



Dettori, Maria Francesca (1997) *Percorsi di transizione: una lettura sociologica della progettualità giovanile*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Essere studenti a Sassari: la secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 137-175. (Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane, 4-5 - Supplemento).

<http://eprints.uniss.it/7612/>

Quaderni

sardi di filosofia, letteratura e scienze umane

NUCLEO MONOTEMATICO

Essere studenti a Sassari

La secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi

A cura di

Gianfranco Nuvoli

SOMMARIO n. 4-5 (supplemento)

Antonio Delogu, <i>Introduzione</i>	pag. 5
Gianfranco Nuvoli, <i>L'immagine della scuola secondaria superiore</i>	9
Giusy Manca, <i>Quando la scuola diventa un'esperienza significativa</i>	53
Giovanni M. Cappai, <i>Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo</i>	102
M. Francesca Dettori, <i>Percorsi di transizione</i>	137

Il Volume è stato pubblicato con un contributo dei fondi 60% del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST).



Comitato scientifico: Marcello Cesa-Bianchi (Univ. Statale - Milano), Raimondo Cubeddu (Univ. di Pisa), Giovanni Invitto (Univ. di Lecce), Remo Job (Univ. di Padova), Aldo Masullo (Univ. di Napoli), Armando Rigobello (Univ. di Roma- Tor Vergata), Vittorio Sainati (Univ. di Pisa), Nicola Tanda (Univ. di Sassari), Antonio Verri (Univ. di Lecce).

Direttore: Antonio Delogu

Coordinamento redazionale: Carmelo Meazza

Redazione: C. Anedda, F. Bayle, F. Bua, N. De Giovanni, M.L. Fenu, M. Magnani, F. Mulas, G. Nuvoli, E. Pais, R. Podda, T. Pinna, L. Queirolo.

Direzione e redazione: c/o Istituto di Filosofia - Facoltà di Lettere e Filosofia, via Zanfarino, 07100 Sassari.

Tel. 079-229614/229613 - Fax: 229613.

Amministrazione e distribuzione: Didattica Libri s.a.a. viale Monastir 222- Cagliari. Tel. 070/530938.

Abbonamento: Italia £ 40.000; Estero £ 60.000 da versare sul c.c.p. 17266099 intestato a Didattica libri di Salvatore Dattena, viale Monastir Cagliari.

Autorizzazione del Tribunale di Sassari n. 305 del 10-11-95.

Direttore responsabile: Gemma Maurizi - Semestrale (supplemento al numero 4-5 di Gennaio-Dicembre 1996) - Spedizione in abbonamento postale con pubblicità inferiore al 50% - Stampa: Stamperia Artistica - via Cardinal Fossati, Sassari - tel. 079-275878.

Finito di stampare nel mese di Maggio 1997.

Percorsi di transizione

Una lettura sociologica della progettualità giovanile

MARIA FRANCESCA DETTORI *

1. Introduzione

All'interno di un ambito tematico come quello dei percorsi di transizione scuola-lavoro e/o scuola-università, assume particolare rilevanza l'analisi degli avvenimenti che hanno preceduto questa fase di vita giovanile e delle variabili che attraverso processi cumulativi, di intreccio e di interrelazione, contribuiscono a delineare e a condizionare i percorsi di scelta. Sono infatti le situazioni specifiche individuali come la disponibilità di risorse e vincoli differenziati (culturali, economici, familiari, di genere, territoriali), la compresenza di fattori strutturali dell'economia, del sistema occupazionale e dell'offerta formativa che incidono notevolmente sulle capacità dei giovani a gestire la fase di *uscita dalla scuola superiore*. La complessità del percorso e l'incertezza delle opportunità disponibili attribuiscono al fenomeno della *transizione* carattere di *processualità*; la stessa condizione di giovane consente strategie progettuali reversibili, evolutive, provvisorie e plurime ma il prolungarsi di una situazione di precarietà e di instabilità genera aspettative, motivazioni e atteggiamenti che influiscono sugli obiettivi, le attese e i rischi del percorso e sul processo di formazione dell'identità.

La peculiarità del lavoro di ricerca, apparentemente *riduzionista* perché mirato all'analisi di una categoria specifica di soggetti inseriti all'interno del luogo/tempo scuola, scaturisce dalla considerazione che soprattutto nel meridione ed in Sardegna, una parte sempre più considerevole di ragazzi sperimenta la frequenza della scuola superiore, istituzione collettivamente riconosciuta come rappresentativa dell'universo giovanile. Infatti la mancata prosecuzione degli studi post-obbligatori costituisce un fenomeno di transizione anticipata al lavoro (in base al momento in cui è avvenuta l'uscita dal sistema scolastico) con colloca-

* Docente di Sociologia della famiglia - Università di Sassari.

zione di lunga durata anche in condizione di non-lavoro. La nostra ipotesi di ricerca muove dalla possibilità di ritrovare, all'interno della complessità delle situazioni empiriche, tutta una serie di atteggiamenti e di simbologie di riferimento giovanili che costituiscono il *minimo comune denominatore* di una condizione multifattoriale e di modelli interpretativi di una identità poliedrica. Infatti non si vuole racchiudere entro l'angolo visuale della condizione studentesca, spesso confusa ed identificata con la condizione giovanile, una realtà così ricca e frammentata, ma si vuole sottolineare che esistono *differenti modi di essere adolescenti*, sia rispetto alle mete *potenzialmente* raggiungibili, sia agli *effetti* prodotti dalle strategie decisionali più strettamente legate alla formazione dell'identità.

Il processo di transizione rappresenta comunque un momento critico della vita, l'iter scuola-lavoro significa per il giovane il passaggio ad una nuova posizione e ad un nuovo ambiente sociale che richiede l'assunzione di responsabilità e di ruoli stabili, tipici dell'età adulta; un itinerario che, soprattutto nel nostro contesto territoriale, può anche risultare carico di difficoltà e di tempi di attesa lunghi ed incerti. La scelta a proseguire gli studi con l'università consente al contrario di *allungare nel tempo* l'iter formativo, di disporre di un percorso di vita più lungo per la progettazione e permette una maggiore flessibilità dei ruoli, anche per la permanenza all'interno della famiglia d'origine (Scabini, Donati 1988). Spesso i confini tra i due percorsi non sono così netti ma anzi tendono a combinarsi con forme ampie di partecipazione e di adattamento, si sperimentano infatti nella realtà quotidiana transizioni temporanee, precarie, reversibili, non appiattite in un ipotetico continuum scuola-lavoro.

2. *Giovani e mutamento*

Se si osserva la letteratura giovanile appare subito evidente che la scuola di massa, nel determinare il prolungamento della formazione, ha prodotto mutamenti nelle condizioni di vita dei giovani e nelle loro aspettative (tempo libero, consumo, culture del lavoro, stili di vita, ecc.) e ha favorito la tematizzazione dell'adolescenza come condizione transitoria, come fase di vita. Quale *prodotto storico* della complessità sociale diventa interessante, per l'osservazione sociologica ma anche per le altre scienze umane, *contestualizzare* ed osservare la problematicità della condizione giovanile all'interno dei percorsi scolastici, assunti come passaggi scontati e/o corsie preferenziali di un universo di fatto diversificato in aggregati specifici: studenti, lavoratori e disoccupati, distribuiti nelle diverse realtà: urbane, non urbane, meridionali, settentrionali ecc.

La scoperta della condizione giovanile coincide con quella fase di massima *visibilità* politica, culturale e valoriale che ne ha amplificato la rilevanza sociale proprio perché *potenzialmente soggetti di azione collettiva antagonista* (Melucci, 1982). L'affermarsi dei giovani come *classe pericolosa* ha modificava gli equilibri esistenti e ha comportato anche la ricerca di categorie analitiche tendenti alla comprensione/spiegazione del mutamento, di una nuova *condizione* che non ancora adulta, oscillava tra stabilità/instabilità, autonomia/dipendenza, integrazione/esclusione.

Disincanto, pragmatismo, dipendenza, marginalità, interesse per il quotidiano sono le categorie che in concomitanza con la crisi delle teorie scientifiche totalizzanti, si utilizzano più frequentemente nelle analisi sull'universo giovanile; cresce l'attenzione per i rapporti micro e per il senso soggettivo dell'azione mentre prevale la crisi delle appartenenze, anche istituzionali, a favore di una pluricollocazione degli attori sociali come effetto dell'adattamento alla differenziazione sociale e simbolica. L'interesse conoscitivo si sposta così ai comportamenti e alle scelte dei giovani, alle dimensioni creative e di impegno (musica, ecologia, pacifismo, solidarietà), a problematiche formative ed occupative, a dinamiche che alimentano e definiscono il senso dell'identità e soprattutto della sua crisi.

I giovani sembrano sfumare da una posizione di forte protagonismo verso modalità indistinte di soggettivismo o di condizioni di marginalità e devianza (identità negata) che appiattiscono ogni consistenza identitaria. La caduta di valori simbolici *forti* di riferimento e la pluralizzazione delle sfere di vita, hanno infatti progressivamente eroso le potenzialità di una cultura giovanile, difficilmente ricomponibile come categoria omogenea (l'età è un elemento di *uguaglianza* ma non di *uniformità e coesione*) e contribuito a delineare un quadro che confina il giovane più nella condizione di *destinatario* che di *protagonista* del mutamento (l'omologazione consumistica non costituisce una identità collettiva).

Il disincanto affettivo e la relativizzazione dei riferimenti istituzionali spinge i giovani a selezionare i campi d'azione e i punti di coinvolgimento sostanziali, sempre più slegati dalla struttura sociale ma proiettati verso forme di comunicazione intersoggettiva (Piazzi, Cipolla, 1985). La complessità ed eterogeneità della società contemporanea ha prodotto una moltiplicazione di codici simbolici, di orizzonti valoriali e modelli culturali che richiedono la costruzione di una *identità composita*, non totalizzante, che permetta di *vivere in più luoghi e in più dimensioni* senza forti identificazioni. Ciò che diviene rilevante è l'abilità dell'attore sociale a gestire i sistemi (*pluricollocazione*) senza luoghi privilegiati di appartenenza e senza riserve esclusive; nella ricerca di una relativa

autonomia dal sociale, perdono infatti centralità le tradizionali agenzie integrative-socializzative come la scuola e la famiglia, a favore di ambiti informali (Parsons, 1962; 1983).

L'identità non è *in sé* solo un derivato della struttura psichica ma è anche una costruzione sociale. La risposta che perviene al soggetto dall'ambiente sociale è connessa a specifiche articolazioni di mete ed aspettative, dentro un quadro di risorse e di vincoli che ne alimentano e definiscono il senso e ne gestiscono le condizioni, le modalità e i fini. Pensiamo, per quanto riguarda il nostro contesto territoriale, non solo a variabili culturali ed economiche, quanto a variabili spaziali come contesto urbano e non urbano, centro e periferia, dimensione comunitaria-tradizionale.

