

## “Dimostrare di farcela”

Quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado

## “Show you can make it”

What are the profiles of students that do not drop out during Grades 12-13?

Michela Ventura

Università di Trento

Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione  
ventura.michela@gmail.com

### ABSTRACT

Nowadays, school failure is considered a priority in the European education policy agenda. While in average Europe dropout rate is 15.3%, in Italy it is 23.5% (OECD, 2010b) and it mostly involves immigrant and lower social class students. In spite of the official efforts, Italian high school system has failed in removing the obstacles to academic success for all students: within vocational courses the dropout rate is 100% higher than in other high schools. That means that certain students are predestined to reach lower school and job positions in the society.

In this paper I describe the findings of an empirical research carried out during the school year 2009/2010 in three cities of North, North-West and South of Italy. The research is based on theoretical sampling typical of grounded theory method and involved six different high schools<sup>1</sup>. From the findings emerge three types of students' resistance to dropout.

Al giorno d'oggi, l'insuccesso scolastico è considerato una priorità nell'agenda europea delle politiche educative. Sebbene la media europea degli abbandoni sia del 15,3%, in Italia è del 23,5% (OECD, 2010b) e riguarda principalmente studenti immigrati e di ceto sociale basso. A dispetto degli impegni ufficiali, il sistema scolastico secondario italiano ha fallito nel rimuovere gli ostacoli che si oppongono al successo accademico di ogni studente: nell'ambito degli istituti ad indirizzo professionale, il tasso di abbandoni è del 100% superiore a quello delle altre scuole superiori. Questo dato indica che alcuni studenti sono predestinati ad occupare posizioni sociali inferiori sia in ambito scolastico che lavorativo.

In questo *paper*, descrivo i risultati di una ricerca empirica svolta durante l'anno scolastico 2009/2010 in tre città rispettivamente del Nord, Nord-Ovest e Sud Italia. La ricerca si fonda sul campionamento teorico tipico del metodo della *grounded theory* e riguarda sei differenti istituti secondari. Dai risultati emergono tre tipi di resistenza all'abbandono da parte degli studenti.

### KEYWORDS

School failure, Social justice, Grounded theory, Grade 12, Grade 13.  
Insuccesso scolastico, Giustizia sociale, Grounded theory, Biennio.

1 One grammar school, two Technical Institutes, three vocational schools.

## Introduzione

Benché studiato da tempo<sup>2</sup>, l'insuccesso scolastico è un fenomeno che sfugge ad una definizione univoca, includendo sia una dimensione individuale, di fallimento personale, sia una dimensione istituzionale, di fallimento del sistema scolastico, sia una dimensione sociale, di fallimento nelle funzioni attribuite alla scuola dalla società. La definizione del fenomeno "insuccesso scolastico"<sup>3</sup>, così come la sua percezione, si è modificata nel tempo. Ciò che importa qui sottolineare è come, trattandosi di un fenomeno complesso, nessuna definizione possa considerarsi neutra, ma ciascuna "costruisca un discorso" e al tempo stesso definisca le "pratiche del discorso" accettate o meno dalla comunità scientifica.

In letteratura la definizione di "insuccesso scolastico" come costruito sociologico e fenomeno macrosociale (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999) comprende la dispersione scolastica, l'abbandono (*dropout*), l'evasione, l'assenteismo (*truancy*) e una prestazione inferiore alle possibilità (*underachievement*).

Tutte queste diverse dimensioni interessano un sistema di relazioni complesse tra quattro attori protagonisti: lo/a studente/ssa, la sua famiglia, la scuola, il contesto sociale, a cui si deve aggiungere, soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, il gruppo dei pari. Dare una definizione univoca del fenomeno "insuccesso scolastico" e delinearne un quadro che restituisca tutti gli aspetti ad esso connessi, risulta quindi quanto meno problematico, ancorché necessario.

