (2005), *Percorsi in attesa del lavoro e della stabilità*, in Id. (a cura di), *Giovani della società dei lavori*, Franco Angeli, Milano, pp. 15 - 50.

Farina F, Vincenti A. (2006), *Storie di giovani in obbligo formativo*, in Emmet F. (a cura di), *Quando si sta meglio fuori. Indagine multiprospettiva sulla dispersione scolastica e formativa nella regione Marche*, Tecnodid Editrice, Napoli, pp. 169 - 201.

Fisher L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.

Livi Bacci M. (2008), *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Maggioni G., Pappalardo F. (2008), *Il programma della ricerca “La mediazione nelle pratiche interculturali, nella gestione dei conflitti e nella promozione sociale”*, in Baraldi C., Maggioni G. (a cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma, pp-267 – 279.

Merico M. (2004), *Giovani e società*, Carocci, Roma.

Pozzi A. (a cura di) (2005), *Giovani tra scuola e lavoro. Dispersione scolastica, formazione e inserimento professionale in Provincia di Pescara*, Franco Angeli, Milano.

Ress Anna (2007), *L’abbandono: una sfida aperta per la scuola*, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola*, Il Mulino Bologna, pp. 143 – 179.

Saraceno C., Naldini M. (2001), *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna.

Vicarelli G. (2005), *Il malessere del welfare*, Liguori editore, Napoli.

Vincenti A. (2008), *La mediazione della occupabilità. Strategie nella società dei lavori*, in C. Baraldi C. – Maggioni G. (a cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma, pp. 245 – 264.