3. *Adolescenza e identità. Un momento di sperimentazione*

I primi studi sull'adolescenza si riferiscono a società semplici, dove la divisione del lavoro non era molto diversificata ed esisteva una norma comportamentale fortemente gerarchizzata, ma socialmente condivisa ed approvata. Si delineava una immagine dell'adolescenza molto naturale e *a-problematica*, momento di transizione fra infanzia ed età adulta senza fratture o contraddizioni. In una società industriale complessa, caratterizzata non da universi simbolici di riferimento contestualmente omogenei ma da un alto grado di divisione del lavoro, con una pluralizzazione di sfere di vita e di ruoli fortemente differenziati, l'adolescenza è una stagione della vita piena di tensioni e conflitti, fortemente condizionata da fattori socio-culturali, territoriali, di appartenenza familiare, di stratificazione sociale. L'adolescenza non rappresenta un momento di sperimentazione di atteggiamenti e comportamenti *comuni*, quanto percorsi eterogenei di *stili di vita*, mediati sia dal contesto di riferimento che da una certa connessione di generazione (Hollingshead, 1949).¹

Gli studi sociologici sull'identità e sull'adolescenza risalgono quasi esclusivamente al filone legato alle problematiche giovanili e risentono della metodologia sperimentale applicata all'interno della teoria struttural-funzionalista che tende a spiegare il comportamento secondo un certo

⁽¹⁾ Si deve a Hollingshead l'introduzione della *classe sociale* come variabile esplicativa del comportamento adolescenziale nelle società industriali. Le condizioni psico-organiche costituirebbero le *tendenze*, gli *impulsi* e le *tensioni*, mentre il *tipo* di comportamento dipenderebbe dalla posizione che il soggetto occupa nella struttura sociale (Hollingshead, 1949).

paradigma *deterministico*, individuandolo come percorso di *integrazione*, quando si esprime un orientamento positivo nei confronti delle istituzioni sociali, scuola, famiglia, lavoro ecc.; come percorso *conflittuale* quando prevalgono atteggiamenti critici, di ribellione, fenomeni di marginalità e devianza.

Per Parsons (1972) l'adolescenza, con le sue potenzialità e le sue tensioni, appare una fase transitoria, imperfetta, in divenire verso lo status adulto; il giovane sperimenta norme e valori e apprende ruoli funzionali ad un processo di socializzazione integrato attraverso la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Come fase regolamentata dello sviluppo, l'adolescenza diventa così *parte* di quel processo di riproduzione sociale richiesto dal contesto di riferimento e l'identità, intesa come struttura di codici, stabile e coerente, appare come un *quadro di riferimento rigido* verso cui guidare concretamente l'agire sociale. In particolare Parsons riconosce all'identità (come il sottosistema più stabile della personalità) quella funzione di *latenza* che Freud non avrebbe sufficientemente elaborato e che permetterebbe quel flusso continuo tra personalità e universo culturale dei valori, delle ideologie e dei simboli socialmente dominanti. L'identità intesa come *ambiente interno* del sistema di personalità si forma nelle diverse fasi del processo di socializzazione e svolge la funzione specifica di gestire la complessità. C'è un momento che Parsons chiama di *identità matura* in cui tale processo di formazione può considerarsi concluso; la fase dell'adolescenza, rientrando così nella normale dinamica generazionale, appare nella sua *relatività* storica e *culturale* come svuotata di significato, soprattutto per quanto riguarda gli elementi soggettivi, potenzialmente innovativi (Parsons, 1962; 1983).

Nella prospettiva *conflittuale* il processo di costruzione dell'identità assume il significato di *interpretazione* conoscitiva del mutamento, si estende agli aspetti *critici* della condizione giovanile, rappresentati dal rischio di marginalità e devianza, e all'influenza di alcune modalità comportamentali che contribuiscono a ridefinire l'identità del giovane in una società industriale e post-industriale. A partire dal contesto statunitense si riconosce ai giovani il carattere di *categoria innovativa*, lasciando in penombra la dimensione temporale e transitoria, comunque insita nella condizione giovanile. Gli studi di Eisenstadt (1971) costituiscono un punto di riferimento per le analisi delle problematiche giovanili e dei comportamenti devianti; se Merton (1971) rintraccia le radici culturali e sociali dei percorsi di marginalità, ricorrendo alla categoria dell'*anomia* e ai concetti di *adattamento* e di *sub-cultura*, Riesman (1956) pubblica uno studio sui giovani americani e sottolinea l'aspetto di *apatia* dovuto

al perfetto adattamento ai meccanismi integrativi richiesti dalla società industriale.²

Sull'importanza socializzante del gruppo dei pari si innestano i discorsi sulla sub-cultura giovanile, capace di produrre cultura e di elaborare sistemi di significato autonomi; la devianza non appare più come espressione patologica del singolo individuo ma come *prodotto* del sistema sociale; per Cohen (1963) che considera il concetto di *sotto cultura* come risultato della struttura di classe della società americana, la *gang* delinquente rappresenta la *polarità negativa* del soggetto ben integrato; critica infatti la categoria mertoniana dell'anomia in quanto non risponderebbe alle caratteristiche della sub-cultura giovanile ma semmai rappresenterebbe l'antitesi dei valori della classe media.

Se all'interno delle teorie struttural-funzionaliste, consensuali o conflittuali, non si può parlare di identità se non *intrecciata* all'organizzazione complessiva della personalità individuale, nel filone interazionista e fenomenologico, identità e personalità si distinguono nettamente. Poiché l'identità può infatti svilupparsi autonomamente attraverso processi dinamici di interazione sociale, l'interesse degli studiosi si focalizza sull'analisi dei processi attraverso cui l'identità si *forma e si trasforma*, piuttosto che sulle sue caratteristiche strutturali e i suoi meccanismi di funzionamento. L'approccio interazionista appare più interessato agli *aspetti soggettivi* dell'identità, alla *dimensione cognitiva* del processo e alla *dimensione temporale*: se Goffmann (1969) ne sottolinea il carattere di *negoiazione*, Turner (1983) ne esalta l'aspetto *esplorativo*; mentre l'approccio fenomenologico (Berger, Luckmann 1966) pone più l'accento sulla *vita quotidiana* e sul processo di *soggettivazione* della *realtà oggettiva*. Seguendo le tracce della riflessione teorica sull'identità, quel che si ripropone nelle varie concettualizzazioni, è il dibattito mai risolto, su ciò che è innato e ciò che è acquisito nel comportamento umano e sugli aspetti relazionali e sociali del processo di sviluppo dell'identità. Non essendo più la *continuità* il punto di riferimento ma il *mutamento*, il soggetto immerso nella modernità si riconosce e si identifica in più ruoli e più rapporti; per affermare una identità autonoma deve percepirsi,

⁽²⁾ Eisenstadt (1971) sostiene che la famiglia non può più garantire, proprio per il suo orientamento particolaristico ed espressivo, il processo di socializzazione alla molteplicità dei ruoli sociali e sottolinea così l'importanza che assume sempre di più il gruppo dei coetanei per un forte orientamento di tipo universalistico e strumentale. Egli elabora così uno schema esplicativo dei comportamenti devianti di molti gruppi di adolescenti a seconda della maggiore o minore coesione interna al gruppo. Un contributo all'interpretazione dei comportamenti dissociali e ai differenti modi di adattamento individuale si trova in Merton (1971).

paradossalmente, simile e diverso dagli altri. Differenziazione, pluralizzazione, ampliamento delle possibilità, complessità sono le categorie che definiscono, nei limiti e nelle potenzialità, il quadro di riferimento del problema *moderno* dell'identità (Sciolla, 1983).

4. *Mobilità culturale e mobilità sociale*

Una riflessione sugli eventi e sui fattori che incidono nei processi di transizione scuola-lavoro dei giovani, si accompagna ai rilevanti mutamenti legati alla gestione dello sviluppo nella società complessa e alle diverse dimensioni e caratteristiche del modello (pensiamo agli effetti prodotti nella dinamica occupativa dallo sviluppo *duale* dell'economia italiana). Infatti le specifiche dinamiche di mobilità sociale sono collegate alla configurazione dei condizionamenti esercitati dall'intreccio di vincoli e risorse che definiscono la collocazione sociale dei soggetti e delle loro famiglie. Se la mobilità intergenerazionale (sociale e culturale) degli italiani, negli ultimi 50 anni, è stata notevole, risulta attualmente più contenuta la mobilità *intragenerazionale* giovanile (con un tasso di immobilismo maggiore nelle regioni meridionali e insulari) per la cristallizzazione di disuguaglianze di mobilità tra le classi e delle chances di fronte all'istruzione (ancora fortemente ancorate all'origine familiare) che incidono direttamente, a parità di condizione sociale, sul destino occupativo.

Una condizione di marginalità si configura sempre più come una posizione durevole, sia perché permangono ancora gli effetti di differenziazione di variabili ascrittive, sia per i meccanismi di protezione messi in atto dalle classi superiori che bloccano i flussi di mobilità dalle posizioni subalterne (Schizzerotto, 1988; Palumbo, 1993; Barbagli, 1995). I meccanismi selettivi si articolano intorno ad una realtà *composita*, multidimensionale, prodotta dall'intreccio di una pluralità di mete e di mezzi, di fattori sociali e culturali, di risorse e/o limiti endogeni di sviluppo e di dimensione istituzionale. L'ipotesi meritocratica del ruolo dell'istruzione come risorsa di mobilità sociale ed occupativa si scontra con una situazione empirica che vede prevalere le posizioni ascrittive sulle capacità individuali, *regolamentando* così sia le opportunità d'accesso al sistema d'istruzione, sia gli esiti formativi.

Il problema delle uguaglianze delle opportunità educative è strettamente correlato alle disuguaglianze sociali (che non sono state eliminate dai processi di modernizzazione, secondo l'ipotesi funzionalista e tecnofunzionalista) e alla funzione selettiva del sistema d'istruzione. Nei

momenti di maggiore fabbisogno di capacità produttiva è infatti aumentata l'utenza scolarizzata, secondo il *principio di corrispondenza* (Bowles, Gintis, 1979), con effetti anche di emancipazione della forza lavoro; mentre, in condizioni di surplus di titoli di studio spendibili sul mercato, si assiste ad un decadimento della funzione *manifesta* della scuola, di tipo strumentale, e al prevalere della funzione *latente* di riproduzione culturale e sociale (Boudon, 1981; Bourdieu, Passeron, 1972).

