



Provincia di Roma  
Assessorato Politiche Giovanili e Formazione Professionale  
Dipartimento XI - Servizio 2° Formazione Professionale

“Progetto di ricerca-studio della dispersione formativa”  
Attuazione del programma Operativo Obiettivo 3 da realizzare con il  
Fondo Sociale Europeo – Misura C2 per l’anno 2005  
D.D. n. 55 del 06.03.2006

## **I percorsi a rischio di dispersione**

### ***Un’indagine sulla formazione professionale della Provincia di Roma***

Roma, luglio 2007



R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di  
Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

L'attività 2, finalizzata ad un'analisi dei percorsi a rischio di dispersione nella formazione professionale della Provincia di Roma, è stata coordinata da Anna Teselli, ricercatrice dell'Ires nazionale.

Il gruppo di ricerca è composto da: Daniela Bonardo e Ruggero Piccolo in qualità di ricercatori, Zaira Bassetti e Gianluca De Angelis come rilevatori. Hanno partecipato come esperti: Giovanna Altieri, per le tematiche mercato-lavoristiche connesse alle questioni dell'istruzione e della formazione professionale; Fiorella Farinelli, per quanto riguarda la definizione concettuale del fenomeno e la cornice contestuale relativa al funzionamento dei sistemi dell'istruzione e della formazione; Fabio Divino, per l'impostazione metodologico-statistica del disegno di ricerca e per l'elaborazione del modello di analisi.

Si ringraziano per la disponibilità e la collaborazione i Direttori, i formatori ed i docenti dei Centri di Formazione coinvolti nell'indagine. Un ringraziamento particolare va a tutte le ragazze e a tutti i ragazzi intervistati.

## Indice

<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>Capitolo 1. Premesse teoriche e di metodo: La nozione di dispersione</b>	<b>7</b>
<b>1.1. I dati istituzionali sulla dispersione scolastico-formativa</b>	<b>8</b>
1.1.1. I dati sull'istruzione	9
1.1.2. I dati sulla formazione professionale e sull'obbligo formativo	11
1.1.3. I <i>benchmark</i> dell'Agenda di Lisbona e i dati OCSE sulla valutazione degli apprendimenti	12
<b>1.2. Cosa intendere per dispersione</b>	<b>13</b>
<b>Capitolo 2. La governance e l'offerta formativa provinciale per l'obbligo</b>	<b>16</b>
<b>2.1. La nascita dell'obbligo formativo nella Regione Lazio</b>	<b>17</b>
<b>2.2. La delega della formazione professionale per l'obbligo alla Provincia: programmazione, finanziamenti e relazioni tra gli attori socio-istituzionali</b>	<b>19</b>
<b>2.3. La pluri-articolazione dell'offerta di formazione professionale per l'obbligo</b>	<b>20</b>
2.3.1 I corsi	23
<b>2.4 L'indagine qualitativa a tappeto sui Centri di formazione</b>	<b>25</b>
2.4.1. Stili tradizionali e modelli innovativi a confronto	27
<b>Capitolo 3. Il target della formazione iscritto ai corsi dell'obbligo nella provincia di Roma</b>	<b>31</b>
<b>3.1. 'L'evento raro' della formazione professionale</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Le dimensioni qualitative: i cambiamenti tra il 2003 e il 2005</b>	<b>35</b>
3.2.1. La fisionomia socio- demografica degli studenti	36
3.2.2. Le categorie svantaggiate	39
3.2.3. Le tappe scolastiche	40
3.2.4. L'esito del percorso formativo	44
<b>Capitolo 4. L'indagine sulla dispersione: metodologia e dati di sfondo</b>	<b>47</b>
<b>4.1. Primo stadio: la scelta dei Centri di formazione professionale</b>	<b>48</b>
<b>4.2. Secondo stadio: la selezione degli studenti</b>	<b>52</b>
<b>4.2. Gli strumenti di indagine</b>	<b>54</b>
<b>4.4. Le caratteristiche sociografiche degli intervistati</b>	<b>58</b>
<b>Capitolo 5. I Profili dei ragazzi dispersi</b>	<b>60</b>
<b>5.1 L'approdo difficile alla formazione professionale</b>	<b>61</b>
5.1.1. Le motivazioni della scelta	63

5.1.2. Percorsi di formazione professionale	64
5.1.3. La qualità della partecipazione: indicatori di rischio	68
5.1.4. La fuoriuscita dal percorso formativo: modalità e motivazioni	72
5.1.5. Dove sono oggi i dispersi e dove vorrebbero essere	74
<b>5.2. L'imprinting della scuola secondaria di I grado: partecipazione, esito e competenze acquisite</b>	<b>77</b>
5.2.1. Primi segnali: assenze, bocciature ed interruzioni provvisorie	78
5.2.2. I risultati incerti acquisiti al termine del percorso dell'obbligo	82
5.2.3. I tentativi di passaggio alla formazione superiore	87
<b>5.3. Il background familiare</b>	<b>91</b>
5.3.1. La struttura dei nuclei familiari	93
5.3.2. Titoli di studio e condizioni professionali dei genitori	95
5.3.3. Il tenore di vita	98
5.3.4. Modelli culturali e stili di vita familiare	101
<b>5.4 Tempo libero e relazioni sociali</b>	<b>104</b>
<b>Capitolo 6. Un modello per valutare la dispersione</b>	<b>108</b>
<b>6.1. Sulla prospettiva di analisi</b>	<b>108</b>
<b>6.2. Principali risultati</b>	<b>109</b>
6.2.1. Dal punto di vista qualitativo	109
6.2.2. Fattori protettivi e fattori di rischio dispersione: il 'taglio previsionale'	110
6.2.3. Qualche riflessione conclusiva	113
<b>Bibliografia</b>	<b>115</b>
<b>Appendice Statistica</b>	<b>119</b>

## Introduzione

Finalità principale dell'attività 2 all'interno del progetto è stata l'analisi dei percorsi a rischio di dispersione formativa nei Centri di formazione professionale della Provincia di Roma, sia del Polo pubblico, che degli Enti Convezionati. Tale finalità è stata perseguita attraverso la realizzazione di tre macro-interventi.

1. *Un'azione di ricerca*, articolata in un'analisi dell'offerta formativa provinciale e in una *survey* sui percorsi a rischio di dispersione, realizzata intervistando n. 1.003 ragazzi del circuito della formazione professionale, di cui n. 913 frequentanti e n. 90 dispersi. Dei risultati emersi si darà conto dettagliatamente in questo rapporto.

2. *La progettazione di Poli di Osservatorio* presso alcuni Centri di Formazione nell'ottica di sviluppare tecniche di monitoraggio della dispersione formativa. A partire dalla sperimentazione di una scheda di valutazione del rischio individuale di dispersione (cfr. cap. 6), questi Poli sono stati progettati come laboratori sperimentali per l'analisi di set di variabili qualitative, in grado di costruire e testare un sistema di rilevazione di micro-informazioni autogestito dai Centri di formazione. Attraverso l'utilizzo di tali informazioni all'interno di un modello probabilistico di definizione di *profili a differente rischio di dispersione* dei ragazzi iscritti alla formazione, si sono resi disponibili degli strumenti diagnostici per la prevenzione ed il contenimento della dispersione.

3. *La realizzazione di un portale* sulla dispersione scolastica e formativa della Provincia di Roma. Attraverso tale strumento si è puntato in prima battuta a realizzare un sistema di monitoraggio della dispersione che, sulla base di informazioni anagrafiche relative agli iscritti nel canale dell'istruzione, nel circuito della formazione professionale ed in quello dell'apprendistato - informazioni disponibili esclusivamente in accesso riservato - consenta ai vari soggetti istituzionali (Provincia, Ufficio scolastico regionale, Ministero, Comuni, scuole secondarie di I e II grado, Centri di formazione, Centri per l'impiego) di verificare i percorsi individuali e predisporre, ove necessario, interventi di prevenzione e recupero. Si tratta, quindi, di uno strumento dotato di un sistema di indicatori finalizzato al monitoraggio ed alla valutazione<sup>1</sup>. Inoltre, il portale è stato progettato per favorire lo scambio e l'integrazione istituzionale, che costituiscono modalità di base per realizzare concrete azioni di contenimento della dispersione.

<sup>1</sup> Per dettagli sul funzionamento dell'anagrafe, cfr. il rapporto a riguardo.

In questo rapporto si illustrano i principali risultati emersi dall'azione di ricerca. In particolare: nel capitolo 1 viene presentata una disamina della nozione di dispersione, alla luce delle fonti e dei dati disponibili sul tema; l'obiettivo è stato di individuare le varie dimensioni operative che compongono tale nozione e che sono apparse funzionali alla definizione del disegno di indagine di campo sui percorsi a rischio dispersione nella Provincia di Roma.

Nel capitolo 2 viene fornita un'analisi per linee generali della *governance* che sottende, sia a livello regionale che provinciale, le scelte di *policy* e le trasformazioni che nel tempo hanno condotto all'attuale funzionamento della formazione professionale per l'obbligo formativo. Il capitolo contiene, inoltre, una ricostruzione sintetica delle caratteristiche principali dell'offerta di formazione professionale per i ragazzi in età dell'obbligo formativo nella Provincia di Roma e delle sue articolazioni interne. L'ipotesi retrostante a tale ricostruzione è che a diverse tipologie di offerta formativa (insieme ovviamente ad altre condizioni socio-ambientali) possano corrispondere vari percorsi a rischio di dispersione e che quindi la stessa offerta possa rappresentare una delle variabili incidenti, in modo non omogeneo, sul fenomeno del disagio e dell'abbandono formativo.

Obiettivo del capitolo 3 è stato ricostruire il profilo dei ragazzi in obbligo formativo ed iscritti alla formazione professionale offerta dalla Provincia di Roma. Quanti sono? Qual è la loro età? Da quali percorsi scolastici provengono? E così via. Questi sono alcuni quesiti da cui si è partiti per realizzare tale ricostruzione, che si è basata principalmente su un intenso lavoro di lettura, ripulitura ed elaborazioni dei dati raccolti nel sistema regionale *SI\_Mon* (Sistema Informativo di Monitoraggio). Nei capitoli 4 e 5 vengono presentati i risultati dell'indagine di campo realizzata, come accennato, sulla base di 1.003 interviste ai ragazzi in obbligo formativo che frequentano o sono dispersi nel circuito della formazione professionale. Oltre ad una descrizione degli aspetti metodologici (definizione del campione, strumenti di rilevazione, modello di analisi e così via), il focus ha riguardato l'identificazione dei profili dei dispersi, con una particolare attenzione alla loro esperienza nella formazione professionale, alla loro storia scolastica, alle condizioni familiari e agli stili di vita.

Infine nel capitolo 6 viene illustrato un modello di valutazione del rischio dispersione, costruito selezionando tra gli indicatori utilizzati nell'indagine di campo quelli più correlabili, in chiave sia protettiva che di rischio, ai percorsi di dispersione. Attraverso tale modello, quindi, si rilegge in chiave probabilistico - esplicativo l'analisi condotta a livello più descrittivo nel capitolo precedente.

## CAPITOLO 1. PREMESSE TEORICHE E DI METODO: LA NOZIONE DI DISPERSIONE

La questione della dispersione scolastico-formativa è da diversi anni al centro di un vivo dibattito sia sul versante politico, che su quello degli studi e delle ricerche.

Per quanto riguarda il primo aspetto, uno dei nodi centrali in particolare in Italia, dove la dimensione del fenomeno è alquanto rilevante anche rispetto agli altri Paesi europei e dell'area Ocse, è l'abbassamento dei tassi di dispersione; obiettivo da perseguire attraverso l'adozione di politiche tese ad assicurare la possibilità ad ogni minore di intraprendere e compiere con successo un percorso di formazione, finalizzato all'acquisizione reale di competenze spendibili sul mercato del lavoro e insieme commisurate alle istanze soggettive di realizzazione personale e sociale.

In tal senso si è mossa la riforma normativa, a partire dalla legge n. 144 del 1999 sull'obbligo formativo, modificata ed integrata dalla successiva – n. 53 del 2003 – sul diritto all'istruzione e formazione e correlato dovere<sup>2</sup>, che ha puntato a mantenere nel circuito della formazione, intesa in senso ampio, tutti gli individui fino al compimento del 18° anno di età<sup>3</sup>. Attraverso tale riforma, si sono di fatto disegnati percorsi alternativi in cui coloro che sono in età di obbligo formativo possono assolvere tale obbligo, che comprendono, oltre al canale tradizionale dell'istruzione, quello della formazione professionale e quello dell'apprendistato in azienda<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Le norme generali relative all'esercizio del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al compimento del 18° anno di età sono contenute nel D.Lgs n°276 del 15 aprile 2005.

<sup>3</sup> Come noto, vivace è stato il dibattito sulla trasformazione del concetto di obbligo formativo in diritto/dovere: per molti, infatti, quest'ultima nozione risulterebbe meno vincolante dal punto di vista normativo rispetto alla prima. Di fatto, in entrambi i casi fino ad oggi è rimasto di difficile applicazione il raggiungimento degli obiettivi di 'piena formazione' fino ai 18 anni.

<sup>4</sup> Dall'art. 68 della legge n. 144/99: “Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del 18° anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato.

Inoltre, tra le finalità di tale riforma, vi è quella di sancire, al di là della storica istituzione formale dell'obbligo scolastico, innalzato poi con l'ultima Legge finanziaria del 2006 all'età di 16 anni<sup>5</sup>, una trasformazione funzionale dell'offerta di istruzione e di formazione da parte delle istituzioni, in grado di contenere il fenomeno della dispersione. Una trasformazione, quindi, che consenta ad un'offerta che si è costituita per segmenti specifici di ri-articolarsi in un sistema in grado di mettere in comunicazione contenuti, metodi, attività trasversali, modalità gestionali, risorse umane e finanziarie, così da garantire quei gradi di flessibilità per entrare ed uscire dai percorsi, come modalità principale di contenimento del rischio di dispersione scolastico-formativa.

Come noto, numerose sono risultate fino ad oggi le difficoltà di inserire ogni studente in un percorso di istruzione, o di formazione, o di apprendistato e di monitorarne l'esperienza, innanzitutto ad esempio per l'eterogeneità dell'offerta di formazione professionale tra le varie Regioni, o anche per i tutt'altro che scontati tentativi di far dialogare il sistema dell'istruzione con quella della formazione o ancora per l'assenza di strumenti capaci di creare coordinamento tra i percorsi tradizionali di apprendimento e quelli legati ad una diretta sperimentazione nei circuiti produttivi<sup>6</sup>. Nei fatti, quindi, si tratta di una riforma che non è ancora riuscita ad incidere significativamente sul fenomeno della dispersione che in Italia resta 'ai livelli di guardia', almeno stando ai dati istituzionali attualmente disponibili.

### 1.1. I dati istituzionali sulla dispersione scolastico-formativa

Su quest'ultimo aspetto, infatti, risulta evidente la difficoltà di circoscrivere statisticamente il fenomeno innanzitutto per una scarsa diffusione di strumenti in grado di rilevare i dati in modo sistematico e continuo, così da intersecare le informazioni relative ad istruzione, formazione professionale ed apprendistato. Allo stato dell'arte esistono fonti diverse che rilevano aspetti parziali del fenomeno, mentre è ancora assente un sistema di analisi integrato che permetta di verificare le reciproche correlazioni e il grado di incidenza delle diverse variabili che condizionano i percorsi a rischio di dispersione. Quattro sono le fonti principali.

<sup>5</sup> L'innalzamento dell'obbligo è previsto a partire dall'anno scolastico 2007/2008 con l'istituzione di un biennio unitario e il conseguente innalzamento dell'età per l'accesso al lavoro dai 15 ai 16 anni.

<sup>6</sup> Dai 16 ai 18 anni sono previsti percorsi misti tra scuola e lavoro in grado di assicurare il conseguimento di qualifiche professionali; di tali percorsi non si hanno ancora informazioni puntuali.



### 1.1.1. I dati sull'istruzione

Sul versante dell'istruzione, le fonti ministeriali attraverso le cosiddette *Rilevazioni integrative*<sup>7</sup> forniscono diverse tipologie di dati ed informazioni su molteplici aspetti, quali ad esempio le classi per anno di corso, le notizie sugli alunni (il numero di iscritti per classi e per anno di corso, gli alunni con cittadinanza non italiana, quelli con disabilità, etc.), l'orario settimanale, gli insegnamenti e le attività, l'organizzazione ed i servizi della scuola, gli esiti, l'attuazione del diritto/dovere e così via. Sulla base dei dati raccolti attraverso queste rilevazioni, oltre a quelle fornite in un'indagine campionaria sugli esiti finali<sup>8</sup>, il Ministero ha pubblicato di recente un'analisi mirata sulla dispersione scolastica per l'anno 2004-2005<sup>9</sup>. Prima di quest'analisi negli anni precedenti, il Ministero ha realizzato indagini campionarie sulla dispersione<sup>10</sup>.

In questa sede, per ricostruire un quadro complessivo della conoscenza istituzionale sulla dispersione, si terrà conto delle informazioni fornite nell'ultima analisi sul tema, in cui vengono presentati "quell'insieme di fattori che modificano il regolare svolgimento del percorso scolastico di uno studente", incidendo in modo più o meno marcato su un definitivo abbandono scolastico. Gli indicatori considerati per l'a.s. 2004-2005, che possono essere letti in modo progressivo come tappe collegate che alimentano il rischio dispersione, sono:

- *il tasso di non ammissione alla classe successiva nella scuola secondaria di I grado.* In media il 2,7% degli studenti scrutinati non vengono ammessi, con una relativa omogeneità tra la prima, la seconda e la terza classe. Un maggior picco si registra tra i maschi che per il 3,5% non vengono ammessi di contro all'1,8% delle femmine;

- *il tasso di non ammissione alla classe successiva nella scuola secondaria di II grado.* Qui la media degli studenti non ammessi sale all'11,4%, con un picco nella prima classe dell'18,1%, in particolare tra i maschi dove si arriva al 21,1%. Poi nelle altre classi si cala dal 13,5% della seconda classe al 3,3% dell'ultimo anno;

- *il tasso di ammissione alla classe successiva con debito formativo nella scuola secondaria di II grado.* Il 36,3% degli studenti iscritti ad una qualsiasi classe di qualunque scuola secondaria di II grado viene ammesso con un debito formativo. Negli istituti professionali la percentuale arriva al 41,8%,

<sup>7</sup> Si tratta di indagini annuali in cui le scuole, statali e non, dei vari ordini e gradi comunicano all'inizio dell'anno dati al sistema informativo centrale del Ministero della Pubblica Istruzione. Tali indagini coinvolgono tutte le scuole presenti nell'anagrafe delle scuole del sistema informativo del Ministero.

<sup>8</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indagine campionaria sugli esiti degli scrutini e degli esami di licenza*, a.s. 2004-2005. Tali rilevazioni vengono condotte a conclusione dell'anno scolastico. Tale indagine copre il 94% delle scuole secondarie. Dall' a.s. 2006/2007 il Ministero ha deciso di accorpate le rilevazioni sugli esiti e quelle integrative, così da realizzarne una unica all'inizio dell'anno scolastico.

<sup>9</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno a.s. 2004/2005*, dicembre 2006.

<sup>10</sup> Le ultime disponibili sono quelle relative agli a.s. 2002-2003, 2003-2004. Tali rilevazioni venivano realizzate a chiusura dell'anno scolastico nelle scuole statali, non sempre di ogni ordine e grado.

in quelli tecnici e artistici rispettivamente al 39,4% ed al 39,8%; cala nei licei al 30%;

- *il tasso di ripetenza nella scuola secondaria di I e II grado.* Il 2,3 % degli studenti ha un'esperienza di ripetenza nella scuola secondaria di I grado, senza notevoli differenze tra le tre classi<sup>11</sup>. Il tasso sale nella scuola secondaria di II grado al 7%, con picchi del 10% negli istituti professionali e dell'8,6% negli istituti tecnici. In generale al I anno si registrano tassi più alti di ripetenza: in media del 9%, negli istituti professionali fino al 13%, in cui, in ogni caso, anche negli altri anni le ripetenze restano al di sopra della media generale. Se si mette a confronto la quota dei ripetenti nella scuola secondaria di II grado con quella dei non ammessi, si può notare come la prima – il 7% - rappresenta un po' meno della metà della seconda – l'11%: esiste quindi un gruppo di ragazzi non ammessi alla classe successiva che non prosegue il percorso scolastico;

- *i valori assoluti ed il tasso di interruzione (formalizzata e non) nella scuola secondaria di I grado e di II grado*<sup>12</sup>. Nella scuola secondaria di I grado hanno interrotto il percorso scolastico più di 8.500 ragazzi, ovvero lo 0,5% degli iscritti, di cui circa 3.500 in modo non formalizzato e circa 3.000 al I anno. Nella scuola secondaria di II grado il fenomeno cresce e coinvolge circa 94.000 ragazzi, ovvero il 3,7% degli iscritti, con punte del 5% nelle zone insulari del Paese. Dei 94.000, circa 40.000 lasciano in modo non formalizzato (ovvero l'1,5% degli iscritti e circa il 50% di coloro che interrompono). Il I anno rappresenta uno dei momenti critici: tra coloro che interrompono, infatti, il 40,8% lo fa al I anno (corrispondente al 6% degli iscritti), sia in modo formalizzato (il 54%) che non formalizzato (il 46%). Infine sono soprattutto gli istituti tecnici e quelli professionali le scuole dove si registrano maggiori interruzioni: più dell'80% di coloro che abbandonano sono iscritti a queste due tipologie di istituti.

Da tali dati emergono quindi alcune soluzioni di continuità nel sistema dell'istruzione italiano, che assumono nei percorsi individuali la forma di eventi potenzialmente critici, in quanto facilitano il rischio dispersione.

In primo luogo si evidenzia il salto formativo tra l'istruzione dell'obbligo e quella superiore, che si esprime in tassi di non ammissione alle classi successive quasi quadruplicati tra la scuola secondaria di I grado e quella di II grado e in tassi di ripetenza più che duplicati; così come risultano triplicate le percentuali dei ragazzi che interrompono il percorso di studi. Una conferma ulteriore di tale salto formativo è data dai picchi degli indicatori di insuccesso riscontrabili al primo anno di scuola secondaria di II grado.

Un secondo aspetto di discontinuità riguarda le differenze di successo/insuccesso formativo che caratterizzano all'interno dello stesso canale

<sup>11</sup> Nella scuola primaria solo lo 0,2% degli alunni ripete.

<sup>12</sup> Le interruzioni di frequenza formalizzate sono quelle dovute a trasferimenti in altre scuole o a motivi di salute; le interruzioni non formalizzate sono quelle relative a ragazzi che hanno interrotto la frequenza scolastica durante l'anno senza motivazioni oppure che hanno accumulato un numero elevato di assenze.

dell'istruzione la formazione liceale da quella tecnico-professionale: in quest'ultimo caso infatti si registrano i picchi più rilevanti di difficoltà e disagio e corrispondenti valori elevati di interruzione/dispersione.

### 1.1.2. I dati sulla formazione professionale e sull'obbligo formativo

Una seconda fonte è rappresentata dalle indagini dell'Isfol sulla formazione professionale, condotte ai sensi dell'art. 20 della legge 845/78 e basate su specifiche rilevazioni, oltre che sulle relazioni inviate dalle Regioni e dalle Province autonome sul tema. Tali indagini forniscono dati su molteplici aspetti relativi: alla tipologia di offerta formativa fornita (n° e tipi di corsi, caratteristiche strutturali delle sedi, accreditamento e certificazione, tipi di Enti gestori, etc.), agli iscritti (tipo di utenza: giovani, adulti occupati, adulti disoccupati, gli esiti sul bacino potenziale di utenza, etc.), alle attività dei Servizi per l'impiego, alla spesa per la formazione desumibile dai bilanci regionali, allo sviluppo di sistemi di qualità dei sistemi formativi regionali con particolare riferimento ai percorsi di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche. Non forniscono, invece, informazioni specifiche su fattori correlabili al rischio dispersione, quali le assenze, le ripetenze, gli abbandoni provvisori o definitivi e così via.

Indicatori più utili a riguardo si ottengono dai Rapporti di monitoraggio sull'obbligo formativo sempre realizzati dall'Isfol<sup>13</sup>. Innanzitutto viene registrato lo stato di avanzamento delle anagrafi regionali e provinciali sui giovani 14-17enni in obbligo formativo<sup>14</sup>. Attraverso tali strumenti si sta sperimentando l'integrazione delle informazioni inerenti il canale dell'istruzione, quello della formazione professionale e quello del lavoro, così da registrare lo stato formativo di ciascun ragazzo che ha tra i 14 ed i 17 anni. Attualmente a livello regionale, tutte le Regioni del nord riescono a fornire informazioni sufficientemente complete sul posizionamento formativo dei 14-17enni; in quelle del centro si registra una situazione 'a macchia di leopardo' ed in quelle del sud ancora un forte ritardo. A livello provinciale, le anagrafi sono state attivate da oltre l'80% delle province italiane, con standard qualitativi e gradi di completezza assai difformi.

Stando ai dati forniti nell'ultimo monitoraggio dell'Isfol riferito all'anno formativo 2004/05<sup>15</sup>, il *gap* tra il numero dei 14-17enni residenti di fonte Istat e il numero dei giovani dei quali si conosce lo stato formativo è di 853.925

<sup>13</sup> L'Isfol ha realizzato n. 6 rapporti di monitoraggio sul tema; l'ultimo risale al mese di giugno 2006 ed è a quest'ultimo che si farà riferimento in tale sede.

<sup>14</sup> Come è noto, non è ancora attiva un'anagrafe nazionale nella quale far confluire le informazioni afferenti ai diversi canali formativi, sebbene il decreto n°76/2005 (nella cornice della riforma Moratti) preveda la creazione presso il Ministero della Pubblica Istruzione di un'anagrafe nazionale degli studenti, oltre che l'implementazione di anagrafi locali su base regionale e provinciale in grado di dialogare con quella nazionale.

