

Processi generativi nel recupero del drop out scolastico: un caso nella formazione professionale iniziale

Generative processes in school drop-out reengagement: a case in an Italian Vocational School

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari, Venezia

Gabriella.vitale@unive.it

ABSTRACT

The issue presents a study of school reengagement of young dropouts into a vocational school in Friuli Venezia Giulia. Through a qualitative analysis, the research highlights the key elements in the experience of drop-out and the effectiveness of strategies in terms of educational success. Significant contents emerged on the strengths and weaknesses of the path, the difficulties of students, the centrality of their experience, the expression of their agency and the grade of their participation at school in the success. The results show that educational success can not ignore needs and voice of young people, which should be considered the real stakeholders in projecting measures for school success.

L'articolo presenta lo studio di un caso di reinserimento scolastico di giovani drop out all'interno di un percorso di formazione professionale iniziale in Friuli Venezia Giulia.

Attraverso un'indagine qualitativa, si è voluto comprendere gli elementi in gioco nel recupero del drop-out e l'efficacia degli strumenti offerti ai ragazzi nei termini di attivazione di un percorso verso il successo formativo.

Sono emersi contenuti significativi sul percorso scolastico dei ragazzi, le loro difficoltà, i punti di forza e di debolezza del percorso, la centralità della propria esperienza, l'espressione della propria agency e la dimensione di partecipazione.

I risultati dell'indagine mostrano che l'intervento di recupero non può prescindere dagli stessi ragazzi, che vanno considerati i primi e veri stakeholder da interrogare e a cui rendere conto.

KEYWORDS

School Drop-Out Reengagement, Educational Agency, School Participation, Voice, Vocational Education.

Recupero Drop-Out Scolastico, Agency Formativa, Partecipazione, Voice, Formazione Professionale.

Introduzione

Il contrasto alla dispersione scolastica è una sfida e un obiettivo improrogabile per l'Europa e per l'Italia (Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP, 2014; MIUR, 2015). Esso ha senso in una cornice di successo formativo soltanto se orientato alla "capacitazione"¹ dei ragazzi, all'assunzione responsabile e consapevole di quegli strumenti che consentono a ciascuno di loro di fruire della conoscenza e di renderla generativa all'interno di una progettualità individuale e condivisa (Vitale, 2016b).

Nelle esperienze di drop out scolastico questo processo viene spesso meno: la formazione perde il suo valore di strumento generativo, anzi paradossalmente si configura all'opposto della propria identità in divenire, presenza-assenza che riporta a un vissuto fallimentare (Batini, 2014).

Il recupero del drop out, oltre all'assolvimento strumentale dell'obbligo formativo, dovrebbe riassegnare alla formazione il valore generativo perduto, aprendo spazi di nuova significazione personale, di riappropriazione consapevole dei contenuti e degli spazi formativi.

L'indagine fa parte di un più ampio lavoro di ricerca quanti-qualitativo, sul re-engagement dei ragazzi con precedente drop out scolastico nei percorsi triennali di formazione professionale regionali (Vitale, 2016a).

L'obiettivo del presente lavoro è quello di approfondire, attraverso un'indagine qualitativa, la comprensione degli elementi che entrano in gioco nel recupero del drop-out e dell'efficacia degli strumenti offerti ai ragazzi nei termini di attivazione o riattivazione di un percorso verso il successo formativo.

1. Posizione del problema

Esiste ormai un numeroso corpus di dati, ricerche e report a livello internazionale e nazionale che descrivono la dispersione scolastica come un fenomeno multiproblematico e multicausale (Commissione Europea et al., 2014; TuttoScuola, 2014, le più recenti). Le caratteristiche legate agli individui, le scuole, l'ambiente familiare e altre variabili correlate sono state identificate e discusse ampiamente. Da queste riflessioni ne sono discese anche numerose indicazioni sulle policy educative e le azioni più adatte nella prevenzione e nell'intervento.

Lo spessore e l'utilità di quanto viene intrapreso rimane però spesso fuori da una logica di valutazione che vada oltre l'informazione che le ricerche di solo ordine quantitativo possono offrire.

Nell'ottica del *Capability Approach Framework* (Sen, 1980, 1999, 2010) a partire dal quale prende le mosse questa ricerca, pur permanendo queste misure un dato imprescindibile, l'orizzonte della valutazione va allargato al considerare i rischi e i benefici legati al benessere e all'*agency*² come risultato della partecipazione attiva ai

- 1 Oggi lo spazio della formazione si qualifica come tale se promuove "capacitazione", se consente la libera qualificazione del soggetto nella direzione dello sviluppo umano ed offre un'opportunità concreta di emancipazione attraverso l'espansione della capacità di agire i propri diritti verso nuove possibili soglie di benessere e di innovazione per sé e la collettività (Margiotta, 2012).
- 2 Con i termini *agency*, facciamo riferimento, nella cornice del *Capability Approach*, alla capacità di un soggetto di perseguire obiettivi a cui si attribuisce un valore o si ha ragione di attribuirvene, la libertà di essere e fare (Sen, 1992, 1999) nella quale si possono riconoscere le caratteristiche di intenzionalità, controllo del proprio agire, la capacità di autodeterminarsi (Alkire, 2005, 2008) e partecipare attivamente nel contesto in

propri contesti di vita. Nella formazione ciò si traduce in una valutazione più ampia, che oltrepassi i funzionamenti tradizionali presi in considerazione (quali, ad esempio, la frequenza scolastica e i risultati scolastici), che vanno considerati come misure di *proxy* parziali delle *capability* sottostanti (Walker & Unterhalter, 2007).

