

Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare

Per un progetto di ricerca su orientamento
e scelte scolastiche professionali

A cura di Paolo Calidoni
e Silvia Cataldi



Sociologia

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “informazioni” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a: “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare

Per un progetto di ricerca su orientamento
e scelte scolastiche e professionali

A cura di Paolo Calidoni
e Silvia Cataldi



Sociologia

FrancoAngeli

Il volume è finanziato grazie al contributo della Regione Autonoma della Sardegna (L.R. 7/2007 Promozione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica) nell'ambito del progetto di ricerca *Transizioni scolastiche. Orientamento e scelte scolastiche e professionali* promosso dal CIRD (Centro Interdipartimentale di Ricerca Didattica) dell'Università di Cagliari e dal Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari.

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione , di <i>Paolo Calidoni e Silvia Cataldi</i>	pag.	7
I. Il punto di vista sociologico		
1. Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici , di <i>Silvia Cataldi e Marco Pitzalis</i>	»	17
II. Il punto di vista psico-pedagogico		
2. Transizioni adolescenziali e compiti di sviluppo, tra scuola e famiglia , di <i>Gianfranco Nuvoli</i>	»	55
3. La transizione scuola università: dimensioni psicologiche nel processo di presa di decisione , di <i>Maria Luisa Pedditzi</i>	»	70
4. Fattori motivazionali e benessere , di <i>Arcangelo Uccula</i>	»	86
5. Le identità di genere e l'orientamento nelle scelte formative e professionali , di <i>Salvatore Deiana</i>	»	97
III. Il punto di vista storico-istituzionale		
6. Fattori di lunga durata nel sistema d'istruzione , di <i>Fabio Pruneri</i>	»	113
7. Indicazioni istituzionali per l'accompagnamento delle transizioni scolastiche , di <i>Paolo Calidoni</i>	»	129

Introduzione

di Paolo Calidoni e Silvia Cataldi*

L'Unione Europea, attraverso il Processo di Bologna e gli Obiettivi di Lisbona, ha impegnato i paesi membri a contribuire ad uno sforzo convergente nella direzione della costruzione della cosiddetta società della conoscenza. L'impegno politico e finanziario dell'Unione è stato quindi largamente orientato all'implementazione di interventi pubblici finalizzati alla promozione e allo sviluppo del capitale umano.

A livello nazionale, un ampio dibattito si sta sviluppando in questi anni sulle tematiche afferenti alle differenze strutturali, al capitale umano e all'incidenza di questi fattori nell'orientamento e nella performance scolastica e universitaria (Checchi *et al.* 2006; Benadusi *et al.*, 2010; Barone 2006).

In Sardegna, l'alto tasso di abbandoni scolastici e universitari, il basso numero di laureati e i risultati delle indagini OCSE-PISA, relativi alla misurazione comparativa delle competenze, hanno presentato al decisore politico un quadro di profondo ritardo che ha imposto interventi di recupero sul terreno dell'abbandono scolastico, dell'acquisizione delle competenze di base e della transizione dal sistema d'istruzione secondario a quello terziario. Molti sono stati i progetti finanziati, in ambiti quali l'informatizzazione e la connettività delle scuole, la formazione degli insegnanti, la dispersione scolastica e l'orientamento nella fase di transizione dalla scuola secondaria superiore all'università. A fronte delle ingenti risorse investite, si è avuta però una lacuna in termini conoscitivi che non ha consentito di avviare, in una circolarità positiva, un feedback riflessivo per attori e stakeholders.

Il problema della scelta scolastica e della definizione delle aspirazioni degli studenti è stato studiato sotto ambiti differenti: in riferimento alle culture studentesche e alle culture dei pari (Gandara, Gutiérrez, O'Hara, 2001); in base alle caratteristiche delle famiglie (Beyer 1995; Hossler e Sa-

* Paolo Calidoni è autore delle pagg. 9-14 e Silvia Cataldi delle pagg. 7-8.