<sup>15</sup> ISFOL. Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo, giugno 2006

unità, pari al 37% della popolazione in età: in pratica di più di un ragazzo su 3 che ha tra i 14 ed i 17 anni non si conosce il percorso di adempimento dell'obbligo formativo. Allo stato dell'arte, quindi, non si possono avere dati completi 'sui dispersi dell'obbligo formativo'.

In ogni caso, a partire dai dati disponibili per l'anno formativo 2004-05, si può dire che a livello nazionale della leva dei 14-17enni nel 2004 si conosce lo stato formativo del 63% circa; di questi, il 90% è inserito in un circuito scolastico, il 4% nella formazione professionale, circa il 2% in un percorso di apprendistato ed il 3,6% in nessun percorso<sup>16</sup>. Quest'ultima quota, quindi, rappresenta il gruppo dei 'dispersi dell'obbligo formativo' attualmente rilevati, che pesa sulla leva dei 14-17enni per il 2%, un valore indicativo di base da cui partire in attesa del completamento delle informazioni da parte di tutte le anagrafi regionali e provinciali.

### 1.1.3. I *benchmark* dell'Agenda di Lisbona e i dati OCSE sulla valutazione degli apprendimenti

Infine, un'ulteriore tipologia di informazioni proviene dalle fonti internazionali ed in particolare da un'analisi comparativa sulla dispersione realizzata all'interno dell'Agenda di Lisbona e dalle indagini OCSE sulle competenze acquisite dagli studenti europei e sulla partecipazione al sistema scolastico.

Sulla base degli indicatori scelti dall'Unione Europea come *benchmark*<sup>17</sup> dell'Agenda di Lisbona i cui obiettivi sono fissati per il 2010, l'Italia mostra un divario rilevante rispetto agli altri paesi europei. L'indicatore che viene utilizzato per dar conto del fenomeno della dispersione in ambito europeo è calcolato ricorrendo alla rilevazione sulle forze lavoro dell'Istat. L'indice si traduce con la quota di 18-24enni che hanno conseguito un titolo di studio al massimo ISCED 2 (scuola secondaria di primo grado) e che non partecipano ad attività di educazione o formazione sul totale della popolazione 18-24enne.

Tale incidenza, che può essere interpretata come percentuale di abbandoni precoci, in Italia è del 21,9% nel 2005, e seppur in calo di 3,4 punti percentuali rispetto al 2000, risulta essere nettamente lontana dalla media europea pari al 14,9% (e da quella dei principali paesi europei, quali il Regno Unito al 14%, la Francia al 12,6%, la Germania al 12,1%). Anche sul versante del successo formativo l'Italia, nonostante il trend positivo degli ultimi anni,

<sup>16</sup> Per la regione Lazio questi dati non sono attualmente disponibili.

<sup>17</sup> I cinque *benchmark* sono: percentuale di 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione = 10%; percentuale di 22enni con almeno un diploma di scuola secondaria superiore = 85%; qualità dell'apprendimento degli studenti 15enni = riduzione del 20% rispetto al 2000 della percentuale di 15enni con scarsa capacità di lettura; innalzamento della formazione scientifica: aumento del 15% rispetto al 2000 dei laureati in materie scientifiche; *lifelong learning*: partecipazione al sistema di educazione permanente degli adulti in età lavorativa = 12,5%.

mostra un ritardo rispetto all'Europa: la quota di 22enni che hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria di II grado ha raggiunto, nel 2005, il 72,9%<sup>18</sup>, ma dista di 4 punti percentuali dalla media europea e più di 10 punti dall'obiettivo europeo.

Inoltre, nelle classifiche redatte sulla base delle indagini OCSE riguardanti le competenze acquisite dagli studenti europei in quattro aree (*literacy matematica, literacy letteraria, conoscenze scientifiche e problem solving*)<sup>19</sup>, l'Italia si colloca al di sotto della media OCSE in tutte le discipline: ad esempio, il 23,9% degli studenti italiani risulta non sufficientemente competente nell'utilizzo della lettura come strumento di acquisizione di informazioni di contro ad una media europea del 19%; rispetto alle competenze logico-matematiche, gli studenti italiani con capacità matematiche tali da risolvere problemi complessi sono risultati essere pari al 20% di contro ad una media europea del 34%.

Inoltre, rispetto alle capacità degli studenti italiani, si rileva un'importante differenza del livello mediano di *performance* tra i ragazzi delle scuole del Nord e gli studenti delle scuole Centro-meridionali. Questo divario viene ascritto ad almeno tre ordini di fattori: la minore dotazione di risorse strutturali (edifici ed attrezzature), la diversa prospettiva lavorativa (occupazione regolare vs disoccupazione), un diverso grado di stabilità e coesione sociale<sup>20</sup>. D'altra parte, attraverso le stesse rilevazioni OCSE, che consentono di confrontare le prestazioni dei sistemi per l'istruzione dei principali Paesi industrializzati e la spesa pubblica e privata per ogni livello di istruzione, emerge come, stando ai dati del 2002, i Paesi OCSE spendano in media il 5,8% del proprio PIL per l'istruzione, mentre il nostro Paese evidenzia un punto percentuale di ritardo rispetto alla media con un valore pari al 4,9%<sup>21</sup>; e questo rappresenta un indicatore ulteriore correlabile alle difficoltà di *performance* rilevate tra gli studenti italiani.

## 1.2. Cosa intendere per dispersione

Numerose sono le teorie ed i modelli sulla dispersione scolastico-formativa: tendenzialmente si è passati da approcci di tipo deterministico ovvero che hanno interpretato il fenomeno ricercandone in modo sequenziale e

<sup>18</sup> La scolarità dei ragazzi italiani decresce con l'innalzarsi dell'età: si passa dal 98,3% dei 14enni al 71,7% dei 18enni

<sup>19</sup> In particolare si fa riferimento al più recente progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) promosso e sviluppato dall'OCSE, che valuta la capacità dei quindicenni europei di utilizzare conoscenze ed abilità, apprese durante l'esperienza scolastica e di vita, per risolvere problemi e compiti che vanno oltre la scuola. OCSE-PISA, Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Sintesi a cura dell'INValSI

<sup>20</sup> Bratti M., Checchi D., Filippin A. *Le competenze degli studenti italiani quindicenni. Il ruolo del divario territoriale*, in "La Rivista delle Politiche Sociali", n°4-2006, pp 93-112.

<sup>21</sup> Rapporto sullo Stato Sociale 2006. *Welfare e crescita economica*, a cura di Felice Roberto Pizzuti. Edizioni Utet, pp 146-147.

lineare singoli elementi causali, a prospettive sistemiche ed integrate basate sullo studio dell'interazione continua di diversi fattori<sup>22</sup>.

Anche qui si è adottata una nozione multidimensionale della dispersione scolastico-formativa che ne articola la portata in più campi semantici e per diversi gradi di intensità<sup>23</sup>. Schematicamente la si può considerare:

- in modo *meccanico* come l'effettivo 'abbandono senza ritorno' dal circuito scolastico-formativo, ovvero come quell'esperienza specifica di uscita definitiva dal sistema dell'istruzione e della formazione, talvolta anche con il mancato raggiungimento di un titolo formale, di cui spesso le stesse istituzioni pubbliche possono perdere traccia;

- in modo *differito* come quell'insieme di eventi, quali le bocciature, la frequenza discontinua, periodi ricorrenti di assenza, bassi rendimenti ed accumulo di esperienze di fallimento, che facilitano la composizione di percorsi di rallentamento progressivo e di interruzioni provvisorie del rapporto con il sistema scolastico-formativo;

- in modo *occulto* come l'inadeguata maturazione di competenze spendibili sul piano della realizzazione personale e del proseguimento di un percorso formativo e/o di inserimento lavorativo pure a fronte dell'acquisizione di un titolo di studio. Tale esperienza matura spesso all'interno di percorsi caratterizzati da un generale disinteresse o disagio scolastico, non intercettato o in ogni caso non concretamente recuperato;

- *legata a condizioni di esclusione sociale* che possono caratterizzare specifiche culture socio-economiche territoriali e alcuni sistemi valoriali delle famiglie. In tal senso la dispersione, oltre ad essere un fenomeno strettamente connesso alle tematiche formative, è allo stesso tempo parte e/o causa dei processi di inserimento/marginalizzazione che tendono a riprodurre eredità familiari e sociali, piuttosto che a far maturare fenomeni di mobilità sociale intergenerazionale anche attraverso esiti scolastici positivi<sup>24</sup>.

Questa definizione multidimensionale, d'altra parte, trova riscontro anche nel glossario intitolato "Dispersione e Dintorni" recentemente elaborato dal Ministero dell'Istruzione<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Non viene qui approfondita la modellistica sulla dispersione rimandandone l'approfondimento ad altre sedi.

<sup>23</sup> Cfr., tra gli altri, Benvenuto G., Sposetti P. (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, Roma, 2005; Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole-chiave*, Carocci, Roma, 2004.

<sup>24</sup> A titolo esemplificativo, si consideri che il tasso di prosecuzione dopo l'obbligo varia dal 45%-75% degli studenti con capofamiglia senza titolo di studio o la sola licenza elementare al 99,1% dei figli dei laureati. Cfr. tra gli altri: a) Megale A., Teselli A., *Lavori minorili e percorsi a rischio di esclusione sociale. Famiglie, istruzione, diritti*, Ediesse, Roma, 2006; b) Checchi, D., *The Italian Educational System: Family, Background and Social Stratification*, [checchi.economia.unimi.it/pdf/un15.pdf](http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un15.pdf), 2003.

<sup>25</sup> Nella dispersione scolastica vanno compresi tutti quei fenomeni che comportano: rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio interno ai vari cicli scolastici. Il concetto di dispersione scolastica racchiude perciò diversi fenomeni: *evasione* dell'obbligo, *abbandoni* della scuola secondaria superiore, *proscioglimento* dall'obbligo senza conseguimento del titolo, *ripetenze*, *bocciature*, *assenze* ripetute e frequenze irregolari, *ritardi* rispetto all'età regolare, *basso rendimento*, *assolvimento formale* dell'obbligo con qualità scadente degli esiti.

Alla luce di ciò, l'indagine qui presentata sui percorsi a rischio di dispersione è stata costruita a partire dall'adozione di più dimensioni di analisi inerenti a tali percorsi. Ovvero per analizzarli, si è tenuto conto di una molteplicità di indicatori, esogeni ed endogeni, raggruppati nei campi descritti a seguire, che possono agire da fattori di influenzamento del fenomeno stesso:

a) *La storia scolastica individuale*, a partire dalle esperienze maturate nella scuola dell'obbligo. Le variabili indagate in tale campo sono state: frequenze irregolari, assenze, ripetenze, inadeguata maturazione di competenze, perdita di anno/i per iscrizioni a corsi/scuole non corrispondenti agli interessi ed alle attitudini personali, forme di abbandono vero e proprio, etc.

b) *L'offerta di formazione professionale*. Gli indicatori selezionati sono stati finalizzati a: (i) ricostruire i diversi tipi di offerta: indirizzi, durata e contenuti dei corsi, ruolo della progettazione, metodologie didattiche, sperimentazione di azioni innovative come i crediti, le passerelle, la personalizzazione dei percorsi, ruolo di stage/tirocini, le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione etc. (ii) individuare i processi di accesso ed uscita dalla formazione: criteri e procedure di selezione, domanda inevasa, certificazione delle competenze, tipi di qualifiche, accompagnamento all'inserimento lavorativo, etc. (iii) mettere in luce criticità e punti di forza delle caratteristiche strutturali dei centri: distanza, disponibilità di spazi/laboratori attrezzati, etc.; (iv) analizzare l'utenza e le sue articolazioni a seconda dell'offerta: età, sesso, svantaggio sociale, provenienza scolastica, i ritirati, i rientri, i qualificati, etc. (v) approfondire le relazioni dei centri con altri soggetti quali: provincia, scuole, centri per l'impiego, imprese, associazioni di categoria, sindacati, etc.

c) *Le relazioni interne alla formazione*, ovvero quelle degli studenti con gli insegnanti, quelle interne alla classe, le forme di violenza/bullismo, etc.

d) *Le condizioni familiari e socio-ambientali*, che includono titoli di studio dei genitori, reddito familiare, occupazione, caratteristiche abitative, indicatori sugli stili di vita delle famiglie.

## CAPITOLO 2. LA *GOVERNANCE* E L'OFFERTA FORMATIVA PROVINCIALE PER L'OBBLIGO

Prima di analizzare la tipologia di utenza dell'obbligo formativo all'interno della formazione professionale fornita dalla Provincia di Roma (cfr. cap. 3), abbiamo condotto una breve disamina della *governance* istituzionale, che ha puntato a ricostruire alcuni passaggi normativi e gestionali su tale tematica, nonché alcune criticità che la caratterizzano. In tal senso si è messo a fuoco come, sebbene in questi ultimi anni il settore della formazione professionale abbia compiuto importanti passi in avanti nella costruzione di una propria identità formativa ed educativa, in particolar modo riguardo ai percorsi di obbligo formativo rivolti ai ragazzi tra i 14 ed i 18 anni, appaiano ancora sfumati gli obiettivi conseguiti e l'impatto della portata innovativa delle sperimentazioni avviate a partire dal 2003 con l'avvio dei cosiddetti percorsi triennali<sup>26</sup>.

Ulteriore obiettivo di questo capitolo è quello di fornire una ricostruzione sintetica delle caratteristiche principali dell'offerta di formazione professionale per i ragazzi in età dell'obbligo formativo nella Provincia di Roma, nonché di metterne in luce alcune articolazioni interne. Si ipotizza, infatti, che a diverse tipologie di offerta formativa (insieme ovviamente ad altre condizioni socio-ambientali) possano corrispondere vari percorsi a rischio di dispersione formativa e che quindi la stessa offerta possa rappresentare una delle variabili incidenti, in modo non omogeneo, sul fenomeno del disagio e dell'abbandono formativo.

Tanto la disamina della *governance* quanto la ricostruzione dell'offerta di formazione professionale nel territorio provinciale sono avvenute attraverso le

<sup>26</sup> Protocollo di intesa del 24 luglio 2002 tra la Regione Lazio, il Miur e il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema dell'istruzione e della formazione; DGR n°143 del 3 marzo 2003 Approvazione Piano di finanziamenti dei percorsi sperimentali triennali delle province; Protocollo di intesa del 24 luglio 2003 tra il Miur, Mpls e Regione Lazio per la realizzazione nell'a.s. 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale integrata di istruzione e formazione professionale - l'art.1, comma 4, stabilisce che le attività sperimentali poste in essere dal Protocollo di intesa del 24 luglio 2002, previa verifica dello stato di attuazione e dei contenuti realizzati nonché delle eventuali integrazioni, sono ricondotti all'interno della sperimentazione triennale prevista dalla L.58 e successivi decreti attuativi, Intesa interistituzionale del 21 ottobre 2003 tra Regione Lazio e USR in cui si ribadiscono le finalità dell'offerta formativa sperimentale, gli ambiti professionali e la tipologia dell'offerta, le modalità di realizzazione, gli alunni destinatari ed i finanziamenti stanziati.



seguenti attività: a) una ricognizione desk delle informazioni già disponibili con relativa analisi documentale b) l'elaborazione di informazioni di secondo livello a partire dai dati presenti nelle banche-dati della Provincia; c) il confronto con testimoni privilegiati della Provincia ed in particolare con dirigenti e funzionari responsabili della formazione professionale; d) la realizzazione di un'indagine qualitativa presso tutti i Centri di formazione che realizzano corsi per l'obbligo formativo<sup>27</sup>.

## 2.1. La nascita dell'obbligo formativo nella Regione Lazio

Come sottolineano gli stessi testimoni privilegiati, nella Regione Lazio è possibile datare la nascita della formazione professionale dedicata agli *under 18*, ovvero a coloro che attualmente sulla base della normativa vigente vengono collocati in età di obbligo formativo, già prima dell'entrata in vigore della legge n. 144 (art. 68) del 1999 che, come detto, sancisce l'obbligatorietà di percorsi formativi per gli *under 18*, siano essi legati all'istruzione scolastica, alla formazione professionale o all'apprendistato.

Fin dal 1973, infatti, la Regione Lazio ha cominciato a gestire - affidandoli ad enti privati ed ai comuni - corsi di formazione per *under 18*, fino a quel momento realizzati dal Ministero del Lavoro attraverso affidamenti ad Enti terzi. Con l'entrata in vigore della legge quadro sulla formazione (n. 845) del 1978 e quasi contemporaneamente della norma regionale n. 14, che ne ricalca i principi e le linee generali, tali corsi, anche sulla base di un processo di riallineamento con le altre regioni, sono stati denominati *attività ricorrenti* ed avviati da quel momento ogni anno a metà del mese di settembre<sup>28</sup>. Attraverso tali attività ricorrenti si garantiva ai soggetti tra i 14 ed i 17 anni un minimo di formazione professionale per poter accedere al mercato del lavoro. Nei fatti, quindi, tali attività hanno rappresentato i precursori degli attuali corsi di formazione attivati per l'obbligo formativo e permettono di individuare nella Regione Lazio una linea di continuità tra le primissime scelte regionali in materia e l'evoluzione delle *policy* a livello nazionale e locale.

In tale percorso, in cui progressivamente le prime attività corsuali per *under 18* si sono trasformate negli attuali corsi per l'obbligo formativo, tappe importanti sono state: a) il riordino della materia avvenuto con la legge regionale n. 23 nel 1992, in cui è stato elaborato un testo unico sulla formazione che ancora oggi rappresenta la cornice normativa di riferimento; b) la sperimentazione nei primi anni '90 dei corsi biennali per *under 18*, di cui la Regione Lazio è stata promotrice, coinvolgendo progressivamente altre regioni a livello nazionale, oltre che definendo in collaborazione con l'Isfol *standards*

<sup>27</sup> Ove per uno stesso ente gestore siano risultate più sedi didattiche, si è proceduto ad intervistare il responsabile dell'ente gestore, dal momento che la finalità è stata di ricostruire la *mission* istituzionale e la vocazione didattica nel loro complesso.

<sup>28</sup> In particolare l'articolo 5 della legge 845 indicava quali soggetti potevano gestire tali attività e con quali requisiti.

di funzionamento e di didattica. Una delle principali novità riguardava la maggiore attenzione che in termini di tempo e di quantità veniva attribuita alle cosiddette materie teoriche rispetto a quelle più classicamente di formazione tecnica. L'obiettivo era, tra gli altri, quello di operare un riavvicinamento tra i percorsi di istruzione scolastica e quelli di formazione professionale, anche per favorire primi percorsi di rientro nell'istruzione, come la stessa legge nazionale n. 845 prevedeva.

Nella Regione Lazio, quindi, le attività ricorrenti insieme alla sperimentazione dei biennali hanno rappresentato delle esperienze anticipatorie ed in linea con i successivi percorsi formativi previsti all'interno dell'obbligo formativo. Una delle poche differenze è che prima dell'obbligo formativo gli under 18 si potevano iscrivere all'ufficio di collocamento a 14 anni e potevano anche lavorare; l'obbligo formativo, invece, ha sancito il divieto di lavorare prima dei 18 anni, se non all'interno di percorsi di apprendistato. Un ulteriore elemento di discontinuità è dato dai percorsi triennali di formazione professionale previsti dalla riforma Moratti e che in Regione Lazio sono stati fortemente sponsorizzati dalla giunta Storace in sostituzione dei corsi biennali. In effetti, con i percorsi triennali viene modificata l'età di accesso alla formazione professionale che passa dai 15 ai 14 anni.

Attualmente i corsi dell'obbligo formativo sono strutturati in due parti: i percorsi triennali che come vedremo sono particolarmente diffusi nei CFP del Polo degli Enti Convenzionati ed a cui possono accedere i 14enni in uscita dalla scuola secondaria di I grado, e i corsi biennali o annuali maggiormente promossi dai CFP del Polo pubblico, il cui ingresso è consentito dai 15 anni in poi.

Questa duplice articolazione viene confermata anche dalle Linee-guida della Regione Lazio per il triennio 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009<sup>29</sup>, in cui si ribadisce che i percorsi per l'obbligo formativo dovranno essere: a) *i percorsi triennali* di istruzione e formazione professionale, gestiti in modo integrato tra Centri di Formazione professionale e scuole e rivolti a tutti coloro che hanno tra i 14 ed i 18 anni, con particolare attenzione a coloro che hanno terminato la scuola media inferiore; b) *i percorsi di durata inferiore a tre anni*, realizzati dai Centri di Formazione professionale e rivolti a coloro che hanno tra i 16 ed i 18 anni in possesso della licenza media. Ai corsi biennali possono iscriversi anche i 15enni.

<sup>29</sup> Cfr. Regione Lazio, Allegato A - *Indirizzi e linee guida per le province in materia di attività formative, relative ai percorsi di istruzione e formazione professionale, per assolvere al diritto dovere all'istruzione e formazione.*

## 2.2. La delega della formazione professionale per l'obbligo alla Provincia: programmazione, finanziamenti e relazioni tra gli attori socio-istituzionali

Già nel 1992 la legge regionale n. 23 prevedeva la delega alle Province della formazione professionale *tout court* e quindi anche delle attività ricorrenti dedicate agli *under 18*. Di fatto, però, tale delega è stata concretamente perseguita soltanto con la legge regionale n. 14 del 1999, ovvero 7 anni dopo, ed ha preso corpo dal 1° luglio del 2002, data in cui la Provincia di Roma ha cominciato - sulla base dell'assegnazione da parte della Regione - a disporre e ad utilizzare autonomamente i finanziamenti per la formazione in generale e quindi anche per quella destinata all'obbligo formativo.

In tale passaggio di gestione dalla Regione alla Provincia, si è progressivamente sostituita la pratica dell'affidamento diretto ai comuni o agli Enti privati, utilizzata storicamente dalla Regione, con le procedure per bandi: da luglio 2003, la Provincia assegna i finanziamenti sulla base di un piano-bando che prevede la presentazione di proposte progettuali da parte degli enti di formazione, sia privati che pubblici, così come previsto anche dal Fondo Sociale Europeo (FSE). La formazione professionale per l'obbligo viene in parte finanziata con fondi regionali ed in parte con i fondi provenienti dal FSE.

Attraverso tali procedure di selezione per bandi, la Provincia coordina anche le attività di programmazione in due tempi: a) *fase istruttoria*: vengono attivati tavoli di confronto e di concertazione: *a livello politico-istituzionale*, tra la commissione interna della Provincia ed i vari servizi preposti; *con le parti sociali*, per una disamina generale dei fabbisogni territoriali; *con gli enti di formazione*, che mettono a disposizione indagini ad hoc, know-how e così via; b) *fase di valutazione e selezione*: sulla scorta dei bandi-tipo europei, i bandi predisposti dalla Provincia rappresentano delle griglie utili per analizzare le proposte di formazione sulla base di indicatori, quali: analisi delle finalità, valutazione dell'inserimento occupazionale, tipo di corsi, metodologie didattiche, etc. Nello stesso tempo, i progetti elaborati dai vari enti che partecipano alla selezione rappresentano contenuti utili allo sviluppo del know-how sulla formazione. In tal senso i bandi costituiscono una documentazione importante per l'analisi dell'offerta formativa provinciale.

Sulla fase di programmazione incidono comunque altri due fattori. Da una parte la richiesta delle famiglie e dei ragazzi spesso stimolata dalle possibilità di accesso al lavoro che un corso piuttosto che un altro può offrire. Dall'altra *un effetto conservativo*, per cui tendono a ripetersi ciclicamente gli stessi tipi di corsi, in termini di indirizzi, contenuti e durata.

Da un punto di vista organizzativo si sottolinea come il servizio di formazione della Provincia professionale sia impostato su due aree di competenza: una che si occupa dell'offerta fornita dai Centri di formazione a gestione diretta da parte della Provincia e da quelli dei Comuni (non il Comune di Roma); l'altra degli Enti Convenzionati. I Centri di formazione del Comune

di Roma fanno capo invece ad un ufficio di coordinamento interno al Comune stesso<sup>30</sup>.

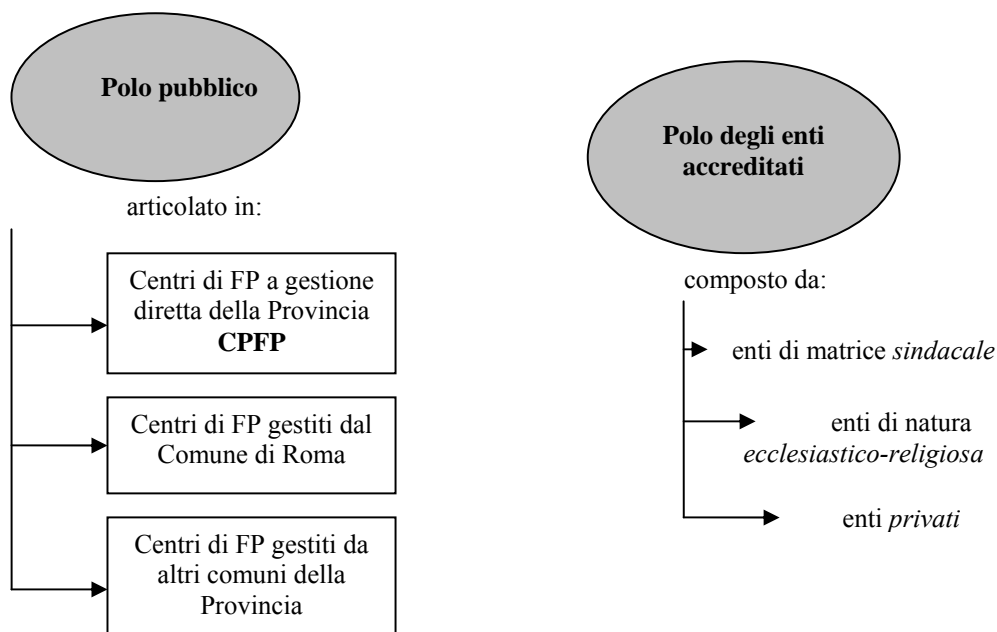
Infine, per quanto riguarda le azioni di sistema e di coordinamento svolte dalla Provincia si è evidenziato dal confronto stesso con i testimoni provinciali quanto si sia in una fase di *start up*: ancora decisamente sperimentali sono risultati attività quali la standardizzazione dei contenuti formativi, l'omogenizzazione delle procedure di reclutamento dei formatori, l'adozione di indicatori di efficienza ed efficacia del servizio erogato, l'attivazione di pratiche integrate e finalizzate ad un'operatività condivisa tra le diverse tipologie di centri ed in particolare tra il Polo pubblico e quello degli Enti Convenzionati, e così via.