A partire da ciò le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine complessiva sono state:

(1) Quale ruolo gioca l'*agency* personale dei ragazzi nel re-engagement scolastico e formativo? Come e in che maniera i ragazzi esprimono una capacità agentica nella propria formazione e come questa incide nella definizione di un progetto formativo e nel perseguimento di questo progetto, secondo obiettivi, pianificazione e anticipazioni del proprio futuro? E in quale modo questi vengono posti in essere nell'esperienza attuale?

(2) In quale modo i percorsi di formazione professionale sono una misura efficace per il recupero del drop-out? Come uno strumento pensato per il recupero scolastico agisce nel generare o rigenerare una domanda formativa?

2. Quadro metodologico

Lo studio raccoglie la voce di 15 ragazzi tra i 15 ed i 17 anni che frequentano un percorso speciale per ottenere la qualifica della Scuola Secondaria Inferiore mentre frequentano il primo anno di un percorso triennale di un IeFP del Friuli Venezia Giulia per ottenere una qualifica professionale. Il percorso viene realizzato per quei ragazzi pluriripetenti, con percorsi scolastici a rischio, che non hanno terminato la Scuola Media Inferiore secondo i tempi previsti dalla legge, come azione di contrasto alla dispersione scolastica.

Sono stati condotti 3 Focus Group, ciascuno dei quali ha coinvolto 5 intervistati. Attraverso i FG i ragazzi sono stati coinvolti in un dialogo sulle proprie esperienze scolastiche e sul senso dell'attuale percorso di recupero nel quadro più ampio dei propri progetti personali e formativi di vita.

Attingere alle percezioni, opinioni e atteggiamenti dei ragazzi rispetto a ciò che vivono, offre un punto di vista non solo alternativo e complementare, ma il più rilevante per comprendere se un intervento è realmente efficace e se ciò che viene pianificato è una soluzione che viene proposta/suggerita/imposta dall'alto o diviene lo spazio di un'assunzione individuale di responsabilità e cambiamento.

Il Focus Group è una modalità di raccolta basata sulla discussione di gruppo di argomenti predefiniti, in un'atmosfera aperta che "fa emergere tutta una serie di opinioni nonché una più completa e chiarificatrice comprensione dei temi da valutare" (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 2003:14). Il vantaggio del FG è quello di poter raccogliere una grande quantità di dati su un argomento in un tempo limitato, privilegiando l'analisi in profondità e puntando sull'interazione dinamica del gruppo (ibidem, 2003).

Ai ragazzi è stata proposta una lista di temi associati a domande.

Con riferimento a ciascun tema è stata favorita e sollecitata una conversazione. La conversazione è stata memorizzata mediante registratore digitale. Ciascuna intervista è stata, poi, convertita in file audio al fine di consentirne la trascrizione e l'analisi mediante il programma di elaborazione elettronica dei testi T-Lab³ (Lancia, 2004).

cui si vive (Saronjini Hart, Biggeri, & Babic, 2014)

- 3 T-Lab è un software costruito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi dei testi, che possono essere utilizzati in molti modi, secondo le necessità e le scelte del ricercatore. In questa ricerca il software verrà utilizzato per:

Sul corpus testuale sono state svolte due forme di analisi:

- L'analisi delle co-occorrenze mediante l'associazione di parole
- L'analisi tematica mediante l'individuazione dei contesti chiave di parole tematiche.

3. Risultati

Dall'analisi qualitativa del contenuto dei FG sono stati raccolti elementi utili per comprendere l'esperienza dei ragazzi secondo una prospettiva di capacitazione che ha come foci l'agency di questi e la loro partecipazione attiva al processo formativo che li vede coinvolti.

Sono emersi contenuti significativi su tre macro-aree: una prima riguardante il percorso scolastico dei ragazzi (le difficoltà, il ruolo degli altri e delle risorse disponibili, la scelta del percorso); una seconda riguardante l'attuale esperienza di recupero (i punti di forza, i punti di debolezza, la centralità della propria esperienza, l'espressione della propria agency e la dimensione di partecipazione); una terza riguardante il futuro formativo-professionale (progettualità, utilità di ciò che si fa adesso per il proprio futuro).

3.1. La scuola: esperienza tra conoscenze e socialità

La scuola si caratterizza per questi ragazzi in maniera polivalente, è luogo di conoscenze e relazioni, immerse in una polarità: mancate o raggiunte, piacevoli o noiose.