Dal funzionalismo *positivo* di Durkheim che attraverso la dimensione *intellettuale e morale* della scienza educativa, voleva formare l'essere sociale del nuovo equilibrio tra complessità sociale e autonomia individuale (Durkheim, 1971b), alle analisi critiche dei neo-marxisti (Althusser, 1978; Bourdieu, Passeron, 1972), i principali apporti teorici, in una logica prevalentemente di sistema, hanno fornito modelli di lettura e di interpretazione del rapporto educazione-società secondo uno schema duale. Da una parte le teorie *integrazioniste* che enfatizzando il tema dell'ordine e dell'equilibrio, offrono una immagine *ottimistica* della scuola esaltandone il ruolo *legittimante* e prospettandone la funzione di *egualizzazione* e promozione della mobilità sociale. Dall'altra le teorizzazioni *conflittuali* che, muovendo da un discorso critico alla scuola del capitale, ne sottolineano la posizione di subordinazione e di dipendenza dalla struttura di potere e dai rapporti di produzione e la funzione di *conservazione* e di *riproduzione*, da una generazione all'altra, dell'ordine esistente. Un lungo lavoro di ricerca si sviluppa intorno alla scuola e al CSE del sociologo francese Bourdieu, si studiano le disuguaglianze tra giovani delle diverse classi sociali, generalmente considerate come *differenze naturali* e si sottolinea la *missione nascosta* dei sistemi d'istruzione che perpetuano i privilegi di classe quando convertono il capitale culturale in capitale sociale ed economico; una visione complessivamente negativa della scuola che si articola tra riproduzione sociale e riproduzione culturale, tra forme economiche di dominio e forme simboliche.³

L'intreccio tra istruzione e sviluppo economico si rafforza con la progressiva tecnologizzazione della società che ripropone il tema della funzione di socializzazione lavorativa del sistema scolastico e pone l'accento sui processi di selezione scolastica su basi meritocratiche e non

⁽³⁾ Contro il mito americano dell'uguaglianza di istruzione e degli effetti di questa sulle opportunità economiche, si muove la ricerca di Bowles e Gintis che convalida la tesi della preminenza degli elementi ascrittivi ai fini del successo scolastico ed economico (Bowles, Gintis, 1980); anche il rapporto Coleman sul sistema scolastico americano dimostrò che la riuscita scolastica è spiegabile solo attraverso variabili extrascolastiche come per esempio l'origine familiare, la razza ecc. (Coleman, 1966).

classiste.⁴ Si sviluppano così le analisi sui rendimenti scolastici e sul declassamento dei titoli di studio che, pur rifiutando lo schema teorico della riproduzione, propongono una immagine negativa dei sistemi educativi, legata alla diffusione della scolarizzazione di massa che produrrebbe uno spreco di risorse individuali e collettive e l'acquisizione di credenziali educative sempre più formali. Secondo il paradosso boudoniano degli *effetti perversi*, ad un miglioramento dell'uguaglianza d'istruzione, non corrisponderebbe una uguaglianza nelle opportunità occupative e sociali.⁵

Anche tra gli studiosi che comunque non negano l'importanza della scolarizzazione come fattore di mobilità sociale, sono numerose le ipotesi sulla rilevanza delle variabili che esercitano una maggiore o minore incidenza nel favorire od ostacolare i flussi da uno strato sociale all'altro; l'ostacolo maggiore sembra rappresentato dalla difficoltà a mettere in relazione, anche da un punto di vista metodologico, i due paradigmi interpretativi micro e macro, tra teorie sistemiche e teorie dell'azione sociale (Bovone, Rovati, 1988). Un punto di convergenza sembra confluire all'interno delle teorie interpretative che focalizzano l'attenzione sulle relazioni interpersonali tra studente e professore, tra il soggetto e l'ambiente (Cobalti, 1983).⁶

5. Il quadro formativo italiano

Dalle numerose rilevazioni, indagini speciali e analisi condotte in Italia sul sistema formativo (Istat, Censis, Isfol), emerge una complessiva e crescente domanda di istruzione e formazione che fa registrare un flusso

⁽⁴⁾ Dall'intreccio tra istruzione e sviluppo economico scaturiscono posizioni diverse; si distingue un indirizzo tecnocratico, diffuso tra i sociologi dell'educazione americano ed un indirizzo sociale e riformista, diffuso tra gli inglesi e caratterizzato da un empirismo metodologico più attento agli effetti della scolarizzazione, Cappello, Dei, Rossi (1972); Barbagli (1978).

⁽⁵⁾ La teoria della stratificazione di Collins coglie la problematicità dei rapporti tra istruzione e mobilità sociale e non sottovaluta l'influenza dello sviluppo tecnologico che rende ancora più stretto il rapporto tra istruzione ed economia; Collins (1978; 1979; 1980). Oltre alle tematiche sulla stagnazione della mobilità, Boudon si interessa anche di altri aspetti dell'output dell'istruzione, come gli effetti di socializzazione politica dei lavoratori, Boudon (1978; 1981).

⁽⁶⁾ All'interno delle sociologie interpretative si distinguono l'interazionismo, la fenomenologia e l'etnometodologia; Goffman (1969); Mead (1972); Schutz (1979); per un approccio di sintesi; Alexander (1990); Boudon (1980); Giddens (1984); tra i teorici neoweberiani cfr., i lavori di Collins (1978; 1979; 1980).

intergenerazionale di mobilità culturale ascendente, con dinamiche di sviluppo contraddittorie se correlate a variabili territoriali, alle differenze di genere, ai diversi livelli e gradi del sistema d'istruzione, a carenze strutturali, ecc. Le prospettive di sviluppo del sistema educativo-formativo, soprattutto in rapporto alle macrorelazioni tra scuola e mercato del lavoro, hanno veicolato mutamenti sul piano istituzionale, lungo una serie di riforme fino all'attuale Documento progettuale e hanno stimolato mutamenti interni alla domanda d'istruzione, diversificando i percorsi scolastici superiori ed universitari, incentivando la sperimentazione e l'innovazione didattica ed attenuando i fenomeni di selezione e di dispersione-abbandono.

Sebbene il grado di variabilità territoriale e di tipologia di utenza sia elevato, il quadro istituzionale del sistema educativo e formativo permette oggi di prevedere un avvio progressivo verso una *cultura dello sviluppo* più aderente, quantitativamente e qualitativamente, ai processi reali che avvengono nell'economia e nella società. Si ipotizza infatti la possibilità di una graduale *transizione* verso percorsi di riforma che sappiano coniugare la funzione *strumentale* dell'istruzione con la funzione *espressiva*, secondo un'ottica di convergenza tra orientamento culturale e capacità di formazione professionale. In questo senso si è intrapreso il discorso e la relativa legge sulle autonomie scolastiche, il Documento di riforma della scuola media e superiore con l'innalzamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni, il potenziamento dei percorsi formativi post-obbligo secondo gli accordi tra Governo e parti sociali sulle problematiche lavorative. La nuova consapevolezza della necessità di un *raccordo* tra mondo scolastico e partners sociali, nell'ottica di una maggiore attenzione alle realtà socio-economiche locali e ai bisogni emergenti di domanda formativa, consegue ad un travagliato discorso culturale, politico e scientifico che ha suscitato interpretazioni divergenti sui *compiti* istituzionali della scuola italiana, sulla sua crisi di *identità* esclusivamente ancorata all'immagine ideale di *luogo* deputato all'educazione intellettuale, sulle forti spinte alla *resistenza* piuttosto che all'innovazione e all'assunzione di nuove responsabilità.

Il *peso* del rapporto tra scuola ed economia diventa oggi più complesso perché i confini tra ciò che *la scuola sa fare* (il sapere) e ciò che *l'ambiente sociale richiede* (l'utile) sono sempre più labili. Se il mercato del lavoro sollecita un sistema formativo non più scuola-centrico ma un modello *integrato* di cultura scolastica e cultura aziendale, il sistema scolastico appare disorientato dal nuovo efficientismo che sembra prevalentemente perseguire fini operativi e sottovalutare così la tradizionale funzione intellettuale-cognitiva della scuola. Accanto a componenti

affettive, socializzanti e culturali, appare ancora *resistere* come ambito privilegiato, seppure inadeguato rispetto alla rapida evoluzione delle innovazioni scientifico-culturali, la funzione dell'istruzione finalizzata all'acquisizione di competenze tecniche e professionali (Collins 1972b).⁷

Una lettura delle dinamiche formative in atto appare complesso, non solo per le macrorelazioni tra i vari sottosistemi, quanto per le problematiche inerenti il nuovo ruolo della scuola nei processi di mutamento, di socializzazione e di transizione scuola-lavoro.⁸ Questa articolazione ed ambivalenza del sistema d'istruzione che ha cercato di *sostituire e contenere* funzioni che gli vengono attribuite dalla crisi di altre istituzioni come la famiglia e l'economia, ha determinato un sovraccarico di competenze che lo espone ad un processo di *indebolimento* della sua identità, sia per variabili endogene che si riflettono sul suo livello di efficienza, sia per variabili esogene che ne condizionano i risultati, la produttività e l'efficacia culturale e strumentale. Infatti la necessità di formazione integrata scuola-lavoro, il tema dell'innovazione tecnologica e del rapporto qualità/quantità dell'istruzione scolastica, ha generato un interessante dibattito teorico e metodologico intorno a due ipotesi che tendono, da prospettive diverse, a *governare la complessità* delle funzioni del sistema d'istruzione: una tesi *riduzionista*, confina dentro i confini scolastici l'azione educativa; l'altra *policentrica e polifunzionale*, configura uno scenario di flessibilizzazione dei percorsi formativi e di decentralizzazione della funzione informativa (Besozzi, 1990;1993; Ribolzi, 1993; Bottani, 1986).

⁽⁷⁾ Un sistema scolastico *contestuale* a quello della formazione professionale, apre la strada al concetto di *long life learning* (formazione permanente) e tende a portare la cultura del lavoro all'interno del sistema educativo; cfr., l'accordo sul lavoro tra Governo e parti sociali del settembre 1996.

⁽⁸⁾ Non è qui nostro interesse approfondire le tematiche e gli aspetti critici della *condizione giovanile*, dei comportamenti, delle aspettative, delle rappresentazioni sociali e della rilevanza di luoghi di socializzazione come la scuola che contribuiscono a ridefinire continuamente il ruolo dei giovani nella società, a porre il problema stesso della loro esistenza come categoria specifica. Ormai accantonate le due ottiche di interpretazione prevalenti, quella integrativa e conflittuale, la condizione giovanile appare sempre più in declino, chiusa all'interno di una prospettiva soggettivistica, che ne esalta a volte gli aspetti di disagio, altre volte di solidarietà, altre ancora di identità debole o di assenza di progettualità. La scolarizzazione, attraverso lo status-ruolo di giovane studente, ne definisce la collocazione sociale e rappresenta, riprendendo un'espressione di Eisenstadt (1971) 'lo status che non è più... e che non è ancora', un 'nuovo rito di passaggio' che a differenza dei riti di iniziazione delle società *altre*, dura a lungo. Cfr., le varie indagini dell'istituto di ricerca Iard sulla condizione giovanile in Italia; Garelli (1984); Cavalli (1990); Toscano, Ciucci (1988); Guidicini, Pieretti (1995); Cristofori (1990).

Ridisegnare i confini del legame tra scuola e società significa quindi ridefinire le funzioni del sistema scolastico all'interno del più ampio sistema formativo, come *risorsa* capace di affrontare le sfide della modernità, fattore di cambiamento, di sviluppo e di qualificazione del capitale umano; prospettare la ricerca di itinerari formativi più efficaci e personalizzati, in relazione alle trasformazioni del sistema economico-produttivo e alla crescente incidenza della *qualificazione professionale* tra le variabili che facilitano l'inserimento e la riuscita nel mondo del lavoro. Si tratta di un discorso che in campo europeo si è avviato da tempo con forme sistematiche di alternanza scuola-lavoro e con progetti di collaborazione scuola-università, secondo la sperimentazione diffusa dell'*action-research*.⁹

Il sistema scolastico italiano pre-riforma si è sviluppato quasi esclusivamente senza punti di raccordo sistematici con il mondo del lavoro, con una netta divisione tra scuole con una funzione centrale di tipo intellettuale-cognitivo e scuole tecniche destinate a specifici percorsi professionali. Continua comunque la tendenza degli ultimi anni a privilegiare iter di istruzione secondaria di formazione generale o umanistico-letteraria rispetto a quelli di carattere tecnico-scientifico (anche se ancora prevalgono nettamente); aumentano le iscrizioni ai corsi di diploma universitario che costituiscono una alternativa post-secondaria ai corsi di laurea; diminuiscono le immatricolazioni alle facoltà scientifiche e aumentano quelle alle facoltà umanistiche; si tratta di una tendenza preoccupante verso scelte *meno professionalizzanti* che potrebbero offrire minori prospettive in termini occupazionali.¹⁰

⁽⁹⁾ L'esigenza di raccordare i mutamenti tecnologici e la razionalità del mercato con l'offerta occupativa pone il problema dell'orientamento professionale, dei modelli formativi e del ruolo della scuola, contestualizzandoli all'interno di un codice culturale giovanile complesso, segmentato, differenziato; Ricolfi, Sciolla (1980); Catarsi (1988); Alessi (1992).