In tale quadro ciò che è emerso da parte della Provincia come un obiettivo sulla lunga distanza è la promozione, nonché il coordinamento, di quegli aspetti innovativi e progettuali, per esempio introdotti dai percorsi triennali, che nei fatti marciano sulla base di spinte autonome dei vari centri, al di là di raccordi istituzionali provenienti dall'alto.

### 2.3. La pluri-articolazione dell'offerta di formazione professionale per l'obbligo

Sia attraverso la ricognizione desk, che tramite le interviste ai testimoni privilegiati della Provincia, si è messa a fuoco un'articolazione su più livelli dell'offerta di formazione professionale per l'obbligo, così come illustrato nello schema e nelle tabelle seguenti.

<sup>30</sup> Fa capo al Dipartimento XIV – Politiche per lo sviluppo locale, la formazione e il lavoro.

**Figura 2.1** La Pluriarticolazione dell'offerta formativa per l'obbligo

Un primo dato riguarda il peso del Polo pubblico rispetto a quello degli Enti Convenzionati: su n. 50 CFP attivi, il 48% (n. 24) fa capo al Polo pubblico e la restante metà (il 52%) a quello degli Enti Convenzionati. All'interno del Polo pubblico, poi, si ritrova la seguente ripartizione:  $\frac{1}{4}$  sono CFP a gestione diretta da parte della Provincia, il restante 75% si ripartisce equamente tra CFP del Comune di Roma e CFP di altri Comuni.

**Tavola 2.1** Il Polo pubblico: numero dei CFP attivi

Tipologia gestore	n°	Elenco Enti gestori e sedi
CFP a gestione diretta da parte della Provincia <sup>31</sup>	6	CFP Adriatico CFP di Civitavecchia CFP di Cave CFP di Marino Castelfusano Alberghiero Castelfusano industriale e commerciale
CFP del Comune di Roma	9	CFP - Simonetta Tosi CFP - Pierpaolo Pasolini CFP Casilina CFP - Luigi Petroselli CFP - Taby CFP - Corviale CFP - Azzolino CFP - Della Seta CFP - Teresa Gullace
CFP dei Comuni della Provincia	9	n. 2 Comune di Fiumicino n. 1 Comune di Monterotondo n. 1 Comune di Tivoli n. 4 Albafor - Comuni di Albano Pomezia e Velletri n. 1 Comune di Anzio
<b>Totale</b>	<b>24</b>	

<sup>31</sup> Il Centro di formazione di Via Cassia non fa corsi per l'obbligo formativo.

Anche il Polo degli Enti Convenzionati risulta articolato al suo interno: un po' più della metà (il 54%) sono CFP di matrice religiosa. Il 30% sono CFP di matrice sindacale, di fatto soltanto dello IAL-Cisl. Sono invece residuali i CFP di enti laici (il 16%), tra cui prevalgono quelli di Capodarco tradizionalmente orientati all'utenza dei portatori di handicap.

**Tavola 2.2** Il Polo degli Enti Convenzionati: numero dei CFP attivi

Tipologia gestore	n°	Elenco Enti gestori e sedi
CFP di Enti religiosi	14	n. 6 CIOFS n. 3 CNOS n. 1 Fondazione S. Girolamo Emiliani n. 1 Engim n. 1 Elis n. 1 Endofap n. 1 SS. Maria Assunta
CFP di Enti sindacali	8	n. 8 IAL
CFP di Enti laici	4	n. 1 ANAPIA n. 3 Capodarco
<b>Totale</b>	<b>26</b>	

Se si confronta l'articolazione dell'offerta di formazione professionale per l'obbligo che caratterizza la Provincia di Roma con quella diffusa sul territorio nazionale, emerge una certa peculiarità della prima rispetto alla seconda. Stando alla rilevazione Isfol sulle caratteristiche strutturali dell'offerta di formazione professionale (anno formativo 2003-2004)<sup>32</sup>, emergono le seguenti analogie e differenze.

- Sia a livello nazionale che nel territorio della Provincia di Roma, prevale l'offerta di formazione professionale fornita da enti gestori che l'Isfol definisce enti di formazione e loro consorzi e che qui sono denominati 'Polo degli Enti Convenzionati'. L'offerta di tali enti pesa in Italia per il 56,3%<sup>33</sup>, in Provincia di Roma per il 52%. In tale quadro la situazione della Provincia di Roma è simile all'area del Nord-ovest, in cui l'offerta privata è del 56,4% e diverge invece da quella del Nord-est e del Centro in cui scende rispettivamente al di sotto del 40% e del 30%.

- Una differenza rilevante riguarda l'offerta del Polo pubblico, che in Provincia di Roma è quasi la metà dell'offerta complessiva, mentre a livello nazionale cala al 10,5%, con una punta nel Nord-est del 21% ed un calo significativo al Sud al 2%<sup>34</sup>.

- Sulle altre tipologie di enti gestori, ad esempio le cooperative e l'associazionismo, scuola ed università, etc., non è possibile fare confronti tra il

<sup>32</sup> Isfol 2005, *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato e sulle previsioni delle attività di formazione professionale*, rapporto dattiloscritto.

<sup>33</sup> Per ragioni di confronto, sono stati accorpate il 55,0% dell'offerta di enti di fp e loro consorzi con l'1,3% dell'offerta delle parti sociali, che l'Isfol invece suddivide. Data anche l'esiguità della seconda rispetto alla prima, non crediamo che questo accorpamento possa modificare in modo rilevante il funzionamento reale.

<sup>34</sup> Si tratta dell'offerta che l'Isfol definisce di regioni ed enti locali.

livello nazionale e quello provinciale, dal momento che non sono presenti nella Provincia di Roma.

**Tabella 2.1** Ripartizione percentuale dei soggetti erogatori per l' O.F. per natura giuridica. Anno formativo 2003-04

Natura giuridica	Aree geografiche				
	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud e Isole	Italia
Enti di formazione e loro consorzi	54,4	38,9	27,4	78,6	55,0
Regioni ed Enti locali	11,7	21,0	10,4	2,0	10,5
Cooperative ed associazionismo	6,0	16,1	15,1	10,3	10,8
Scuola ed Università	2,8	4,2	29,2	1,6	6,5
Imprese e loro consorzi	1,2	6,6	2,8	0,4	2,3
CCIAA	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1
Parti sociali	2,0	0,6	0,9	1,2	1,3
Altro	21,9	12,6	14,2	5,3	13,5
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Isfol, Quinta rilevazione sull'offerta di formazione professionale a finanziamento pubblico in Italia

L'offerta di formazione professionale fornita dalla Provincia di Roma si caratterizza, quindi, per un peso rilevante del gestore pubblico rispetto a quello privato. Ovviamente, si tratta di un'evidenza non casuale, ma frutto di scelte di *policy* che, come abbiamo visto, hanno puntato nel passaggio di competenze dalla Regione alla Provincia a rafforzare proprio il ruolo del soggetto pubblico, non solo in fase di programmazione, ma anche in quella di erogazione.

### 2.3.1 I corsi

Alla luce della pluri-articolazione descritta, entrando nel dettaglio sulle tipologie di corso così elencate nella banca-dati provinciale, si osservano i seguenti elementi distintivi:

- i Centri degli Enti Convenzionati propongono una ricca offerta *tout court* di formazione professionale, di cui i corsi per l'obbligo formativo rappresentano una parte seppure rilevante;
- i Centri del Comune di Roma progettano in maniera privilegiata corsi in alternanza e/o spesso rivolti a persone con disabilità;
- i Centri a gestione diretta della Provincia e quelli gestiti dagli altri Comuni della provincia sono orientati in modo prioritario verso l'obbligo formativo.

Più nel merito, sia nel Polo Pubblico che in quello degli Enti Convenzionati si è osservato un importante aumento dei corsi triennali passati, nell'arco di tre anni, da 83 a 186 (+124,1%); di contro il numero di corsi biennali è diminuito nello stesso periodo del 43,3%. I corsi in alternanza sono

raddoppiati, passando da 20 a 40; i corsi per le persone con handicap sono cresciuti del 36,8%, mentre i corsi di specializzazione sono rimasti stabili. Complessivamente, l'intera offerta di formazione professionale in obbligo formativo è aumentata dell'11%, ossia i corsi sono passati da 351 a 390.

**Tabella 2.2** Corsi realizzati per anno e per tipologia (v.a., val.%, e var.%)

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	variazione %
Biennali	210	130	119	-43,3
	<b>59,8</b>	<b>37,0</b>	<b>30,5</b>	
Triennali	83	140	186	+124,1
	<b>23,6</b>	<b>39,9</b>	<b>47,7</b>	
Alternanza	20	33	40	+100,0
	<b>5,7</b>	<b>9,4</b>	<b>10,3</b>	
Handicap	19	21	26	+36,8
	<b>5,4</b>	<b>6,0</b>	<b>6,7</b>	
Specializzazione	19	27	19	0,0
	<b>5,4</b>	<b>7,7</b>	<b>4,9</b>	
Totale	351	351	390	+11,1
	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	

Fonte: elaborazioni Ires su dati Si\_Mon

Inoltre, tali corsi sono stati gestiti per più della metà dai Centri appartenenti agli Enti Convenzionati. Negli ultimi tre anni, però, il peso degli Enti Convenzionati è calato, passando dal 58,4% al 54,6%, di contro è cresciuta sia l'offerta dei Centri dei Comuni della provincia (passata dal 16,8% al 19,2%), sia quella dei Centri a gestione diretta della Provincia (dal 7,7% al 9,7%).

**Tabella 2.3** Corsi realizzati per anno e per ente gestore (v.a., val.%, e var.%)

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	variazione %
CPFP	27	31	38	+40,7
	<b>7,7</b>	<b>8,8</b>	<b>9,7</b>	
CFP Comune di Roma	60	59	64	+6,7
	<b>17,1</b>	<b>16,8</b>	<b>16,4</b>	
CFP Comuni provincia	59	60	75	+21,3
	<b>16,8</b>	<b>17,1</b>	<b>19,2</b>	
CFP Enti accreditati	205	201	213	+3,9
	<b>58,4</b>	<b>57,3</b>	<b>54,6</b>	
Totale	351	351	390	+11,1
	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Fonte: elaborazioni Ires su dati Si\_Mon

Concludendo si sono evidenziati due aspetti particolarmente interessanti. Da una parte la progressiva sostituzione della formazione di tipo biennale, fortemente orientata alla specializzazione professionale e rivolta ad un target dai 15 anni in su, con quella legata ai percorsi triennali e quindi maggiormente improntata ad un'integrazione dei saperi di base e di competenze tecniche per i ragazzi che terminano il percorso dell'obbligo. A resistere all'interno della formazione biennale sono i corsi dell'alternanza forniti dal solo Comune di



Roma, a segnalare una precisa scelta di *policy* che continua a privilegiare un'offerta di breve durata per *over 15*.

Dall'altra parte la significativa presenza del gestore pubblico nella formazione professionale, che negli ultimi tre anni ha segnato una crescita importante dell'offerta a gestione diretta da parte della Provincia e di quella dei Comuni della provincia.

## 2.4 L'indagine qualitativa a tappeto sui Centri di formazione

Ulteriori caratteristiche dell'offerta formativa della Provincia sono emerse dall'indagine qualitativa realizzata presso tutti i Centri di formazione attivi per l'obbligo formativo. L'approfondimento delle dinamiche storiche, progettuali ed organizzative dei CFP è stato realizzato attraverso interviste dirette ai responsabili di 22 Centri di formazione: 5 gestiti direttamente dalla Provincia, 4 regolati dal Comune di Roma, 5 organizzati dai Comuni della provincia ed, infine, 9 appartenenti al Polo degli Enti Convenzionati<sup>35</sup>.

Prima di analizzare gli elementi distintivi emersi nel corso di tale indagine, si segnalano alcune analogie che accomunano i vari CFP e che rappresentano un tessuto comune dell'offerta fornita dalla Provincia.

- *Una mission storicamente legata alle vocazioni produttive dei diversi mercati locali del lavoro.* Indipendentemente dalla natura pubblica o privata, religiosa o laica, i centri di formazione professionale della Provincia di Roma si caratterizzano per una originaria vocazione al confronto con i locali mercati del lavoro, connessi alle tipicità produttive dei territori di appartenenza. Ciò emerge dai racconti sulla nascita dei diversi centri<sup>36</sup>: la prima veste era quella professionalizzante ossia di 'una scuola di mestieri' con didattiche basate sulla pratica. Nel corso degli anni, poi, parallelamente ad un'evoluzione dei compiti istituzionali della formazione professionale verso un'educazione 'a tutto tondo', comprensiva quindi anche dell'insegnamento di alcuni saperi di base, si sono dapprima sperimentati e poi sistematizzati percorsi integrati di istruzione e addestramento professionale.

- *L'orientamento formativo per un target a rischio.* Ripercorrendo le storie dei singoli Centri di formazione, si rileva che al di là delle specializzazioni e dei diversi *modus operandi*, tutti i Centri si prefiggono di rafforzare i diversi percorsi individuali non solo sul piano professionale, ma anche su quello dell'inclusione sociale. Storicamente, infatti, il comparto della

<sup>35</sup> Sono stati contattati i direttori delle sedi principali di tutti i Centri di formazione attivi sul territorio della provincia di Roma, ma l'indagine qualitativa è stata condotta su un *panel* di 22 Centri, in quanto: i) 3 Centri del Comune di Roma sono stati esclusi, perché non svolgono corsi in obbligo formativo, ii) 2 Centri a gestione diretta della Provincia, 3 Centri del Comune di Roma e 1 del Polo degli Enti Convenzionati, invece, non hanno concesso l'intervista.

<sup>36</sup> I primi CFP sono nati a partire dalla fine degli anni 50, altri sono stati costituiti negli anni 60 e 70; i CFP più recenti sono stati attivati nei primi anni 80. I Centri oggi gestiti direttamente dalla Provincia, in particolare, sono gli ex enti nazionali di addestramento al lavoro (ENALC, INAPLI), passati sotto l'egida della Regione Lazio nel corso degli anni 70.

formazione professionale ha avuto il compito di accogliere quei ragazzi che uscivano dal sistema scolastico prima del raggiungimento di titoli formali, ‘ragazzi difficili’ fortemente segnati da storie familiari complicate e insuccessi scolastici. Ecco alcune opinioni in merito:

*“La mission dell’ente è quella di sostenere e aiutare il ragazzo a trovare la sua strada e di prepararlo come cittadino”*

*“Dare un’opportunità di lavoro ai ragazzi svantaggiati, costruire con loro una reale alternativa di vita: questa è la finalità del Centro”*

*“La mission del nostro Centro è rimasta sempre la stessa ovvero far acquisire competenze professionali da spendere in modo proficuo nel mercato del lavoro, perché solo in questo modo i ragazzi potranno ritagliarsi un posto nella società”*

*“Oltre alla formazione professionale, il Centro punta sull’educazione, per noi è primario trasmettere il valore del saper vivere insieme”*

- *La novità istituzionale introdotta dai percorsi triennali.* Da parte di tutti i Centri vengono evidenziate le potenzialità, sia in positivo che talvolta in negativo, legate all’introduzione dei percorsi triennali di formazione, anche se non tutti li hanno sperimentati. L’opinione prevalente è che questi percorsi possano favorire: i) la creazione di sinergie tra istituti scolastici e centri di formazione professionale in termini di progettualità e di operatività comune; ii) la possibilità di costruire un percorso formativo adeguato senza che i ragazzi accumulino esperienze fallimentari nella scuola<sup>37</sup>; iii) la crescita professionale dei docenti e dei formatori. Inoltre viene segnalato come attraverso tali percorsi si siano adottate nuove proposte formative che hanno avuto come risultato importante l’allargamento e la differenziazione del *target*. In ogni caso, sebbene la sperimentazione dei percorsi triennali risulti un fattore importante per il rilancio della formazione professionale, predominante appare la consapevolezza che i CFP siano ancora oggi principalmente una ‘rete di salvataggio’ per ragazzi difficili.

<sup>37</sup> Tra gli intervistati si rileva la seguente opinione comune: *“chi si iscrive per scelta alla formazione professionale immediatamente dopo la scuola media è più motivato ed ha accumulato meno dispiaceri ed insuccessi scolastici”*.

#### 2.4.1. Stili tradizionali e modelli innovativi a confronto

Al di là di tali tendenze comuni, i Centri si distinguono poi per vari aspetti che vanno dall'organizzazione interna del lavoro alle capacità di marketing territoriale, dalle diverse tipologie di figure professionali coinvolte ai vari modelli didattici adottati; e tali differenze da una parte sono riconducibili a diversi impianti originari (religioso vs laico, pubblico vs privato e così via), dall'altra anche dall'impatto che la normativa sull'obbligo formativo ha avuto nel riorientare in modo più o meno diversificato il funzionamento della formazione professionale.

Per valutare tali processi di trasformazione, in funzione delle fasi cruciali di passaggio, nonché degli elementi innovativi e delle eventuali inerzie gestionali, si sono individuati tre macro-indicatori, rispetto a cui si sono posizionati i vari Centri. In tal modo si è definita una sorta di piattaforma idealtipica di partenza, con l'obiettivo di verificare gli stadi di sviluppo di una nuova fase della formazione professionale.

Il primo macro-indicatore si riferisce al 'set di strumenti metodologici' che i Centri hanno messo a punto per coinvolgere gli studenti e migliorare la qualità degli apprendimenti; e si articola nei seguenti elementi:

- *l'introduzione di pratiche didattiche integrate ed innovative* ovvero di tecniche di insegnamento che richiedono ad esempio: una partecipazione attiva della classe, la definizione di gruppi di studio, l'adozione di metodi flessibili e personalizzati in funzione delle diverse caratteristiche degli studenti, l'introduzione di brevi moduli gestiti da esperti esterni e così via;
- *l'attivazione di passerelle* ossia l'integrazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione attraverso la sperimentazione di passaggi di singoli ragazzi o intere classi da un canale formativo all'altro;
- *la programmazione di eventi ed attività extra curricolari* come gite, partecipazione a concorsi o tornei sportivi, etc. finalizzati ad arricchire le esperienze individuali e al contempo favorire la coesione di gruppo.

Il secondo macro-indicatore, denominato '*marketing* territoriale' si riferisce alla capacità dei singoli Centri di stabilire raccordi con i soggetti pubblici e privati, a vario titolo coinvolti nelle dinamiche formative e nei percorsi di inclusione socio-lavorativa. Tale macro-indicatore comprende:

- *la costruzione in autonomia delle rete con le scuole*, intesa come la possibilità di selezionare e scegliere le scuole con le quali sottoscrivere un progetto di formazione-istruzione;
- *la progettazione condivisa* ovvero l'integrazione dei linguaggi e delle metodiche appartenenti ai due sistemi dell'istruzione e della formazione, finalizzata a definire un assetto formativo maggiormente tarato sui bisogni specifici del target di riferimento;
- *le attività di promozione del corso* attraverso l'utilizzo di diversi mezzi capaci di fornire informazioni puntuali sul Centro e sulle azioni formative, oltre che tramite le attività di orientamento direttamente rivolte ai ragazzi;

- *la rete con le aziende* come insieme di azioni integrate, tese ad ancorare gli obiettivi formativi alle reali possibilità di sbocco lavorativo ed ai concreti esiti professionali.

Infine, il terzo macro-indicatore, denominato *'human resources'*, si riferisce ad alcuni elementi dell'organizzazione interna del lavoro ed in particolare all'introduzione di specifiche figure professionali in grado di realizzare attività di accompagnamento e sostegno, al di là di quelle esclusivamente formative. Si tratta di professionalità che operano per rafforzare competenze di carattere relazionale e attitudinale, per regolare stili comportamentali di gruppo e per stimolare la sfera motivazionale. Sempre all'interno di tale indicatore si è considerata la continuità delle azioni formative garantite da un basso *turn-over* dei docenti.

In relazione a questi macro-indicatori, come si vede dalla tavola a seguire (tavola 2.3), si sono posizionati i vari Centri in termini di presenza/assenza dei vari elementi in cui è articolato ciascun macro-indicatore stesso.

Rispetto agli strumenti metodologici si evidenzia la portata innovativa unica nel panorama provinciale che caratterizza i Centri degli Enti Convenzionati in cui sono stati introdotti moduli didattici innovativi di vario tipo, oltre che essere state attivate le passerelle<sup>38</sup>. Segnali sporadici di novità relative alle metodologie didattiche si verificano anche nei Centri gestiti dai Comuni. L'organizzazione di attività extra curricolari, invece, emerge solo nei Centri a gestione diretta della Provincia.

Relativamente al *marketing* territoriale appare evidente, così come sottolineato nell'analisi della *mission*, il robusto legame che tutti i CFP – pubblici e degli Enti Convenzionati - hanno stabilito con le aziende del territorio. Tale legame, oltre ad essere importante per la fase di progettazione dei corsi, è evidentemente funzionale alla realizzazione degli *stages* previsti dai percorsi formativi. I CFP, inoltre, investono nelle attività di promozione della propria offerta, sia utilizzando canali mediatici, sia organizzando giornate di sensibilizzazione nelle scuole secondarie di primo grado. L'adozione di procedure condivise di progettazione dell'offerta formativa, invece, è ancora poco diffusa: vi sono esperienze in tal senso in due Centri a gestione diretta della Provincia, in 3 Centri gestiti dai Comuni e in 5 Centri degli Enti Convenzionati. L'ultimo elemento contenuto in questo macro indicatore riguarda la costruzione di una rete con le scuole superiori di secondo grado, che è risultata una pratica diffusa in modo raro ed occasionale.

Rispetto all'ultimo macro-indicatore *'human resources'*, si evidenzia una polarizzazione tra i centri provinciali che hanno introdotto professionalità, come lo psicologo, e gli altri centri che invece hanno puntato sulla stabilizzazione dei formatori. Inoltre, nei centri degli Enti Convenzionati emerge un legame tra le innovazioni didattiche, precedentemente messe in

<sup>38</sup> Anche se vi sono state numerose esperienze di passaggi dalla formazione alla scuola e viceversa, sia durante che al termine del percorso triennale, si sottolinea come non esista ancora un sistema programmato di passerelle, ma tutto sia affidato ad iniziative *una tantum*.

luce, e la costruzione di equipe formative capaci di veicolare tali innovazioni secondo modalità continue e quindi di progressiva standardizzazione.

Concludendo, sulla base dell'analisi qualitativa condotta, si può sottolineare come: (i) tra i Centri afferenti al Polo Pubblico tendano a prevalere stili formativi di tipo tradizionale e soltanto alcuni si trovino in una fase di transizione e di definizione di nuovi modelli di funzionamento e di offerta formativa; (ii) i Centri Convenzionati, in modo più generalizzato, si collochino in una fase avanzata di sperimentazione di pratiche innovative sia dal punto di vista didattico che gestionale, anche grazie all'adozione diffusa dei percorsi triennali.

Tavola 2.3 Mappa degli indicatori di innovazione dell'offerta formativa

CFP	SET DI STRUMENTI METODOLOGICI			MARKETING TERRITORIALE				HUMAN RESOURCES	
	INNOVAZIONI SULLA DIDATTICA	SPERIMENTAZIONE PASSERELLE	EVENTI/ATTIVITÀ EXTRA	AUTONOMIA RETE SCUOLE	PROGETTAZIONE CONDIVISA	ATTIVITÀ DI PROMOZIONE DEL CORSO	RETE CON LE AZIENDE	PRESENZA DELLO PSICOLOGO	STABILITÀ STRUTTURA ORGANIZZATIVA
Adriatico							X	X	
Cave			X			X	X	X	
Civitavecchia			X	X	X	X	X	X	
Marino	X		X		X	X	X	X	
Azzolino	X	X			X	X	X		
Corviale		X			X		X		X
Pasolini			X			X	X		X
Taby	X						X		
Com. Albano <sup>39</sup>	X			X		X	X	X	X
Com. Anzio						X	X		X
Com. Fiumicino							X		X
Com. Monterotondo							X		
Com. Tivoli	X	X		X	X	X	X	X	X
CFP Anapia		X					X		X
CFP Ciofs	X	X			X	X	X	X	X
CFP Cnos	X	X					X		X
CFP Elis	X	X		X	X	X	X		X
CFP Endofap	X				X		X	X	
CFP Engim	X	X	X			X	X	X	X
CFP Emiliani	X				X	X	X		X
CFP Ial Cisl		X		X	X	X	X	X	X
CFP SS Maria		X					X		X

<sup>39</sup> Dal 1° agosto 2002 il Comune di Albano ha affidato la gestione delle sue attività alla "Agenzia Formativa Albafor s.r.l."

### CAPITOLO 3. IL TARGET DELLA FORMAZIONE ISCRITTO AI CORSI DELL'OBBLIGO NELLA PROVINCIA DI ROMA

Obiettivo del capitolo è quello di ricostruire il profilo dei ragazzi in obbligo formativo nella formazione professionale in Provincia di Roma. Quanti sono i ragazzi iscritti ai corsi? Qual è la loro età? Da quali percorsi scolastici provengono? L'analisi che segue tenta di effettuare alcuni scatti diacronici sulle principali caratteristiche e sulle fasi formative degli iscritti sia ai Centri di formazione professionale (CFP) del Polo Pubblico che a quelli degli Enti Convenzionati negli anni tra il 2003 ed il 2005. Gli aspetti presentati sono stati ricostruiti sulla base di un intenso lavoro di lettura, ripulitura ed elaborazione dei dati sugli iscritti ai corsi dell'obbligo formativo organizzati dai CFP e raccolti nel sistema regionale *SI\_Mon*<sup>40</sup>. Si tratta, come vedremo, di una ricostruzione che ha parzialmente risentito dello stato ancora poco sistematico dei dati su tale tematica (per approfondimenti vedi il box 1)<sup>41</sup>. In ogni caso, nonostante le incompletezze ed i rischi di non completa attendibilità, tali dati costituiscono un importante, nonché l'unico, bacino di informazioni sullo stato della formazione professionale nella provincia di Roma.