ge 1992); come differenze inerenti all'ambiente scolastico (McDounough 1994; Wilson e Wilson 1992); come un processo decisionale (Rumiati 2000; Rumiati e Bonini 2001). L'esistenza di relazioni tra risorse culturali dello studente, scelta dei percorsi formativi e performance scolastiche è stata trattata da molti autori (fra gli altri, Boudon 1974; Di Maggio 1982; Bourdieu, 1986; Sullivan 2001; Barone 2006; Checchi 2010, Pitzalis 2012). Più volte è stato messo in evidenza come i processi di scelta e la stessa esperienza degli studenti nel mondo scolastico e universitario sia legata a fattori istituzionali e organizzativi (Mehan 1992) e all'ambiente sociale di provenienza attraverso la socializzazione primaria (Lareau 1987; De Graaf *et al.* 2000; Lareau, Weininger 2003). Altri studiosi hanno messo in luce i meccanismi di scelta dell'attore sociale in un'ottica utilitarista (Goldthorpe 2007; Boudon *et al.* 2001). Altri ancora hanno evidenziato come l'orientamento e la scelta scolastica e professionale risultino connessi alla formazione dell'identità personale di genere, in un processo di reciproco condizionamento e influenza (Mapelli *et al.*, 2001; Barsotti 2003; Biagioli 2003). Ciò che appare consolidato comunque è che gli esiti dell'esperienza scolastica e universitaria risultano fondamentali nella determinazione dello status professionale degli individui (Gasperoni 1997) e che il processo legato alla scelta scolastica sia fortemente condizionato dalle origini sociali e dal capitale culturale delle famiglie (Checchi, Braga 2010). Se poi, da un punto di vista prettamente psicologico, le scelte scolastiche e professionali possono essere ricondotte a modelli e processi decisionali (Rumiati 2000), è anche vero che un filone di indagini più recenti (Fadda *et al.* 2002; Nuvoli 1997) ha messo in evidenza i limiti del modello della scelta razionale e l'influenza dei fattori emotivi e relazionali nella definizione e costruzione dell'identità scolastica e professionale.

In questo scenario si colloca il progetto di ricerca del CIRD (Centro Interdipartimentale di Ricerca Didattica) dell'Università di Cagliari e del Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari sul tema delle 'Transizioni scolastiche', in corso grazie al contributo della Regione Autonoma della Sardegna (L.R. 7/2007 Promozione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica).

Il progetto prevede di sviluppare il macro-tema della ricerca attraverso:

1. una linea di ricerca scientifica che sia collegata ad un framework teorico di riferimento e abbia una proiezione multidisciplinare di dimensione internazionale;
2. l'attuazione di un articolato piano di indagine quali-quantitativa sul campo che coinvolga gli attori;
3. l'elaborazione di un quadro di conoscenze utili all'impostazione di

politiche scolastiche e dell'orientamento.

Nelle pagine seguenti vengono presentati gli esiti dell'esplorazione interdisciplinare finalizzata a mettere a punto ed a condividere tale framework.

Dal punto di vista **sociologico**, il contributo di Silvia Cataldi e Marco Pitzalis, si pone l'obiettivo di rispondere alla domanda se «La crescita dell'offerta formativa e della domanda collettiva di istruzione a cui si è assistito negli ultimi anni si è accompagnata anche ad una riduzione delle disuguaglianze nelle transizioni scolastiche, specialmente in relazione alle caratteristiche ascritte delle persone e segnatamente alla loro origine sociale, al genere e all'appartenenza etnica?». La prima parte del capitolo è dedicata alla presentazione dei principali approcci teorici di riferimento per l'interpretazione dei percorsi di *decision making* in ambito formativo; la seconda è dedicata ad individuare le problematiche tecniche e metodologiche; la terza a riassumere i principali risultati delle indagini empiriche finora svolte sul tema. Focalizzando l'attenzione sui meccanismi di scelta che intervengono nella continuazione dei percorsi formativi, soprattutto nella fase postsecondaria, il contributo evidenzia i principali fattori che intervengono nei passaggi da una scuola ad un'altra, con uno specifico interesse alle interazioni che riguardano i livelli micro, macro e meso sociale.

Il punto di vista **psico-pedagogico** viene presentato anzitutto in chiave evolutiva con il contributo di Gianfranco Nuvoli che riesamina le problematiche adolescenziali evidenziando il ruolo cruciale della percezione di auto-efficacia nell'orientare le decisioni. Le variabili psicologiche del processo decisionale sono poi analiticamente illustrate nel contributo di Maria Luisa Pedditzi che si focalizza sulla transizione scuola-università e delinea una strategia per accompagnare l'autovalutazione orientativa. Il ruolo giocato dai fattori motivazionali (emozionali, di approccio, di evitamento *etc.*) in relazione agli obiettivi di riuscita nella prosecuzione del percorso formativo o nell'inserimento lavorativo ed i fattori regolatori che determinano il benessere post scuola superiore sono evidenziati nel contributo di Arcangelo Uccula. Infine, ma non meno importante, il ruolo dell'identità di genere nei percorsi formativi personali è criticamente esaminato nel contributo di Salvatore Deiana. Dimensione evolutiva, processo decisionale, fattori motivazionali e di genere sono, in sintesi, le principali sfaccettature della dinamica soggettiva della transizione che lo sguardo psico-pedagogico coglie, evidenzia e propone di indagare nella ricerca sul campo.