Il rapporto con quello che si fa a scuola è frammentato, fatto di qualche esperienza positiva e di molte esperienze lontane dai propri interessi, noiose. Ci sono attività o discipline che piacciono, coinvolgono, sono quelle laboratoriali o spesso sono quelle più marginali rispetto al curriculum, ma anche implicano un maggiore coinvolgimento dei ragazzi nell'espressione di sé.

Questo si traduce in molti casi in una contrapposizione tra un dentro noioso e un fuori in cui ci si diverte.

Le relazioni fanno in molti casi la differenza, perché intorno alle esperienze di socializzazione si costruisce la quotidianità di questi ragazzi.

Della scuola, pur nelle difficoltà, si coglie l'importanza per il presente e per il futuro, per gli strumenti che offre per lo stare nel mondo, sia che si tratti di conoscenze, sia che si tratti delle relazioni.

“La scuola mi fa pensare a Arte. E anche un po' la storia, pochissimo però. La Storia dell'Arte intendo, non la Storia, è bella.”

“La scuola è un passaggio, è un modo per andare poi nel mondo del lavoro, una porta per entrare nel mondo del lavoro”.

- l'analisi delle co-occorrenze mediante l'associazione di parole (che consente di estrarre i contesti elementari in cui le parole chiave selezionate sono in coppia con altre parole, co-occorrenza binaria);
- l'analisi tematica mediante l'individuazione dei contesti chiave di parole tematiche (con questo strumento è possibile estrarre liste di contesti elementari che consentono di ricostruire la valenza tematica di parole chiave scelte).

“Secondo me è un posto sociale, perché dà l’opportunità di conoscersi l’un l’altro”.

“Poi penso che tutti i giorni la scuola ha il compito di educarlo un ragazzo. Per insegnarli. Educarli a un lavoro. A dargli un mestiere e a comportarsi. E basta. Poi tipo, ad esempio in fabbrica, il comportamento è fondamentale anche”.

3.2. Il percorso di recupero: tra stigma, scoperta e impossibilità di scelta

Nell’analizzare come i ragazzi percepiscono il percorso di recupero che hanno intrapreso emergono informazioni importanti nei termini della possibilità di quest’ultimo di favorire il successo formativo.

Il percorso per alcuni è una piacevole scoperta casuale, che si è trasformata in una fonte di soddisfazione, che consente di appassionarsi a un mestiere a cui non si era pensato prima e con il quale ci si scopre in sintonia.

Per altri emerge invece come preponderante il vissuto di rassegnazione, la mancanza di scelta, la casualità con cui si è finito in un settore piuttosto che un altro.

Pesano le difficoltà precedenti che hanno funzionato ad imbuto, diminuendo il ventaglio delle scelte, anzi costringendo a una scelta obbligata.

E si rivela forte la dimensione dello stigma di un percorso di ripiego, confermato tanto dall’immagine veicolata nel modo esterno di questo CFP, quanto dalla percezione dei ragazzi di vivere in un ghetto (di soli ragazzi maschi e difficili).

Quest’aspetto ha un peso sulla dimensione della scelta che diviene la scelta di scarto, una costrizione inevitabile a fronte di vincoli insormontabili, tanto da lasciare inespresse valutazioni su una sua positività in generale o sulla valenza di certe sue specificità, come il curriculum flessibile o la semplificazione del percorso pensate per facilitare gli apprendimenti, che vengono lette solo come deviazioni da un modello standard di scuola e dunque alto per definizione.

In questo modo, paradossalmente, rimane idealizzato, come meta irraggiungibile e migliore, la scuola che non si è potuto scegliere o che ha escluso, che nell’immaginario finisce con l’essere più sicura proprio perché non si discosta da un modello tradizionale di studio, fatto di libri e compiti.

“A me piace il percorso. Mi piace quel mestiere. Io sono stato obbligato a fare questo percorso, anche per il discorso della terza media e, boh, come scuola è bella, solo che ha troppe ore, si finisce alle sei, è troppo tardi”.

“C’è chi non è interessato alla scuola, ha dovuto accettare un percorso che non ha scelto e che non avrebbe scelto”.

“Io avevo scelto Grafica perché c’era più computer ma poi non c’era posto. Che dire...”

“Io invece ho cambiato un casino di scuole, sono stato in giro per il mondo, sono stato a San Donà di Piave, a Portogruaro, a Pramaggiore e adesso sono in questa scuola, perché mio padre ha cercato lavoro qui, ma non mi fermo, ho sempre cambiato scuola. Sono stato bocciato tipo quattro volte”.

“Probabilmente avrei scelto l’IPSIA, prima perché è una scuola che si dedica più alla teoria, lì forniscono materiale scolastico come libri dove poter studiare, qui invece non li forniscono ed è un po’ difficile studiare”.