<sup>40</sup> *SI\_Mon* (Sistema Informativo Monitoraggio) è un sistema finalizzato all'inserimento di dati relativi a progetti proposti da enti di formazione ed approvati dalla Regione Lazio allo scopo di effettuare un monitoraggio procedurale, fisico e finanziario

<sup>41</sup> Inoltre, i dati vengono inseriti, sulla base di uno scadenziario comune, dagli operatori dei Centri di formazione e quindi possono essere soggetti ad eventuali errori di imputazione.

*Box 1 – Breve nota sull'utilizzo dei dati*

I dati grezzi sono stati estratti dalla banca dati Simon in momenti successivi (luglio e settembre 2006) ed organizzati in due distinte banche dati - elenco dei corsi e anagrafe degli iscritti - dalla Provincia di Roma che, inoltre, ha reso disponibili gli elenchi cartacei dei corsi finanziati. Le due banche dati "elenco corsi" e "anagrafe iscritti" sono state organizzate in tre macro cartelle riferite ai tre anni oggetto della nostra indagine (2003-2004; 2004-2005; 2005-2006), ciascuna contenente tre *files*, uno per ente gestore: CFP a gestione diretta della Provincia, CFP Comunali e CFP degli Enti Convenzionati. I dati così sistematizzati sono stati comparati con gli elenchi dei corsi in formato cartaceo per verificarne il livello di coerenza. Ove possibile, sono state realizzate delle operazioni di completamento delle banche dati elaborate, aggiungendo dati presenti nelle liste cartacee. Sono state effettuate ulteriori operazioni di ripulitura tra cui: i) laddove non si è verificata corrispondenza del numero degli iscritti tra le due banche dati, si è proceduto a riportare il dato contenuto nell'anagrafica in quello dei corsi, ipotizzando quindi che le informazioni contenute nell'anagrafe fossero più attendibili; ii) nei casi in cui, nell'anagrafica, lo stesso nominativo risultava associato a due diversi corsi ed in uno di essi risultava ritirato, tale nominativo è stato conteggiato in fase di elaborazione una sola volta e non come ritirato.

Il lavoro di ripulitura e di successiva elaborazione ha permesso di mettere a fuoco lo stato dei dati sulla formazione professionale rispetto ai corsi di obbligo formativo, facendo emergere diversi buchi informativi. Come si evince dal prospetto, rispetto agli anni formativi di riferimento dell'indagine, la percentuale di corsi ai quali non è associato il set di informazioni anagrafiche degli iscritti è pari al 13,9% per l'anno formativo 2003-2004 e del 22,9% per l'anno formativo 2004-2005. I maggiori buchi informativi riguardano i corsi dei CFP gestiti dai Comuni della provincia, dove si registra un aumento della percentuale di corsi senza dati: dal 30,5% nell'a.f. 2003-2004 al 73,4% nell'a.f. 2004-2005. Tendenza inversa si osserva, invece, nei CFP a gestione diretta della Provincia ove la completezza dei dati è cresciuta nel corso degli anni (nel 2003-2004 mancavano quasi tutti i dati, nel 2004-2005, invece, i corsi senza anagrafica pesano per il 47,2%). All'interno del polo pubblico il Comune di Roma rappresenta un'eccezione poiché mostra un'alta qualità dei dati, migliore anche di quella verificata nel polo degli Enti Convenzionati. Rispetto all'ultimo anno formativo, infine, è stato possibile raccogliere ed archiviare i dati di tutti i corsi realizzati; alcune anagrafiche, tuttavia, presentano esclusivamente informazioni riferite alle variabili di base (sesso ed età).

*Prospetto dello stato dei dati relativi ai corsi professionali di obbligo formativo nella provincia di Roma*

	2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Corsi	% di corsi senza dati	Corsi	% di corsi senza dati	Corsi	% di corsi senza dati
CPFP	27	96,3	36	47,2	38	-
CFP Comune Roma	60	6,7	59	-	64	-
CFP Comuni provincia	59	30,5	60	73,4	75	-
CFP Enti Convenzionati	205	0,4	206	17,6	213	-
<b>Totale</b>	<b>351</b>	<b>13,9</b>	<b>361</b>	<b>26,9</b>	<b>390</b>	-

Fonte: elaborazione Ires su dati Si\_Mon



### 3.1. 'L'evento raro' della formazione professionale

La formazione professionale con l'attivazione dei corsi per l'obbligo formativo costituisce un percorso alternativo alla scuola secondaria di II grado e all'apprendistato così come prevede la Legge n°144/99, modificata ed integrata dalla L.53/03 (cfr. cap. 1). Il *range* di età di riferimento è 14-17 anni, anche se per l'iscrizione ai corsi di formazione di durata biennale è necessario aver compiuto il 15° anno di età. In entrambe le tipologie di corso i ragazzi devono aver conseguito la licenza media<sup>42</sup>. Ma quanto pesa la formazione professionale come percorso educativo scelto dai 14-17enni rispetto al canale dell'istruzione? Dalla lettura dei dati riferiti all'ultimo anno disponibile, ovvero al 2005-2006, la formazione professionale è definibile come *'un evento raro'*, dal momento che i ragazzi inseriti in tale percorso sono una quota decisamente minoritaria dell'intera popolazione in età di obbligo formativo. Statisticamente si potrebbe dire che la formazione professionale è un evento a bassa probabilità.

In base ai dati elaborati dall'Isfol a livello nazionale, infatti, la classe di età dell'obbligo formativo risulta essere nell'assoluta maggioranza all'interno dei percorsi scolastici (93,6%), mentre solo il 4,4% è iscritto alla formazione professionale e il 2% è assunto con contratti di apprendistato (tabella 3.1). Analogamente, nella provincia di Roma i dati riferiti all'anno scolastico 2005-2006 riportano una percentuale di 14-17enni<sup>43</sup> iscritti alla formazione pari al 4,1%, lievemente al di sotto di quella media italiana, mentre la quota percentuale degli iscritti nella scuola secondaria è eguale al 95,9%. In base ai dati disponibili dai Centri per l'impiego della provincia di Roma, ad oggi, l'apprendistato risulta ancora un percorso scelto in modo marginale (118 apprendisti).

<sup>42</sup> Tra le attività di recupero previste per coloro che hanno precocemente abbandonato il percorso dell'obbligo senza conseguire il relativo titolo, segnaliamo il progetto romano della 'Scuola delle Seconda Opportunità', promosso e sviluppato da Arci-Nuova associazione in partenariato con il 4° Centro territoriale permanente per l'istruzione e la formazione in età adulta e in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e socializzazione dell'Università di Roma La Sapienza. Tale progetto, attivo dal 1997, ha coinvolto fino ad oggi 102 ragazzi e ragazze, di cui 25 stranieri.

<sup>43</sup> L'insieme dei 14-17enni rappresenta solo una parte dell'intera popolazione iscritta alla formazione professionale OF come si vedrà nei paragrafi seguenti.

**Tabella 3.1** – Stato formativo dei giovani 14-17enni. A.f. 2005-2006 (v.a. e val. %)

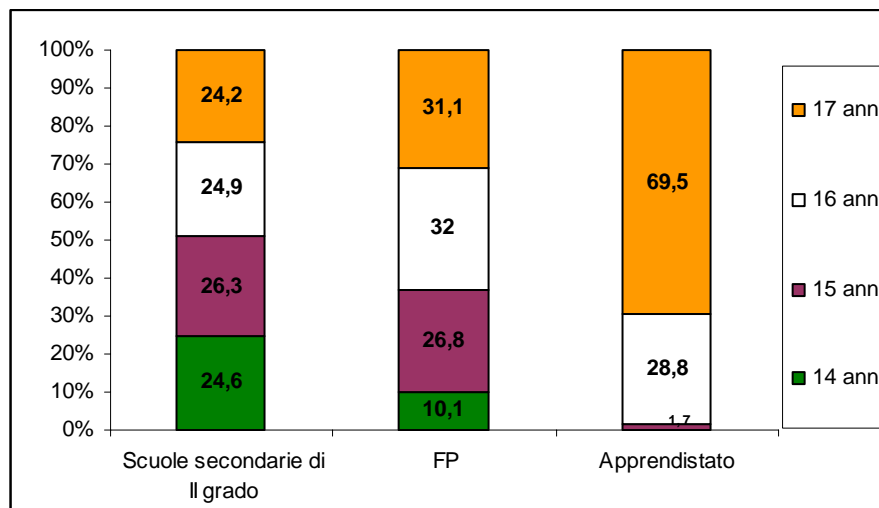
	Scuola		FP		Apprendistato		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Provincia di Roma (1)	137.719	95,9	5.835	4,1	118	0,0	143.672	100
Italia (2)	1.287.610	93,6	60.793	4,4	27.779	2,0	1.376.182	100

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon – Provincia di Roma, dati Ministero dell'Istruzione e dati Isfol

(1) i dati sulla scuola di fonte Ministero Istruzione aggregano i 14-17enni iscritti nelle scuole medie e nella scuole superiori; i dati sulla fp di fonte Provincia di Roma sono dedotti dalla banca dati Simon; i dati sull'apprendistato sono forniti dai Centri per l'impiego

(2) dati Isfol riferiti all'a.s. 2004-2005

Analizzando poi la composizione percentuale per classi di età all'interno dei diversi percorsi di obbligo formativo, si osserva come l'incidenza dei 14-15enni sia maggiore nella scuola secondaria di II grado, mentre l'incidenza dei 16enni e soprattutto dei 17enni sia nettamente maggiore nella formazione professionale e nell'apprendistato. Se, infatti, all'interno della scuola secondaria di II grado le quattro età interessate dall'obbligo formativo sono rappresentate da percentuali simili, nella formazione professionale, e ancor più nell'apprendistato, la consistenza dei gruppi aumenta al crescere dell'età (figura 3.1.).

**Figura 3.1** 14-17enni inseriti in uno dei percorsi di obbligo formativo nella Provincia di Roma, per classi di età (val. %)- a.f. 2005-2006

Fonte: elaborazione Ires su dati Si\_Mon

### 3.2. Le dimensioni qualitative: i cambiamenti tra il 2003 e il 2005

Alla luce del quadro generale descritto, si è preceduto ad analizzare nel dettaglio le caratteristiche e le trasformazioni del target degli iscritti alla formazione professionale negli a.f. 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, in relazione ai seguenti indicatori: a) variabili strutturali quali sesso, età, nazionalità; b) variabili legate allo svantaggio sociale; c) variabili relative al percorso scolastico quali titolo di studio, scuola abbandonata, esito del percorso formativo<sup>44</sup>.

Anticipando alcuni risultati emersi da tale analisi, si possono evidenziare le seguenti tendenze:

- *l'aumento del numero di iscritti* alla formazione professionale da 5.428 nel 2003-2004 a 7.779 nel 2005-2006 (tabella 3.2), ovvero in termini percentuali una variazione del 43%;

- *la lieve crescita della presenza femminile*: da 1.063 nel 2003-2004 a 2.999 nel 2005-2006 (+182%), mentre l'incidenza è passata dal 31,8% al 38,5% (tabella 3.2);

- *il trend positivo* dei 14enni che si iscrivono direttamente alla formazione professionale (+179,8%) (tabella 3.3);

- *il raddoppio dell'incidenza della presenza straniera*, da 5,7 a 10,2 ogni 100 iscritti (tabella 3.5);

- *l'aumento della percentuale di ragazzi che accedono alla formazione professionale successivamente alla scuola secondaria di I grado*, da 12,6% a 15,4% congiuntamente all'incremento di coloro che abbandonano il biennio delle scuole secondarie di II grado (tabella 3.7);

- *la crescita dei ragazzi che provengono da un liceo*: su 100 ragazzi che hanno abbandonato la scuola secondaria superiore per iscriversi alla formazione professionale, nel 2005, 11 provengono da un liceo (nel 2003 erano 8). Si rileva, inoltre, una correlazione costante tra iscrizioni alla FP e abbandono di istituti tecnici e/o professionali (figura 3.2);

- *un tasso di dispersione regolarmente al di sopra del 10%* negli ultimi tre anni formativi.

A seguire si illustrano le specifiche elaborazioni e letture, ottenute anche disaggregando i dati per le diverse tipologie di enti di formazione, ovvero Centri a gestione diretta da parte della Provincia, Centri dei Comuni e Centri degli Enti Convenzionati.

<sup>44</sup> Come accennato in apertura, tale analisi ha risentito in alcuni casi dei buchi informativi presenti nelle banche-dati originarie.

### 3.2.1. La fisionomia socio- demografica degli studenti

La popolazione della formazione professionale della provincia di Roma si declina al maschile, tuttavia negli ultimi tre anni formativi l'incidenza femminile è cresciuta passando dal 31,8% al 38,5% (tabella 3.2). La distribuzione si differenzia tra i diversi enti: nei centri gestiti dai Comuni della provincia e in quelli degli Enti Convenzionati le femmine sono in minoranza mentre nei Centri del Comune di Roma la distribuzione tra i sessi appare leggermente più equilibrata, infatti, la quota di femmine si attesta sul 43,3%. Nei centri a gestione provinciale, al contrario, si osserva una prevalenza di ragazze che, seppur in lieve calo nell'ultimo anno, costituiscono quasi il 60% del totale. Il trend che si evidenzia è comunque di colore rosa sia nei CFP degli Enti Convenzionati (l'incidenza delle femmine è passata dal 28,5% al 33,1%), che, in particolar modo, nei CFP gestiti dai Comuni della provincia (dal 28,7% al 38,9%). I dati provinciali mostrano quindi una tendenza di crescita della presenza femminile nella formazione professionale, anche se l'attuale incidenza è ancora lontana dal dato nazionale che mostra una distribuzione tra i sessi più equilibrata: 51,4% maschi e 48,6% femmine<sup>45</sup>.

In ogni caso, la *variabile sesso* è strettamente legata alle caratteristiche dell'offerta formativa ovvero al settore del corso: ad esempio, ai corsi di estetista si iscrivono esclusivamente le femmine, mentre ai corsi per meccanico si iscrivono esclusivamente i maschi; ne consegue che il rapporto maschi/femmine dipende anche dalle specificità produttive dei diversi territori e dalle relative scelte di indirizzo formativo dei CFP.

**Tabella 3.2** – *Iscritti ai corsi OF, percentuale femminile. Anni formativi 2003-2005 (v.a. e val.%)*

ENTI	2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	v.a.	% femmine	v.a.	% femmine	v.a.	% femmine
CPFP	Nd	-	301*	60,5	804	59,6
CFP Comune di Roma	977	46,7	1.065	46,2	1.194	43,3
CFP Comuni provincia	722	28,7	251	26,3	1.539	38,9
CFP Enti Convenzionati	3.729	28,5	3.491	31,2	4.242	33,1
<i>Totale</i>	5.428	31,8	5.108	36,2	7.779	38,5

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

\* dati di cui si dispone l'informazione su un totale di 302

In modo simmetrico la *variabile età* ha una relazione fortissima con la tipologia del corso (biennali, triennali, alternanza, handicap, specializzazione): ai corsi triennali si può accedere all'uscita della scuola secondaria di I grado,

<sup>45</sup> Dati Isfol a.f. 2004-05 inserire testo

mentre ai biennali, inclusi quelli denominati di alternanza, si possono iscrivere solo coloro che hanno compiuto il 15° anno di età. La recente espansione dei percorsi triennali ha prodotto un aumento della componente di 14enni all'interno della formazione professionale: nell'arco degli ultimi tre anni, infatti, gli iscritti di quattordici anni sono aumentati del 179,8%, e l'incidenza è passata, nei prime due anni, dal 4% al 7,3% per poi attestarsi al 7,7% nel 2005-2006 (tabella 3.3).

L'incidenza dei 14enni è cresciuta in tutti i Centri eccetto quelli gestiti direttamente dalla Provincia (calata di 1 punto percentuale tra il 2004 e il 2005). All'interno dei CFP degli Enti Convenzionati, dove si è investito molto sui percorsi triennali, l'incidenza dei 14enni sul totale iscritti è sempre stata al di sopra del valore medio (nell'ultimo anno 9,1% contro una media del 7,7%). L'aumento è molto significativo soprattutto nei CFP gestiti dai Comuni della provincia dove si registra la più alta incidenza dei 14enni (9,9%), risultato di una crescita, nell'ultimo triennio, pari al 913,3%. Nei Centri del Comune di Roma, invece, si registra l'incidenza più bassa (1,8% nel 2005-2006), nonostante il trend positivo degli ultimi anni (+31,2%).

**Tabella 3.3** – Incidenza dei 14enni sul totale degli iscritti, per tipologia ente (val. % e var.%)

ENTI	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Var.% 2003-04 /2005-06
	% su tot iscritti	% su tot iscritti	% su tot iscritti	
CPFP	-	6,1	5,0	-
CFP Comune di Roma	1,6	0,9	1,8	+31,2
CFP Comuni provincia	2,1	6,8	9,9	+913,3
CFP Enti Convenzionati	5,0	9,4	9,1	+108,2
<i>Totale</i>	4,0	7,3	7,7	+179,8

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

E' inoltre interessante considerare il peso percentuale della popolazione over 18 che, nonostante non sia più in obbligo formativo, risulta iscritta ad un corso. Tra il 2003 e il 2005 il numero di iscritti maggiorenni è cresciuto in tutti i Centri (+56,5%) e in modo rilevante in quelli gestiti dai Comuni della provincia (+248,6%) (tabella 3.4). Nei CFP del Comune di Roma si registra l'incidenza maggiore in tutti e tre gli anni formativi (26,9%, 26,9%, 25,8%): tale dato è senz'altro legato all'offerta formativa dei centri capitolini che, come è noto, programmano numerosi corsi per portatori di handicap. L'incidenza della popolazione *over 18* sia nei centri comunali che in quelli degli Enti Convenzionati è stata in questi anni al di sotto della media e seppur sia aumentata nell'ultimo anno formativo appare decisamente lontana dai valori registrati negli altri centri.

**Tabella 3.4** – Incidenza degli over 18 sul totale degli iscritti, per tipologia di ente (val. % e var.%)

ENTI	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Var.% 2003-04 /2005-06
	% su tot iscritti	% su tot iscritti	% su tot iscritti	
CPFP	-	18,9	19,5	-
CFP Comune di Roma	26,9	26,9	25,8	+17,1
CFP Comuni provincia	5,1	3,2	8,4	+248,6
CFP Enti Convenzionati	8,0	5,3	8,1	+15,0
<i>Totale</i>	11,1	9,7	12,1	+56,5

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Infine, sempre più ragazzi stranieri intraprendono percorsi di formazione professionale come dimostra l'aumento dell'incidenza dei non italiani sul totale degli iscritti, passata dal 5,7% nel 2003-2004 al 10,2% nel 2005-2006, in tutte le tipologie di CFP (tabella 3.5). Nei Centri degli Enti Convenzionati i ragazzi di nazionalità straniera rappresentano oggi l'11% degli iscritti (nell'a.f. 2003-2004 erano il 6%); nei Centri gestiti dai Comuni (Roma e resto della provincia) i ragazzi di origine straniera superano, nell'ultimo anno analizzato, il 10% del totale. Più basso, invece, è il peso degli iscritti stranieri nei CFP gestiti direttamente dalla Provincia che si attesta sul 6%. Nei diversi Centri non si riscontrano concentrazioni di gruppi etnici e/o nazionali, al contrario è possibile osservare che la composizione della quota straniera è piuttosto simile. Tale quota è composta in gran parte da ragazzi provenienti dai Paesi dell'Europa dell'est (circa il 45%); circa 1/5 dei ragazzi iscritti è originario di Paesi del continente americano; meno numerosi, ma comunque in crescita, coloro che provengono da Paesi africani e asiatici.

**Tabella 3.5** – Iscritti ai corsi OF, per nazionalità. Anni 2003-2005 (val.%)

ENTI	2003-2004		2004-2005		2005-2006*	
	italiani	non italiani	italiani	non italiani	italiani	non italiani
CPFP	<i>nd</i>	<i>Nd</i>	95,6	4,4	94,1	5,9
CFP Comune di Roma	93,4	6,6	91,0	9,0	89,7	10,3
CFP Comuni provincia	97,5	2,5	90,4	9,6	89,4	10,6
CFP Enti Convenzionati	93,9	6,1	91,9	8,1	89,0	11,0
<i>Totale</i>	94,3	5,7	91,7	8,3	89,8	10,2

\*le elaborazioni sono state fatte su 6.059 studenti

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Ovviamente, la crescita degli iscritti stranieri va di pari passo con l'aumento della presenza di migranti nella provincia così come in tutta Italia; in

base ai dati Istat<sup>46</sup> sulla popolazione straniera la quota di 14-17enni di origine straniera, residente nella provincia di Roma, è cresciuta nel triennio 2003-2005 passando da 5.066 a 7.528 unità.

Riepilogando, nell'analizzare le principali caratteristiche socio-demografiche affiorano analogie e differenze fra i profili degli iscritti nelle diverse tipologie di Centro: sia rispetto al genere che all'età si riscontrano distribuzioni simili nei Centri gestiti dai Comuni della provincia ed in quelli degli Enti Convenzionati, ovvero una prevalenza di ragazzi di sesso maschile *under 18*. Rispetto alla nazionalità, invece, emerge una peculiarità dei Centri gestiti direttamente dalla Provincia, in cui tendono ad iscriversi meno ragazzi stranieri.

### 3.2.2. Le categorie svantaggiate

Una parte dei ragazzi che frequentano i corsi di formazione professionale, il 12,5% del totale degli iscritti nell'a.f. 2005-2006, è inserita in una delle categorie svantaggiate (portatori di handicap, extracomunitari, detenuti, nuove povertà) (tabella 3.6). Negli ultimi tre anni l'incidenza delle categorie svantaggiate sul totale degli iscritti è cresciuta di quasi un punto percentuale.

Lo svantaggio viene segnalato principalmente nei CFP del Comune di Roma: il 27,6% del totale iscritti nell'ultimo anno appartiene ad una categoria svantaggiata. Da questo punto di vista, i CFP del Comune di Roma presentano una fisionomia specifica: sono infatti decisamente al di sopra della media provinciale per presenze di ragazzi appartenenti ad una categoria svantaggiata e nello stesso tempo tra questi sono i portatori di handicap fisico o psichico la quasi totalità degli iscritti svantaggiati, anche se dal 2003 al 2005 la percentuale è passata dal 99,1% al 78,1% e contestualmente sono aumentati i ragazzi extracomunitari.

Si segnala, inoltre, che nei centri degli Enti Convenzionati la percentuale di persone con svantaggio nell'ultimo anno sfiora il 10% degli iscritti: 3 su 4 sono extracomunitari, mentre quasi 1 ragazzo su 5 è portatore di handicap. La presenza di ragazzi svantaggiati nei Centri provinciali e in quelli dei Comuni della provincia è più contenuta: rispettivamente circa il 3% ed il 5%.

<sup>46</sup> I dati sono stati dedotti dalle banche dati Istat su: [www.demo.istat.it](http://www.demo.istat.it)

**Tabella 3.6** – Incidenza degli iscritti con svantaggio sociale sul totale degli iscritti. Anni 2003-2005 (%)

	2003-2004	2004-2005	2005-2006*
	%	%	%
CPFP	nd	3,0	3,2
CFP Comune di Roma	24,0	22,2	27,6
CFP Comuni provincia	6,0	6,4	4,9
CFP Enti Convenzionati	9,4	8,7	9,8
<i>Totale</i>	<i>11,7</i>	<i>11,3</i>	<i>12,5</i>

\*le elaborazioni sono state fatte su 5.889 studenti

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

### 3.2.3. Le tappe scolastiche

Le strade che portano alla formazione professionale sono diverse, ma la più battuta è quella "di seconda istanza" che passa, cioè, attraverso precedenti esperienze nelle scuole secondarie di II grado, come dimostra il dato relativo alla scuola abbandonata: tra il 2003 e il 2005 gli iscritti che hanno abbandonato il biennio delle scuole secondarie di II grado sono passati dal 24% al 30,6%; parallelamente, anche se in modo meno netto, è aumentata la percentuale dei ragazzi che accedono alla formazione professionale successivamente alla scuola secondaria di I grado (tabella 3.7). Inoltre, mediamente, negli ultimi anni, il 4,5% degli iscritti è migrato da un corso all'altro all'interno del circuito della formazione professionale, ma non è possibile rintracciare delle tendenze di flusso all'interno dei singoli CFP, poiché il sistema Si\_Mon attualmente in uso non lo consente<sup>47</sup>.

Tenendo conto delle differenti tipologie di enti, risalta come nell'ultimo triennio nei Centri del Comune di Roma si stia invertendo una tendenza: si dimezzano i ragazzi che giungono dalla scuola secondaria di I grado, mentre aumenta la percentuale di coloro che abbandonano una scuola secondaria di II grado. Nei Centri provinciali, invece, spicca la diminuzione, nell'ultimo anno, di ragazzi che arrivano da altri corsi di formazione professionale (dal 16,9% allo 0,6%). Per quanto riguarda i Centri gestiti dai Comuni della Provincia e

<sup>47</sup> Analisi complesse dei flussi potranno essere realizzate nel momento in cui l'anagrafe progettata nell'ambito di questo progetto sarà messa a sistema. La qualità delle informazioni riferite alla scuola abbandonata appare penalizzata dal fatto che la modalità "altro" presenta delle frequenze altissime; verosimilmente questa categoria viene selezionata dagli operatori che inseriscono i dati nel sistema SI\_Mon quando i ragazzi, al momento dell'iscrizione, non risultano inseriti in nessun percorso scolastico/formativo.



quelli del Polo degli Enti Convenzionati, è difficile fornire una lettura completa dei dati, in quanto si registrano percentuali troppo elevate nella categoria di risposta 'altro' che falsano le distribuzioni nelle altre classi informative.