In questo lavoro si assume che l'"insuccesso scolastico" non sia o non sia riducibile alla mera misurazione di (mancati) risultati, non sia solo uno "stato delle cose", ma sia invece un processo, che si origina, si sviluppa, in modo più o meno impreveduto e imprevedibile, ed (eventualmente) si conclude. Viene pertanto considerato "insuccesso scolastico" l'insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all'interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all'interno di un percorso di senso per la propria vita futura. Molti di più, dunque, di quel 20,9% di studenti che la scuola italiana "fa scappare" per l'incapacità di misurarsi con loro (Rossi Doria e Pirozzi, 2010, p. 195) e che tecnicamente ricadono nel rassegnato conteggio dei *dropout*.

### 1. Cornice teorica di riferimento: l'approccio della *critical pedagogy*

Con *critical pedagogy* si definisce un particolare settore di studi della pedagogia che affonda le sue radici nella Scuola di Francoforte (Adorno e Horkheimer, 1966) e nella sua "seconda generazione" di filosofi, in particolare Jürgen Habermas (Habermas, 1971, 1998), e che si è sviluppata negli ultimi vent'anni soprattutto in ambito anglosassone.

Ciò che caratterizza la *critical pedagogy* è la tensione verso una teoria critica dell'educazione, che considera ed analizza i processi di formazione all'interno del loro contesto storico e sociale. I teorici che fanno capo alla *critical pedagogy* scelgono ed affermano con forza una visione ed un'analisi politica della realtà indagata. Pur non caratterizzandosi come scuola di pensiero omogenea e comprendendo anzi autori molto diversi tra loro in relazione all'oggetto di studio e alla metodologia utilizzata

2 Negli anni 1980-1994, numerosi progetti pilota sono stati implementati in Italia contro la dispersione; la legge 496 del 1994 istituisce presso il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (d'ora in poi, Miur) l'Osservatorio sulla dispersione scolastica (a cui fanno seguito gli Osservatori provinciali).

3 Per un'analisi del linguaggio utilizzato nel definire l'insuccesso scolastico in Italia, si rimanda al contributo di Milena Manini "Per un linguaggio e una terminologia univoca" (Morgagni, Ed., 1998, 65-81).

per indagarlo, ciò che accomuna tutti questi studi è il loro obiettivo: la denuncia e la trasformazione delle ingiustizie e delle disuguaglianze sociali.

Gli autori che si sono occupati di scuola all'interno della cornice epistemologica della *critical pedagogy* hanno analizzato cosa accade all'interno delle scuole, evidenziando il ruolo del processo di insegnamento-apprendimento nel riprodurre le disuguaglianze sociali. Il presupposto da cui questi autori sono partiti è che l'educazione non puoi mai essere neutrale, ma ha un'intrinseca connotazione politica (Freire, 1998, p. 91): la società è caratterizzata da disuguaglianze di potere che si traducono in disuguaglianze economiche, sociali e culturali e in relazioni di dominio e sfruttamento; queste disuguaglianze vengono portate all'interno della scuola dagli studenti; la scuola, può lavorarle, per ridurre queste disuguaglianze, o non fare nulla e quindi contribuire a riprodurle, attraverso il processo di insegnamento-apprendimento; questo processo trasmette, infatti, attraverso la conoscenza, una specifica visione del mondo; la conoscenza trasmessa, pertanto, non può mai essere neutrale (Apple 1982; Giroux 1983; Freire, 1985).

### 1.1. Metodologia utilizzata: una social justice education grounded theory (Charmaz 2005)

Denzin individua nella *critical pedagogy* gli strumenti per indagare la realtà ponendosi obiettivi di giustizia sociale, proponendo un connubio tra *critical pedagogy* e *grounded theory* nel sostanziare “[un’]epistemologia della resistenza” (Denzin, 2007, p. 461) che metta a nudo i sistemi di potere sottostanti alla realtà quotidiana, sviluppando il pensiero critico a partire dai bisogni locali (“indigeni”) e rendendo possibile la trasformazione, verso una società più giusta.

Questo approccio alla ricerca è stato ritenuto il più convincente, pertanto si è adottata in questo lavoro una *grounded theory* costruttivista orientata alla giustizia sociale.