3.3. Opportunità e ostacoli: in bilico tra attività/contenuti di apprendimento e assetti di relazione

Alle domande relative alle opportunità e agli ostacoli che i ragazzi incontrano nello studio, questi emergono in bilico tra quelli che sono assetti di contenuto e metodologici dello studiare da una parte e le relazioni che accompagnano l'esperienza scolastica dall'altra.

I ragazzi trovano che studiare è difficile, le discipline sono difficili, e per superare queste difficoltà è necessario avere la volontà di studiare. Secondo alcuni questa difficoltà è accentuata dalla mancanza di chiarezza della progressione nello studio e dalla mancanza di materiale che può aiutare nell'organizzare la conoscenza, quella che un libro può offrire come medium tra quello che si fa a scuola e l'informazione che si riorganizza a casa.

I ragazzi dunque non vedono necessariamente un ostacolo nel libro o nello studio inteso in senso tradizionale (inteso come studio della teoria contrapposto alla pratica) quanto piuttosto l'assenza di quei suggerimenti e quelle indicazioni che permettono loro di organizzare lo studio teorico.

Sembra dunque che, pur nella fragilità dei loro percorsi di studio, questi ragazzi sappiano riconoscere ed apprezzare gli elementi formativi che facilitano l'apprendimento, ossia feedback costruttivi su cosa e come fare per procedere verso il conseguimento degli obiettivi stabiliti, e interventi didattici concreti, anche semplici (ad esempio, ulteriori spiegazioni ed esercitazioni), per fornire strumenti che li mettano effettivamente in grado di proseguire con maggiore successo.

“L'ostacolo è la difficoltà dello studio. Io personalmente faccio fatica a studiare. Un pò non ne avevo voglia di studiare, un pò erano difficili le materie”.

“Innanzitutto per aiutarci avrebbero dovuto dare per ogni materia un libro per seguire meglio il percorso di ogni materia e così esercitandosi a casa e anche dando dei compiti, magari piano piano, dell'argomento che si sta svolgendo, così per fare apprendere e capire cosa si sta facendo”.

“Gli avrei detto di aspettarsi che gli orari cambieranno, diventeranno più pesanti, e che non ci sarà tanta educazione, non avrà un libro, non avrà niente, quindi se la dovrà cavare da solo ... Io non so fuori dalla scuola cosa potrebbe aiutare. Siccome non danno compiti, io proprio non saprei cosa dire su questo”.

Se si prende in considerazione il contesto tematico della parola PROFESSORE l'importanza di un'azione professionale qualificata sul fronte dei contenuti e del metodo emerge come nodo nevralgico e debole del percorso e va a rafforzare quell'aspetto di disvalore che i ragazzi attribuiscono a un percorso visto come scelta di ripiego, di minor valore rispetto alla scuola, evidenziato però sul fronte dell'incapacità o delle scelte fatte dagli insegnanti.

“Se i prof non danno compiti io non saprei come dire a un amico cerca di studiare anche fuori, cerca di recuperare Storia o che ne so, così, perché non c'è niente da recuperare, perché tanto i compiti non li danno per casa, quindi ... alla fin fine se la deve cavare lui da solo a scuola e basta”.

“Perché, ora come ora, un ragazzo non sa mai cosa stiamo facendo, perché lo stiamo facendo, perché il Prof scrive alla lavagna, scrive sul quaderno, ma poi, come succede spesso, gli alunni se ne fregano, buttano il quaderno da qualche parte e la lezione non la sanno neanche”.

Ostacolo e opportunità sono però anche le relazioni che non sono necessariamente definite a priori e imm modificabili. Se da un lato può essere rilevante una disposizione caratteriale, un sapere stare in relazione e in ascolto, dall'altro lato i ragazzi sono perfettamente consapevoli che la relazione di aiuto, che ritengono importante per proseguire con successo il percorso, implica una reciprocità e una volontà da entrambi le parti.

“Certi professori ti aiutano. Si alcuni ti aiutano, ma altri ti prendono di punta. Non puoi neanche guardare l'ora che subito ti mettono la nota. Sul tuo telefono non puoi fare qualcosa che già ti segnano, ti mettono un due”.

“Anche se ci sono ostacoli, è la volontà che ti aiuta, se ce l'hai. Poi si, se ci sono i Prof che ti danno una mano, altrimenti ti bocciano senza problemi. Da una parte ci vuole il ragazzo e dall'altro il Prof”.

“Se un Prof vede che tu hai voglia di fare ti aiuta. Ti devi aiutare tu e poi gli altri ti aiutano. In ogni caso, per una buona riuscita sono indispensabili tanto la volontà e la predisposizione dei ragazzi che quella dei professori, soprattutto in una scuola “difficile”.

Ma sul piano delle relazioni intervengono anche i pari, i compagni di scuola e gli amici, a fraporsi fondamentalmente come ostacolo. I compagni talvolta sono difficili e ci si può trovare coinvolti in situazioni spiacevoli di cui non si sono previste adeguatamente le conseguenze.