**Tabella 3.7 – Iscritti ai corsi OF, per scuola abbandonata (val.%)**

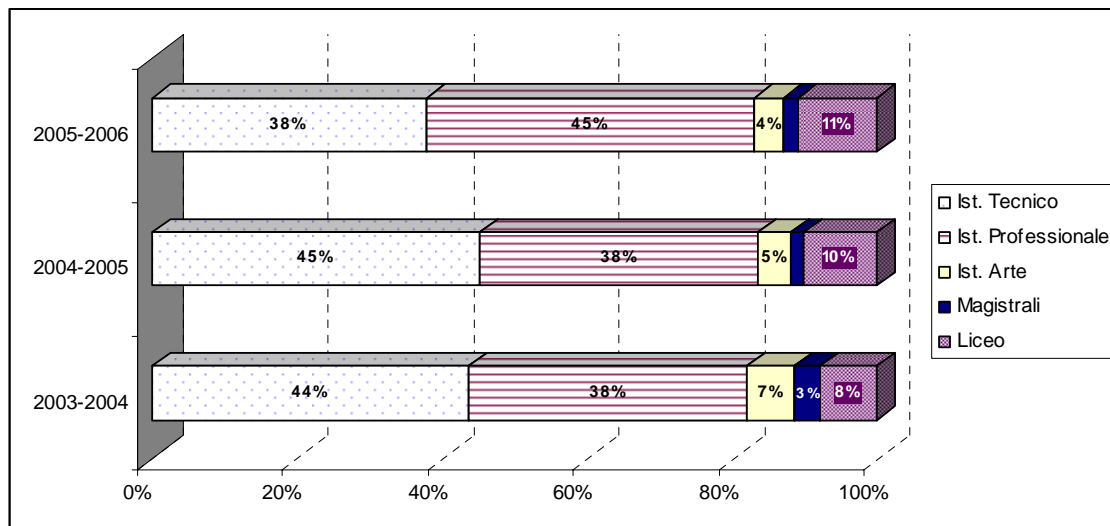
	<b>Scuole di I grado</b>	<b>Scuole di II grado</b>	<b>Formazione P.</b>	<b>Altro</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
CPFP	Nd	Nd	Nd	Nd
2003- CFP Comune di Roma	61,8	38,1	-	0,1
2004 CFP Comuni provincia	3,6	21,5	3,2	71,7
2004 CFP Enti Convenzionati	1,5	20,8	7,2	70,5
<b>Totale</b>	<b>12,6</b>	<b>24,0</b>	<b>5,4</b>	<b>58,0</b>
CPFP	28,9	27,7	16,9	26,5
2004- CFP Comune di Roma	35,9	40,9	8,8	14,4
2005 CFP Comuni provincia	0,4	8,8	-	90,8
2005 CFP Enti Convenzionati	5,0	28,9	3,3	62,5
<b>Totale</b>	<b>11,6</b>	<b>30,5</b>	<b>4,5</b>	<b>53,3</b>
CPFP	20,9	23,3	0,6	55,1
2005- CFP Comune di Roma	27,8	42,9	11,0	18,3
2006* CFP Comuni provincia	21,1	7,2	-	70,7
2006* CFP Enti Convenzionati	9,5	30,8	2,6	57,1
<b>Totale</b>	<b>15,4</b>	<b>30,6</b>	<b>3,9</b>	<b>50,1</b>

*\*le elaborazioni sono state fatte su 5.987 studenti*

*Fonte: elaborazione Ires su dati Simon*

Focalizzando l'analisi sulle scuole secondarie di II grado abbandonate per frequentare un corso in obbligo formativo, si evidenzia una correlazione tra scuole tecniche e professionali e formazione professionale: infatti, negli ultimi tre anni, la percentuale di ragazzi che hanno abbandonato questi istituti (sul totale di quelli che hanno dichiarato di aver abbandonato il biennio superiore) è rimasta costante ed è di circa l'80% (figura 3.2). Nell'ultimo anno, in particolare, si osserva un aumento della percentuale di ragazzi provenienti dall'istituto professionale (passata dal 38 al 45%). In calo la quota marginale proveniente da un istituto d'arte (il 4% nell'ultimo anno) o dalle magistrali (2%). Cresce nell'ultimo anno, invece, l'incidenza dei ragazzi che hanno abbandonato il liceo per iscriversi alla formazione professionale (11%).

**Figura 3.2** Percentuale di alunni che hanno abbandonato le scuole secondarie di secondo grado, per tipologia di scuola. Aa. ff. 2003-2006 (val.%)



Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Nei Centri gestiti direttamente dalla Provincia e in quelli gestiti dai Comuni della provincia la percentuale di coloro che interrompono gli studi presso un istituto professionale o un istituti tecnico supera il 90%; al contrario nei Centri del Comune di Roma e in quelli degli Enti Convenzionati – che si trovano in maggioranza nel territorio comunale –, pur essendo alta la quota di coloro che risultano aver abbandonato un istituto professionale o tecnico, si è verificata una crescita della percentuale di ragazzi che arrivano direttamente dal liceo (tabella 3.8). Questa differenza è collegata, tra l'altro, alla diversa distribuzione e quantità di offerta scolastica nei vari territori: il divario più evidente è fra i distretti scolastici urbani e l'hinterland; in particolare i distretti scolastici della città di Roma presentano un'offerta di circa otto tipologie di indirizzo, mentre diversa è la situazione nelle altre zone della provincia dove l'offerta è molto limitata (eccetto il distretto 39 Velletri e Lariano).

**Tabella 3.8** – Incidenza degli iscritti che hanno abbandonato la scuola secondaria superiore, per tipologia di scuola abbandonata. Anni 2003-2005 (val.%)

		Istituto tecnico %	Istituto Professionale %	Istituto d'Arte %	Magistrali %	Liceo %
2003- 2004	CPFP	Nd	Nd	Nd	Nd	Nd
	CFP Comune di Roma	44,4	37,6	4,0	0,8	13,2
	CFP Comuni provincia	44,5	40,0	3,2	8,4	3,9
	CFP Enti Convenzionati	43,0	38,4	8,6	3,6	6,3
2004- 2005	CPFP	32,6	60,9	-	-	6,5
	CFP Comune di Roma	43,3	40,4	3,9	0,9	11,5
	CFP Comuni provincia	50,0	50,0	-	-	-
	CFP Enti Convenzionati	45,9	37,1	5,1	2,1	9,9
2005- 2006	CPFP	25,9	65,2	-	1,9	7,0
	CFP Comune di Roma	34,8	46,5	2,9	1,8	14,1
	CFP Comuni provincia	21,8	68,7	-	-	9,4
	CFP Enti Convenzionati	41,0	41,1	5,2	2,8	9,8

(1) I dati si riferiscono al Comune di Anzio

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Infine sul versante del passaggio dal percorso dell'obbligo a quello superiore, si osserva che gli iscritti ai corsi di obbligo formativo nella formazione professionale in possesso della licenza media o che hanno superato il biennio delle scuole superiori sono in aumento: se nell'a.f. 2003-2004 pesavano per il 92,1%, nell'ultimo anno di riferimento l'incidenza è passata al 94,7%. La licenza media è un requisito indispensabile per l'iscrizione alla Formazione professionale, eppure dall'elaborazione dei dati risulta che, nell'ultimo anno formativo, una piccolissima percentuale (0,3%) degli iscritti, costituita quasi esclusivamente da persone con disabilità, possedeva solo la licenza elementare. La percentuale residuale (circa il 5%) è costituita prevalentemente da ragazzi in possesso di qualifiche regionali.

Confrontando i dati dei singoli centri si osserva che mentre nei CFP provinciali e in quelli degli Enti Convenzionati la percentuale di ragazzi con licenza media o superamento del biennio superiore è progressivamente aumentata (rispettivamente: da 74,1% a 92,3%; da 90,8%, a 97,6%), nei CFP comunali, sia quelli gestiti dai Comuni della provincia che quelli a diretta gestione del Comune di Roma, tale percentuale è prima calata nel 2004-2005 e successivamente aumentata<sup>48</sup> nell'ultimo anno (tabella 3.9). Nei centri del Comune di Roma, in particolare, si registra un alto tasso di persone con

<sup>48</sup> Questa flessione è causata da errori di immissione dati, difatti, in banca dati sono state verificate alcune incongruenze tra età e titolo di studio

disabilità in possesso del diploma di maturità o di un diploma di qualifica (qualifica professionale o qualifica di apprendistato).

**Tabella 3.9** – *Iscritti ai corsi OF con licenza media o superamento biennio delle scuole superiori (val.%)*

ENTI	2003-2004	2004-2005	2005-2006*
	%	%	%
CPFP	-	74,1	92,3
CFP Comune di Roma	95,2	86,3	88,9
CFP Comuni provincia	94,7	88,0	88,6
CFP Enti Convenzionati	90,8	91,2	97,6
<i>Totale</i>	<i>92,1</i>	<i>89,4</i>	<i>94,7</i>

\*le elaborazioni sono state fatte su 5.987 studenti

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

#### 3.2.4. L'esito del percorso formativo

Nella banca dati *SI\_Mon* viene registrata la posizione di ogni singolo ragazzo all'interno del percorso formativo. La procedura di archiviazione dei dati prevede aggiornamenti successivi nel corso dell'anno formativo: al momento dell'iscrizione si inseriscono i nominativi contrassegnando lo stato "iscritto"; prima di raggiungere il 10% del monte ore del corso devono essere segnalati coloro che si sono "ritirati al momento dell'avvio"; prima dell'esame finale previsto a conclusione del corso devono essere indicati coloro che si "sono ritirati durante l'intervento" e quelli che "non sono stati ammessi all'esame"; infine, una volta concluso l'anno formativo (al termine del percorso che può essere annuale, biennale o triennale), viene aggiornato lo stato dei frequentanti in base all'esito "idoneo" o "non idoneo".

Queste informazioni sono state rielaborate introducendo tre macrocategorie che disegnano l'esito del percorso:

- *i frequentanti con esito positivo* che risultano essere iscritti all'intervento o che sono giunti a conclusione dell'intervento ottenendo l'idoneità;

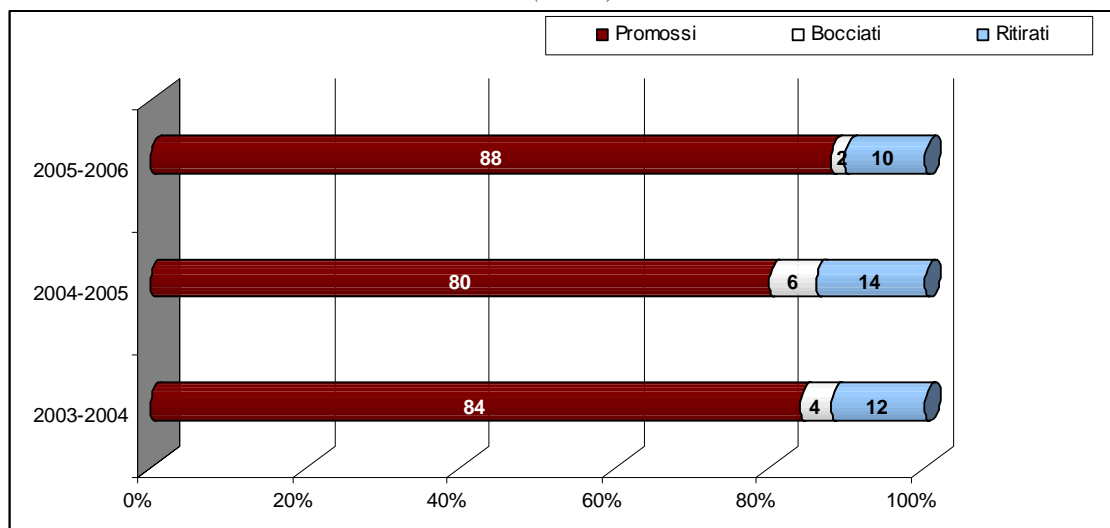
- *i frequentanti con esito negativo*, sono coloro che pur avendo seguito il corso non sono stati ammessi agli esami oppure non hanno ottenuto l'idoneità;

- *i ritirati* ovvero i ragazzi che si sono ritirati all'avvio o durante il corso o che non si sono presentati all'esame finale.

Nel corso degli ultimi tre anni, nell'intero sistema della formazione professionale della Provincia di Roma, la quota dei promossi è cresciuta passando dall'84% dell'a.f. 2003-2004 all'88% nell'ultimo anno. L'incidenza

dei dispersi (bocciati e ritirati), invece, ha fluttuato tra il 12 e il 20%, ma nell'ultimo anno si registra l'incidenza più bassa sia dei bocciati (pari al 2%) che di coloro che hanno lasciato il corso all'avvio, durante o prima dell'esame finale (10%) (figura 3.3).

**Figura 3.3** Alunni promossi, bocciati e ritirati nella formazione professionale. A.f. 2003-2005. (val. %)



Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Disaggregando il dato sugli esiti in base alle distinte tipologie di CFP emerge un quadro assai variegato: nei centri a gestione diretta della Provincia non si registrano bocciature, mentre cresce l'incidenza dei ritirati (nel 2004 erano il 5,9% del totale iscritti, nel 2005 sono diventati il 12,8%); nei centri del Comune di Roma la percentuale di ritirati va diminuendo (dal 15 al 12,8%) così come quella dei ragazzi bocciati (dal 3,6 all'0,3%); nei centri gestiti dai Comuni della provincia si rileva un aumento importante dei ritiri e una diminuzione dei ragazzi promossi - è bene evidenziare, però, che il dato riferito all'ultimo anno formativo si riferisce ai soli iscritti dei Comuni di Anzio e di Monterotondo -; nei centri degli Enti Convenzionati i dispersi sono calati percentualmente dal 12,3% al 6,3% e contestualmente è cresciuta la quota dei promossi (tabella 3.10).

**Tabella 3.7** Promossi, bocciati e ritirati, per ente di formazione. A.f. 2003-2005

<i>(val.%)</i>			
ENTI	2003-2004	2004-2005	2005-2006
	%	%	%
<b>CPFP</b>			
Promossi	Nd	<b>94,1</b>	87,2
Bocciati	Nd	-	-
Ritirati	Nd	5,9	12,8
<b>CFP Comune di Roma</b>			
Promossi	81,4	78,0	86,9
Bocciati	3,6	5,3	0,3
Ritirati	15,0	16,7	12,8
<b>CFP Comuni della provincia</b>			
Promossi	<b>98,8</b>	89,6	70,1
Bocciati	0	1,2	1,2
Ritirati	1,2	9,2	28,7*
<b>CFP Enti Convenzionati</b>			
Promossi	82,6	77,8	<b>90,0</b>
Bocciati	5,1	7,7	2,7
Ritirati	12,3	14,6	6,3
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\* i dati si riferiscono esclusivamente agli iscritti dei Comuni di Anzio e Monterotondo

Fonte: elaborazione Ires su dati Simon

Rispetto al gruppo dei ritirati, ulteriori approfondimenti su alcune variabili fondamentali (quali età, sesso e svantaggio) ottenuti con elaborazioni supportate da test di significatività statistica<sup>49</sup>, mostrano che:

- i) generalmente in tutti i Centri i ragazzi ritirati hanno un'età media superiore a quella dei ragazzi frequentanti;
- ii) nei Centri a gestione diretta della Provincia si disperdono maggiormente le ragazze (nell'ultimo anno formativo la proporzione delle ragazze è di 0,83 nel gruppo dei ritirati e di 0,67 nel gruppo dei promossi);
- iii) nei Centri del Comune di Roma si verifica un recupero dello svantaggio (handicap) ossia tra i ritirati si abbassa l'incidenza dei ragazzi inseriti in categorie svantaggiate (lo svantaggio passa da 0,27 a 0,05).

<sup>49</sup> Test Z serve per standardizzare le differenze dei due campioni.  $[Z = \frac{P1-P2}{\sqrt{\pi(1/n1+1/n2)}}$ ] Fissiamo il livello di significatività  $\alpha=90\%$ ; dati due insiemi C1 e C2 e una variabile X che assume i valori 0 1. Per confrontare i due insiemi in base ad una stessa variabile si calcolano le proporzioni (P); N sta per la dimensione del campione.  $\pi1, P1 = \sum X1/N1$  ;  $\pi2, P2 = \sum X1/N2$

## CAPITOLO 4. L'INDAGINE SULLA DISPERSIONE: METODOLOGIA E DATI DI SFONDO

In questo capitolo vengono illustrati il disegno metodologico complessivo con cui è stata realizzata l'indagine di campo tra i ragazzi che frequentano o che hanno interrotto un corso di formazione professionale nella provincia di Roma e alcune caratteristiche socio-anagrafiche generali del campione consultato. I risultati principali, in particolare sui profili dei dispersi, sono presentati nel capitolo successivo e letti a partire da una prospettiva di analisi che punta a mettere a fuoco le esperienze e i corsi di vita individuali attraverso la ricostruzione dei differenti stadi di sviluppo del percorso formativo e delle correlazioni con le condizioni familiari e sociali.

Il disegno di indagine si è articolato in tre stadi principali:

- la selezione dei Centri di formazione in cui intervistare i ragazzi (primo livello di campionamento);
- l'individuazione dei ragazzi da intervistare (secondo livello di campionamento);
- la definizione degli strumenti di rilevazione.

Tale disegno è ovviamente funzionale alle ipotesi di ricerca principali adottate, finalizzate all'individuazione e all'interpretazione delle variabili e dei fattori che determinano maggiormente l'insorgere del fenomeno della dispersione scolastica nei Centri di formazione professionale. Poiché, quindi, si è scelto di fissare come parametro di interesse la *probabilità* di dispersione e di spiegare come tale parametro possa dipendere da variabili e fattori legate alla famiglia, alla formazione scolastica ed alle relazioni sociali, il modello statistico adeguato e che quindi è stato utilizzato per condurre tale tipo di analisi è quello logistico lineare; e anche in funzione di tale modello è stato definito nel suo complesso il disegno di indagine.

#### 4.1. Primo stadio: la scelta dei Centri di formazione professionale

Nella strategia campionaria adottata le unità primarie di campionamento sono stati i Centri di formazione professionale: la loro selezione è avvenuta attraverso l'individuazione di un gruppo di indicatori qualitativi, le cui corrispondenze relative hanno consentito, secondo un approccio per differenza e polarizzazioni, di mettere a fuoco da una parte raggruppamenti omogenei al loro interno e viceversa eterogenei rispetto agli altri, dall'altra unità particolarmente significative per tratti specifici. Di fatto, quindi, rispetto all'universo dei circa 50 CFP, se ne sono scelti n. 14, all'interno della tripartizione offerta a gestione diretta provinciale/offerta dei comuni/offerta degli Enti Convenzionati.

Per tale selezione sono stati individuati n. 4 indicatori secondo criteri essenzialmente qualitativi e finalizzati a operare scelte sempre in relazione alla capacità di analizzare il fenomeno dispersione, la sua probabilità di ricorrenza e le sue manifestazioni nei percorsi individuali.

Il 1° indicatore preso in considerazione è stato il "tipo di presenza territoriale dell'ente". In seguito all'analisi della distribuzione dei diversi enti sul territorio provinciale è stato possibile individuare due tipologie di massima: enti isolati e enti concentrati in uno stesso territorio. L'ipotesi di fondo è che l'appartenenza o meno ad un tessuto con una molteplicità di offerta formativa influenzi i fenomeni di dispersione. Inoltre è un dato che la zona nord della Provincia si presta maggiormente ad una lettura legata alla variabile isolamento; viceversa che quella sud si articola in più *aree formative*.

Il 2° indicatore considerato è stata la combinazione tipologica dei corsi offerti da ciascun CFP. L'ipotesi di fondo è che il tipo di corsi *pre-selezioni* un'utenza diversificata con rischi diversi di dispersione. In particolare la differenza è tra i percorsi triennali che permettono l'ingresso dei 14enni direttamente dalla scuola media e i corsi biennali cui si può accedere dai 15 anni in poi. Come si è già illustrato nel cap. 2, vi sono CFP che programmano solo corsi biennali, altri che realizzano prevalentemente corsi triennali e Centri che articolano l'offerta tra biennali e triennali.

Il 3° indicatore ha riguardato l'indirizzo formativo. Rispetto a questa variabile si sono evidenziati due raggruppamenti: a) i Centri specializzati in un solo indirizzo formativo (corsi di uno stesso ramo); b) i Centri poli-specialistici (corsi di rami differenti). A parte i Centri dei comuni, questa polarità è trasversale al polo di appartenenza e non è direttamente correlabile al numero dei corsi realizzati, ovvero vi sono Centri medio-grandi, di solito appartenenti al polo pubblico, che realizzano molti corsi tutti dello stesso tipo, e centri piccoli (di solito tra gli Enti Convenzionati) specializzati in pochi corsi dello stesso tipo. L'ipotesi è che anche rispetto a questa variabile la dispersione assuma caratteristiche diverse: ad es. i corsi poli-specialistici sono



avvantaggiati rispetto a quelli specializzati perché se si sbaglia indirizzo si può nella stessa sede fare altre scelte? O viceversa il focus su un tipo di offerta consente di fornire una qualità formativa più elevata?

Il 4° indicatore, infine, concerne la 'grandezza' del Centro espressa dal numero dei corsi realizzati. Rispetto a questa variabile si evidenziano tre classi: a) i centri di piccole dimensioni con al massimo 10 corsi; 2) i centri di medie dimensioni, che hanno fino a 20 corsi; 3) i centri di grandi dimensioni, con oltre 20 corsi. Occorre sottolineare che in particolare tra gli Enti Convenzionati quelli di grandi dimensioni hanno più di una sede: si registra quindi una correlazione tra il numero dei corsi e il numero delle sedi. Nell'individuare i CFP si è privilegiato un approccio che correla una sede con il numero dei corsi.

Attraverso l'utilizzo incrociato di tali indicatori e delle modalità con cui ogni CFP ricorre più volte rispetto a questi stessi, si sono selezionate le diverse unità di analisi, così come illustrato nella tavola 4.1. L'approccio adottato ha privilegiato non la frequenza presenza/assenza di tutti i CFP per ogni variabile dei vari indicatori, quanto 'una concentrazione per significatività' di alcuni Centri in funzione di determinate variabili/indicatori e di altri Centri per altri. In questo modo ne è emersa una mappa basata su analogie e tipicità nella scelta dei CFP come unità primarie di campionamento, secondo le seguenti linee.

A. *Indicatore – tipo di presenza territoriale.* Sul versante della variabile 'isolamento', si è individuato il seguente raggruppamento: il CFP di Civitavecchia a gestione diretta, il CFP del Comune di Monterotondo, il CFP dell'Ente Convenzionato Ciofs che si trova a Ladispoli, il CFP del Comune di Roma a Corviale. Sul versante della variabile 'concentrazione territoriale per aree' sono stati, invece, selezionati: a) un'area *interna* al Comune di Roma, il IX Municipio dove risultano presenti il Centro Casilina del Comune di Roma e due centri degli Enti Convenzionati, uno del Cnos e uno dello Ial; b) un'area *esterna* al Comune di Roma, ovvero quella dei Castelli Romani che comprende: il Centro di Marino a gestione diretta da parte della Provincia, il Centro gestito dal Comune di Albano /Albafor, il Centro dell'Ente Convenzionato Emiliani che si trova ad Ariccia.

B. *Indicatore – tipologia di corsi offerti.* La selezione all'interno delle tre macrotipologie 'biennali, biennali&triennali/triennali ha portato ad identificare: (i) per il Polo pubblico, dove prevale spesso un'offerta sbilanciata sui corsi biennali, il Centro del Comune di Monterotondo e il Centro a gestione diretta Adriatico, in cui per l'appunto vengono realizzati soltanto corsi biennali. Viceversa si sono scelti il CFP a gestione diretta di Marino e quello del Comune di Albano che, eccezionalmente rispetto alla fisionomia del Polo pubblico, hanno un'offerta formativa in cui i triennali superano i biennali. Sempre all'interno del Polo pubblico, invece, a conferma delle scelte formative del Comune di Roma orientate prevalentemente a fornire corsi biennali, si confermano la presenza del CFP Casilina in linea con tale orientamento e

quella per differenza del CFP Corviale che accanto ai corsi biennali sperimenta percorsi triennali, deviando parzialmente dall’offerta tradizionale degli altri Centri del Comune di Roma. Infine sul versante degli Enti Convenzionati, la cui offerta è fortemente sbilanciata sui percorsi triennali, si sono selezionati i CFP del Ciofs e del Cnos come emblematici di tale tendenza e per polarizzazione il CFP dello Ial, in cui prevalgono eccezionalmente i corsi biennali, e quello dell’Elis in cui invece vengono offerti esclusivamente percorsi triennali.

*C. Indicatore – indirizzo formativo.* A partire da una prevalenza diffusa sia tra i CFP del Polo pubblico che tra quelli degli Enti Convenzionati di un’offerta essenzialmente specializzata in un indirizzo, si sono selezionati per differenza, all’interno del polo pubblico, i CFP di Civitavecchia e quelli dei Comuni di Albano, Monterotondo e Tivoli, in cui invece si è riscontrata una vocazione formativa polispecialistica; tra gli Enti Convenzionati per le stesse ragioni il Centro Endofap.

*D. Indicatore – Quantità dei corsi.* Rispetto a tale indicatore si è registrata una forte concentrazione di CFP sia del Polo pubblico che degli Enti Convenzionati tra i centri qui definiti di piccole dimensioni, ovvero che erogano fino ad un massimo di 10 corsi; viceversa sono risultati molto pochi quelli che forniscono oltre 20 corsi. Non si sono quindi selezionati CFP tra quelli di piccole dimensioni; viceversa per la loro peculiarità, si sono scelti due CFP di grandi dimensioni, uno per il Polo pubblico – quello del Comune di Tivoli, non avendo né i CFP a gestione diretta, né quelli del Comune di Roma tali caratteristiche, ed uno per gli Enti Convenzionati – il CFP Endofap. Anche tra i centri di medie dimensioni (fino a 20 corsi), si è registrata una scarsa presenza di CFP, anche se più elevata rispetto alla precedente tipologia: si sono scelti quindi per il Polo pubblico il Centro a gestione diretta Adriatico ed il CFP di Monterotondo (quelli del Comune di Roma sono tutti di piccole dimensioni), per gli Enti Convenzionati il CFP Emiliani.