⁽¹⁰⁾ La scuola non può da sola svolgere il compito di orientamento formativo e professionale anche per l'accresciuta domanda, quantitativa e qualitativa, da parte dell'utenza. Già Touraine (1974) considerava impossibile far coesistere in una unica struttura, funzioni differenti come la produzione, la trasmissione della conoscenza e l'applicazione di questa professionalmente. Da un punto di vista normativo, alcune Regioni italiane hanno realizzato iniziative di orientamento in forma diretta, altre hanno delegato i Consigli Distrettuali scolastici e gli Enti Locali (cfr., le leggi n° 47/79 e n° 31/84 della Regione Sarda). Il comune di Sassari, tramite la legge n° 28 sull'occupazione giovanile, ha realizzato un *Centro InformaGiovani*, mentre a cura del Provveditorato agli Studi di Sassari, della R.A.S. e dell'A.P.I. è stato realizzato un Progetto sperimentale di Orientamento (*I 19/b, Sardegna Nord 2 - Scuola-Lavoro*) che riguarda il settore del turismo e del terziario in generale.

Il Documento di riforma risponde in parte alla richiesta di una larga formazione-culturale di base per tutti, con l'introduzione di un biennio iniziale che aumenta la durata dell'istruzione obbligatoria da 8 a 10 anni, permettendo così agli studenti di operare scelte differenziate di orientamento culturale e formativo più vicine agli standard europei; entro il 2000 auspica anche un sistema integrato scuola-formazione con l'introduzione di tecnologie innovative e con la valorizzazione della collaborazione con altre agenzie formative, coordinate con le dimensioni regionali nell'ottica di ricomposizione degli squilibri sociali e territoriali.¹¹ Gli Istituti di istruzione secondaria (il triennio finale dovrebbe avere carattere professionalizzante) così come le Università, in forza dell'autonomia amministrativa e didattica, dovrebbero facilitare l'avvicinamento progressivo al mondo del lavoro, sia con la stipula di convenzioni con aziende pubbliche e private, sia con corsi di specializzazione post-secondaria. Si sposta così la funzione, quasi monopolistica di formazione professionale, dalla scuola a modalità di coordinamento tra sistema d'istruzione e sistema produttivo, in relazione alle esigenze del mercato locale, del fabbisogno della domanda e delle aspettative lavorative.

Molti contributi teorici ed empirici che analizzano in modo specifico le connessioni tra mobilità culturale e mobilità sociale, oltre agli ultimi dati istituzionali sulla Forza Lavoro in Italia, sottolineano la permanenza di forti problematiche legate all'uguaglianza di accesso all'istruzione, alla perdita del valore di mercato dei titoli di studio *tradizionali* e al sempre più ridotto, *debole* peso attribuito al ruolo dell'istruzione nel processo di transizione al mondo del lavoro. L'eredità sociale sembra ancora prevalere sul merito e sulle capacità individuali e la scuola non rappresenta più il principale strumento di selezione lavorativa né incide, isolatamente, sul destino sociale degli individui.¹² La permanenza infatti

⁽¹¹⁾ Tra i fattori di natura esogena che hanno condizionato il mancato sviluppo sardo, la *lontananza* dal centro e la *discontinuità* territoriale hanno prodotto effetti frenanti anche per quanto riguarda la fruibilità di nuove tecnologie formative ed educative. In questo senso si ricorda l'utilizzo sperimentale della metodologia IAD (Istruzione aperta e a distanza) all'interno dei Programmi Integrati d'Area (PIA) della Regione Sardegna. L' IAD viene sostenuta e promossa dal Programma Comunitario *Socrates* (Erasmus, specifico per l'Università e Comenius per l'istruzione scolastica, dalla scuola materna alle superiori) e *Leonardo* nel settore della formazione professionale, Falqui (1996); Commissione delle Comunità Europee (1995).

⁽¹²⁾ La posizione di classe raggiunta da un individuo non dipende solo dall'istruzione, ma "anche dalle sue origini che, a loro volta, incidono sul titolo di studio ottenuto" (Cobalti, Schizzerotto, 1994, p. 194). Sugli studi di mobilità in Italia e sul rapporto tra scuola e stratificazione sociale e sulla selezione scolastica: Paci (1973; 1993); Cappello, Dei, Rossi (1982); De Lillo, Schizzerotto (1985); Barbagli, Capocchi, Cobalti (1988).

di disparità ascrivite, collegate all'origine familiare, al livello culturale dei genitori, alla stratificazione sociale, alle differenze di genere, all'appartenenza territoriale ecc., condizionano ancora i processi di selezione dei curricula scolastici e le opportunità d'accesso a posizioni socialmente più vantaggiose.¹³ Una recente indagine Doxa rileva che accanto a variabili sociali *classiche*, precedentemente riportate, emergono nuove problematiche riferibili alle trasformazioni strutturali, funzionali e relazionali delle famiglie; sembra assumere sempre più rilevanza l'intreccio proporzionale dei livelli di partecipazione scolastica giovanile in rapporto al numero degli adulti presenti in famiglia; pensiamo all'incidenza negativa, se questo aspetto dovesse nel tempo risultare effettivamente influente, sulle numerose famiglie monoparentali e separate, oltre alle conseguenze per la ripresa della dinamica migratoria che consegue ad una situazione di crescente disoccupazione e complessivamente, la tendenza alla contrazione delle famiglie (Isfol, 1996, pp. 227-230).

Il Documento di riforma è un tentativo di risposta, sul versante scuola, a problematiche economiche ed occupative, particolarmente gravi a livello locale. Pone infatti, urgentemente, all'attenzione di una politica scolastica e di una politica del lavoro, la necessità di un sistema formativo che sia interessato alle situazioni micro, alle esigenze potenziali della popolazione e che sappia *integrare* mete educative e mete professionali. L'attivazione di percorsi alternativi *non tradizionali* recupererebbe la dispersione formativa, conseguente agli insuccessi scolastici e favorirebbe il potenziamento *qualitativo* del capitale umano nell'ottica di una dimensione di mercato, nazionale ed europea, ma soprattutto locale.¹⁴ Da tempo l'attenzione dei paesi europei sulle problematiche educative si era spostata su variabili qualitative che riguardavano l'adeguamento della formazione alle necessità del mercato e alle esigenze dello sviluppo della dinamica occupativa, soprattutto nell'ottica di particolari condizioni territoriali. In questo senso le problematiche del sistema d'istruzione italiano riguardano, complessivamente, sia un minore tasso di riuscita

⁽¹³⁾ In questa ottica, la dicotomizzazione selettiva parsonsiana in base a variabili *ascrivite* e *realizzative* (achievement) appare intesa più a garantire le necessità del sistema sociale che l'uguaglianza delle opportunità; Parsons (1972, pp. 237-254); Parsons, Platt (1972, pp. 359-372). Per una critica alla teoria funzionalista e tecnico-funzionalista dell'istruzione, Collins (1972, pp. 111-139; 1978, pp. 143-178).

⁽¹⁴⁾ Una situazione locale di forte inoccupazione della forza lavoro giovanile, anche con elevata scolarizzazione, pone l'accento sui processi di dequalificazione del titolo di studio ma anche sul meccanismo di autoreferenzialità del nostro sistema d'istruzione, sia per la mancanza di possibilità di formazione alternativa al sistema scolastico, sia per le modalità di transizione verso il mondo del lavoro. Censis (1996); Benadusi (1996); Capecchi (1993).

scolastica, accompagnato da un tasso di partecipazione della popolazione giovanile ai corsi di istruzione superiore (41,7%) ancora inferiore alla media europea; sia un alto tasso di immatricolazione universitaria (41,3%) con una percentuale degli iscritti a corsi di formazione extra-scolastica, assolutamente residuale (0,4%) e inferiore ad altri paesi europei (Germania, 12,5%; Svezia, 37,3%). Nel Meridione e in Sardegna, per effetto dell'intreccio tra l'aumento dei livelli d'istruzione e la crisi economica, un titolo di studio elevato non garantisce da una riduzione del rischio-disoccupazione che aumenta per i diplomati rispetto ai laureati, per le donne rispetto agli uomini.¹⁵

6. *La dinamica formativa e occupativa locale: il caso Sardegna*

La scuola nel meridione è stata per i giovani, e in particolare per le donne, un forte canale di *modernizzazione culturale* e di *emancipazione*, soprattutto rispetto alle generazioni precedenti, ma il suo grado di *produttività* come strumento di selezione occupazionale, ai fini dei processi di mobilità sociale, appare oggi marginale sia per una sostanziale stabilità delle disparità tra opportunità d'istruzione e origine sociale, sia per l'aumento della disoccupazione intellettuale.

Queste considerazioni acquistano rilievo se riferite alla situazione scolastica e produttiva locale e alla dinamica occupativa che registra, anche in Sardegna, l'aumento della disoccupazione intellettuale e il conseguente fenomeno di inflazione e declassamento dei titoli di studio.¹⁶ Per molti giovani e le loro famiglie la scuola rappresenta ancora,

⁽¹⁵⁾ Il ridimensionamento della domanda di istruzione universitaria ed il calo delle iscrizioni al primo anno delle secondarie confermano l'effetto di scoraggiamento avviato dalla dinamica occupativa che registra il permanere di forti tassi inoccupazione tra soggetti con titolo di studio elevato. I dati nazionali indicano che il rischio disoccupazione equivale al 34,2% per i laureati, come per i soggetti forniti di licenza media, mentre per i diplomati aumenta al 41,1%. I dati regionali relativi agli iscritti al collocamento, al 30 giugno 1996, rilevano un tasso di disoccupazione del 25,8% , con il 50% di giovani <29 anni, in cerca di prima occupazione; la forza lavoro femminile risulta più qualificata, ma anche più disoccupata di quella maschile. Cfr., U.R.L.MO. Sardegna (1996); Censis (1996); Istat (1995).

⁽¹⁶⁾ La logica della valorizzazione dei titoli di studio è strettamente correlata al mercato del lavoro ma appare anche inversamente proporzionale all'estensione della scolarità, alla liberalizzazione dell'accesso all'università, ad una maggiore mobilità culturale, tanto che oggi l'istruzione non rappresenta più una risorsa utilizzabile per ottenere vantaggi sociali; Schizzerotto (1988); Barbagli (1978); Benadusi (1984); Colin (1979); Ribolzi (1984; 1993).

simbolicamente, una *risorsa disponibile*, un polo di attrazione e una chance, a volte unica, in termini di prestigio sociale; su di essa investono anche a livello emotivo-espressivo, valorizzandone la funzione culturale, relazionale e partecipativa oltre che di orientamento, di formazione professionale e di sbocco occupazionale. Essi si muovono tra fenomeni di dispersione-abbandono, legati ai meccanismi di selezione e alle manifestazioni di disagio espresse nella frequenza della scuola dell'obbligo e degli istituti superiori (soprattutto nei primi anni) e una tendenza al prolungamento dell'iter universitario, visto spesso come un ripiego alla mancanza di occupazione. Il quadro che emerge ci interroga sulla possibilità/opportunità di attribuire al sistema formativo le stesse finalità e potenzialità nei diversi contesti territoriali, mentre la combinazione di fattori sociali, culturali ed economici indicano condizioni di perifericità locali, rispetto al dato nazionale (Moscatti, 1992).