La scuola ghetto, così come è emersa nelle pagine precedenti, rischia di essere un ostacolo grande se le relazioni con i pari rimangono estranee al percorso formativo, potenziali situazioni esplosive, anche quando i pari sono gli stessi amici, tali per cui si renderebbe necessario trovare valvole di scarico come gli stessi ragazzi suggeriscono.

“I bastoni tra le ruote possono metterli gli amici, sicuramente gli amici. Gli amici possono essere un fatto positivo, ma anche negativo. Dipende dagli amici che frequenti, possono coinvolgerti in risse o altre azioni che non dovrebbero essere fatte e possono influenzarti negativamente e questo ha delle conseguenze”.

“Alleggerire le lezioni, fare sfogare un po' i ragazzi, che possono fare un po' quello che vogliono. Tipo venti minuti”.

3.4. Il futuro: una speranza non ancora delineata

In ultimo ai ragazzi veniva chiesto del rapporto tra ciò che stavano facendo e il proprio futuro.

I ragazzi hanno fatto riferimento quasi esclusivamente al futuro lavorativo. Ciò non stupisce, tenuto conto della specificità del CFP, come percorso formativo orientato al lavoro e attraverso il lavoro.

Alla parola LAVORO il contesto tematico associato è quello della scoperta di un mestiere che è fonte di opportunità non ancora ben definite, piuttosto vaghe. Siamo all'inizio di un percorso e i ragazzi si avvicinano per la prima volta a mestieri concreti, di cui sapevano poco o nulla prima.

Così come non si è scelto il percorso, per similitudine anche il lavoro immaginato non è qualcosa che si cerca o si sceglie, ma è qualcosa che si trova.

Questo aspetto non toglie il piacere della scoperta o non diminuisce la valenza positiva del lavoro, a cui viene riconosciuto di essere scuola e possibilità di vita e per questo anche occasione di socialità e di relazione.

“C’è chi non ha scelto questo percorso ma ha trovato un lavoro che gli piace e pensa che gli darà delle opportunità quando esce da qui e che gli insegna come stare al mondo, oltre che un mestiere”.

4. Una prima valutazione in termini di Capability Approach

La formulazione delle domande stimolo nei FG ha avuto come cornice di riferimento queste considerazioni ed è stata guidata a maglie larghe dai concetti chiave del CA di *risorse, agency, fattori di conversione e capability*.

Nel contesto educativo il focus valutativo deve comprendere il set di *capability* delle alternative possibili (le opportunità reali) e la possibilità di realizzare dei funzionamenti (ovvero ciò che i ragazzi sono in grado di essere e fare nel qui e ora) (Sen, 1999).

Il possesso di una capacità agitiva e il suo esercizio in presenza di adeguate condizioni esterne sono la premessa necessaria per il raggiungimento di funzionamenti irrinunciabili che alimentano una propensione al futuro, quel darsi degli obiettivi a breve e a medio termine che sostengono la fatica, l’impegno e la volontà di raggiungere uno scopo.

Oltre a ciò, nel caso specifico dei giovani, è necessario tenere a mente che la libertà futura è definita dalle scelte disponibili nel presente: scelte ampie e informate nel presente danno più opportunità alle libertà future e a una vita buona (Walker & Mkwanzani, 2015).

I risultati dell’analisi, raggruppati secondo i concetti chiave del CA, come segue, informazioni rilevanti.

Risorse di accesso alla formazione superiore

– *Le esperienze scolastiche*

L’esperienza precedente di questi ragazzi è caratterizzata da fallimenti ripetuti: non sono riusciti a terminare la scuola media inferiore nei tempi istituzionali previsti e a causa dei limiti di età gli è stato proposto un percorso ponte che consenta loro di ottenere il titolo di scuola media inferiore mentre frequentano il primo anno del CFP.

I percorsi attraverso i quali giungono a questa esperienza sono diversi: bocciature o abbandoni ripetuti nel corso degli anni precedenti, per difficoltà individuali nello studio, per motivi familiari che vanno dallo spostamento continuo per motivi di lavoro alla migrazione di un altro paese, al mancato riconoscimento del titolo di studio ottenuto in un paese straniero.

Ciononostante, non tutti riferiscono in maniera negativa della loro esperienza scolastica precedente e malgrado i fallimenti, molti di loro riferiscono di essere stati aiutati dai loro insegnanti o di avere un ricordo bello del loro tempo a scuola.

– *La conoscenza di come si articolano i percorsi di Istruzione e Formazione*

Molti ragazzi non hanno un’idea chiara di come si articolano i percorsi di Istruzione e di Formazione Secondaria. Non è chiaro quale titolo di studio otterranno, non sanno se c’è una differenza tra la qualifica triennale e il titolo che si ottiene frequentando un quarto anno di formazione. Non sanno se all’interno del percorso di qualifica che stanno frequentando è stato attivato un quarto anno e se con quel titolo potrebbero accedere a studi successivi.

Conoscono alcuni Istituti Tecnici o Professionali, di cui parlano solo con il nome dell’Istituto (“il Kennedy”, ad esempio), che conoscono perché sono quelli più vicini o frequentati dagli amici e non necessariamente perché ne conoscono la specificità.