**Tavola 4.1** *Mappa della selezione dei CFP*

Unità di analisi			Indicatori						
Tipo di presenza territoriale		Tipologia di corsi offerti			Indirizzo formativo		Quantità di corsi erogati		
<i>Isolamento</i>	<i>Concentrazione</i>	<i>Biennali</i>	<i>Biennali &amp; triennali</i>	<i>Triennali</i>	<i>Specializzati in un solo indirizzo</i>	<i>Poli specialistici</i>	<i>Al massimo n. 10 corsi</i>	<i>Fino a n. 20 corsi</i>	<i>Oltre n. 20 corsi</i>
<b>N. 3 CFP a gestione diretta</b>									
CFP Adriatico		X						X	
CFP Civitavecchia	X					X			
CFP Marino			X						
<b>N. 2 CFP del Comune di Roma</b>									
CFP Casilina		X							
CFP Corviale	X		X						
<b>N. 3 CFP dei Comuni</b>									
CFP Albafor Albano		X	X			X			
CFP di Monterotondo	X		X			X		X	
CFP di Tivoli						X			X
<b>N. 6 CFP – Enti Convenzionati</b>									
Ciofs (sede Ladispoli)	X		X						
Cnos (sede IX Municipio)		X	X						
Elis				X					
Emiliani		X						X	
Endofap						X			X
Ial (sede IX Municipio)		X	X						

#### 4.2. Secondo stadio: la selezione degli studenti

Dopo la selezione deterministica delle unità di primo stadio - i CFP -, il disegno campionario scelto sulla base delle ipotesi di ricerca assunte sulla dispersione, ha previsto la selezione pseudo-censuaria delle unità finali, ovvero gli studenti<sup>50</sup>.

All'interno dei CFP individuati, la fase della selezione degli studenti è stata svolta secondo la seguente strategia pseudo-censuaria<sup>51</sup>:

- L'intervistatore si è recato in ciascuno dei CFP scelti.

- Per ogni CFP, sulla base dell'elenco degli studenti iscritti, l'intervistatore ha determinato: (i) il numero di studenti frequentanti:  $X$ ; (ii) il numero di studenti non frequentanti:  $Y$ .

- Successivamente sono stati intervistati telefonicamente il massimo numero di studenti non frequentanti, riportando tale numero  $y$ .

- Per rispettare a livello campionario la quota fra studenti frequentanti e non, si è determinato il numero  $x$  di studenti frequentanti da intervistare utilizzando la seguente relazione (approssimando al numero intero più

prossimo):  $x = \frac{X}{Y} y$

- In ultimo, sono stati selezionati casualmente dall'elenco degli  $X$  studenti frequentanti un numero  $x$  da intervistare e si è proceduto con le interviste in autosomministrazione.

<sup>50</sup> Poiché si è scelto di fissare come parametro di interesse la *probabilità* di dispersione e di spiegare come tale parametro possa dipendere da variabili e fattori contestuali ed, in tal senso, visto che la variabile risposta è di tipo binario, indicante lo stato di dispersione o no, il disegno campionario per essere corretto deve essere vincolato alla composizione fra studenti dispersi e non della popolazione di riferimento, ovvero dell'insieme di tutti gli studenti iscritti ai corsi dei CFP durante il periodo di interesse. Questo tipo di disegno è noto in letteratura come disegno campionario per quote; in questo modo, rispettando il vincolo delle quote, tutte le procedure inferenziali risulteranno non distorte.

<sup>51</sup> Un aspetto molto importante di questo tipo di analisi è la determinazione del numero atteso di osservazioni campionarie  $n$ . In generale tale numero è fissato a priori rispetto alla fase operativa dell'indagine e dipende dalle risorse economiche del progetto e/o da elementi legati al controllo dell'errore campionario delle stime statistiche. Nel nostro caso non è stato possibile fissare a priori tale grandezza poiché questa è dipesa dalla frequenza di non-risposte fra gli studenti non frequentanti durante la fase stessa delle interviste.

Operativamente, le procedure realizzate nell’ambito della strategia sono state operativizzate in due fasi principali:

a) *Fase I*: si è articolata in prima battuta in una raccolta delle liste dei dispersi, ovvero di coloro che avevano abbandonato il corso nell’anno formativo 2005-06, in ogni singolo Centro. Successivamente sono state realizzate le interviste telefoniche. Dei 321 ragazzi che risultavano dispersi solo n. 90, circa il 28%, hanno acconsentito ad essere intervistati;

b) *Fase II*: è stata avviata dopo aver concluso le interviste ai dispersi ed è consistita nella somministrazione in autocompilazione del questionario ai ragazzi frequentanti i corsi dell’anno formativo 2006-07. Il numero dei frequentanti ai quali è stato somministrato il questionario è stato calcolato sulla base del numero dei dispersi intervistati, rispettando la proporzione Frequentanti/Dispersi rilevata dalle liste dei CFP. I questionari compilati dai frequentanti dei 14 centri selezionati raccolti al termine del periodo di somministrazione<sup>52</sup> sono stati n. 913: di cui n. 494 presso i centri degli Enti Convenzionati, n. 125 presso i centri a gestione provinciale, n. 202 nei centri gestiti dai comuni della Provincia e n. 92 nei centri del Comune di Roma.

Riepilogando, come si vede dalla tabella 4.1, sono state effettuate complessivamente n. 1.003 interviste: n. 913 ai frequentanti e n. 90 ai dispersi. Il tasso di dispersione medio è del 12%: al di sopra della media si collocano i CFP a gestione diretta e quelli del Comune di Roma. Decisamente al di sotto risultano i CFP dei Comuni della Provincia, più prossimi al tasso medio quelli degli Enti Convenzionati. In ogni caso in ogni singolo CFP si osservano situazioni molto differenti, con valori che oscillano a livello massimo intorno al 18-24%, concentrati nei CFP a gestione diretta, ma presenti anche tra quelli degli Enti Convenzionati; a livello minimo intorno al 2-8%, presenti in particolare nei CFP dei Comuni della Provincia ed in quelli degli Enti Convenzionati.

<sup>52</sup> Le interviste telefoniche ai dispersi sono state effettuate nei mesi di novembre e dicembre 2006, mentre la fase di somministrazione del questionario ai frequentanti è terminata nel mese di febbraio 2007

Tabella 4.1. La selezione degli studenti intervistati

	Interviste realizzate		Tasso di dispersione %
	Dispersi <i>v.a.</i>	Frequentanti <i>v.a.</i>	
CFP Adriatico	10	50	20
CFP Civitavecchia	5	21	24
CFP Marino	3	54	6
<b>Tot. Centri a gestione diretta</b>	<b>18</b>	<b>125</b>	<b>14,4</b>
CFP Casilina	6	38	16
CFP Corviale	6	54	11
<b>Tot. Centri Comune di Roma</b>	<b>12</b>	<b>92</b>	<b>13</b>
CFP Albafor Albano	2	70	3
CFP di Monterotondo	4	53	8
CFP di Tivoli	4	79	5
<b>Tot. Centri altri Comuni</b>	<b>10</b>	<b>202</b>	<b>4,9</b>
Ciofs (sede Ladispoli)	14	91	15
Cnos (sede IX Municipio)	7	57	12
Elis	7	33	21
Emiliani	3	188	2
Endofap	17	93	18
Ial (sede IX Municipio)	2	32	6
<b>Tot. Centri Enti Convenzionati</b>	<b>50</b>	<b>494</b>	<b>10,1</b>
			<i>Tasso medio =12%</i>

Interviste realizzate 1.003 di cui: 90 ai dispersi 913 ai frequentanti

Fonte: indagine Ires

## 4.2. Gli strumenti di indagine

Ai fini dell'indagine e quindi in modo strettamente correlato alla concettualizzazione di "dispersione formativa" come nozione multidimensionale (cfr. cap. 1), sono state elaborate due tipologie di strumenti di rilevazione, una più a carattere qualitativo, l'altra di tipo quantitativo.

La prima tipologia include *griglie qualitative* per interviste semi-strutturate, finalizzate a rilevare informazioni attraverso il confronto con

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

testimoni privilegiati delle istituzioni pubbliche e dei centri di formazione professionale<sup>53</sup>. I campi di analisi hanno riguardato:

a) *La progettazione dell’offerta formativa*, con approfondimenti su: il ruolo svolto dalla Provincia in tale ambito, gli stadi più o meno compiuti di trasformazione dei modelli formativi da quelli più tradizionali a forme innovative, le specifiche prassi di progettazione formativa e le loro relazioni con i diversi target di utenza, con le modalità di reperimento dei finanziamenti, con le linee-guida fornite in sede regionale e provinciale, con le istanze di lavoro in comune con il canale dell’istruzione;

b) *La struttura organizzativo-gestionale dei centri*. Si sono analizzati: le procedure di lavoro, le figure professionali coinvolte e le loro funzioni, nonché gli iter di selezione, gli spazi interni ed esterni fruibili (laboratori, aule attrezzate, palestre, etc.), la raggiungibilità del Centro, la presenza di più sedi, le prassi di accreditamento;

c) *Le tipologie di offerta fornite*, a livello di: numero e qualità dei corsi, indirizzi e contenuti erogati, sperimentazione di metodologie didattiche innovative, capacità di fare rete con le scuole per la realizzazione dei percorsi triennali (es.: attraverso la gestione delle passerelle e dei crediti formativi), utilizzo di pratiche finalizzate a migliorare la qualità della formazione fornita (es.: l’orientamento, la verifica delle competenze, etc.), qualifiche e certificazioni fornite, adozione di strumenti per promuovere la formazione in modo integrato con la domanda di professionalità proveniente dalle aziende (stage, tirocini, etc.);

d) *L’utenza*. Si sono approfonditi tematiche quali: la specificità del *target* della formazione professionale, spesso già segnato da esperienze scolastiche negative e/o provenienti da situazioni socio-familiari di svantaggio, le caratteristiche anagrafiche e sociali di tale *target*, la sperimentazione di un’offerta formativa flessibile in funzione delle varie esigenze dei ragazzi, la capacità di diagnosi dei casi di dispersione con l’individuazione di profili a rischio e di interventi di prevenzione e recupero.

Con un taglio quantitativo sono stati invece elaborati n. 2 *questionari strutturati*, uno rivolto agli studenti frequentanti ed uno ai dispersi dei CFP

<sup>53</sup> Sono stati intervistati i dirigenti ed ai funzionari responsabili della F.P. della Provincia di Roma, la responsabile della F.P del Comune di Roma, i direttori di tutti i Centri di formazione che nella provincia realizzano corsi per l’obbligo formativo. Ove per uno stesso ente gestore sono risultate più sedi, si è proceduto ad intervistare il responsabile dell’ente gestore, dal momento che la finalità è stata di ricostruire la *mission* istituzionale e la vocazione didattica nel loro complesso.

selezionati per l’indagine di campo. Le variabili sono state individuate attraverso un processo per fasi successive di identificazione e rielaborazione delle dimensioni concettuali necessarie allo scopo della nostra indagine. In tale percorso si sono da una parte messe a sistema le informazioni acquisite attraverso le interviste con i testimoni privilegiati; dall’altra si è proceduto ad una scrematura delle conoscenze e delle informazioni acquisite fino alla definizione del set di concetti poi operativizzati in indicatori-domande.

I due questionari hanno lo stesso nucleo fondamentale di variabili organizzate per macro aree: informazioni anagrafiche, percorso scolastico formativo, esperienze di lavoro durante la minore età, uso del tempo libero, famiglia; e un set di domande specifiche per rilevare le motivazioni e le modalità di uscita dal percorso formativo. Su quest’ultimo versante si è tenuto conto in prevalenza dell’esigenza di raccogliere le sfumature delle esperienze dei ragazzi, ovvero il loro punto di vista e le loro percezioni.

Per ciascuna macro area sono stati individuati, definiti ed operativizzati alcuni indicatori sintetici (tavola 4.2) descritti di seguito:

- le *informazioni anagrafiche*: sesso, età, nazionalità e comune di residenza;

- il *percorso scolastico formativo* è stato scomposto in diverse sezioni: ciascuna ha avuto l’obiettivo di ricostruire, attraverso uno sguardo retrospettivo, le tappe dell’esperienza scolastico-formativa dell’alunno/a, focalizzando gli elementi di contesto che ne determinano la direzione. Questa area è stata articolata in sottosezioni:

- il passaggio dalla scuola dell’obbligo al percorso superiore
- l’esperienza nella FP
- il percorso scolastico nella scuola secondaria di I grado

- le *esperienze di lavoro durante le scuole secondarie di I grado* potrebbero incidere sulle performance di successo e insuccesso e velocizzare il distacco dal percorso formativo. In questa sezione, si sono rilevate tipologia, periodicità e frequenza di tali attività;

- la sezione *esperienze extra formative* ha puntato ad individuare le agenzie formative “*altre*” e i contesti di senso che attirano le energie dei ragazzi.

- la *collocazione socio culturale della famiglia* di origine influisce fortemente sui percorsi scolastici e formativi determinando opportunità estremamente differenziate. L’ultima parte del questionario comprende sia indicatori sulla condizione socio economica che sui riferimenti valoriali e culturali della famiglia.

R.T.I.



**Tavola 4.2. Tavola sinottica sulla struttura del questionario**

<b>Macro Aree</b>	<b>Sotto sezioni</b>	<b>Indicatori</b>
A) Informazioni anagrafiche		<i> sesso, età, nazionalità, comune di residenza</i>
B) Percorso scolastico formativo	passaggio dalla scuola dell'obbligo al percorso superiore	<i>- prima scelta post licenza media - passaggio nella scuola superiore</i>
	esperienza nella FP	<i>-posizione formativa attuale -fattori di scelta di FP - ricostruzione delle performance di successo/insuccesso nella FP: -indicatori di discontinuità del percorso formativo -fruizione dei servizi dei CFP -valutazione del coinvolgimento/investimento personale -valutazione della struttura ente -fattori di possibile crisi</i>
	percorso scolastico nella scuola superiore di I grado	<i>- indicatori oggettivi attraverso cui ricostruire le performance di successo/insuccesso (assenze, modalità di frequenza, bocciature, giudizi intermedi e finali) - indicatori di percezione e autovalutazione attraverso cui ricostruire le performance di successo/insuccesso (percezione sui contenuti didattici, autovalutazione dell'apprendimento, percezione complessiva dell'esperienza)</i>
C) Esperienze di lavoro		<i>tipologia, periodicità e frequenza di attività lavorative durante la scuola dell'obbligo</i>
D) Esperienze extra formative		<i>-frequenza di attività svolte nel tempo libero - attività politico-sociali</i>
E) Famiglia	condizione socio economica della famiglia	<i>-composizione familiare -livello di scolarizzazione dei genitori - reddito familiare - condizione abitativa - possesso di alcuni beni di secondo</i>
	referimenti valoriali e culturali, stili di vita familiari	<i>- vacanze fatte o no - giornali comprati/letti - possesso/lettura libri - dialogo e confronto familiare su fatti di attualità</i>

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

#### 4.4. Le caratteristiche sociografiche degli intervistati

Come detto, sono state realizzate complessivamente n. 1.003 interviste: n. 90 ragazzi hanno abbandonato il corso nell'anno formativo 2005-06 e sono perciò stati classificati come “dispersi”, e n. 913 sono i ragazzi regolarmente iscritti e frequentanti i corsi dei centri selezionati.

La composizione per genere dei due gruppi è simile e mostra una predominanza dei maschi: nel gruppo dei frequentanti sono il 63% degli intervistati, mentre tra i dispersi intervistati pesano per il 60% (tabella 4.2). Ne consegue che l'incidenza della componente femminile si attesta in tutti e due i gruppi sul 40%.

Il *range* di età del gruppo dei frequentanti varia dai 13 ai 21 anni con una concentrazione significativa tra i 16 e i 17 anni. I dispersi, invece, hanno un'età compresa tra i 14 e i 20 anni: il gruppo più numeroso è quello dei 17enni (circa il 30% degli intervistati) seguito da quello dei 18enni (27%) (tabella 4.2). Le distribuzioni per età dei frequentanti e dei dispersi hanno un andamento simile con un fitto addensamento attorno alle medie, così come indicato dai bassi valori di entrambe le deviazioni standard; tuttavia, i dispersi sono mediamente più grandi dei frequentanti come è reso evidente dai valori mediani: 16 anni nel gruppo dei frequentanti e 17 anni tra i dispersi<sup>54</sup>.

La quasi totalità dei ragazzi intervistati è di origine italiana: tra i frequentanti l'incidenza degli stranieri è pari all'11%, tra i dispersi, invece, tale incidenza scende al 6%. I dispersi di nazionalità straniera appartengono a cinque nazioni: tre dell'Europa dell'est (Albania, Polonia, Romania) e due del continente africano (Somalia e Marocco).

<sup>54</sup> Il campione degli intervistati non riproduce la distribuzione per sesso ed età dell'universo dei ragazzi in obbligo formativo inseriti e/o usciti dai corsi di formazione professionale, dal momento che la selezione dei ragazzi dispersi è stata effettuata, per necessità di studio, attraverso un campionamento casuale.

**Tabella 4.2** Caratteristiche di base degli intervistati, per tipologia di target

INDICATORI SOCIO-ANAGRAFICI		Dispersi	Frequentanti
Sesso	Maschi	60%	63%
	Femmine	40%	37%
Età	Età Media	17,10	16,36
	<i>Mediana</i> <sup>55</sup>	17	16
	<i>Deviazione Std.</i>	1,255	1,296
Nazionalità	Italiana	94%	88%
	Non italiana	6%	11%

*Fonte:* indagine Ires

Per quanto riguarda la dimensione territoriale si rileva che il 57% di tutti gli intervistati (il 66% dei dispersi e il 56% dei frequentanti) risiede nel comune di Roma, un 12% risiede nella zona Sud della provincia, quella compresa tra i Castelli Romani e Valmontone, mentre non arrivano al 10% le quote degli intervistati residenti nelle altre zone della provincia. La presenza territoriale risente ovviamente della selezione dei centri effettuata *ex ante*.

Nel capitolo seguente si presentano i principali risultati del lavoro di indagine: la lente di ingrandimento è stata puntata sui *ragazzi dispersi* allo scopo di descriverne la storia formativa, le condizioni socio familiari e gli stili di vita. In ogni caso, l'analisi dei percorsi di dispersione è stata approfondita tenendo conto anche dei dati sui frequentanti, allo scopo di far emergere, in chiave di confronto, analogie e/o divergenze tra i due gruppi. Occorre inoltre sottolineare che, come evidenziato dalla letteratura sulla tematica, dalla nostra indagine è emerso che gli iscritti alla formazione professionale rappresentano *tout court* un target fortemente a rischio dispersione. Si tratta infatti, spesso, di ragazzi che hanno maturato nel loro percorso scolastico e di vita esperienze difficili e che approdano come ultima istanza nel circuito della formazione professionale.

<sup>55</sup> La *mediana* di una variabile è il valore dell'unità che si trova a metà della distribuzione, in modo che il 50 per cento del collettivo abbia un valore della variabile uguale o inferiore a esso e il restante 50 per cento un valore superiore.

## CAPITOLO 5. I PROFILI DEI RAGAZZI DISPERSI

In questo capitolo si illustrano i principali risultati emersi dall'indagine di campo realizzata per identificare i principali profili dei ragazzi dispersi nel circuito della formazione professionale erogata nella Provincia di Roma<sup>56</sup>. Come detto, l'ipotesi di lavoro su cui è stato costruito l'impianto metodologico di rilevazione ed analisi è che la spinta al di fuori del sistema formativo sia prevalentemente generata dalla combinazione di più variabili: esperienze e vissuto scolastici, condizioni familiari ed ambientali, fattori soggettivi. Da questo punto di vista, la dispersione viene considerata un *processo circolare* nel quale le diverse variabili si influenzano e tendono a suscitare in modo combinatorio un effetto moltiplicatore, producendo esiti simili, ma con modalità che si differenziano a seconda delle situazioni e dei percorsi individuali.

A partire da ciò, nell'identificazione dei percorsi di dispersione si è adottata una prospettiva 'a ritroso' di analisi dei dati: si sono, cioè, prima lette le caratteristiche e le dinamiche dell'esperienza dei ragazzi nel circuito della formazione professionale. Attraverso una lettura delle motivazioni alla base delle loro scelte, nonché delle fisionomie dei percorsi di ingresso e di uscita e della qualità della loro partecipazione al percorso formativo, si è messo in luce quanto il canale della formazione professionale risulti e venga vissuto come un approdo già segnato dal rischio dispersione (par. 5.1). Di fatto i ragazzi che raggiungono questa tipologia di formazione sono degli individui che hanno già maturato una storia formativa difficile e che potenzialmente sono più orientati ad abbandonare piuttosto che a consolidare un percorso di formazione.

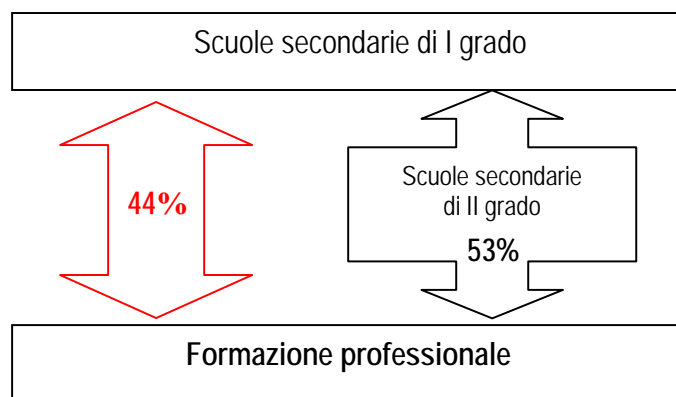
<sup>56</sup> Si ricorda che vengono qui presentati in modo mirato i dati relativi ai ragazzi dispersi; quelli sui frequentanti vengono utilizzati come elemento di confronto, evidenziando analogie e differenze.

In tal senso, per ricostruire i profili dei dispersi della formazione professionale ci è apparso funzionale risalire all'indietro alle precedenti esperienze scolastiche (par. 5.2), alle condizioni di base delle famiglie ed alle reti sociali di appartenenza (par. 5.3), agli eventi ed agli stili personali di vita (par. 5.4), che, di volta in volta e secondo modalità correlate tra loro, possono essere risultati eventi e fattori di influenzamento delle forme future di dispersione formativa.

### 5.1 L'approdo difficile alla formazione professionale

Come si vedrà dall'analisi dei principali risultati, nonostante le innovazioni legislative e programmatiche, la formazione professionale rappresenta, ancora oggi, un'alternativa di second'ordine rilegata alla funzione di ultimo salvagente dall'insuccesso scolastico. Sebbene alcuni corsi, quelli triennali, permettano un accesso diretto dalla scuola dell'obbligo, il mondo della formazione professionale resta nella grande maggioranza dei casi un secondo, e talvolta ultimo, tentativo per ottenere un titolo di studio superiore.

Ciò appare particolarmente evidente da alcuni primi dati emersi della nostra indagine: il 53% del totale dei ragazzi dispersi intervistati si è iscritto alla scuola secondaria di II grado al termine della scuola dell'obbligo per poi transitare in un secondo momento nel circuito della formazione professionale; al contrario 44 su 100 si sono iscritti direttamente ad un corso di formazione professionale (figura 5.1). Di fatto, quindi, per più della metà del nostro campione la formazione professionale non risulta una 'prima scelta', piuttosto una via d'uscita di secondo livello dal canale dell'istruzione, nella maggior parte dei casi dopo aver sperimentato, come sottolineeremo, difficoltà ed insuccessi.

**Figura 5.1** Iscrizione post scuola media

Fonte. indagine Ires

Per entrambi i gruppi (iscritti prima alla scuola e dopo alla formazione professionale/iscritti direttamente alla formazione professionale), poi, il percorso di studi appare generalmente caratterizzato da una forte segmentazione: quasi 1 ragazzo su 4 (nel 21% dei casi), infatti, è risultato già iscritto ad altri corsi di formazione professionale precedenti a quello abbandonato (il 10% si è iscritto più volte all'interno dello stesso Centro e l'11% presso diversi centri di formazione). In chiave comparativa, però, l'incidenza di ragazzi che hanno frequentato più corsi di formazione è maggiore nel gruppo di chi non si è mai iscritto alla scuola secondaria di II grado. Ciò può essere letto come una generale difficoltà ad orientarsi e/o essere orientato fin dalla prima volta in modo finalizzato rispetto a competenze e tendenze individuali; difficoltà che per chi si iscrive prima ad una scuola secondaria di II grado si manifesta nel successivo trasferimento ad un corso di formazione, per chi invece si iscrive direttamente alla formazione professionale in successivi cambi di corso.

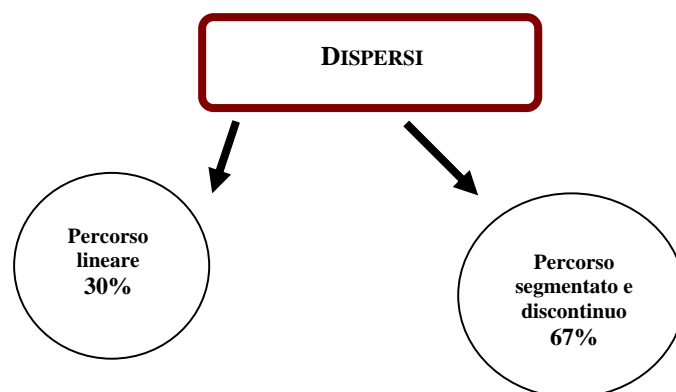
In ogni caso, sia che si passi nella scuola secondaria di II grado, sia che si scelga subito la formazione professionale, il percorso formativo risulta di frequente segnato da molteplici tentativi con esiti non positivi. Ciò è reso ancora più evidente se si incrociano tra loro i dati relativi ai percorsi precedenti alla fase di abbandono (scuola secondaria superiore di II grado e/o frequentazione altri corsi di formazione professionale): come si vede dalla figura di seguito, il 67% dei ragazzi dispersi ha sperimentato *un percorso formativo segmentato e discontinuo*, mentre soltanto il restante 30% ha

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

sperimentato un percorso lineare, ossia dopo la scuola media si è iscritto direttamente al corso in seguito abbandonato (figura 5.2). Di questo circa 70%, poi, c'è una quota di ragazzi (l'8%) che in modo intenso ha provato molteplici tentativi non andati a buon fine, sia nella scuola che nella formazione professionale.