### 1.2. Tecniche di raccolta dati

Le tecniche utilizzate per raccogliere/costruire i dati sono state scelte nella consapevolezza che

ogni strumento codifica lo “sguardo” del ricercatore secondo un certo punto di vista e pertanto contiene intrinsecamente un’ottica interpretativa. Inoltre la scelta degli strumenti dipende da assunzioni teoriche, da modelli impliciti” (Baldacci, 2001, p. 152).

L’approccio etnografico è stato ritenuto il più efficace per “raggiungere intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno indagato” e il più coerente con i presupposti epistemologici finora descritti. Come tecnica per raggiungere questo scopo si è scelto di effettuare delle osservazioni partecipanti ricorsive in tutte le scuole e le classi campione. Le osservazioni a scuola e in classe hanno permesso di accedere ad una “cultura scolastica condivisa”, che cambia a seconda della scuola che si frequenta e in cui il fenomeno dell’insuccesso scolastico nasce e si sviluppa.

Per arricchire ad approfondire gli elementi emersi grazie alle osservazioni partecipanti, si è scelto di utilizzare come tecnica quella dell’intervista semi-strutturata, perché il campione prevedeva inizialmente soltanto studenti, che si sono rivelati disorientati da domande troppo aperte, tipiche dell’intervista in profondità. Le interviste ai testimoni privilegiati sono state invece di tipo aperto, in profondità. Per ragioni di spazio, vengono qui sintetizzati i dati raccolti durante le varie fasi del campionamento teorico (Tarozzi, 2008, pp. 103-107).

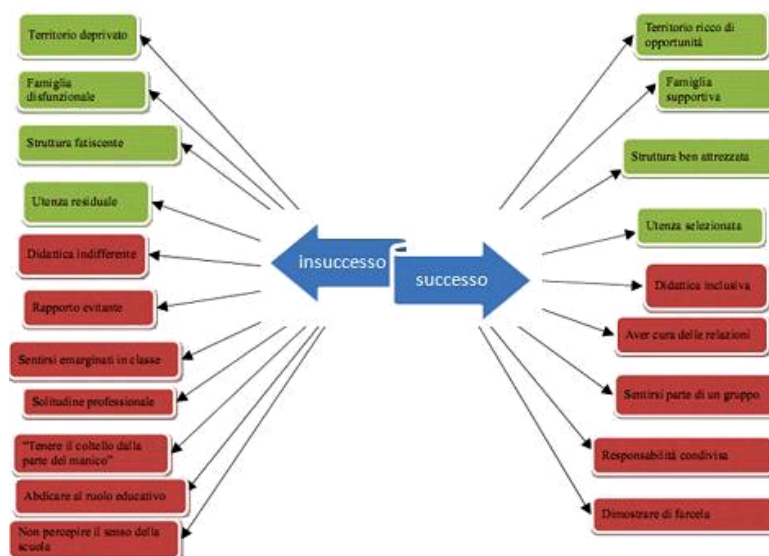
Scuola	Osservazioni Partecipanti	Interviste agli studenti (studenti coinvolti)	Interviste a testimoni privilegiati nella scuola	Altre interviste a testimoni privilegiati
Ist. Professionale SE (Trento)	8	4 (4)	2	10
Liceo Classico AS (Trento)	8	3 (8)	2	10
Ist. Professionale RM Cinisello Balsamo)	7	6 (6)	1	10
Ist. Tecnico AF (San Donato Milanese)	6	7 (7)	-	10
Ist. Professionale AP (Napoli)	5	2 (3)	1	10
Ist. Tecnico WM (Ponticelli)	-	4 (9)	2	10
<b>Tot</b>	<b>34</b>	<b>26 (37)</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

**Tab. 1.** Sintesi dei dati raccolti al termine del campionamento teorico

### 1.3. “Dimostrare di farcela”: profili di studenti che non abbandonano gli studi

Le etichette, o *codes*, prodotte dalla codifica iniziale sono state organizzate in potenziali fattori di successo o di insuccesso scolastico, che afferiscono a vari livelli: territoriale-familiare, scolastico, didattico, relazionale. I diversi fattori sono stati poi definiti come “strutturali” o “processuali”.