A partire dalla convinzione, maturata nell'ambito degli studi di **storia dell'educazione**, che le tradizioni sedimentate nel tempo hanno un forte impatto nel determinare le politiche e le azioni formative nel tempo presen-

te, il contributo di Fabio Pruneri mette in luce – nel caso della Sardegna – in particolare la modesta e assai incerta presenza di scuole tecniche e professionali già nella prima metà dell'Ottocento e la distribuzione demografica che comporta(va) l'esigenza di migrare dal proprio paese e villaggio per formarsi. Infine, il contributo di Paolo Calidoni e Filippo Dettori propone una esplorazione delle **indicazioni istituzionali** offerte alle scuole per accompagnare/orientare le transizioni scolastiche ed elabora un quadro di riferimento di sintesi di quanto le scuole pot/dovrebbero sapere/fare in materia, utilizzabile per l'impostazione di *survey* e analisi sul campo.

L'insieme dei fattori e delle variabili messe a fuoco dalle riflessioni disciplinari, nella prospettiva 'tridimensionale' (sociologica, psicopedagogica e storico-istituzionale) abbozza un *framework* teorico che la ricerca empirica è chiamata a tenere in considerazione nell'indagare ed interpretare il presente, per orientare il futuro delle politiche sulle transizioni scolastiche.

L'analisi sul campo avrà dunque per oggetto i processi di scelta dei percorsi scolastici e lavorativi delle studentesse e degli studenti, focalizzando l'attenzione sugli studenti dell'ultimo anno del ciclo di istruzione secondaria considerando i processi scolastici attraverso i quali si costruisce l'identità dello studente, con particolare attenzione alle differenze tra identità scolastiche e sociali maschili e femminili, alle differenze di classe sociale e di opportunità di accesso all'offerta formativa.

In particolare, la ricerca sul campo si pone, quindi come obiettivi specifici:

1. Indagare sull'influenza del capitale culturale sui percorsi di orientamento e scelta della famiglia;
2. Analizzare la relazione famiglia-scuola rispetto alle discriminazioni sociali e di genere;
3. Verificare l'influenza dell'ambiente sociale sull'integrazione scolastica dei ragazzi e sulle prospettive di carriera;
4. Valutare "l'effetto istituto" cioè l'influenza che l'ambiente sociale di un istituto scolastico ha sulle aspettative e le strategie di docenti e studenti e sulle performance degli studenti, con particolare attenzione alle differenze (licei, istituti tecnici, istituti professionali, a prevalenza femminile o maschile, zona urbana/suburbana/rurale);
5. Individuare i fattori della decisione di scelta scolastico-professionale riconducibili alla didattica;
6. Studiare le rappresentazioni sociali prevalenti in riferimento agli studi scientifici e tecnologici delle ragazze e all'uso delle tecnologie tra le giovani donne e agli studi orientati alla cura educativa professionale tra

i giovani uomini;

7. Analizzare le strategie di marketing di istituti secondari superiori e università;
8. Condividere i risultati della ricerca con attori e stakeholders.

Al fine di integrare i punti di vista sull'oggetto di ricerca si metterà in atto una pluralità di strumenti di indagine. In particolare, gli strumenti afferenti alla famiglia dei cd. metodi quantitativi verranno utilizzati allo scopo di rendere conto delle caratteristiche estensive dei fenomeni oggetto di studio; gli strumenti afferenti alla famiglia dei cosiddetti metodi qualitativi permetteranno, invece, l'analisi dei processi sociali di costruzione delle identità, di definizione dei ruoli e di funzionamento delle istituzioni. In particolare lo sviluppo del progetto comprende

1. una ricerca campionaria (*survey*) condotta su campioni di studenti della quinta superiore della Regione Sardegna al fine di dare una più chiara rappresentazione dei fenomeni oggetto di studio. Il campionamento sarà stratificato secondo le seguenti variabili: età, genere, tipologia d'istituto, localizzazione;

2. una ricerca qualitativa con l'effettuazione di *case study* di comunità consentirà lo studio in profondità dei meccanismi della scelta scolastica e universitaria e della riproduzione sociale e culturale;

- 3 una ricerca comparativa, con il contesto degli Stati Uniti, dell'Inghilterra e della Francia, funzionale a mettere in rilievo affinità e differenze che derivano sia dalle caratteristiche socio-economiche che da quelle precipuamente relative ai sistemi di istruzione e alle difficoltà legate ai processi di scolarizzazione. Queste regioni, infatti, per il loro passato industriale legato, in particolare, all'estrazione del carbone e dei metalli, così come per la prevalenza del contesto rurale, costituiscono un interessante caso di comparazione per la Sardegna. Inoltre, questi casi presentano – analogamente alla nostra Regione – fenomeni di abbandono degli studi e di flussi di studenti universitari in uscita verso altri Stati e Regioni.