Da un confronto sui livelli di scolarizzazione nazionali, la Sardegna registra un avanzamento culturale generalizzato seppure ancora inferiore ad alcune regioni italiane, mentre l'aumento della forza di lavoro istruita risulta comunque *non funzionale* ai ruoli lavorativi offerti, con conseguente difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro di giovani inoccupati, anche scolarizzati. Infatti la dinamica occupativa in Sardegna mostra nel 1996 una ulteriore flessione dell'occupazione, per la riduzione degli occupati nel terziario (settore che in precedenza ha funzionato da *contenitore* della forza lavoro), raggiungendo il tasso complessivo del 21,5%, con un aumento della componente femminile e dei giovani <25 anni (U.R.L.MO., 1996). Da una analisi disaggregata dei dati si rileva che la fetta maggiore di disoccupati è costituita da giovani in possesso di licenza media, seguiti da quelli forniti di diploma superiore e da laureati. Un aumento del grado di istruzione della forza di lavoro in Sardegna ha accresciuto le aspettative dei giovani, ma la qualità dell'istruzione che produce potenzialmente lavoratori statali è inadeguata alle nuove figure professionali.

Il processo di diffusione della scolarità in Sardegna non risponde, malgrado l'incremento registrato, a quelle che sono le potenzialità effettive; infatti il tasso di passaggio alla scuola superiore sui licenziati della scuola media risulta in continuo aumento ma ancora inferiore all'incremento nazionale. L'aumento della scolarità totale (dovuta alla rapida evoluzione dei comportamenti femminili e giovanili in generale) non ha portato ad un aumento sensibile dei licenziati e dei maturati ma ha aggravato la debolezza strutturale del sistema d'istruzione che era già carente, sottoponendolo a tensioni e a problematiche legate al livello di efficienza qualitativa e di efficacia del prodotto finale. Soprattutto nei

primi due anni del sistema educativo superiore si verifica un ridimensionamento della domanda per il forte processo di selezione e di insuccesso scolastico, soprattutto in alcune tipologie di istituto, come quelli tecnico-professionali verso cui si dirigono il maggiore numero di licenziati nella scuola dell'obbligo (Tav. 1).

Il calo demografico, il processo di urbanizzazione e mutamenti socio-culturali hanno inciso sulle scelte di orientamento formativo della famiglia e dei giovani sardi; si spiegano così alcuni comportamenti degli ultimi 20 anni che hanno fatto registrare una tendenza all'incremento degli iscritti alla scuola materna che si riversa soprattutto nelle grandi città, una attenuazione degli iscritti nella scuola dell'obbligo, seppure in misura inferiore ai dati nazionali (l'indice di natalità è più alto della media nazionale) e la forte espansione del numero degli iscritti alle scuole secondarie e all'università, anche se con tassi di abbandono elevati.

Appare nel contesto regionale una certa differenziazione territoriale di domanda di scolarità con una forte concentrazione in Provincia di Cagliari e conseguente sovraffollamento e ricorso ai doppi e ai tripli turni. In questo senso Nuoro e Sassari costituiscono aree privilegiate sia per la percentuale di studenti per aula, inferiore al dato regionale e nazionale, sia per il numero di ripetenti che vede le scuole di Cagliari al primo posto, superiore come tasso al valore medio nazionale (Tav. 2). Le tre province di Oristano, Nuoro e Sassari hanno ottenuto, per quanto riguarda il livello di dissipazione strutturale del patrimonio scolastico, rispettivamente il 1°, 2° e 18° posto nella graduatoria delle province con il più basso indice di disagio (Censis, 1996, p.122).

L'innalzamento dei valori della scolarità e della produttività scolastica in Sardegna è stato favorito dall'aumento dei rientri e dalla riduzione degli abbandoni, malgrado la permanenza di variabili di differenziazione sociale che regolano le opportunità d'accesso all'istruzione superiore e l'effetto scoraggiamento che consegue alla precaria situazione occupazionale. Nell'anno scolastico 1993/94 il tasso di diploma superiore (Tav. 3) raggiunge il 54,3% (v.n. 60,3%) e colloca la Sardegna al quarto posto dopo la Puglia (53,1%), il Trentino-Alto Adige (51,5%) e la Valle d'Aosta (51,4%). Si sta manifestando in questi ultimi anni, in alcune regioni settentrionali, la tendenza alla contrazione del tasso di scolarizzazione post-obbligo per effetto di una situazione opposta a quella sarda e meridionale in genere; la forte produttività e una dinamica occupativa positiva sembra favorire una manodopera non scolarizzata e una precoce entrata dei giovani nel mondo del lavoro.

Dai dati Istat (1996) l'indirizzo superiore più richiesto a livello nazionale, seppure in diminuzione rispetto agli anni precedenti, è ancora

quello Tecnico (42,6%) che raccoglie la più alta quota di studenti, seguito dal Liceo Scientifico (19,2) che ha superato gli Istituti Professionali (18,9%), mentre gli altri Istituti si attestano sui valori precedenti. Continua ad aumentare il tasso di passaggio alla scuola superiore ma diminuisce (Tav. 4) quello di passaggio all'Università dal 72,6% del 1990/91 al 67,9 del 1994/95 (forse compensato dalle iscrizioni ai corsi di diploma), con percentuali di abbandono molto elevate, intorno al 67% degli immatricolati; aumenta la permanenza degli studenti fuori corso ed appare in continuo calo il tasso di produttività universitario, dal 35,9 del 1990/91 al 33,2 del 1994/95. La maggiore parte dei laureati provengono dal gruppo letterario, economico e giuridico, mentre sembra ridursi il gruppo medico ed agrario.

7. Il problema della scelta, i motivi e le aspirazioni

Il dato più rilevante offerto dal nostro campione consiste proprio nella struttura della sua composizione; infatti tra i soggetti che frequentano la V classe degli istituti esaminati il tasso di presenza femminile risulta pari al 66% del dato totale e in sostanza attenua le differenze che si rilevano tendenzialmente secondo i tradizionali percorsi maschili e femminili post-obbligo¹⁷. Permane una netta prevalenza della componente femminile negli Istituti Magistrali e nei Licei e Istituti Artistici mentre gli Istituti Tecnici e Professionali sembrano caratterizzarsi per una numerosa, ma non predominante, presenza della componente maschile. Il maggiore flusso di immissione delle donne nella scuola secondaria, associato a quozienti di *mortalità inferiore* rispetto alla componente maschile, riduce in prospettiva le differenze di genere sul tasso di diploma superiore, mentre conferma, come risulterà anche dall'analisi dei nostri risultati, una scolarizzazione maschile post-secondaria più elevata, ma sottoposta più frequentemente a processi di dispersione ed abbandono. Infatti ciò che caratterizza la situazione sarda è un *minore squilibrio di genere* rispetto alle altre regioni meridionali; come si può osservare dalla Tav. 5 la componente femminile della popolazione in Sardegna (49%) mostra un tasso leggermente inferiore a quella maschile, tra i soggetti forniti di Laurea e di Licenza Media, ma superiore per quanto riguarda i Diplomatici (53,7%) e i soggetti forniti di Licenza Elementare (52,6%).

⁽¹⁷⁾ La rilevazione e l'elaborazione dei dati relativi al campione di studenti sassaresi della scuola secondaria superiore si è svolta con la metodologia e le modalità di ricerca già indicate nel presente lavoro all'interno del saggio di G. Nuvoli 'L'immagine della scuola secondaria superiore', pag. 26 e segg.

Questa dinamica appare ancora più visibile se confrontiamo questi dati con la composizione regionale della Forza Lavoro (Tav. 6); infatti la prevalenza di soggetti maschili con titolo di studio elevato (53,5% laureati e 53,7% diplomati) appare come effetto del tasso inferiore di presenza totale femminile sul mercato del lavoro (33,5%). Alcune fasce femminili non scolarizzate ed altre fortemente scolarizzate tendono a restare fuori dalla dinamica occupativa, mentre la maggiore parte delle donne con un livello di scolarizzazione media tendono a percorrere iter formativi e lavorativi tradizionalmente femminilizzati. La tendenza ad una maggiore presenza dei maschi all'interno della dinamica occupativa appare, dai dati regionali sulla disoccupazione giovanile, progressivamente in declino e conferma l'instaurarsi di nuovi equilibri e nuove strategie femminili tra ambito professionale e familiare. Sembrano muoversi invece secondo tipologie di genere e condizionamenti dovuti a scelte operate precedentemente (scuola secondaria) le aspettative e i significati che i nostri giovani assegnano all'istruzione universitaria. Il dato totale (Dom. 1) registra positivamente (40,08%) l'eventualità ed il desiderio di proseguire gli studi con l'istruzione universitaria ed in subordine la ricerca di una attività lavorativa (30,36%).

Da un confronto tra le aspettative e le scelte dichiarate (Dom. 1/2) aumenta del 4,64% la percentuale dei soggetti che dopo il diploma intendono continuare l'iter formativo, mentre l'8% vorrebbe farlo ma dichiara di non averne le possibilità, prospettando una sorta di ritiro involontario. Questa dinamica interna al campione che vede soggetti spostarsi tra due prospettive dicotomiche mette l'accento sul complesso rapporto tra scolarizzazione, fattori socio-culturali e strutturali connessi con la condizione occupativa e l'intreccio di risorse e vincoli differenziati che determinano le diverse opportunità d'accesso all'università. E così soggetti che avevano previsto la possibilità di uno sbocco professionale si spostano in parte verso scelte formative che *allungano* la fase di transizione al lavoro e solo il 17,74% esprime chiaramente una decisiva rinuncia a proseguire gli studi. Tra previsioni e decisioni aumenta la percentuale dei soggetti che manifestano una situazione di incertezza e di confusione sulle varie possibilità di scelte dopo il diploma, si tratta di un discorso che interessa soprattutto la componente femminile del campione (*resistono* ancora modelli culturali e simbolici che sottovalutano, soprattutto in situazioni di *emergenza economica*, la funzionalità di una scolarizzazione femminile allungata) ed i ragazzi che frequentano gli Istituti Tecnici, Professionali ed Artistici (non tanto per una valutazione negativa dell'esperienza scolastica quanto come effetto indotto da uno stato di disagio prodotto dalle scarse opportunità lavorative e dalla

prospettiva della frequenza universitaria più come ripiego, in attesa di prospettive migliori, che come scelta). Anche il nostro campione conferma così quanto il titolo di studio superiore sia *indicativo* del percorso formativo, mettendo a confronto la quasi *naturalità* della continuità per alcuni (l'universo dei ragazzi liceali appare omogeneo) e prospettive di *incertezza* e *precarietà* per altri.

Anche se mancano altre variabili significative da confrontare che ci aiutino a leggere l'interazione del contesto ambientale ed individuale con i processi di scelta, vorrei qui sottolineare che la tipologia della scuola superiore è soltanto una variabile *informativa* da inserire all'interno di relazioni complesse tra problematiche individuali e sociali.