I fattori strutturali (in verde) formano il quadro di sfondo all’interno del quale si sviluppano i processi che conducono verso il successo o l’insuccesso scolastico (vedi Figura 1). All’interno di questo quadro emergono i fattori processuali (in rosso) che contribuiscono a costruire successo/insuccesso scolastico:<sup>4</sup>



**Fig. 1.** Organizzazione delle proto-categorie al termine della codifica iniziale. In verde i fattori strutturali, in rosso i fattori processuali

4 Il rapporto tra le proto-categorie è fluido e dinamico, così come le proto-categorie stesse, benché la modalità di rappresentazione utilizzata in Figura contribuisca a farlo sembrare statico e meccanico.

I fattori emersi sono stati esplorati più in profondità utilizzando le interviste semi-strutturate con gli studenti e le interviste in profondità con testimoni privilegiati, che hanno introdotto una prospettiva interiore, che era rimasta inaccessibile alle osservazioni partecipanti e che ha fatto emergere nuove categorie quali “sentirsi emarginato in classe” e “dimostrare di farcela”. Grazie alle interviste è stato inoltre possibile approfondire la comprensione dei fattori processuali individuati precedentemente.

Al termine della codifica focalizzata ci si è concentrati sui fattori processuali che spingono verso l’insuccesso scolastico, procedendo con il metodo della comparazione costante tra studenti di Liceo, d’Istituto tecnico e d’Istituto professionale; studenti di Istituto professionale del Trentino Alto Adige, periferia di Milano e Napoli; studenti dell’Istituto professionale del centro e della periferia; studenti di Istituto Tecnico della periferia di Milano e di Napoli; studenti italiani e migranti; studenti figli di genitori italiani e migranti nazionali meridionali) ed internazionali.

Al termine di questa seconda fase d’analisi, si è tornati nuovamente ai dati per effettuare una codifica teorica e sviluppare le categorie secondo le loro proprietà e sottocategorie.

Esplorando più in profondità queste categorie, unitamente ai fattori che spingono gli studenti a “dimostrare di farcela”, sono emerse le tipologie di reazione che gli studenti mettono in campo per far fronte a ciò che li spinge verso l’insuccesso scolastico. I condizionamenti sociali esterni ed interni alla scuola impongono agli studenti un’identità che essi rifiutano e non sentono propria e che li spinge ad adottare una delle seguenti tipologie di reazione. Sono tipologie di reazione molto fluide, tanto che lo/a stesso/a studente/ssa può passare dall’una all’altra durante la stessa giornata scolastica, a seconda dell’insegnante che si trova di fronte.

#### 1.4. Essere studenti nella scuola secondaria di II grado

In un quadro di “predestinazione dei percorsi formativi”, gli studenti che non abbandonano gli studi mettono in atto differenti tipologie di reazione, che vengono ora descritte.

##### **“Ribellione continua”: i ribelli**

Ciò che accomuna gli studenti “ribelli” è la modalità palesemente trasgressiva con cui essi reagiscono ai fattori che li condizionano negativamente (territorio deprivato, famiglia disfunzionale, sentirsi emarginati in classe, didattica indifferente etc.), rifiutando in tal modo il ruolo, l’etichetta che si sentono appiccicata addosso e cercando una nuova identità come studenti: essi sfidano apertamente gli insegnanti, provocando conflitti con gli stessi o con i compagni, non mostrano rispetto e si ritengono al tempo stesso trattati con poco rispetto, non temono le punizioni e sono spesso inconsapevoli dei motivi che li spingono ad agire in questo modo. Con il passare del tempo, questo “ruolo” che essi si costruiscono all’interno della classe, rende difficile per loro uscirne senza un supporto, poiché vengono socialmente riconosciuti come “ribelli” e comportarsi in questo modo diventa “un’abitudine”; cambiare atteggiamento vorrebbe dire rimettere in discussione la propria immagine sociale, impresa ben più faticosa del sopportare le sanzioni che conseguono al loro comportamento. Spesso i “ribelli” sono studenti che sono stati in passato “buoni” studenti o che avevano alte aspettative nei confronti della scuola, aspettative che sono state deluse; oppure sono studenti con una famiglia che valorizza molto il titolo di studio e che non si sentono adeguati alle aspettative familiari; o ancora sono studenti con una famiglia disfunzionale, che vivono in un territorio deprivato ed hanno alle spalle una storia di insuccessi: questi studenti percepiscono la scuola come un attacco alla loro vita personale, al loro sistema di valori e ai loro obiettivi e il loro comportamento nasconde spesso la richiesta di essere “visti” e trattati in un modo diverso.