Le informazioni che verranno raccolte tramite strumenti quali-quantitativi e con gli sguardi disciplinari di cui sopra consentono dunque di operare una strategia di "triangolazione" (Denzin 1970), che oltre ad essere utile per i controlli di validità, attendibilità e affidabilità dei risultati di ricerca (sulla cui praticabilità esistono diverse remore in letteratura, cfr, Cataldi 2009) è funzionale anche allo sviluppo di capacità riflessive ed all'arricchimento informativo. Nella fase esplorativa la triangolazione è a supporto della costruzione del questionario; in fase interpretativa e di approfondimento la triangolazione mira ad una maggiore comprensione

delle logiche di scelta e orientamento scolastico/universitario in base alle caratteristiche strutturali degli attori, delle organizzazioni e dei territori.

In particolare i risultati attesi dall'integrazione delle suddette tecniche consistono nel:

- *feedback* sulla dimensione tecnico-operativa: attraverso l'affiancamento di tecniche qualitative alla survey si attende, in fase esplorativa (pre-survey), una costruzione del questionario più mirata e, in fase descrittiva (post-survey), una riflessione sull'adeguatezza degli strumenti utilizzati in fase di rilevazione e una stima dell'impatto che questi hanno avuto sui soggetti rispondenti;
- *feedback* sulla dimensione informativo-valutativa. Attraverso la triangolazione si attende di poter analizzare meglio i processi di costruzione delle informazioni, non solo allo scopo di valutarne la fedeltà, l'attendibilità e l'affidabilità, ma anche nell'intento di evidenziarne l'indicalità, esplicitandone i fattori contestuali, sociali e cognitivi che hanno contribuito alla loro strutturazione;
- *feedback* sulla dimensione teorico-interpretativa. L'utilizzo di strumenti di rilevazione diversi offre la possibilità di ottenere informazioni aggiuntive e nuovi spunti di riflessione rispetto al sondaggio: arricchendo la base informativa, infatti, l'integrazione di tecniche differenti permette di approfondire alcuni aspetti particolari dei risultati emersi, soprattutto nel caso in cui questi non trovino spiegazioni adeguate o non offrano un idoneo supporto empirico alle ipotesi formulate.

In sintesi, un progetto di ricerca articolato ed ambizioso, sviluppato in collaborazione tra gli atenei sardi, grazie alla L.R.A.S. 7/2007 Promozione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica, che con questa pubblicazione dei risultati del primo *step* di lavoro intende render conto e mettere in discussione nella comunità scientifica.

Riferimenti bibliografici

Barone C. (2006), *Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis*. «Sociology», 40, 1039-1058.

Barsotti S. (2003), *Donne e Università: scelte formative e accessi universitari*, in AA. VV., *Genere e educazione*, «Studium Educationis», CEDAM, Padova, n. 2, pp. 428-440.

Benadusi L., Fornari R., Giancola O. (2010), *Così vicine, così lontane. La questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane*, «Scuola Democratica», 2, pp. 2-29.

Beyer S. (1995), *Maternal employment and children's academic achievement*:

- Parenting styles as a mediating variable*. «Developmental Review», 15, 212-253.
- Biagioli R. (2003), *Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche*, in AA. VV., *Genere e educazione*, «Studium Educationis», CEDAM, Padova, n.2, pp. 416-427.
- Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (2001), *Ecole et Société. Les paradoxes de la démocratie*, PUF, Paris.
- Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Edition du Seuil, Paris.
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano, FrancoAngeli
- Cecchi D., Braga M. (2010), *Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari dalle indagini PIRLS e PISA*. «La Rivista delle Politiche Sociali», 3, pp. 1-25.
- Cecchi D., Fiorio C.V., Leonardi M. (2006), *Sessant'anni di istruzione in Italia*, «Rivista Politica Economica», July-August, 285-318.
- De Graaf N., De Graaf P., Kraaykamp G. (2000), *Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the Cultural Capital Perspective*, «Sociology of Education», 73(2), pp. 92-111.
- De Graaf N., De Graaf P., Kraaykamp G. (2000), *Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the Cultural Capital Perspective*, «Sociology of Education», 73(2), pp. 92-111.
- De Graaf N., De Graaf, P., Kraaykamp, G. (2000). *Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective*. «Sociology of Education», 73(2), pp. 92-111.
- Denzin N.K. (1970), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, McGraw-Hill, New York
- Di Maggio P. (1982), *Cultural Capital and School Success*, «American Sociological Review», 47:189-201.
- Di Maggio P. (1982). *Cultural capital and school success*. «American Sociological Review», 47, pp. 189-201.
- Fadda S., Uccula A., Nuvoli G. (2006). “Livelli di indecisione, autoefficacia e successo accademico”, in Giannini I. (a cura di), *PreAtti. 8° Congresso Nazionale Orientamento alla scelta*, Padova, pp. 53-54.
- Fadda S., Uccula A., Nuvoli G. (2006). “Livelli di indecisione, autoefficacia e successo accademico”, in Giannini I. (a cura di), *PreAtti. 8° Congresso Nazionale Orientamento alla scelta*, Padova, pp. 53-54.
- Gándara P., Gutierrez D., O'Hara S. (2001), *Planning for the future in urban and rural high schools*, Journal of Education for Students Placed at Risk, 6, pp. 73-93.
- Gasperoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino.
- Goldthorpe J. (2007), *Cultural Capital. Some Critical Observations*, «Sociologica», 2, 1-23.
- Hossler D., Stage F. K. (1992), *Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students*, «American Educational Research Journal», 29, pp. 425-451.
- Lareau A., Horvat E. M. (1999), *Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships*, «Sociology of Educa-

- tion», 72, pp. 37-53.
- Lareau A., Weininger E. (2003), *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*, «Theory and Society», 32 (5/6), pp. 567-606.
- Lareau L. (1987), *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*, «Sociology of Education», 60, pp. 73-85.
- Mapelli B., Bozzi E., Tarizzo G., De Marchi D. (2001), *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, Firenze, La Nuova Italia.
- McDonough P. (1997), *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Mehan H. (1992), *Understanding Inequalities in Schools: The Contribution of Interpretative Studies*, «Sociology of Education», 65(1), pp. 1-20.
- Nuvoli G. (1997), *L'immagine della scuola secondaria superiore. I giovani e le prospettive di studio a Sassari*, in Nuvoli G. (Ed), *Essere studenti a Sassari. La secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*, «Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane», 4-5 (suppl.), pp. 9-52.
- Pitzalis M. (2012), *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, «Scuola Democratica», 6, pp. 123-149.
- Rumiati, R. (2000), *Decidere*, Bologna, Il Mulino.
- Sullivan A. (2001), *Students as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires*, Oxford, Sociology Working Papers, 2.
- Wilson P. M., Wilson, J. R. (1992), *Environmental Influences on Adolescent Educational Aspiration*, «Youth & Society», 24, pp. 52-70.

*I. Il punto di vista
sociologico*

1. Transizioni e diseguaglianze scolastiche: approcci teorici, metodi di analisi, risultati empirici

di *Silvia Cataldi e Marco Pitzalis**

1.1 Introduzione

A partire dal secondo dopoguerra, l'offerta e la domanda di istruzione hanno conosciuto una continua e circolare espansione fino alla progressiva universalizzazione degli studi secondari. Ciononostante, la questione delle diseguaglianze scolastiche e della loro relazione con quelle sociali continua ad essere centrale nel dibattito sociologico contemporaneo.

Sempre più, l'attenzione degli studiosi si è focalizzata sui meccanismi della scelta scolastica e sui processi entro i quali si realizzano le transizioni scolastiche.

Partendo dal quadro del cambiamento istituzionale delineato nei capitoli precedenti, questa sezione sarà dedicata a ricostruire il dibattito nato in ambito sociologico sui fattori che intervengono nei passaggi da una scuola ad un'altra, con uno specifico interesse alle interazioni che riguardano i livelli micro, macro e meso sociale. La prima parte del capitolo è riservata ad una panoramica dei principali approcci teorici di riferimento per l'interpretazione dei percorsi di *decision making* in ambito formativo; la seconda è dedicata ad individuare le problematiche tecniche e metodologiche; la terza a riassumere i principali risultati delle indagini empiriche finora svolte sul tema.

* Marco Pitzalis è autore dei par. 1.1, 1.2 e 1.4. Silvia Cataldi è autore dei par. 1.2.1, 1.3, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3.

1.2. Disuguaglianze tra classi sociali e prosecuzione degli studi: i principali approcci teorici di riferimento

Storicamente, il tema delle transizioni scolastiche è sempre stato strettamente connesso al tema delle disuguaglianze sociali. Ipotesi di fondo di tale connessione è che le differenze in termini di *performance* scolastica condizionino fortemente la scelta di continuare o meno gli studi. Ebbene, seppure diverse ricerche abbiano corroborato tale ipotesi, sulle ragioni per cui si riscontri questa stretta connessione non esiste ancora un'unica interpretazione.