Figura 5.2: *Percorso formativo post scuola dell'obbligo dei ragazzi dispersi*<sup>57</sup>



Fonte. indagine Ires

### 5.1.1. Le motivazioni della scelta

Nonostante tale diffusione di percorsi formativi non lineari, nell'analisi delle motivazioni che hanno guidato le scelte verso la formazione personale si è registrato un ruolo dinamico e proattivo da parte dei ragazzi dispersi. Infatti, tra i fattori che incidono maggiormente nella selezione del corso di formazione professionale si evidenziano “i desideri e le capacità personali”, indicato dal 62% degli intervistati (il 26% ha indicato molto, il 36% abbastanza) (tabella 5.1). Molto o abbastanza rilevante per la scelta del corso risulta essere anche, almeno per la metà del campione, il parere della famiglia e il fatto di andare male a scuola (il 43%). All'opposto, invece, i fattori che hanno inciso marginalmente sulla scelta di formazione risultano essere “le scelte fatte dagli

<sup>57</sup> Il totale non fa 100 perché c'è una percentuale di risposte mancanti.

amici” indicato come per niente importante da più della metà del campione (55%), l’orientamento avvenuto durante la scuola media indicato dal 51% e la delusione nei confronti della scuola (nel 45% dei casi). Sembra quindi che i professori e gli orientatori della scuola media non riescano a giocare una funzione ‘decisiva’ per l’elaborazione della scelta formativa dei ragazzi dispersi; un cattivo rendimento invece può rappresentare un fattore di disorientamento a favore di un percorso ritenuto “più facile”, ma non per questo sempre coerente con competenze e motivazioni soggettive.

**Tabella. 5.1** *Grado di incidenza di alcuni fattori sulla scelta del corso di formazione professionale (val.%)*

%	Desideri e capacità personali	Orientamento nella scuola media	Consigli dei professori	Parere della famiglia	Scelta degli amici	Delusione della scuola	Andare male a scuola
Molto	26	16	15	26	9	19	18
Abbastanza	36	17	19	24	15	17	25
Poco	22	16	29	16	21	19	20
Per Niente	16	51	37	35	55	45	37
<i>Molto+Abbas.</i>	<i>62</i>	<i>33</i>	<i>34</i>	<i>49</i>	<i>24</i>	<i>36</i>	<i>43</i>

*Fonte.* indagine Ires

La decisione di iscriversi ad un corso di formazione, quindi, sembra essere soprattutto frutto di una scelta personale; ma, forse, occorre chiedersi se, in età pre-adolescenziale ed adolescenziale, sia realmente un processo autonomo riconoscere le proprie capacità ed auto-indirizzarsi verso percorsi di formazione adeguati ai propri desideri e alle proprie attitudini. Appare più probabile considerare un’operazione complessa la capacità di relazionare in modo efficace aspirazioni personali, fabbisogni formativi e scelta di un percorso; operazione che quindi richiederebbe un confronto ed uno scambio che però non viene riconosciuto come una risorsa dai ragazzi, maggiormente orientati su un approccio autocentrato.

### 5.1.2. Percorsi di formazione professionale

Un ulteriore aspetto indagato riguarda la tipologia dei corsi scelti, frequentati e quindi abbandonati dai ragazzi: più della metà (il 56%) ha frequentato e lasciato un corso biennale, il 42% un percorso triennale ed il restante 2% un corso di alternanza o di specializzazione. I corsi biennali,

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.



quindi, sono risultati la tipologia con la più elevata concentrazione del rischio dispersione.

Considerando poi l'indirizzo dei corsi si è rilevato che:

a. i dispersi intervistati erano iscritti prevalentemente ai corsi di Acconciatura /Estetica (il 46%)<sup>58</sup>;

b. meno numerosi risultano essere i ragazzi che frequentavano corsi afferenti ai settori Elettricità Elettronica (17%) e Meccanica metallurgia (14%);

c. quote minoritarie di intervistati, infine, erano iscritte a vari corsi, quali: lavori d'ufficio (6%), ristorazione (6%), informatica (6%), turismo (2%) e grafica (2%).

Oltre alla tipologia di corso, nell'indagine si sono approfonditi altri elementi che concorrono a definire l'offerta didattica e formativa fornita, a partire, come già precedentemente evidenziato, dall'ipotesi che differenti percorsi di formazione siano tutt'altro che neutri rispetto alla capacità di incidere sul rischio dispersione e nella scelta stessa di un ragazzo di abbandonare un Centro e/o un corso.

Si è perciò puntato, in prima battuta, a registrare il grado di coinvolgimento che i Centri esercitano sui ragazzi attraverso la promozione di diverse attività:

- *Orientamento e confronto*: più della metà degli intervistati ha usufruito di attività di orientamento nella fase di iscrizione (56% degli intervistati) e si è potuta confrontare con i docenti sulle proprie aspirazioni e capacità (55% intervistati) durante l'esperienza all'interno della formazione professionale (tabella 5.2). Meno frequente, invece, è risultata la possibilità di parlare con uno psicologo all'interno dei Centri, sperimentata solo dal 26% degli intervistati. Se i servizi di orientamento nella fase di iscrizione coinvolgono molti ragazzi, il sostegno psicologico *in itinere*, viceversa, è ancora un'attività poco diffusa. Ciò che spicca, in ogni caso, è la percezione di un "ruolo positivo" svolto dal docente nella definizione dell'itinerario formativo degli studenti.

- *Esperienze e partecipazione*: il coinvolgimento e la partecipazione dei ragazzi ad attività curricolari ed extracurricolari risultano, invece, piuttosto carenti: soltanto il 30% degli intervistati ha organizzato e/o assistito a riunioni

<sup>58</sup> Occorre sottolineare che i CFP selezionati per l'indagine di campo non sono rappresentativi in modo omogeneo dell'offerta formativa fornita in relazione ai vari indirizzi.

tra studenti; la stessa percentuale ha partecipato a gite e ha scelto ed organizzato assieme al tutor il proprio stage.

**Tabella 5.2 Esperienze e partecipazione alle attività dei Centri (val.%)**

<b>TI È CAPITATO DI:</b>	<b>%</b>
Essere orientato nella fase di iscrizione	56
Confrontato con i docenti sulle aspirazioni /capacità	55
Organizzare partecipare riunioni tra studenti	31
Partecipare gite o eventi esterni	31
Scegliere ed organizzare lo stage con il tutor	31
Parlare con uno/a psicologo/a	26

Fonte. indagine Ires

In secondo luogo, si sono analizzati i tipi di attività didattiche ed i compiti richiesti ai ragazzi durante il corso, considerando che uno degli aspetti attraenti della formazione professionale per un target segnato da esperienze scolastiche difficili è spesso rappresentato dal fatto di apparire un sistema educativo improntato sulla "pratica". Ne è emerso che, tra le attività che il corso di formazione professionale ha richiesto, i ragazzi indicano al primo posto quelle laboratoriali (68% molto, 19% abbastanza) e poi la pratica per conto proprio (40% molto e 20% abbastanza). Di contro segnalano che il corso non richiedeva o richiedeva poco: lo studio a casa (34% per niente e 47% poco), il fare ricerche o approfondimento (39% per niente e 30% poco), il fare attività di gruppo (27% per niente e 36% poco) (tabella 5.3).

**Tabella 5.3 Attività e compiti richiesti agli studenti (val.%)**

N=90	Studiare a casa	Fare attività in gruppo	Fare ricerche e approfondimenti	Fare pratica per conto tuo	Fare pratica in laboratorio
	%	%	%	%	%
Molto	1	9	3	40	68
Abbastanza	18	27	28	20	19
Poco	47	36	30	20	5
Per Niente	34	27	39	19	8
<b>Molto+Abbastanza</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>60</b>	<b>88</b>

Fonte. indagine Ires

Se si confronta tale dato con quello sulle attività preferite, si rafforza la tendenza ad indicare i laboratori come quelle più aderenti agli interessi ed alle motivazioni dei ragazzi (nel 69% dei casi); seguono a distanza gli stage (16%),

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

le attività di gruppo (10%) e le lezioni frontali (5%). Dai dati si evidenzia, quindi, da una parte una corrispondenza in positivo tra le attività preferite e l'offerta di tali attività; dall'altra una conferma che la formazione professionale viene percepita e vissuta come un sistema prevalentemente orientato sul "fare" piuttosto che sullo studio in senso tradizionale e scolastico.

Infine si sono valutati quali sono i giudizi dei ragazzi sull'offerta formativa in relazione sia ad alcune caratteristiche di programmazione e gestione, sia a quelle strutturali del Centro (tabella 5.4). In generale viene evidenziato in positivo il funzionamento del Centro rispetto ai seguenti aspetti:

*docenti/formatori*: i ragazzi indicano nella maggior parte dei casi (l'84%) i docenti molto disponibili, ovvero giudicano positivamente la capacità dei formatori di stabilire relazioni efficaci con gli studenti; altrettanto positivamente li valutano per quanto riguarda la loro professionalità, nonché le loro modalità didattiche;

*contenuti dei corsi*: risulta positivo anche il giudizio espresso sui contenuti del corso. Secondo il 71% dei ragazzi il corso frequentato era molto o abbastanza interessante;

*dotazione strutturale*: il 70% degli intervistati indica che i laboratori sono molto o abbastanza attrezzati, così come per la maggior parte il Centro risulta sufficientemente accessibile. Note meno positive riguardano invece la pulizia degli spazi, considerata non adeguata.

**Tabella 5.4** Giudizio sul livello qualitativo dell'offerta formativa (val. %)

	Caratteristiche di programmazione e gestione dell'offerta formativa			Caratteristiche strutturali del Centro di formazione		
	Disponibilità dei docenti	Bravura dei docenti	Interessante il corso	Accessibilità della struttura	Dotazione dei laboratori	Pulizia delle aule
N=90	%	%	%	%	%	%
Molto	41	40	33	29	42	34
Abbastanza	43	41	38	43	28	33
Poco	12	12	16	23	22	16
Per Niente	5	8	13	5	8	17
Molto +Abbastanza	84	80	71	72	70	66

Fonte. indagine Ires

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

Da tale disamina sulle attività promosse dai Centri a livello didattico e sulle opinioni dei ragazzi rispetto al funzionamento dei Centri stessi, si rileva come l'offerta di formazione professionale promossa non risulti inadeguata o distante dalle richieste esplicite dell'utenza, e in ogni caso non suscita convinzioni ed idee di rifiuto. Di fatto, però, gli stessi ragazzi che esprimono tali giudizi hanno anche abbandonato il percorso formativo: ad esperienze tutto sommato non vissute come espulsive corrispondono vie di uscita anticipate e troppo precoci. E' quindi alquanto naturale ipotizzare che le condizioni di maturazione del disagio che conduce all'abbandono della formazione professionale vanno rintracciate 'a ritroso' nelle precedenti esperienze scolastiche e/o nei contesti socio-ambientali e familiari di appartenenza. E ciò a conferma dell'ipotesi alla base di questa indagine per cui la formazione professionale costituisce un canale di recupero a cui spesso si approda troppo in ritardo, e che quindi non riesce a svolgere fattivamente il proprio ruolo formativo nei confronti di un target ormai 'disincantato', che però in qualche modo gli riconosce una capacità educativa e di trasmissione di saperi e competenze. Su questa contraddizione tra tale riconoscimento e le reali esperienze di abbandono ancora diffuse, a nostro avviso, si può tentare di operare per far in modo che le opinioni e i vissuti dei ragazzi si trasformino in percorsi di successo all'interno della formazione professionale.

### 5.1.3. La qualità della partecipazione: indicatori di rischio

In effetti, l'immagine muta parzialmente se si valuta la qualità della partecipazione dei ragazzi ai percorsi di formazione professionale, ovvero una dimensione in cui sono posti al centro maggiormente comportamenti e stili personali di sperimentazione delle proprie possibilità di crescita formativa. Si evidenziano, in tal caso, diversi indicatori di rischio, dai ritardi alle assenze fino alle bocciature, che, isolati o combinati, possono essere letti come segnali del disagio, che progressivamente tende a trasformarsi in abbandono vero e proprio e che in ogni caso evidenzia la natura dei percorsi formativi a rischio di dispersione.

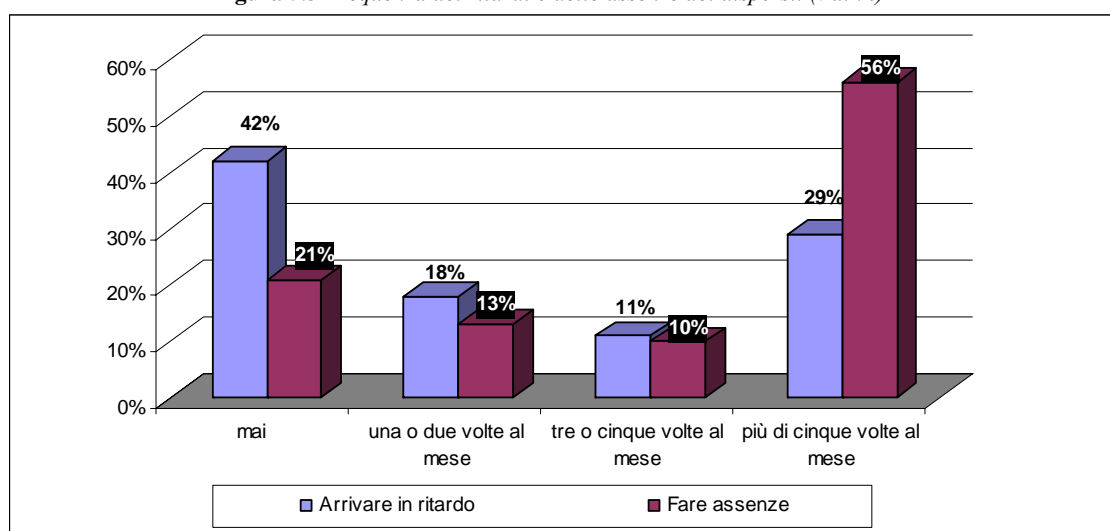
Il 56% dei ragazzi dispersi ha dichiarato di aver fatto durante l'anno di frequentazione del corso di formazione professionale assenze per più di cinque volte al mese; la percentuale di coloro che hanno detto di aver accumulato ritardi con la stessa frequenza è del 29% (figura 5.3). Più della metà dei dispersi, quindi, ha avuto un'esperienza significativamente discontinua di frequenza del

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

percorso di formazione professionale, così come circa 1 su 3 ha dimostrato difficoltà nel rispettare gli orari di ingresso alle lezioni. L'andamento delle distribuzioni mostra, inoltre, che il 10% degli intervistati ha fatto assenze dalle tre alle cinque volte al mese (analoga è la percentuale rispetto ai ritardi), mentre le percentuali di ragazzi che hanno fatto assenze o sono arrivati in ritardo con una frequenza bassa (uno o due volte al mese) sono, rispettivamente, del 13 e del 18%. Infine, il 42% dei dispersi ha dichiarato di non essere mai arrivato in ritardo alle lezioni e il 21% ha detto di non aver mai fatto assenze durante l'anno.

**Figura 5.3** Frequenza dei ritardi e delle assenze dei dispersi. (Val %)



Fonte. indagine Ires

Incrocando i dati relativi ai ritardi e quelli delle assenze, si rileva una correlazione tra i due eventi: ad eccezione di un consistente gruppo (pari al 20%) che dichiara di fare frequentemente assenze e mai ritardi, le posizioni dei ragazzi risultano polarizzate. Da una parte si evidenzia il gruppo di coloro - circa il 16% - che non fa né assenze né ritardi; all'opposto spicca una quota rilevante di ragazzi - il 23%, ovvero circa 1 ragazzo su 4 - che ogni mese fa più di 5 giorni sia di assenze che di ritardi (tabella 5.5).

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche - Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

**Tabella 5.5** Correlazione tra la frequenza dei ritardi e quella delle assenze (val.%)

N=90		ASSENZE			
		No	1 o 2 volte	3 o 5 volte	Più di 5 volte
RITARDI	No	16%	7%	-	20%
	1 o 2 volte	3%	3%	4%	7%
	3 o 5 volte	-	1%	4%	6%
	Più di 5 volte	2%	2%	1%	23%

Fonte: indagine Ires

Sul versante dei ritardi, la principale motivazione indicata dagli intervistati è legata allo scarso senso di responsabilità e di dedizione allo studio ("la mattina non riesco a svegliarmi" secondo il 52%), segnalata soprattutto da coloro che fanno ritardo con maggiore frequenza. Il 46% segnala come giustificazione del ritardo il fatto che la struttura è difficile da raggiungere, mentre solo il 2% ha indicato come risposta "a causa del lavoro che faccio" (tabella 5.6.).

Per quanto riguarda le assenze fatte durante l'anno formativo, invece, le motivazioni prevalentemente indicate dai dispersi sono: le lezioni mi annoiano (38%) e motivi di salute (31%). 1 su 10, invece, segnala come causa "la lontananza del Centro dalla propria casa". Il lavoro e le questioni familiari, infine, sono state evidenziate dall'8% degli intervistati, mentre pochissimi ragazzi hanno indicato di fare assenze perché la mattina non riescono a svegliarsi (3%) oppure perché hanno problemi con i compagni di classe (1%).

**Tabella 5.6** I motivi dei ritardi e delle assenze (val.%)

Motivo del ritardo	% (n=52)
La mattina non riesco a svegliarmi	52
La struttura è difficile da raggiungere	46
A causa del lavoro che faccio	2
<i>Tot</i>	100

Motivo delle assenze	% (n=71)
Le lezioni mi annoiano	38
Per motivi di salute	31
Perché il Centro è lontano da casa	10
Perché lavoro	8
Per motivi di famiglia	8
La mattina non mi sveglio	3
A causa dei problemi con i compagni di classe	1
<i>Tot</i>	100

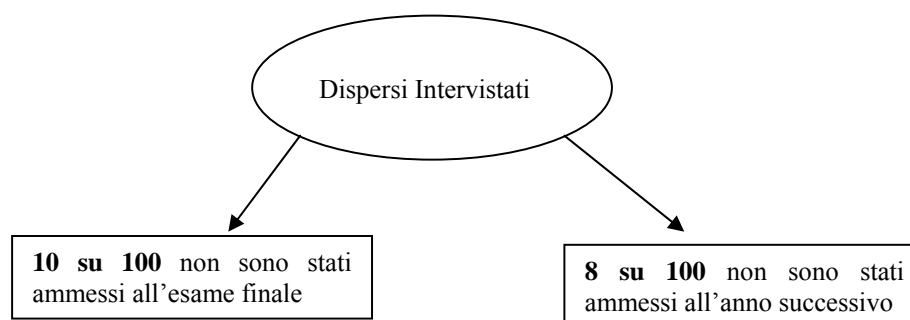
Fonte: indagine Ires

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

Tra gli indicatori di rischio vanno ovviamente inclusi anche gli insuccessi e le bocciature verificatesi nel corso dell'esperienza nella formazione professionale: 10 ragazzi su 100 hanno dichiarato di non essere stati ammessi all'esame finale, mentre 8 su 100 non sono stati ammessi all'anno successivo (figura 5.4).

**Figura 5.4:** Bocciature nella formazione professionale



Fonte: indagine Ires

Infine, analizzando le opinioni dei ragazzi dispersi sulla qualità dell'esperienza vissuta all'interno della formazione professionale, si rileva che circa metà del campione (il 48%) dichiara di aver avuto delle difficoltà per vari motivi, riconducibili principalmente:

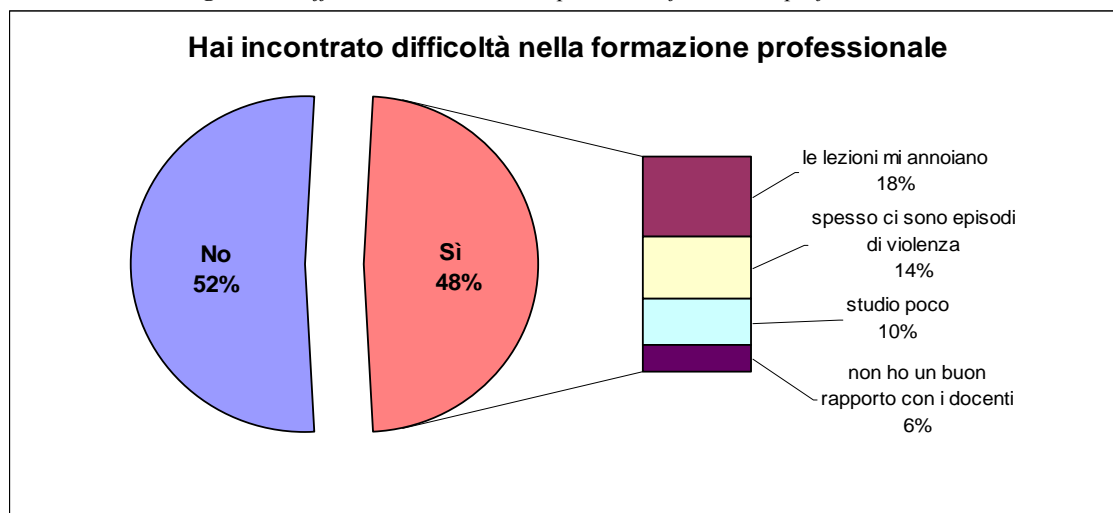
- *ad elementi interni al tipo di offerta formativa*: secondo il 18% dei ragazzi le lezioni sono noiose da seguire e non si sentono sufficientemente motivati;

- *a dinamiche di relazione*: 14 ragazzi su 100 evidenziano un "clima di classe difficile" dovuto ad episodi aggressivi all'interno del gruppo-classe<sup>59</sup>; mentre il 6% dichiara di non aver un buon rapporto con i docenti

<sup>59</sup> Di ciò si è avuto riscontro anche nelle interviste con i direttori dei Centri, che hanno sottolineato come spesso si producano miscele relazionali molto complesse che possono sfociare sia in atti di bullismo prevalentemente all'interno dei distinti gruppi di genere, sia in azioni di danneggiamento delle strutture del Centro.

- *a fattori soggettivi*: il 10% dei dispersi attribuisce ad uno stile personale le motivazioni delle difficoltà, ad esempio a causa dello scarso impegno nello studio.

**Figura 5.5** Difficoltà incontrate nell'esperienza di formazione professionale



Fonte. indagine Ires

#### 5.1.4. La fuoriuscita dal percorso formativo: modalità e motivazioni

Se, come si è visto, ad incidere sull'abbandono effettivo del circuito della formazione non risultano tanto le caratteristiche dell'offerta formativa fornita in tale ambito, quanto comportamenti e stili sviluppati attraverso esperienze precedenti e che evidenziano una qualità della partecipazione all'esperienza educativa segmentata, altalenante e non appagante, come avviene concretamente la fuoriuscita dal percorso formativo?

Innanzitutto, sul versante del 'quando avviene l'evento', emerge che nella maggior parte dei casi (il 42%) si tende ad abbandonare il corso nei primi mesi di frequenza; 1/3 lascia quasi alla fine ed il 24% entro il primo anno (tabella 5.7). Una variabile che incide su tale differenziazione è risultata la tipologia di corso: il 48% degli intervistati iscritti ai triennali ha lasciato il corso dopo alcuni mesi e il 34% entro il primo anno, di contro il 46% di coloro che risulta aver seguito un corso biennale l'ha frequentato quasi fino alla fine del 2° anno.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.



**Tabella 5.7** *Periodo di frequentazione del corso di formazione, per tipologia del corso (val.%)*

<b>(N=90)</b>	<b>Triennale</b>	<b>Biennale</b>	<b>Altro(1)</b>	<b>tot</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Alcuni mesi	<b>48</b>	38	50	<b>42</b>
Il primo anno	<b>34</b>	14	-	<b>24</b>
Quasi fino alla fine	18	<b>46</b>	50	<b>34</b>
<i>Tot</i>	<i>100</i>	<i>98*</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte. indagine Ires

\*Il totale non fa 100 perché non tutti hanno risposto alla domanda

(1) Comprende Alternanza e Specializzazione, corsi indicati da due soli intervistati

L'abbandono formativo, quindi, matura essenzialmente all'inizio del percorso; e ciò vale maggiormente per coloro che si iscrivono ad un corso triennale. Una delle possibili ragioni di tale tendenza è dovuta al fatto che i corsi triennali sono il frutto di co-proiezioni tra i centri di formazione e le scuole secondarie di secondo grado: operativamente, i moduli formativi di questi corsi sono spesso costruiti affidando parte della didattica (lezioni frontali sui saperi generali: italiano, scienze, etc.) agli insegnanti delle scuole. I ragazzi, quindi, ritrovano nel circuito della formazione professionale docenti, contenuti, metodi che hanno già sperimentato in chiave negativa nelle scuole e ciò può provocare una sorta di reazione di rifiuto anche verso la formazione professionale. All'opposto, occorre anche considerare che talvolta i ragazzi che hanno scelto un corso triennale al termine della terza media cambiano idea dopo i primi mesi e decidono di provare ad entrare nel circuito scolastico superiore di II grado senza perdere un anno.

In seconda battuta, le motivazioni alla base della scelta di abbandono del corso di formazione possono essere ricondotte a sei macro categorie, ciascuna delle quali sintetizza posizioni simili espresse dai ragazzi dispersi. Il motivo più ricorrente risulta essere "la mancanza di impegno e/o gli esiti negativi" indicato dal 38% degli intervistati, e prevalentemente dai maschi (44%); il 17% ha dichiarato di aver interrotto il corso per motivi familiari e/o personali (nel gruppo delle femmine questa motivazione è indicata dal 31%) (tabella 5.8). Un altro 17% ha motivato il suo allontanamento dalla formazione professionale in quanto insoddisfatto del corso frequentato. Rilevante risulta essere anche l'interazione con il gruppo di classe e con i docenti: 15 intervistati su 100

R.T.I.

rivelano tensioni con i docenti e/o i compagni di corso; queste circostanze sono più frequenti nella vita formativa delle ragazze (il 25% ha indicato questa motivazione). Più contenuta, ma pur sempre rilevante, la quota di intervistati che ha lasciato il corso per lavorare (10%) o per rientrare nella scuola (3%).