Due elementi caratterizzano il profilo di questo tipo di studenti: la scarsa consa-

pevolezza delle ragioni per cui essi attuano un certo comportamento e la maggiore facilità con cui gli studenti che attuano questa tipologia di reazione si indirizzano verso l'abbandono scolastico. Sono gli studenti considerati "difficili", perché difficili da gestire, da prendere in carico, soprattutto in classi numerose e affollate di studenti "problematici".

### **Tirar giù la saracinesca: gli impermeabilizzati**

Ciò che accomuna gli studenti "impermeabilizzati" è la loro modalità di reagire ai condizionamenti negativi separando la loro identità di studenti, che si ritrovano rispecchiata addosso, da quella personale, a cui tengono molto e che coltivano con cura nel tempo extra scolastico. Essi reagiscono "essendo assenti" a scuola, seppur fisicamente presenti durante le lezioni. Gli studenti impermeabilizzati si rendono indifferenti tanto alle minacce, quanto agli incoraggiamenti, hanno perso ogni interesse nella scuola e la considerano un'inutile perdita di tempo, la ritengono un pesante obbligo che non può in alcun modo arricchirli nella loro vita personale, né presente, né futura. Di contro, vanno spesso molto d'accordo con i compagni, che diventano un buon motivo per venire a scuola. Un particolare tipo di studenti impermeabilizzati sono quelli destinati a lavorare in famiglia; essi considerano il titolo di studio ancora meno importante per la loro vita professionale di quanto già non facciano molti dei loro compagni. Sono studenti che non hanno alcuna motivazione allo studio e preferiscono trascorrere il tempo dedicandolo alle cose per loro davvero importanti (amici, musica, etc.). Al tempo stesso, non desiderano allungare la loro permanenza a scuola ripetendo, ad esempio, un anno, così calcolano molto lucidamente quanto è necessario studiare in ciascuna disciplina, quali prove di verifica possono saltare e quali no, con quale insegnante possono permettersi di comportarsi in un certo modo e con quale no, in che modo riuscire a fare "bella figura", quando e con chi. Sono studenti che non hanno interiorizzato il rapporto tra i propri sforzi e i propri risultati, spesso non comprendono e contestano l'utilità delle consegne assegnate dagli insegnanti, non le rispettano, ma senza sperimentarne le conseguenze: hanno imparato a calibrare il proprio comportamento e le proprie *performances* scolastiche in modo da ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Non si può però parlare in questo caso di "successo scolastico": gli eventuali buoni risultati ottenuti da questi studenti sono fini a se stessi, non rientrano in un percorso di senso più ampio che coinvolga la loro vita personale al di fuori della scuola o un progetto di vita futura. La scuola continua ad essere percepita come un pesante obbligo senza senso imposto dagli adulti.

La perdita di senso della scuola percepita dagli studenti impermeabilizzati non conduce alla motivazione al cambiamento della stessa o del proprio comportamento attraverso l'azione, ma alla ricerca di una nicchia di dignitosa e spensierata sopravvivenza all'interno della scuola, proiettando la propria realizzazione personale e i propri desideri nella futura vita professionale e extrascolastica.