L'agency

– *Obiettivi e ragioni delle scelte*

I ragazzi hanno avuto ed hanno un raggio di azione molto limitato riguardo alla scelta degli studi. La maggioranza di loro si esprime chiaramente in merito, dicendo che se avessero potuto avrebbero scelto altro o, addirittura, che faranno quello che è possibile perché l'esperienza attuale rimanga una parentesi.

Il limbo in cui si trovano, o in attesa di fuggire per andare altrove o in attesa di ottenere una qualifica che li proietterà nel modo del lavoro, è una condizione dalla quale è difficile recuperare l'idea di una dimensione di sviluppo.

Vi è anche l'esperienza di chi ha trovato un percorso di cui è contento e che lo sta aiutando a crescere ed imparare, ma nel complesso, anche per coloro che comunque stanno maturando degli interessi verso gli studi della specifica qualifica in cui sono inseriti, rimane il senso dello scacco e la frustrazione della scelta obbligata.

Quello che emerge è una mancanza di agency intesa come libertà di decidere i propri obiettivi secondo scelte ragionate e di attingere alle proprie risorse per agire verso la realizzazione di questi obiettivi (Robeyns & Crocker, 2010).

Una libertà di agency, seppur parziale tenuto conto che il percorso di recupero è obbligato (terza media + 1 anno di un CFP), avrebbe dovuto perlomeno consentire loro di scegliere l'indirizzo preferito tra quelli presenti. Questa garanzia è venuta meno, diversi ragazzi si sono ritrovati in un percorso di qualifica che non era quello scelto o addirittura in quello che in alcun modo avrebbero scelto.

In una condizione che è già vincolante in partenza (perché le risorse per recuperare il drop-out sono un ventaglio limitato) e dove la reale possibilità di scegliere è ulteriormente ridotta, si determina un effetto di ineguaglianza esponenziale (rispetto a chi porta avanti un regolare percorso di studi, ad esempio).

– *Partecipazione*

L'agency espressa in termini di partecipazione attiva ai processi scolastici e formativi è molto contenuta. È indubbiamente presente la dimensione del fare laboratoriale, che coinvolge i ragazzi, ed è vissuta come interessante, piacevole e coinvolgente. È un risolvere problemi ogni giorno diversi, una sfida che rende le attività meno noiose. I ragazzi però emergono fondamentalmente come esecutori e lamentano anche l'impossibilità di accompagnare la loro esperienza pratica con una riflessione teorica, di potersi appropriare di quegli strumenti che consentono di staccarsi dal fare per un altro tipo di apprendimento.

Non è presente un aspetto di riflessione condivisa, né una condivisione o contrattazione di aspetti o contenuti del percorso, né di come avviene la valutazione o ancora di aspetti di regolazione della vita scolastica.

Intervistati su cosa vorrebbero proporre alla scuola o ai docenti, non riescono a pensare a proposte utili oppure ritengono che tanto non verranno prese in considerazione, perché la loro esperienza è che anche quando gli viene chiesto formalmente un parere (attraverso questionari o colloqui), a questo poi non seguono cambiamenti o azioni di rilievo.

Fattori di conversione

– *Economici*

All'interno dei FG i ragazzi non hanno riportato vincoli o impedimenti di natura economica. Le famiglie di questi ragazzi sono presenti e sostengono da un punto di vista economico la frequenza scolastica di questi ragazzi.

– *Sociali*

I ragazzi si sono espressi molto poco riguardo alla famiglia e al supporto che

può dare. Nessuno dei ragazzi ha riportato che la famiglia sia in qualche modo intervenuta nella scelta del percorso fatto, né tantomeno che in qualche modo segua i ragazzi in quello che stanno facendo. In due soli casi la famiglia è stata nominata: in un caso un ragazzo ha detto che la fatica di questo percorso, che occupa molte ore durante la giornata, gli ha fatto capire il valore del lavoro e i sacrifici che fanno i suoi genitori, la loro sofferenza quando li vede la sera, dopo turni di lavoro molto duri; in un altro caso un ragazzo ha detto che ha cambiato molte scuole per via del lavoro del padre, motivo dei ripetuti abbandoni e bocciature, e che molto probabilmente lascerà anche questa scuola senza terminarla.

Dei compagni di scuola e degli amici si parla in più occasioni e come abbiamo avuto modo di rilevare nel primo caso i ragazzi hanno sottolineato la problematicità dei compagni di scuola, compagni difficili, e nel secondo caso gli amici sono un fattore distraente, che allontana dalla scuola, con cui si condividono esperienze piacevoli altre e mai formative.

– *Ambientali*

Il CFP viene fondamentalmente vissuto come un ghetto, un luogo stigmatizzante, che non aiuta e che mette in cattiva luce i ragazzi con gli altri all'esterno. Questi ragazzi trovano che gli svantaggi della loro permanenza nella scuola sono maggiori del vantaggio di recuperare un anno perso, di prendere il titolo di terza media e di imparare un mestiere. Coloro che frequentano percorsi simili, ma all'interno del Sistema Istruzione, sono visti come avvantaggiati, più capaci e pronti per una professione.