8. La scelta del corso di Laurea tra desideri ed opportunità

In Sardegna il tasso di proseguimento post-secondario appare più alto, sia rispetto ad altre regioni meridionali che al dato medio nazionale, ma è quasi *esclusivamente universitario*. Quando infatti si analizzano le caratteristiche che qualificano la domanda di istruzione e la limitatezza dell'offerta formativa si delinea un quadro tipico di una situazione imposta dalle scarse prospettive culturali ed economiche.

Nuove forme di marginalità diffusa che alimentano il fenomeno della *scolarizzazione forzata* e dell'università *parcheggio*, descritte in tante ricerche sulla condizione dei giovani meridionali, sembra emergere anche dal nostro lavoro. Mancando altri punti di riferimento, la domanda d'istruzione in Sardegna si mantiene elevata, ma si dirige preferibilmente verso quei corsi di Laurea che non richiedono la frequenza e che registrano alti tassi di abbandono o di allungamento dell'iter formativo. Permane generalmente tra i giovani un certo ottimismo sulle maggiori opportunità lavorative offerte dalla qualificazione universitaria che contraddice in parte l'immagine ricorrente del giovane lontano dalla scuola. Una indagine specifica sulle variabili di differenziazione delle possibilità di accesso al sistema d'istruzione e sulle dinamiche interne di percorsi e di aspettative legate al titolo di studio richiederebbe una analisi orientata a fattori di contesto ambientale e alle risorse economico-culturali della famiglia di origine. Comunque la scolarizzazione appare un fenomeno quantitativamente in espansione al Sud e in contrazione al Nord, assumendo così precise *connotazioni geografiche* e sviluppandosi secondo una direzione *inversamente proporzionale* alla dinamica occupativa e alla produzione. A livello qualitativo, sia la collocazione scolastica sia quella lavorativa si esprime decisamente a favore degli strati sociali

medio-alti e dei giovani settentrionali, rispetto a quelli meridionali della medesima fascia sociale.

Dalle ipotesi di alternanza offerte alla Dom. 3 che richiedeva la manifestazione esplicita del motivo predominante sulla scelta universitaria, emerge un atteggiamento generalizzato di fiducia sulle attese culturali, di gratificazione personale, di autorealizzazione, correlate a prospettive di continuità formativa. Infatti il 59,5% del campione dichiara di aver scelto l'università con finalità espressive, come luogo di acquisizione di prestigio e di chances di vita, non escludendo automaticamente finalità funzionali ad un futuro lavoro. Il 15,7% del campione, malgrado la generale tendenza verso processi di dequalificazione e sottoutilizzazione dei titoli di studio, esprime ottimisticamente il desiderio di *strumentalizzare* la scelta scolastica verso progetti di qualificazione professionale e sbocchi lavorativi. Su posizioni minoritarie si attestano quei soggetti che indirizzano le proprie aspettative su motivazioni legate alla famiglia d'origine o ai rapporti amicali, mentre il 17,1% si divide tra una situazione di incertezza e obiettivi imprecisi e generici.

La confusione di mete ed aspettative e la carenza di strategie operative, tipiche di ogni fase di transizione, sembrano scaturire non solo da difficoltà obiettive ed endogene ai soggetti, quanto da una scarsità di stimoli motivazionali verso interessi specifici e da una generale mancanza di orientamento che consegue più ad una situazione di disinformazione che di indifferenza e incapacità individuale.

Confrontando i dati ottenuti alle Dom. 4 e 5 che offrono la possibilità di scegliere tra i diversi corsi di Laurea, il dato più significativo consiste nella netta demarcazione che emerge tra quel margine di incertezza che appare minimo (7,2%) nella dichiarazione di scelta *desiderabile* (Dom. 4) e che aumenta fino al 22,6% di fronte alla richiesta di una dichiarazione esplicita, espressione di assunzione di responsabilità per il proprio futuro (Dom. 5). Questo netto confine tra *ideale e reale* interessa soprattutto la componente maschile del campione (era stata invece quella femminile ad esprimere maggiore incertezza sul *che fare* dopo il diploma) che sembra manifestare maggiore esitazione e perplessità forse per effetto di uno stato di scoraggiamento che consegue ad una condizione di scollamento tra mete desiderate e le concrete possibilità di riuscita.

Il nostro campione opera la scelta del corso di Laurea confermando sostanzialmente alcune ipotesi di tendenza: la prevedibile ma *significativa correlazione con le offerte territoriali* e la crescente tendenza alla *scomparsa di decisive differenze di genere* e di *provenienza scolastica*. Rinunciando anche alle affinità con gli studi compiuti, molti soggetti provenienti dagli Istituti Tecnici, Professionali ed Artistici scelgono

(forse per una generica *attrazione* a proseguire gli studi per migliorare le proprie condizioni di vita) Giurisprudenza, Psicologia e Lettere, mentre gli studenti liceali scelgono, accanto ai corsi di Laurea tradizionali come Medicina, Giurisprudenza, Scienze Politiche, anche Economia e Commercio e Lingue. Pur avendo a disposizione un ventaglio allargato di opzioni, il campione preferisce indirizzarsi verso scelte *generalizzabili* che potenzialmente fanno *intravedere* prospettive occupazionali plurime. In questo senso l'università non appare un investimento mirato a conseguire specifici percorsi professionalizzanti, quanto una formazione potenzialmente allargata ed aperta a varie alternative e ad itinerari considerati più garantiti, perchè consentono di cogliere maggiori opportunità tra le scarse possibilità offerte dal mercato locale.

9. Alcune considerazioni

Al centro di una riflessione sulle problematiche della formazione, l'attenzione alla valorizzazione delle risorse umane si intreccia con le sfide dell'innovazione tecnologica e del mercato del lavoro, con le politiche occupative e con lo sviluppo del territorio.

Una lettura del contesto organizzativo del lavoro e della formazione locale evidenzia i *rischi* di uno spreco di risorse culturali e produttive se non si realizzano programmi di *riequilibrio* di tipo qualitativo. L'articolazione e la diversificazione della struttura occupazionale comporta infatti la necessità di una formazione continua e l'offerta di percorsi plurimi extrascolastici di qualificazione professionale che potrebbero ridurre il rischio di impoverimento e di marginalizzazione delle fasce più deboli di popolazione.

L'orientamento progettuale del Documento di riforma scolastico muove dalla necessità di superare la tradizionale *estraneità* della scuola dalla complessità dei processi formativi e si prefigura come un percorso di *flessibilità* e di transizione dinamica al lavoro, secondo modalità evolutive e policentriche. In questo senso la logica della ricomposizione della frattura tra scuola e lavoro nasce dalla necessità di offrire opportunità formative extrascolastiche che stimolino una maggiore competitività sul mercato occupativo.

Il concetto stesso di formazione e di acquisizione di formazione continua affonda le proprie radici nelle problematiche occupative determinate dalla crescente dualizzazione della forza lavoro che costituisce il paradosso dell'economia attuale, da una parte chi possiede elevate qualità professionali e dall'altra una categoria sempre più numerosa di

chi, dequalificato secondo le abilità specifiche richieste dall'innovazione tecnologia ed informatica, rischia l'esclusione e l'emarginazione dal mercato del lavoro.

Questo processo di polarizzazione che si sta diffondendo dai paesi altamente industrializzati verso condizioni di dipendenza di economie periferiche, richiede che i mutamenti dal lato dell'offerta si combinino con le trasformazioni strutturali della domanda di lavoro, soprattutto in contesti territoriali come quello sardo in cui predominano condizioni oggettive svantaggiose, sia formative sia di sviluppo economico, che rinforzano percorsi individuali a rischio di povertà. Poiché ad un incremento della produzione non corrisponde un aumento dell'occupazione, si incentiva la concorrenza tra le forze di lavoro attraverso il processo di selezione del capitale umano. Assistiamo così ad alcune inversioni significative sulla redditività dell'istruzione e sul valore *strumentale* delle credenziali educative. Poiché è mutata l'associazione tra livello di scolarità e collocazione professionale, il titolo di studio condiziona la durata, la stabilità, il tempo di attesa di una attività lavorativa e viene considerato un *pre-requisito* indispensabile tra le tante variabili in gioco, ma non l'unico, anzi a volte insufficiente o inadeguato per debolezza *intrinseca*.

È significativo a questo proposito il risultato riportato da alcune indagini Censis (1996) sul valore che gli italiani attribuiscono all'istruzione scolastica; mentre la maggiore parte del campione esprime un elevato grado di insoddisfazione rispetto all'offerta formativa, il 54% critica la capacità della scuola ad affrontare la Information Society. Solo il 69% ritiene di aver ricevuto una buona educazione e di avere raggiunto un buon livello di socializzazione mentre il 38%, che corrisponde alla più bassa percentuale europea, sostiene che il sistema scolastico dovrebbe limitarsi a fornire solo una educazione di base. Se gli italiani credono poco nell'utilità di un iter formativo più lungo e qualitativamente più professionalizzante come fattore di incremento della qualità della vita e del lavoro (28%), attribuiscono anche scarso valore alla cultura (5,7%) e all'educazione (6,8%). Dalle opinioni espresse non si registrano differenze significative né in base al contesto culturale e territoriale di appartenenza, né secondo il titolo di studio. Tendenzialmente appare una sostanziale omogeneità nelle opinioni ed alcune particolarità si colgono in base al livello culturale; i soggetti con un basso livello di scolarità (licenza elementare) esprimono maggiore interesse verso la componente educativa (10,4), i soggetti col più alto livello di scolarità (laurea) privilegiano la funzione culturale del sistema d'istruzione (8,5). La scarsa valutazione del sistema educativo come investimento per lo sviluppo,

come *valore di mercato*, variabile vantaggiosa sul piano dell'efficacia professionale, appare in linea con lo scarso consenso ottenuto, nel breve termine, dalla riforma scolastica (i risultati ottenuti dal nostro campione capovolgono queste valutazioni) ed emerge anche dalla graduatoria dei principali settori dove gli intervistati hanno richiesto l'intervento pubblico, infatti la scuola (22,4) occupa il 4° posto dopo la sanità (34,4), il fisco (32,7) e la giustizia (22,8),

Un sistema d'istruzione autoreferenziale ed autopoietico, per una serie di fattori riportati precedentemente, non è né funzionale né adeguato all'evolversi dei comportamenti e delle necessità formative giovanili secondo i nuovi modelli di organizzazione lavorativa sempre più competitivi. Il dato emergente è che la scuola non è più considerata una struttura rigida, con logiche interne di trasmissione culturale, di socializzazione, di sviluppo intellettuale-cognitivo, ma rientra nella progettualità giovanile come risorsa, investimento, fase di *passaggio qualitativo* verso strategie di sviluppo umano e produttivo. Convive con la necessità di "dover cambiare che l'esterno impone" (Merler, 1980, p. 228) una maggiore attenzione al quadro di riferimento normativo, soprattutto rispetto alla insufficiente integrazione tra variabili di efficienza quantitativa e qualitativa; la ricerca di obiettivi specifici da raggiungere per la riduzione degli svantaggi ancora rilevanti nelle possibilità d'accesso al sistema d'istruzione (dai processi di selezione e all'efficacia dei risultati finali); una ridefinizione globale delle tematiche formative (intra ed extrascolastiche) allargate alle potenzialità concrete articolate sul territorio, intrecciando, soprattutto a livello locale, la necessità della domanda con le potenzialità dell'offerta.