La prima scuola che ha provato a dare risposte in tal senso può essere classificata nel più vasto approccio del determinismo biologico. Gli studi condotti nei primi del Novecento del secolo scorso in ambito psicologico, hanno infatti trovato risonanza tra i sociologi solo in tempi più recenti. Così, negli anni Settanta, Jensen (1972), parla di capacità intellettive differenziate tra gli eredi delle classi sociali, mentre Herrnstein e Murray (1994) ipotizzano l'esistenza di quozienti di intelligenza (QI) socialmente differenziati e trasmissibili per via genetica. In entrambi i casi l'idea di fondo è che a QI elevati corrisponda anche una maggiore propensione alla continuazione degli studi.

Ben presto tali interpretazioni furono però abbandonate. Le ricerche in merito hanno infatti smentito possibili connessioni significative tra QI e successo professionale (Jencks 1979; Bowles e Gintis 1976), nonché messo in discussione che livelli di concentrazione di QI elevati fossero principalmente riscontrabili nell'*upper class*. Secondo tali indagini, sono i meccanismi sociali che determinano privilegi o svantaggi (Fischer *et al.* 1996) in termini sia di *performance* scolastica, sia di opportunità nella prosecuzione degli studi.

Su tale linea si è sviluppato l'approccio struttural-funzionalista che, partendo da una visione positiva dello sviluppo e della democratizzazione dei sistemi scolastici, si è concentrato, da una parte sull'affermazione del criterio della capacità e del merito quale parametro selettivo (Parsons 1970; Bell 1973; Kerr 1983; Blau e Duncan 1967), dall'altra sul legame scuola-professionalità, ovvero sulla capacità della scuola di trasformare le doti intellettuali dei singoli in competenze professionali. In tal senso, l'approccio funzionalista ha avuto un compito importante: quello di calare il tema delle disuguaglianze scolastiche nel contesto delle moderne economie, che necessitano di capitale umano sempre più tecnologizzato, poiché si basano su lavori altamente specializzati. Tuttavia, tale approccio non ha saputo rendere conto del perché, parallelamente all'affermazione del merito quale crite-

rio di selezione predominante, nelle società occidentali non si sia assistito ad una conseguente riduzione delle disuguaglianze relative, ovvero ad una riduzione di quei differenziali dovuti all'associazione netta tra classi di origine e *chance* di raggiungere le varie credenziali scolastiche (Pisati 2002).

La scelta scolastica e universitaria è dall'approccio funzionalista concettualizzata con la nozione *cooling out*. Infatti si ipotizza che il sistema scolastico funzioni in un duplice senso promuovendo i migliori verso le più prestigiose filiere della formazione superiore e socializzando tutti in un modello di sistema meritocratico e competitivo per il quale gli individui selezionati finiscono per accettare e giustificare le regole del gioco (Clark, 1960). Recentemente questo tema è stato ripreso per mostrare come il *cooling out* dovrebbe essere messo in atto già nell'ambito della scuola secondaria in maniera da calibrare le scelte degli studenti sul loro reale potenziale e diminuire dunque il rischio di abbandono negli studi superiori (Deil-Amen, Rosenbaum J.E., 2002).

In alternativa all'approccio normativo e organico dello struttural-funzionalismo, in ambito sociologico si sono affermati gli orientamenti conflittualisti che mettono in luce i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali attraverso la scuola.

In tale ombrello di orientamenti rientra la scuola neomarxista (Bowles e Gintis 1976) che ha evidenziato come l'espansione del sistema scolastico sia stata utilizzata dalle classi superiori per integrare quelle subalterne nel modello prevalente di divisione sociale del lavoro e per legittimare la struttura complessiva delle disparità sociali. Specialmente, teorizzando una analogia tra il modello di organizzazione e di socializzazione scolastica e quello dell'amministrazione e della fabbrica capitalista, in quella che è stata definita come teoria della corrispondenza. Concettualizzazione, che risente di un evidente taglio di tipo funzionalista. A questo proposito si può vedere la più recente discussione del tema da parte degli autori (Bowles, Gintis, 2002).