### **"Dimostrare di farcela": i resilienti**

Gli studenti definiti in questo studio "resilienti" condividono con i ribelli e gli impermeabilizzati le difficili condizioni in cui avviene per loro il processo di insegnamento/apprendimento, tuttavia si distinguono per la loro modalità di reazione. Nonostante i fattori negativi che si trovano a dover fronteggiare, infatti, questi studenti scelgono di impegnarsi per andare avanti, superare gli ostacoli e raggiungere la meta che si sono prefissati. Essi hanno ben chiari i propri obiettivi e considerano il completamento del percorso di studi come un mezzo per raggiungerli, non si lasciano scoraggiare dalle sconfitte, che considerano temporanee e riescono a trovare il modo per gestire la frustrazione derivante dagli insuccessi. Sono studenti che spesso fanno tutta questa fatica "per qualcuno": un'insegnante che ha creduto in loro, i propri genitori, il/la *partner*, un'altra figura significativa che stimano e a cui vogliono "dimostrare di farcela". Non sono generalmente studenti brillanti, dai risultati ottimali in tutte le materie,

anzi più spesso ottengono risultati buoni, o anche soltanto mediocri, tuttavia essi hanno interiorizzato il legame tra la scuola e la loro vita, i loro obiettivi personali, e mantengono alta la motivazione e l'impegno. Sono consapevoli di sé come studenti e dei propri limiti, ma anche delle proprie aspirazioni e capacità, nonché dei diversi atteggiamenti degli insegnanti che si trovano accanto e con cui devono rapportarsi.

Gli studenti resilienti sono gli unici per i quali si possa parlare di "successo scolastico": la scuola ha per loro un ruolo importante e funzionale al progetto di vita, le danno un senso e vi trovano un'occasione di realizzazione personale. Un particolare tipo di studenti "resilienti" in questo studio è costituito dagli studenti migranti. Più spesso dei coetanei italiani essi si trovano a dover fronteggiare condizioni di apprendimento difficili: vengono più spesso indirizzati verso scuole o Istituti professionali, sono spesso destinatari di progetti standardizzati che non tengono conto della loro individualità e bisogni specifici, ricevono, implicitamente o esplicitamente, il messaggio "Tu non sei di qui", vengono più spesso visti come "categoria" piuttosto che come personalità in crescita. Al tempo stesso, sono supportati da famiglie che più spesso di quelle italiane credono nel ruolo della scuola come motore di promozione ed emancipazione sociale, sono più consapevoli delle difficoltà, non solo economiche, che i loro genitori hanno dovuto affrontare e li considerano "un esempio".

Questi studenti riescono quindi a fronteggiare i numerosi condizionamenti negativi in maniera resiliente e ad usare la scuola per ottenere quanto si prefiggono.

## Conclusioni

Dall'analisi dei dati prodotta durante la codifica teorica sono emersi i fattori che facilitano il passaggio da un profilo di studente/ssa all'altro, in particolare da studenti ribelli o impermeabilizzati a resilienti. Questi fattori sono riconducibili essenzialmente a tre componenti:

- una forte motivazione individuale;
- un forte supporto da parte della famiglia degli studenti;
- insegnanti "emancipatori", nel senso gramsciano di insegnanti come intellettuali che non si limitano ad istruire, ma oltrepassano i confini della "scuola come obbligo" per spingersi sulle orme sempre incerte dell' educazione dei futuri cittadini.

## Bibliografia

- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd edition), 507-536. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. In A. Bryant, K. Charmaz *The SAGE Handbook of Grounded theory*, 454-471. London: SAGE Publications.
- Freire, P. (1985). *The politics of education, Culture, power and liberation*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey publishers.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage* (traduzione di Patrick Clarke). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.

- Adorno, W. T. e Horkheimer, M. (Eds.). (1966). *Lezioni di sociologia*. Torino: Einaudi
- Manini, M. (1998) Per un linguaggio e una terminologia univoca". In E. Morgagni (Ed.), *Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 65-81). Roma: Carocci.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010b). PISA 2009 Results: Overcoming social background. *Equity in learning opportunities and outcomes vol. II*. Retrieved from: [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html)
- Pirozzi, S. e Rossi Doria, M. (2010). La scuola vista da chi non ci va e la capacità di "aspirare a..": Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola. In B. Ligorio e C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, 185-196. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.