TABELLE

Tav. 1 - Studenti per tipo di scuola, a. sc. 1994/95

Tipo d'istituto	Sassari		Sardegna		Italia	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Ist. Professionali	5356	19,0	15221	14,6	514647	18,9
Ist. Tecnici	12910	45,8	51762	50,0	1159569	42,6
Licei	7093	25,2	26405	25,4	759458	27,8
Ist./Sc.Mag.Ist./L.Art.	2802	10,0	10454	10,0	290041	10,7
Totale	28161	100,0	103842	100,0	2723715	100,0

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat,1996.

**Tav. 2 - Studenti per aula, ripetenti e numero di alunni per insegnante (v.%)
nella secondaria superiore, a. sc. 1994/95**

	stud. per aula	ripetenti	alunni per inseg.
Sassari	21,4	12,6	9,0
Nuoro	20,4	12,0	8,5
Oristano	22,5	12,8	9,8
Cagliari	22,6	14,4	9,8
Sardegna	21,8	13,4	9,3
Tot. Italia.	21,5	13,6	8,7

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Tav. 3 - Tassi di diploma nelle regioni italiane - 1994 (val.%)

Regioni	tassi di diploma per coorti-1994 (1)	tassi di diploma semp. 1994 (2)	diff. %
Piemonte	51.0	57.7	6.7
Valle d'Aosta	43.8	51.4	7.6
Lombardia	51.1	57.3	6.2
Trentino A. Ad.	44.0	51.5	7.5
Veneto	51.2	59.4	8.2
Friuli V.a Giulia	55.6	62.2	6.6
Liguria	57.6	65.3	7.7
Emilia Romagna	58.8	67.1	8.3
Toscana	56.0	65.2	9.2
Umbria	64.0	73.6	9.6
Marche	60.9	67.1	6.2
Lazio	65.2	71.4	6.2
Abruzzo	60.8	66.9	6.1
Molise	58.3	63.0	4.7
Campania	52.5	58.1	5.6
Puglia	48.9	53.1	4.2
Basilicata	56.3	65.2	8.9
Calabria	57.7	60.7	3.0
Sicilia	50.4	55.6	5.2
Sardegna	48.6	54.3	5.7
Italia	54.0	60.3	6.3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

(1) Diplomati negli anni scolastici dal 1989/90 al 1993/94, sulla popolazione 19-23 anni, fine 1994.

(2) Diplomati nell'anno scolastico 1993/94, sulla popolazione fino a 19 anni, fine 1994.

Tav. 4 - Tasso di passaggio alla sc. sup., tasso di scolarità, tasso di diploma, tasso di immatricolazione, tasso di passaggio all'Univ., tasso di scolarità e tasso di produttività dell'Univ., aa.1990/95

TASSO	Passaggio sc. sup.(1)	Scolarità (2)	Diploma (3)	Immatric (4)	Passaggio all'Univ.(5)	Scolarità Univ.(6)	Produtt. Univ.(7)
<i>anni scol.</i>							
1990/91	86,0	68,3	51,7	35,5	72,6	17,6	35,9
1991/92	87,9	70,8	55,3	38,4	74,3	18,9	37,7
1992/93	88,7	72,6	57,0	40,6	73,3	20,0	35,7
1993/94	91,2	75,3	60,3	41,2	72,3	21,2	33,8
1994/95	91,7	77,6	65,3	41,3	67,9	21,3	33,2

Fonte: elaborazione n.s.su dati Istat 1996

(1) - iscritti alla sc. sup. per 100 licenziati nella sc. media inferiore

(2) - iscritti alla scuola sup. per 100 coetanei (19 anni)

(3) - percentuale di diplomati per 100 coetanei (19 anni)

(4) - immatricolati all'Univ. ogni 100 coetanei (19 anni)

(5) - immatricolati all'Univ. per 100 dipl. della scuola sec. sup. nell'anno scolastico precedente

(6) - studenti univ. in corso (laurea e diploma) per 100 coetanei (19-24 anni)

(7) - laureati ogni 100 immatricolati di 5 anni prima

Tav. 5 - Popolazione per titolo di studio, regione e sesso, media 1995

	Laurea		Maturità		Lic. Media		Lic. Elem.		TOTALE	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Piemonte	4,4	42,7	16,8	47,1	35,9	49,2	42,9	55,6	100,0	51,4
Valle d'Aosta	3,4	50,0	15,3	50,0	36,7	48,8	43,6	53,0	100,0	50,4
Lombardia	5,5	41,8	17,4	46,7	35,9	49,9	41,2	56,0	100,0	51,4
Trentini A. Adige	3,8	38,2	13,9	49,2	50,0	50,4	41,3	53,5	100,0	50,9
Veneto	4,1	42,1	15,1	46,7	36,5	48,2	44,3	56,2	100,0	51,3
Friuli V. Giulia	4,3	41,2	18,2	52,0	37,7	48,0	39,8	58,3	100,0	52,2
Liguria	5,9	43,3	19,0	48,2	34,3	46,5	40,8	57,8	100,0	52,5
Emilia Romagna	5,3	36,8	17,7	49,4	31,5	47,5	45,5	55,8	100,0	51,5
Toscana	4,7	46,3	17,2	49,0	31,5	47,0	46,6	56,6	100,0	51,8
Umbria	5,1	48,8	19,3	49,0	29,1	46,0	46,5	55,9	100,0	51,3
Marche	4,6	47,8	16,7	48,5	31,0	46,4	47,7	55,7	100,0	51,4
Lazio	7,0	42,8	23,5	49,3	32,1	49,8	37,4	56,1	100,0	51,5
Abruzzo	4,6	46,5	19,5	50,6	28,9	46,3	47,0	55,0	100,0	51,2
Molise	4,3	42,8	17,6	50,0	29,8	46,0	48,3	55,8	100,0	51,0
Campania	4,6	45,0	16,7	47,5	33,3	46,8	45,4	55,5	100,0	50,7
Puglia	4,0	44,5	15,5	49,1	31,7	47,0	48,8	55,4	100,0	51,3
Basilicata	3,0	50,0	16,6	50,0	30,2	46,2	50,2	53,8	100,0	50,7
Calabria	4,4	45,5	17,8	49,2	29,4	46,3	48,4	54,5	100,0	50,8
Sicilia	4,2	44,8	15,5	49,7	31,1	48,1	49,2	54,2	100,0	50,5
Sardegna	3,2	49,0	15,7	53,7	35,3	47,4	45,8	52,6	100,0	50,8
Italia	4,8	44,0	17,4	48,5	33,4	48,2	44,4	55,6	100,0	51,3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Tav. 6 - Forze di lavoro per titolo di studio, regione e sesso, media 1995

	Laurea		Maturità		Lic. Media		Lic. Elem.		TOTALE	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Piemonte	8,1	40,9	25,7	42,5	49,2	40,3	17,0	37,4	100,0	40,4
Valle d'Aosta	5,6	33,33	24,1	46,1	51,8	42,3	18,5	30,0	100,0	42,6
Lombardia	10,2	39,6	26,4	41,5	47,8	40,1	15,6	33,4	100,0	39,4
Trentini A. Adige	6,9	39,3	19,9	45,0	57,1	39,6	15,7	30,1	100,0	39,0
Veneto	7,6	38,9	23,6	42,1	51,0	38,2	17,8	31,2	100,0	38,0
Friuli V. Giulia	8	40,0	28,3	46,0	50,7	38,7	13,2	34,8	100,0	40,5
Liguria	11,2	39,7	29,1	41,8	44,5	38,3	15,2	33,3	100,0	38,8
Emilia Romagna	9,3	44,6	26,7	46,4	44,7	40,7	19,3	38,9	100,0	42,2
Toscana	8,9	42,9	27,0	45,5	43,5	38,8	20,6	37,9	100,0	40,8
Umbria	10,0	48,5	30,4	42,6	41,0	34,8	17,6	32,7	100,0	38,3
Marche	8,8	45,3	24,9	44,0	44,0	37,7	22,3	38,8	100,0	40,4
Lazio	13,7	40,3	34,9	41,5	37,3	33,5	14,1	29,6	100,0	36,8
Abruzzo	9,6	44,7	29,7	42,7	39,6	32,6	21,1	33,0	100,0	36,5
Molise	9,5	41,7	28,3	41,7	40,2	33,3	22,0	39,3	100,0	37,8
Campania	10,2	43,5	26,9	39,7	43,9	28,1	19,0	32,2	100,0	33,7
Puglia	9,7	41,8	24,7	39,9	42,7	26,6	22,9	27,0	100,0	31,5
Basilicata	7,0	46,7	26,8	42,1	41,4	28,4	24,8	35,8	100,0	34,9
Calabria	10,5	46,7	27,8	42,7	39,9	29,8	21,8	33,3	100,0	35,9
Sicilia	10,1	41,3	27,4	41,0	41,4	23,9	21,1	18,8	100,0	29,3
Sardegna	7,0	46,5	24,4	46,3	47,9	29,4	20,7	22,6	100,0	33,5
Italia	9,7	43,8	27,1	42,4	45,0	35,4	18,2	32,2	100,0	37,3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Dom. n. 1 -

Che cosa prevedi per te dopo la scuola?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) Il lavoro	75	30,36	2	8,33	1	2,86	0	0,00	11	28,21	18	60,00	14	63,64	11	33,33	12	44,44	1	10,00	5	20,00
b) L'Università	99	40,08	20	83,33	30	85,71	1	50,00	14	35,90	2	6,67	2	9,09	13	39,39	7	25,93	4	40,00	6	24,00
c) Momento di attesa	21	8,50	2	8,33	1	2,86	1	50,00	3	7,69	3	10,00	2	9,09	0	0,00	1	3,70	1	10,00	7	28,00
d) Non so	35	14,17	0	0,00	3	8,57	0	0,00	8	20,51	3	10,00	3	13,64	5	15,15	6	22,22	1	10,00	6	24,00
e) Altro	17	6,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	7,69	4	13,33	1	4,55	4	12,12	1	3,70	3	30,00	1	4,00
TOTALE	247	100,00	24	100,00	35	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 2 -

Dopo il Diploma ti iscriverai all'Università?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) NO	44	17,74	1	4,17	0	0,00	0	0,00	5	12,82	12	40,00	1	4,55	11	33,33	10	37,04	0	0,00	4	16,00
b) SI	111	44,76	22	91,67	32	88,89	1	50,00	17	43,59	3	10,00	2	9,09	14	42,42	6	22,22	5	50,00	9	36,00
c) Vorrei, non posso	20	8,06	0	0,00	1	2,78	0	0,00	1	2,56	5	16,67	3	13,64	1	3,03	4	14,81	2	20,00	3	12,00
d) Non so	73	29,44	1	4,17	3	8,33	1	50,00	16	41,03	10	33,33	16	72,73	7	21,21	7	25,93	3	30,00	9	36,00
TOTALE	248	100,00	24	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 3 -