– *Personalì*

Anche la presenza di fattori di conversione personali risulta molto limitata. I ragazzi incontrano molte difficoltà nella propria esperienza scolastica: ci sono difficoltà di ordine linguistico-comunicativo, per i ragazzi di recente immigrazione, e difficoltà legate a conoscenze sommarie e superficiali per molti altri, le cui lacune sono sommative e legate ai fallimenti precedenti per molti di loro.

Per coloro che invece possiedono un bagaglio più solido il fattore motivazionale risulta l'ostacolo maggiore, perché i percorsi semplificati rappresentano un livellamento verso il basso demotivante.

Sebbene siano presenti le capability fondamentali (tutti i ragazzi erano in salute, vivevano e venivano mantenuti in famiglia ed avevano accesso a un percorso formativo) la garanzia che essi possano trasformare queste capability in funzionamenti adeguati e in ulteriori capability da un punto di vista della formazione è veramente limitata.

La presenza delle capability fondamentali ha permesso loro di frequentare la scuola nel primo segmento della formazione iniziale senza grossi impedimenti, ma già a partire dalle scuole medie inferiori sono venute meno le condizioni (i fattori di conversione) perché terminassero secondo un regolare percorso e perché emergessero *capability* più complesse.

L'*agency* di questi ragazzi è estremamente fragile, tanto nel senso di autoefficacia percepita quanto come senso di autodeterminazione o di aspirazione al raggiungimento di obiettivi: non pensano di poter fare dei compiti in autonomia, non saprebbero cosa suggerire a un amico per studiare meglio, né chi o cosa potrebbe aiutarli dentro e fuori la scuola, a fare meglio e dichiarano consapevolmente che la motivazione li aiuterebbe, ma non è sufficiente.

Questa debolezza dell'*agency* è un campanello d'allarme, se consideriamo che l'*agency* è a fondamento della capacità di perseguire gli obiettivi che ciascuno valuta e ha ragione di valutare (Biggeri & Santi, 2012).

A ciò si aggiunge una varietà di fattori che aggravano questa situazione: non

hanno informazioni adeguate e/o corrette sui percorsi di studio o su come potrebbero proseguire, una volta terminato il percorso.

Inoltre le difficoltà di studio che dichiarano di incontrare attualmente e l'assenza di supporto adeguato fanno pensare che per diversi di loro sarà difficile terminare con successo questo percorso, tanto da far dire a più qualcuno espressamente che lo stesso anno si concluderà con una probabile bocciatura.

Possiamo dunque affermare che, nell'esperienza di questi ragazzi, la misura pensata per il loro recupero con molta probabilità non è efficace.

I ragazzi hanno avuto ed hanno un raggio di azione molto limitato riguardo alla scelta degli studi. La maggioranza di loro si esprime chiaramente in merito, dicendo che se avessero potuto avrebbero scelto altro o, addirittura, che faranno quello che è possibile perché l'esperienza attuale rimanga una parentesi.

Quello che emerge è una mancanza di agency intesa come libertà di decidere i propri obiettivi secondo scelte ragionate e di attingere alle proprie risorse per agire verso la realizzazione di questi obiettivi (Robeyns & Crocker, 2010).

Una libertà di agency, seppur parziale tenuto conto che il percorso di recupero è obbligato (terza media + 1 anno di un CFP), avrebbe dovuto perlomeno consentire loro di scegliere l'indirizzo preferito tra quelli presenti. Questa garanzia è venuta meno, diversi ragazzi si sono ritrovati in un percorso di qualifica che non era quello scelto o addirittura in quello che in alcun modo avrebbero scelto.

In una condizione che è già vincolante in partenza (perché le risorse per recuperare il drop-out sono un ventaglio limitato) e dove la reale possibilità di scegliere è ulteriormente ridotta, si determina un effetto di ineguaglianza esponenziale (rispetto a chi porta avanti un regolare percorso di studi, ad esempio).

L'agency espressa in termini di partecipazione attiva ai processi scolastici e formativi è molto contenuta. È indubbiamente presente la dimensione del fare laboratoriale, che coinvolge i ragazzi, ed è vissuta come interessante, piacevole e coinvolgente. È un risolvere problemi ogni giorno diversi, una sfida che rende le attività meno noiose.

I ragazzi però emergono fondamentalmente come esecutori e lamentano anche l'impossibilità di accompagnare la loro esperienza pratica con una riflessione teorica, di potersi appropriare di quegli strumenti che consentono di staccarsi dal fare per un altro tipo di apprendimento.

Non è presente un aspetto di riflessione condivisa, né una condivisione o contrattazione di aspetti o contenuti del percorso, né di come avviene la valutazione o ancora di aspetti di regolazione della vita scolastica.