Allo stesso filone appartiene la scuola neoweberiana, che ha mostrato come i titoli di studio vengano adoperati per monopolizzare gli accessi alle posizioni maggiormente vantaggiose nella stratificazione occupazionale. Tale scuola prende avvio dall'opera di Weber (1922), secondo cui le élites sono accomunate da un senso di onore e rinforzate da specifiche convenzioni e caratteristiche culturali distintive, come gusti e stili; con l'ascesa dell'economia di mercato l'ordine degli status si è però eroso, assumendo una connotazione di tipo più culturale che di appartenenza di gruppo. In tale prospettiva le decisioni circa la prosecuzione degli studi, nonché la decisione circa quale percorso di studi intraprendere risulta una strategia di

controllo, in situazione di scarsità di risorse sociali, economiche e culturali, dei processi di stratificazione. Il concetto di credenzialismo introdotto da Randall Collins (1979) rende conto dei meccanismi di chiusura di ceto e dei processi di selezione e di allocazione sociale e professionale realizzati attraverso la scuola.

In particolare, il riferimento alle risorse culturali e specialmente i deficit cognitivi e linguistici sono alla base della teoria della deprivazione culturale. I ragazzi di classe operaia finiscono per essere condannati a rimanere nella propria condizione sociale (Willis, 1977). Willis, P. 1977 *How working kids get working class jobs*. Learning Labour: Saxon House.

La prima variante di tale teoria è rappresentata dal pensiero di Bernstein (1971), che interpreta le diversità esistenti tra le classi sociali come difformità nella capacità di manipolazione simbolica, di rappresentazione della realtà e di astrazione. Tali difformità influiscono direttamente sulla *performance* scolastica e dunque anche sulle opportunità di prosecuzione degli studi. Secondo tale teoria, infatti, le classi inferiori, sono portatrici di un codice linguistico ristretto (o pubblico), hanno meno disponibilità di risorse simboliche; al contrario le *upper class* ricorrono a quei codici linguistici allargati che corrispondono alle modalità conversazionali proprie degli ambienti istituzionali e sono particolarmente apprezzati nella scuola.

La seconda variante di tale teoria è rappresentata dal pensiero di Bourdieu (1979; Bourdieu e Passeron 1964; 1970) che si incentra sul capitale culturale come strumento per l'appropriazione della ricchezza simbolica socialmente designato come degno di essere cercato e posseduto (Bourdieu 1980). Secondo Bourdieu, il capitale culturale assume tre forme fondamentali: Il capitale culturale incorporato, costituito da disposizioni acquisite nei processi di socializzazione; oggettivato, che si manifesta nel possesso di beni culturali (quadri, libri, dizionari, ecc.); e infine il capitale culturale istituzionalizzato, che prende forma nei titoli di studio e che possiede una natura particolare, per il fatto operare una trasformazione della "natura" delle persone cui il titolo viene attribuito. Nell'ottica di Bourdieu i valori, le norme di condotta e le motivazioni, nonché le conoscenze e le informazioni trasmesse nel processo di socializzazione dai genitori non sono neutri, ma sono più o meno consoni ai sistemi scolastici e alle attese degli insegnanti.

A partire da questa analisi iniziale, diverse ricerche hanno dimostrato che i comportamenti, i gusti e gli atteggiamenti degli studenti delle classi medie e superiori, incontrano più facilmente le attese degli insegnanti (Lareau 1987; De Graaf *et al.* 2000, p. 93) e che gli studenti che posseggono un codice simbolico, delle preferenze estetiche e degli stili di interazione (*habitus*) dominanti vengono positivamente sanzionati in ambito scolastico

(De Graaf *et al.* 2000, p. 93). Al contrario gli studenti appartenenti alle classi inferiori subiscono due tipi di selezione (Kalmijn e Kraaykamp 1996; Lamont and Lareau 1988): una selezione diretta per autoesclusione, in quanto la scuola viene vissuta come un ambiente ostile e una selezione indiretta, perché tali soggetti difficilmente raggiungeranno i risultati attesi, a causa del giudizio degli insegnanti. Ciò si ripercuote pesantemente sulle scelte di prosecuzione degli studi e sulle decisioni lavorative e vocazionali.