Qual è il motivo predominante?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) Interesse personale	141	58,51	13	56,52	27	75,00	0	0,00	25	64,10	12	44,44	11	57,89	24	72,73	11	40,74	5	50,00	13	52,00
b) Possibilità di lavoro	39	16,18	4	17,39	4	11,11	1	50,00	6	15,38	9	33,33	1	5,26	1	3,03	5	18,52	3	30,00	5	20,00
c) Motivi economici	11	4,56	3	13,04	0	0,00	0	0,00	2	5,13	1	3,70	0	0,00	2	6,06	1	3,70	0	0,00	2	8,00
d) Vicinanza Facoltà	1	0,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
e) Motivi familiari	5	2,07	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,56	0	0,00	2	10,53	1	3,03	1	3,70	0	0,00	0	0,00
f) Rimanere con amici	4	1,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	7,41	0	0,00	2	8,00
g) Non so	18	7,47	1	4,35	2	5,56	1	50,00	1	2,56	5	18,52	3	15,79	0	0,00	3	11,11	1	10,00	1	4,00
h) Altro	22	9,13	2	8,70	3	8,33	0	0,00	3	7,69	0	0,00	2	10,53	5	15,15	4	14,81	1	10,00	2	8,00
TOTALE	241	100,00	23	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	27	100,00	19	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 5 -

A quale corso di Laurea probabilmente ti iscriverai?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
Beni culturali (d.u.)	10	4,03	0	0,00	1	2,78	0	0,00	2	5,13	0	0,00	3	9,09	0	0,00	0	0,00	3	12,00		
Chimica	4	1,61	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	1	10,00	0	0,00	0	0,00		
Economia Commercio	16	6,45	5	20,83	1	2,78	0	0,00	0	0,00	2	6,67	1	4,55	4	12,12	3	11,11	0	0,00	0	0,00
Farmacia	3	1,21	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Filosofia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Giurisprudenza	23	9,27	2	8,33	4	11,11	0	0,00	4	10,26	7	23,33	2	9,09	1	3,03	3	11,11	0	0,00	0	0,00
Ingegneria civile	3	1,21	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Infermieristica (d.u.)	6	2,42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	2	7,41	0	0,00	3	12,00
Lettere	9	3,63	2	8,33	3	8,33	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	2	8,00
Lingue	8	3,23	1	4,17	2	5,56	0	0,00	2	5,13	3	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Medicina Chirurgia	9	3,63	3	12,50	3	8,33	0	0,00	1	2,56	0	0,00	1	4,55	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Medicina Veterinaria	5	2,02	0	0,00	4	11,11	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Odontoiatria protesi	4	1,61	1	4,17	2	5,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Pedagogia	12	4,84	0	0,00	1	2,78	0	0,00	9	23,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	1	4,00
Psicologia	17	6,85	0	0,00	4	11,11	0	0,00	4	10,26	1	3,33	2	9,09	2	6,06	4	14,81	0	0,00	0	0,00
Scienze agrarie	4	1,61	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	1	3,70	0	0,00	0	0,00
Scienze biologiche	8	3,23	0	0,00	1	2,78	1	50,00	3	7,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,70	0	0,00	2	8,00
Scienze forestali	1	0,40	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Scienze naturali	2	0,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Scienze politiche	6	2,42	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	1	3,33	1	4,55	2	6,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Informatica	2	0,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Architettura	3	1,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	20,00	1	4,00
Ingegneria Elettron.	1	0,40	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ingegneria Meccan.	2	0,81	1	4,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Assistente Sociale	1	0,40	0	0,00	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Non so	56	22,58	4	16,67	2	5,56	1	50,00	7	17,95	12	40,00	9	40,91	6	18,18	6	22,22	4	40,00	5	20,00
Altro	33	13,31	0	0,00	2	5,56	0	0,00	3	7,69	2	6,67	4	18,18	9	27,27	7	25,93	1	10,00	5	20,00
TOTALE	248	100,00	24	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV. (1966), *Questioni di sociologia*, Brescia, La Scuola.
- Alexander J.C. (1990), *Teoria sociologica e mutamento sociale*, Milano, Angeli.
- Althusser L. (1972), *Ideologia e apparati ideologici di stato*, in Barbagli M., pp.41-62.
- Althusser L. (1978), *Sull'ideologia*, Bari, Laterza.
- Barbagli M. (a cura di) (1972), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M. (1995), *Da una classe all'altra*, «Polis», n.1, pp. 5-18.
- Barbagli M., Capecchi V., Cobalti A. (1988), *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Bologna, Il Mulino.
- Benadusi L. (1984), *Scuola, riproduzione, mutamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Benadusi L. (1996), *Razionalità pubblica, risorse umane e formazione*, «Il Mulino», n° 1.
- Bendix R, Lipset S. (eds) (1969), *Classe, potere e status*, vol. I, Padova, Marsilio.
- Bernstein B. (1973), *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul, vol. I.
- Bernstein B. (1975), vol. II.
- Bernstein B. (1977), vol. III.
- Bernstein B. (1969), *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, in Cerquetti E.
- Bernstein B. (1982), *Codici, modalità e il processo di riproduzione culturale: un modello*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M, pp. 329-366.
- Besozzi L. (1990), *Tra somiglianza e differenze. Teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besozzi L. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Firenze, Guarraldi.
- Boudon R. (1978), *Istruzione e mobilità*, Bologna, Il Mulino.

- Boudon R. (1980), *La logica del sociale*, Milano, Mondadori.
- Boudon R. (1981), *Effetti 'perversi' dell'azione sociale*, Milano, Angeli.
- Bovone L., Rovati G. (a cura di) (1988), *Sociologia micro, sociologia macro*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bowles S., Gintis H. (1979), *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli.
- Capecchi V. (1993), *Istruzione, formazione professionale e mercati del lavoro*, «Il Mulino», n° 2.
- Cappello F. S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Catarsi C. (1988), *Scolarizzazione e orientamento al lavoro. Dimensioni sociologiche e prospettive neocontrattualistiche*, Firenze, Centro Ed.le Toscano.
- Cavalli A. (1970), *Il mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli A. (1990), *I giovani del Mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino.
- Censis (1965), *L'istruzione come investimento*, Roma.
- Censis (1996), *30° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli.
- Cerquetti E. (a cura di) (1969), *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli.
- Cesareo V. (a cura di) (1972), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli.
- Cesareo V. (1981), *Socializzazione e controllo sociale*, Milano, F. Angeli.
- Cobalti A. (1983), *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cohen P.S. (1971), *La teoria sociologica contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Colin A. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli.
- Collins R. (1972a), *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, in M. Barbagli, pp.143-178.
- Collins R. (1972b), *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in M. Barbagli,
- Collins R. (1980), *Sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Commissione delle Comunità Europee (1995), *Libro Bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, Bruxelles, Lussemburgo.
- Coser L. (1968), *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, F. Angeli.
- Cristofori C. (1990), *Stato di moratoria*, Milano, Angeli.
- Davis K., Moore W.E. (1969), *Alcuni principi della stratificazione*, in Bendix. R., Lipset. S., vol. I, pp.17-30.
- De Lillo A., Schizzerotto A. (1985), *La valutazione sociale delle occupazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Donati P. (1983), *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, F. Angeli.
- Doxa (1996), *Indagine Ipe 1996*, in Isfol (1996) pp. 227-230.

- Durkheim E. (1963), *Le forme elementari della vita religiosa*, Milano, Comunità. (ed. orig. 1912).
- Durkheim E. (1971a), *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Comunità (ed. orig. 1893).
- Durkheim E. (1971b), *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton (ed. orig. 1922).
- Durkheim E. (1973), *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1923).
- Eisenstadt S.N. (1971), *Da generazione a generazione*, Milano, Etas Kompass.
- Falqui V. (1996), *La programmazione integrata e l'istruzione aperta a distanza*, «La Programmazione in Sardegna», n° 24/25, pp.51-58.
- Gallino L. (1972), *Personalità e industrializzazione*, Torino, Einaudi.
- Garelli F. (1984), *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- Goffman E (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.
- Gouldner A.W. (1972), *La crisi della sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Guidicini P., Pieretti G. (a cura di) (1955), *I nuovi modi del disagio giovanile*, Milano, Angeli.
- Habermas J. (1979), *Per la ricostruzione del materialismo storico*, Milano, Comunità.
- Hollingshead A. (1949), *Elmtown's Vouth*, New York, Wiley.
- Isof. (1966), *Rapporto 1996*, Milano, Angeli.
- Istat (1996), *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma.
- Manacorda M.A. (1971), *Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando.
- Manacorda M.A. (1966), *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Armando.
- Marx K., Engels F. (1967), *L'ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti.
- Marx K. (1969), *Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti.
- Mead G. H. (1972), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti e Barbera.
- Melucci A. (1982), *L'invenzione del presente*, Bologna, Il Mulino.
- Merler A. (1980), *Scienze sociali, scuola, occupazione*, Napoli, Liguori.
- Merton R. K. (1971), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Morcellini M. (1992), *Passaggio al futuro*, Milano, Angeli.
- Moscatti R. (1983), *Università: fine o trasformazione del mito!*, Bologna, Il Mulino.
- Moscatti R. (1992), *Il sistema formativo nel Mezzogiorno: funzioni manifeste e funzioni latenti in contraddizione*, «Polis», n. 2.
- Moscatti R. (a cura di) (1989), *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bologna, Zanichelli.
- Offe C. (1977), *Lo stato nel capitalismo maturo*, Milano, Etas Libri.
- Paci M. (1973), *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Paci M. (a cura di) (1993), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino.
- Palumbo M. (a cura di) (1993), *Classi, disuguaglianze, povertà*, Milano, Angeli.
- Parsons T. (1962), *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons T. (1965), *Il sistema sociale*, Milano, Comunità.
- Parsons T. (1972), *La classe scolastica come sistema sociale*, in Cesareo V. (1972). pp. 237-254.
- Parsons T. (1983), *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in L. Sciolla (a cura di), pp. 63-88.
- Parsons T., Bales R.F. (1974), *Famiglia e socializzazione*, Milano, Comunità.
- Parsons T., Platt G.M. (1972), *Età, struttura sociale e socializzazione nell'istruzione superiore*, in Cesareo V., pp. 359-372.
- Piazzì G., Cipolla C. (1985), *Il disincanto affettivo*. Milano, Angeli.
- Ribolzi L. (1984), *Processi formativi e strutture sociali*, Brescia, La Scuola.
- Ribolzi L. (1993), *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola.
- Ricolfi L., Sciolla L. (1980), *Senza padri né maestri*, Bari, De Donato.
- Riesman D. (1956), *La folla solitaria*, Bologna, Il Mulino.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) (1988) *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, «Studi Interdisciplinari sulla famiglia», n° 7.
- Schizzerotto A. (a cura di) (1988), *Classi sociali e società contemporanea*, Milano, Angeli.
- Schultz T.W. (1965), *Istruzione e formazione di capitale*, in Censis.
- Schutz A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Schutz A. (1979), *Saggi sociologici*, Torino, Utet.
- Sciolla L. (a cura di) (1983), *Identità*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Toscano M.A., Ciucci R. (1988), *La soggettività giovanile*, Firenze, La Nuova Italia.
- Touraine A. (1974), *Lettres à une étudiante*, Paris, Seuil.
- Turner R. H. (1983), *La concezione di sé nell'interazione sociale*, in Sciolla (a cura di).
- U.R.L.MO. Sardegna (1996), *Domanda e offerta di lavoro in Sardegna*, Notiziario trimestrale, n°2.
- Weber M. (1961), *Il metodo delle scienze storico sociali*, Torino, Einaudi.