Volendo fare un bilancio in chiave di CA, si può affermare che sebbene siano presenti le capability fondamentali (tutti i ragazzi erano in salute, vivevano e venivano mantenuti in famiglia ed avevano accesso a un percorso formativo) la garanzia che essi possano trasformare queste capability in funzionamenti adeguati e in ulteriori capability da un punto di vista della formazione è veramente limitata (fig. 1).

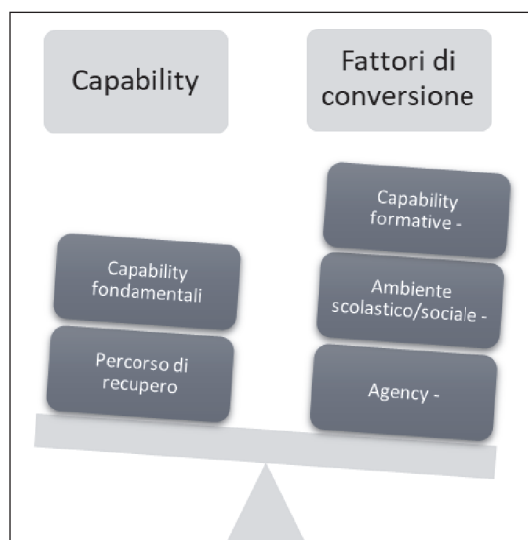


Figura 1. Un bilancio in chiave di Capability Approach

La presenza delle capability fondamentali ha permesso loro di frequentare la scuola nel primo segmento della formazione iniziale senza grossi impedimenti, ma già a partire dalle scuole medie inferiori sono venute meno le condizioni (i fattori di conversione) perché terminassero secondo un regolare percorso e perché emergessero capability più complesse.

L'agency di questi ragazzi è estremamente fragile, tanto nel senso di autoefficacia percepita quanto come senso di autodeterminazione o di aspirazione al raggiungimento di obiettivi: non pensano di poter fare dei compiti in autonomia, non saprebbero cosa suggerire a un amico per studiare meglio, né chi o cosa potrebbe aiutarli dentro e fuori la scuola, a fare meglio e dichiarano consapevolmente che la motivazione li aiuterebbe, ma non è sufficiente.

Conclusioni

La ricerca, benché ovviamente non generalizzabile, in quanto ristretta all'esperienza particolare di un piccolo gruppo di ragazzi, che affrontano anche un percorso speciale, è però uno spunto di riflessione sulla necessità di indagare in maniera più ampia (coinvolgendo un maggior numero di ragazzi che intraprendono la FP come recupero di un precedente dropout) e in profondità (attraverso interviste qualitative) i diversi aspetti connessi al recupero del *dropout* in chiave di equità e sviluppo umano.

Il rischio connesso all'individuazione di soluzioni al problema del *dropout*, che bypassi le condizioni, i bisogni e le aspirazioni specifiche di ognuno, è presente e mette in evidenza la banalità di un certo pensiero che individua nel target degli alunni con percorsi fragili, coloro che sono necessariamente bisognosi di percorsi semplificati o maggiormente orientati al "fare".

Trasformare un percorso di recupero scolastico in un'esperienza significativa di apprendimento e oltre, un processo generativo che riporta la formazione al centro del progetto di vita di ragazzi che hanno sperimentato ripetuti fallimenti, significa progettare esperienze focalizzate sulle capacità dei ragazzi, quelle attuali e quelle in divenire. Il rischio di perseguire un mero recupero strumentale, in assenza della voce e della partecipazione dei ragazzi, come ispiratori e pro-

motori del progetto in cui sono inseriti, è alto e può essere lesivo, laddove confermi agli occhi dei ragazzi l'impossibilità di scegliere e dare un senso a ciò che fanno. Qualunque intervento di recupero deve considerare i ragazzi i primi e veri stakeholder da interrogare e a cui rendere conto.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuorionda.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). Missing dimensions of children's well-being and well-being in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3), 73–95.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Eurydice e Cedefop. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi. *Introduzione All'uso Di T-LAB*.
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR. Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica, Pub. L. No. D.D.1138 (2015).
- Robeyns, I., & Crocker, D. (2010). Capability and Agency. In C. Morris, *Amartya Sen*. New York: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1980). Equality of what? (Lecture delivered at Stanford University, 22 May 1979). in *MacMurrin, Sterling M. The Tanner lectures on human values* (Vol. 1). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin.
- TuttoScuola. (2014). *Dossier Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*. Retrieved from www.tuttoscuola.com
- Vaughn, S., Schumm, S., & Sinagub, J. M. (2003). *Il focus group in pedagogia e psicologia*. Padova: CLEUP.
- Vitale, G. (2016a). Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 14(2) 321-331.
- Vitale, G. (2016b). Una seconda occasione di partecipare: i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia tra agency e vulnerabilità. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 13(2), 149–156.
- Walker, M., & Mkwanzani, F. (2015). Challenges in accessing higher education: A case study of marginalised young people in one South African informal settlement. *International Journal of Educational Development*, 40, 40–49.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: Its potential for work in education. In *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 1–18). New York: Springer.