Gli studiosi che hanno studiato Bourdieu hanno dunque tratto due assunti principali dalla sua teoria. Anzitutto la deprivazione culturale presuppone che ogni classe sociale abbia un *habitus* specifico (Bourdieu 1979, pp. 21-23; 112), nonché una propria chiara identità sociale (Swartz 1997, pp.104-105). In secondo luogo, tale teoria presume che le pratiche pedagogiche e le procedure di valutazione siano positivamente connesse alla cultura delle classi sociali medie ed elevate, per cui le *performance* degli studenti non vengono valutate in maniera imparziale rispetto alle classi di appartenenza (De Graaf *et al.* 2000). Infine, si assume che l'azione pedagogica sia un'espressione generale che considera forme di violenza simbolica (Goldthorpe 2007). Secondo i critici, tale teoria presupporrebbe che i meccanismi di scelta e transizione scolastica non siano indifferenziati rispetto alle classi di appartenenza e che l'istruzione non rappresenti affatto un motore di mobilità e trasformazione sociale. In modo particolare, la critica che Goldthorpe muove a Bourdieu si centra su una presunta *over-socialization* dell'*agente* di Bourdieu (2007). Savage e Bennett (2005) individuano nella scuola descritta da Bourdieu un sistema funzionale latente di riproduzione. Altri autori hanno messo in luce come il contesto in cui scriveva Bourdieu si sia velocemente modificato: oltre al *boom* del terziario e all'espansione dell'accesso alla scuola secondaria, si è assistito al processo di svalutazione dei titoli scolastici (Vallet 2004), nonché alla perdita di centralità della famiglia e della scuola quali uniche agenzie di socializzazione (Halsey *et al.* 1980).

Nonostante ciò, il concetto di capitale culturale continua ad ispirare generazioni di studiosi, che nel campo della ricerca empirica cercano di metterlo in connessione con le altre diverse forme di capitale (Bourdieu 1980), funzionali alla riproduzione e al mantenimento del monopolio del potere simbolico. Inoltre, una interpretazione riduttiva tende a considerare che la preoccupazione di Bourdieu ai meccanismi della riproduzione sociale sottintende una sorta di fatalismo della riproduzione dell'uguale. Al contrario, Bourdieu mette in luce le strategie di conversione e di riconversione attraverso le quali le famiglie utilizzano in maniera dinamica le diverse forme di capitale convertendole l'una nell'altra all'occorrenza.

Un altro contributo interpretativo importante per la comprensione e la spiegazione dei meccanismi di scelta della prosecuzione degli studi e delle disuguaglianze scolastiche è il concetto-chiave di capitale sociale, di cui esistono due versioni principali: la versione classica di Bourdieu¹, che definisce il capitale sociale come l'insieme di risorse attuali o potenziali che sono legate al possesso di una rete durevole di relazioni più o meno istituzionalizzate d'inter-conoscenza e d'inter-riconoscimento (1980, pp. 2-3) e la versione di Coleman² che definisce il capitale sociale come una risorsa disponibile per gli attori sociali che dipende dalla struttura delle relazioni in cui sono immersi i soggetti (Coleman 1998). La prima versione più concentrata sull'accesso alle risorse istituzionali, l'altra maggiormente incentrata su una visione normativa delle comunità (Farinella 2010).

Nell'ambito di studio sulle transizioni scolastiche, la definizione proposta da Coleman (1998) sembra avere la meglio, in quanto analizza la struttura relazionale a partire dal grado di chiusura delle reti sociali, dalla continuità dei legami e dalla molteplicità delle relazioni. Nell'ottica di Coleman (1998) il capitale sociale può avere un ruolo fondamentale nella creazione del capitale umano, agendo su tre canali principali: (a) obblighi e aspettative, (b) canali di informazione, (c) norme e sanzioni. Assumendo una prospettiva normativa, Coleman (1994) arriva dunque a sostenere anzitutto che il capitale sociale è associato ad alcuni fattori-chiave, quali la presenza di due genitori in casa, il numero ridotto di fratelli, il livello di istruzione superiore dei genitori, le aspettative sociali e la chiusura intergenerazionale (ossia il fatto che i genitori conoscano il padre e la madre degli amici dei loro bambini). Tali fattori presumono per Coleman (1994) che le relazioni tipiche di una comunità caratterizzata da valori tradizionali, da disciplina rigorosa, ordine gerarchico e controllo possano facilitare la socializzazione

¹ Secondo Bourdieu: «Il volume di capitale sociale posseduto da un particolare agente dipende dunque dall'ampiezza della rete di legami che egli può efficacemente mobilitare e dal volume di capitale (economico, culturale e simbolico) detenuto da ciascuno di coloro a cui egli è legato» (1980, pp. 2-3; Farinella 2010, p. 162). Si tratta dunque di una concezione di capitale sociale che si concentra più sull'accesso alle risorse istituzionali, che su una visione normativa delle comunità.

² Coleman definisce il capitale sociale (1998, p. 98): «A particular kind of resource available to an actor [...]. Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible. Like physical capital and human capital, social capital is not completely fungible but may be specific to certain activities. A given form of social capital that is valuable in facilitating certain actions may be useless or even harmful for others. Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors. It is not lodged either in the actors and among actors themselves or in physical implements of production».