**Tabella 5.8.** *Le motivazioni di fuoriuscita dalla formazione professionale (val.%)*

N=90	F %	M %	totale %
Mancanza di impegno e/o esiti negativi	28	44	38
Motivi familiari/personali	31	8	17
Insoddisfazione del corso	11	21	17
Tensioni con docenti e/o compagni	25	8	15
Lavoro	3	15	10
Iscrizione a scuola	3	4	3
<i>totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte. indagine Ires

#### 5.1.5. Dove sono oggi i dispersi e dove vorrebbero essere

Quali sono gli esiti dei ragazzi che hanno abbandonato la formazione professionale? Si è tentato di rispondere a tale quesito considerando due momenti temporali distinti: uno immediatamente successivo all'abbandono del corso, il secondo ad un anno di distanza. In tal modo si è puntato ad evidenziare quanto la dispersione non possa essere valutata come un fenomeno irreversibile e lineare; piuttosto vada intesa come l'epifenomeno di un malessere che si sviluppa progressivamente da una molteplicità di eventi diversi che si combinano nella vita formativa di un ragazzo.

Immediatamente dopo aver lasciato il corso il 48% degli intervistati, ossia circa la metà, è rimasto a casa senza far nulla oppure lavorando saltuariamente, mentre il 18% ha iniziato a lavorare regolarmente<sup>60</sup> (tabella 5.9). Dai nostri dati emerge che 2 intervistati su 3 si disperdono in maniera definitiva, mentre 1 su 3 (34%) ha lasciato il circuito formativo solo temporaneamente, di cui il 16% ha dichiarato di aver continuato a studiare in un altro corso di formazione e il 18% di essersi iscritto alla scuola superiore.

<sup>60</sup> Nel questionario è stata inserita questa domanda, con diverse possibilità di risposta, allo scopo di analizzare lo stato di dispersione che può essere definitivo o temporaneo. Attualmente l'indagine di campo è l'unico strumento che consente di rilevare questi aspetti poiché non è ancora attiva un'anagrafe sugli studenti.

Differenze di stati della dispersione si rilevano tra chi era iscritto ad un corso triennale e chi invece frequentava un biennale: nel primo caso l'abbandono è stato generalmente transitorio, poiché il 55% è rimasto all'interno del circuito scolastico (l'incidenza degli intervistati che si è iscritto alla scuola superiore è del 37%, e un altro 18% si è iscritto ad un nuovo corso di formazione). Inclinazioni opposte si rilevano invece tra coloro che erano iscritti ad un corso biennale: 58 su 100 dopo aver lasciato il corso si sono ritrovati a casa o hanno fatto lavoretti saltuari, mentre il 24% ha trovato un lavoro regolare.

**Tabella 5.9** *Scelta effettuata immediatamente dopo aver lasciato il corso di formazione (val.%)*

N=90	Dispersi	di cui triennale	di cui biennale
	%	%	%
mi sono iscritto ad un altro corso	16	18	14
mi sono iscritto alla scuola superiore	18	37	2
sto a casa e faccio lavoretti saltuari	48	34	58
ho iniziato a lavorare regolarmente	18	10	24
<i>Tot</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

*Fonte.* indagine Ires

A circa un anno di distanza dalla decisione di lasciare il corso, ovvero al momento dell'intervista<sup>61</sup>, analizzando i cambiamenti avvenuti, si scopre in generale una redistribuzione a favore delle esperienze di lavoro. In pratica, la percentuale di ragazzi che lavorano regolarmente è salita dal 24% al 39%, di contro la quota di coloro che hanno deciso di continuare a studiare è calata di qualche punto percentuale (dal 34% al 28%) (tabella 5.10). A fare la differenza in termini redistributivi è la diminuzione rilevante - dal 48 al 33% - di coloro che sono a casa, alla ricerca di lavoro o che fanno lavoretti saltuari. Dopo un anno, quindi, non si registrano inversioni di tendenze nella scelta di abbandonare il circuito della formazione, piuttosto si conferma la decisione di collocarsi in modo stabile e regolare nel mondo del lavoro.

<sup>61</sup> Al momento dell'intervista il 48% ha lasciato il corso da circa un anno, il 27% da più di un anno, il 15% da 7/9 mesi e il 10% ma meno di 6 mesi.

**Tabella 5.10** Stato dei dispersi ad un anno dall'abbandono del corso. (val.%)

Cosa fa attualmente	Cosa hai fatto immediatamente dopo aver lasciato il corso			Tot
	Mi sono iscritto a scuola o CFP	Sto a casa e ogni tanto lavoro	Lavoro regolarmente	
Lavoro	4%	47%	88%	39%
Sto cercando lavoro/ sto a casa	13%	53%	12%	33%
Studio	83%	0	0	28%
	100 (30)	100 (43)	100 (16)	

Fonte. indagine Ires

Ciò è confermato anche se si analizzano i dati della tabella precedente, considerando i diversi sotto-gruppi, ovvero coloro che si sono trasferiti a scuola o in un altro CFP, coloro che sono rimasti a casa e stanno cercando lavoro, coloro che hanno lasciato il corso per un lavoro regolare. Nel primo sottogruppo si conferma la tendenza a fuoriuscire dal sistema educativo-formativo: si evidenzia, infatti, ancora un ulteriore 13% di chi resta a casa o cerca lavoro. Tra chi lavora regolarmente, invece, si evidenzia la quota di chi non riesce più a farlo e si ritrova a casa alla ricerca di un nuovo lavoro. Significativo è che tra coloro che erano rimasti a casa il 47% ha trovato un lavoro meno occasionale e non ha scelto di ritornare ad un percorso formativo.

Infine, un ulteriore elemento emerso riguarda in che modo i ragazzi dispersi percepiscono e giudicano complessivamente il proprio esito formativo, valutazione letta in modo indiretto sulla base dei consigli che darebbero ad un ragazzo che termina la terza media alla luce delle proprie esperienze e del proprio percorso. Quasi la metà dei dispersi (il 48%) consiglierebbe a questo ragazzo di iscriversi alle scuole superiori; 37 su 100, invece, gli direbbero di iscriversi ad un corso di formazione e solo il 15% gli suggerirebbe di andare a lavorare piuttosto che proseguire la scuola (tabella 5.11).

**Tabella 5.11** Percorso formativo consigliato ai ragazzi in uscita dalla scuola media (val.%)

(N=90)	Dispersi	di cui		di cui	
		%	femmine	maschi	Biennali
iscriversi alla scuola superiore	48	42	48	42	48
iscriversi ad un corso di formazione	37	44	30	40	32
andare a lavorare	15	14	15	18	10
<i>Tot</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>93*</i>	<i>100</i>	<i>90*</i>

Fonte. indagine Ires

\* Il totale non fa 100 perché non tutti hanno risposto alla domanda

Importanti differenze si riscontrano analizzando il dato disaggregato:

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

- *in base al genere* si evidenzia una valutazione positiva della formazione da parte delle ragazze;

- *in base al tipo di corso* emerge un importante sbilanciamento di quelli che hanno seguito un corso triennale verso il mondo della scuola.

Ancora una volta la lettura di questi dati ci sottolinea che, seppur usciti da un percorso di obbligo formativo, i ragazzi continuano ad attribuire alla scuola e alla formazione professionale una valenza positiva; emerge ancora, cioè, un'asimmetria tra esperienza percepita ed esperienza vissuta.

## 5.2. L'imprinting della scuola secondaria di I grado: partecipazione, esito e competenze acquisite

Come si è visto fin qui nell'analisi dei percorsi a rischio dispersione all'interno del circuito della formazione professionale, ciò che si evidenzia, tra gli elementi più interessanti per ricostruire le condizioni alla base di tali percorsi, è un'asimmetria tra le esperienze formative, che vengono concretamente vissute dai ragazzi con discontinuità ed in modo stentato e tortuoso, e le loro opinioni e percezioni, che viceversa restituiscono dell'offerta formativa ricevuta, e anche più ampiamente del ruolo dell'istruzione e della formazione, un'immagine utile e vantaggiosa. L'ipotesi qui avanzata è che alla base di tale asimmetria vi siano difficoltà e disagi che maturano progressivamente ed in modo precoce fin dalla scuola dell'obbligo e che diventino sempre più difficili da colmare nella scuola secondaria superiore e nella formazione professionale.

Effettivamente, come vedremo nei paragrafi a seguire, alcuni sintomi dei futuri percorsi a rischio dispersione sono evidenti fin dalla scuola secondaria di I grado e si manifestano come assenze, scarso interesse, ritardi frequenti, inadeguata acquisizione di competenze e così via. D'altra parte diverse analisi, anche quelle condotte dal Ministero della Pubblica Istruzione<sup>62</sup>, indicano da tempo tra i principali fattori che influiscono sul rischio di uscita dal sistema dell'istruzione la mancanza di regolarità negli studi dovuta agli insuccessi; e soprattutto i percorsi discontinui nelle scuole medie inferiori sono segnalati come elemento di rischio rispetto all'esito degli studi futuri.

<sup>62</sup> Cfr. tra gli altri, Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*. A.s. 2004/2005. Dicembre 2006

A seguire, quindi, ripercorriamo a ritroso le carriere scolastiche dei ragazzi dispersi, alla ricerca delle condizioni originarie che possono permettere di valutare gli esiti a rischio poi maturati nel corso della formazione professionale.

### 5.2.1. Primi segnali: assenze, bocciature ed interruzioni provvisorie

Un primo dato evidente riguarda le battute di arresto avvenute nel corso della scuola secondaria di I grado, riconducibili all’esperienza delle bocciature: 1 ragazzo su 3 è stato bocciato almeno una volta e tra di loro 1 su 4 più di una volta<sup>63</sup> (figura 5.6). Se si confronta tale dato con quello fornito a livello nazionale, si può cogliere appieno il divario percentuale che contraddistingue il nostro *target*: di contro al 35% rilevato nell’indagine di campo, la quota dei respinti nella scuola secondaria di I grado in media nazionale è stata del 3% nell’anno scolastico 2005-06 e nell’anno precedente era pari al 2,5%<sup>64</sup>. Pur sapendo che tali tassi nazionali sono comparabili in modo limitato con quelli della nostra indagine, in quanto i ragazzi intervistati hanno età differenti e quindi le bocciature rilevate si riferiscono a vari anni scolastici, è evidente quanto vari l’ordine di grandezza e quanto quindi, già considerando le sole bocciature, i ragazzi intervistati si distinguano dai valori medi, connotandosi come un gruppo che manifesta precocemente sintomi espliciti del futuro rischio dispersione.

Tale valutazione, peraltro, è arricchita dal confronto tra i dati relativi alle bocciature dei ragazzi dispersi e quelli sulle analoghe esperienze vissute dai ragazzi che ancora frequentano un corso di formazione professionale<sup>65</sup>. Su tale aspetto tra i due gruppi non emerge un grandissimo divario: anche tra i ragazzi frequentanti, infatti, si registra una quota rilevante di coloro che sono stati respinti uno o più volte - il 25%, ovvero 1 ragazzo su 4, ed anche in questo caso decisamente al di sopra della media nazionale. Seppure, quindi, non va sottovalutata la differenza di 10 punti percentuali tra i dispersi ed i frequentanti,

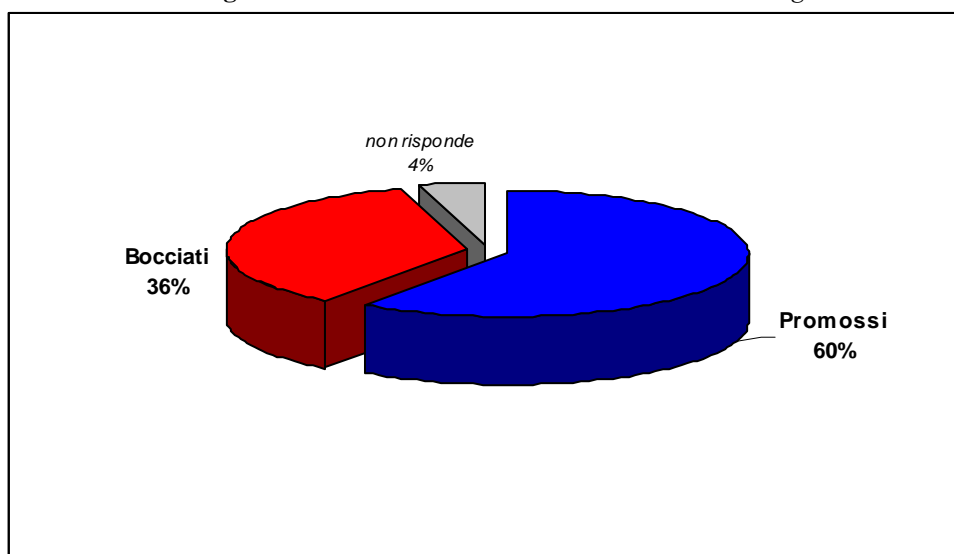
<sup>63</sup> In tali percentuali sono compresi coloro che non sono stati ammessi all’esame di licenza media.

<sup>64</sup> Ministero dell’istruzione, *Indagine campionaria sugli scrutini, esami di licenza ed esami di stato A.s. 2005-2006* – Notiziario statistico anno 2006 numero 1

<sup>65</sup> Si ricorda che la nostra indagine ha riguardato entrambi i gruppi e che i dati dei frequentanti, anche se non presentati in modo autonomo, sono stati utilizzati nel corso dell’analisi in chiave comparativa rispetto a quelli dei dispersi.

a conferma di quanto le bocciature precoci contribuiscano a segnare le future possibilità di successo formativo, non si può nello stesso tempo evidenziare quanto gli iscritti alla formazione professionale rappresentino, nel loro insieme ed al di là delle varie sfumature rilevate, un gruppo che approda alla formazione superiore già contraddistinto da segnali di un probabile rischio dispersione<sup>66</sup>.

**Figura 5.6.** *Le bocciature nelle scuole secondarie di I grado*



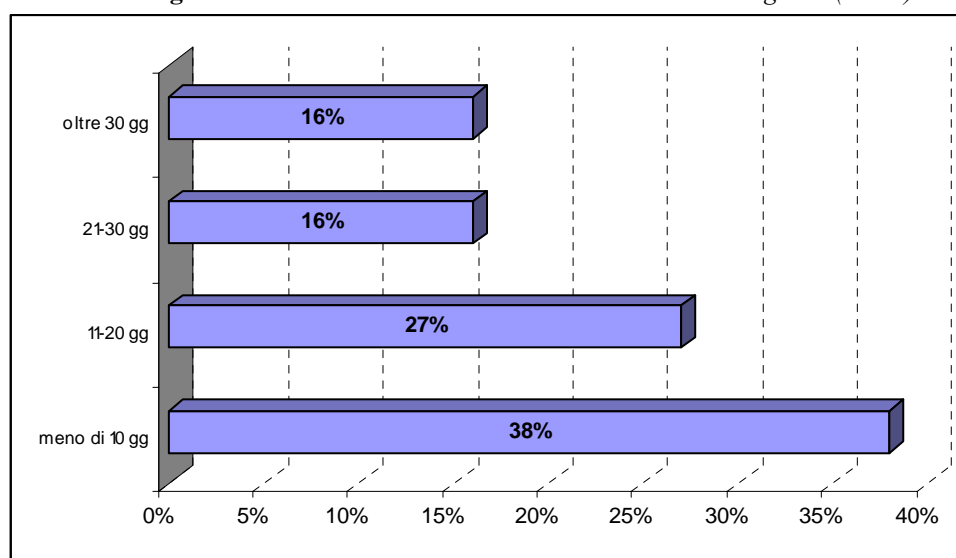
Fonte. indagine Ires

Se i dati sulle bocciature subite nella scuola secondaria di I grado indicano un elemento di criticità rispetto agli esiti formativi degli studenti, le assenze possono essere considerate come un campanello d'allarme cronologicamente precedente. All'interno del campione dei dispersi, si sono rilevati comportamenti evidenti su tale versante: quasi 1 ragazzo su 3 si è assentato dalla scuola almeno per 21 giorni su base annuale, di cui metà tra i 20 ed i 30 giorni e metà per più di 30 giorni. Viceversa soltanto il 38% ha fatto

<sup>66</sup> Dal punto di vista della differenziazione di genere è interessante sottolineare come la bocciatura incida maggiormente nel gruppo delle femmine, più che in quello dei maschi nel disegnare un percorso a rischio dispersione: l'incidenza delle ragazze bocciate tra i dispersi, infatti, è dell'11% mentre nel gruppo dei frequentanti si attesta sul 6%; tra i maschi, invece, nelle medie è stato bocciato il 16% dei dispersi e il 19% dei frequentanti.

meno di 10 giorni di assenze nell'anno ed il restante 27% non è andato a scuola tra gli 11 ed i 20 giorni (figura 5.7).

**Figura 5.7** Giorni di assenza nelle scuole secondarie di I grado (val.%)



Fonte. indagine Ires

Si può cogliere meglio il valore di tale dato, se lo si mette a confronto con quanto stabilito in sede ministeriale sul numero di giorni di assenze all'anno consentito per essere valutati ed eventualmente essere ammessi all'anno successivo<sup>67</sup>. Sulla base di tale limite viene stabilito che i ragazzi che fanno assenze per più di  $\frac{1}{4}$  dell'orario annuale (circa 220 ore all'anno) possono non essere ammessi agli scrutini di scuola media. Quantificando in giorni questo valore e considerando un numero medio di 5 ore al giorno per cinque giorni settimanali, si ricava che non può essere ammesso all'anno successivo lo

<sup>67</sup> Cfr. il Decreto Legislativo 59/2004, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53*, che stabilisce nell'art. 11 quanto segue "Ai fini della validità dell'anno, per la valutazione degli allievi è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato di cui ai commi 1 e 2 dell'articolo 10". In quest'ultimo articolo si evidenzia che "Al fine di garantire l'esercizio del diritto-dovere di cui all'articolo 4, comma 1, l'orario annuale delle lezioni nella scuola secondaria di primo grado, comprensivo della quota riservata alle regioni, alle istituzioni scolastiche autonome e all'insegnamento della religione cattolica in conformità alle norme concordatarie, di cui all'articolo 3, comma 1, ed alle conseguenti intese, è di 891 ore, oltre a quanto previsto al comma 2".



studente che abbia fatto più di 45 giorni di assenza nell’arco di un anno scolastico.

Il 16% del nostro campione di dispersi, quindi, che ha fatto più di 30 giorni di assenze in un anno, è molto vicino alla soglia di coloro che già formalmente rischiano di perdere un anno per cumulo di assenze; d’altra parte anche il restante 16% con assenze tra i 21 ed i 30 giorni può essere considerato un gruppo analogo. Non è un caso, infatti, che la quota del 32% di coloro con il più alto numero di assenze in un anno si accosti di molto a quella del 36% dei ragazzi che hanno sperimentato una o più bocciature: nei fatti, si registra una circolarità ed una contiguità tra le due tipologie di esperienze che, se non possono essere assunte in senso stretto a livello di continuità cronologica, segnalano in ogni caso il loro legame e l’utilità in chiave preventiva di considerare l’esito del cumulo di assenze molto prossimo alle battute di arresto dovute alle bocciature.

Infine un ulteriore segnale di rischio riguarda il campo delle interruzioni provvisorie avvenute nel corso della scuola secondaria di I grado, riconducibili alle seguenti tipologie di evento critico:

- cambiamento di scuola*: si intende il trasferimento da una scuola all’altra, che, seppure può accadere per motivazioni di diverso ordine, rappresenta in ogni caso un’esperienza di discontinuità del percorso e quindi un momento di criticità potenziale. Tale esperienza è stata vissuta dal 12% dei ragazzi dispersi;
- ritiro dalla scuola*: include quell’insieme di interruzioni che avvengono sulla base di comunicazioni formali alle scuole e che nella maggior parte dei casi non hanno un carattere definitivo, ma sono legati a specifici eventi (ad es.: per malattia, etc.)<sup>68</sup>. Circa l’8% dei ragazzi intervistati si è ritirato dalla scuola media di I grado, interrompendo ufficialmente la frequenza scolastica per alcuni momenti/periodi.
- interruzione*: accorpa quel gruppo di esperienze di discontinuità dalla scuola, che accadono in modo informale, quindi al di là di comunicazioni ufficiali, e possono avere una durata variabile. Dalla nostra indagine è risultato che il 17% dei ragazzi dispersi ha sperimentato delle esperienze di questo tipo, talvolta

<sup>68</sup> La distinzione tra interruzioni di frequenza formalizzate e non viene adottata dal Ministero dell’Istruzione Pubblica, che intende le prime come quelle dovute a trasferimenti in altre scuole o a motivi di salute; le seconde quelle relative a ragazzi che hanno interrotto la frequenza scolastica durante l’anno senza motivazioni oppure che hanno accumulato un numero elevato di assenze.

brevi (al massimo entro l'anno), talvolta più lunghe (anche per più di un anno).

### 5.2.2. I risultati incerti acquisiti al termine del percorso dell'obbligo

Ulteriori indicatori utili a tracciare il rischio dispersione che matura progressivamente a partire dalla scuola secondaria di I grado e a mostrare come spesso, per una sorta di profezia che si autoavvera, un percorso scolastico difficile si traduca in un esito formativo negativo, riguardano:

- ▶ il rendimento scolastico ricostruibile a partire dalle valutazioni ottenute nelle principali materie di studio e dal voto acquisito al termine del percorso dell'obbligo;
- ▶ le autopercezioni ed i giudizi dei ragazzi sulle competenze maturate.

Sul primo versante, sono emersi i seguenti elementi:

*a livello di valutazioni intermedie nelle varie materie:* le difficoltà maggiori si registrano per le materie scientifiche e per le lingue straniere. In entrambi i casi circa 1 ragazzo su 3 (rispettivamente il 33% ed il 28%) ha ottenuto valutazioni insufficienti, mentre pochissimi (il 4% ed il 3%) hanno raggiunto il massimo dei voti (tabella 5.12). La situazione migliora in generale per le altre materie, e soprattutto per quelle meno teoriche, come l'educazione artistica e tecnica; ma, in ogni caso, ciò che emerge è una concentrazione tra le valutazioni prossime alla sufficienza ed in modo speculare una rarefazione progressiva tra quelle più elevate (buono e più che buono).

**Tabella 5.12** *Le valutazioni intermedie per materia di studio (val.%)*

	<b>Insufficiente</b>	<b>Sufficiente</b>	<b>Buono</b>	<b>Più che buono</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Italiano	6	54	33	2
Storia Geografia	12	59	22	2
Matematica	33	41	21	4
Scienze				
Lingua straniera	28	45	18	3
Ed tecnica	9	41	33	12
Ed Artistica	6	36	31	20

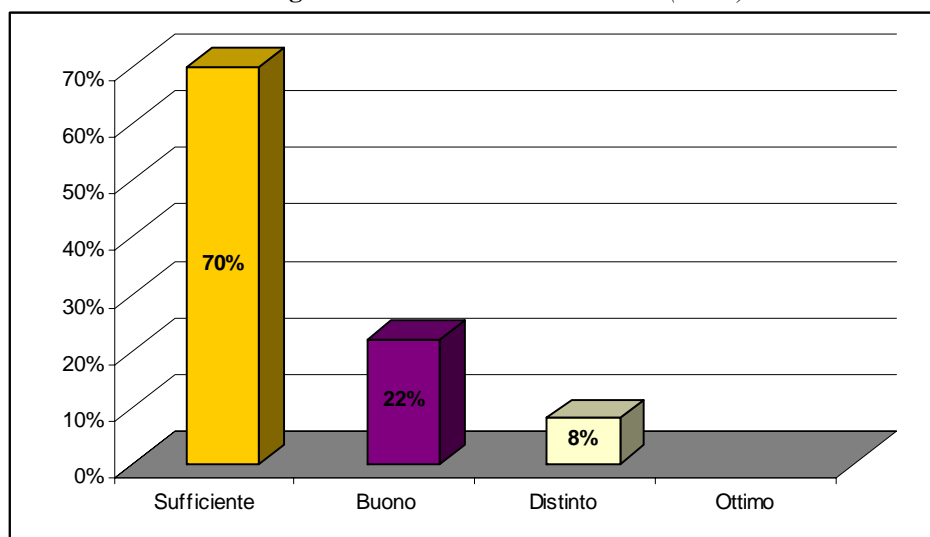
*Fonte.* indagine Ires

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

a livello di voto finale: viene confermata la tendenza ad acquisire voti legati alla sufficienza. La grande maggioranza degli intervistati (il 70%) ha ottenuto, infatti, al termine della scuola secondaria di I grado un voto sufficiente, o al massimo nel 22% dei casi un voto buono e nell'8% uno distinto. Sono assenti votazioni ottime (figura 5.8). Se si confronta tale andamento con quello della media nazionale, si può riscontrare in quest'ultimo caso una distribuzione sensibilmente differente nelle diverse categorie di giudizio<sup>69</sup>: oltre 1/3 degli alunni, infatti, ha raggiunto il voto sufficiente, il 26% ha avuto buono, il 19% distinto e 18% ha ottenuto ottimo. Praticamente il nostro *target* si discosta dalla media nazionale per circa il doppio dei punti percentuali in più nell'ottenere voti sufficienti; viceversa per più del doppio dei punti percentuali in meno nel raggiungere il voto distinto. Si allinea, invece, per quanto riguarda i giudizi buoni; ha infine un comportamento del tutto peculiare per il voto ottimo, praticamente assente di contro al 18% del valore medio<sup>70</sup>.

**Figura 5.8** Giudizio di licenza media (val.%)



<sup>69</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indagine campionaria sugli esiti degli scrutini e degli esami di licenza*, a.s 2004-2005

<sup>70</sup> Il gruppo dei frequentanti si comporta in modo più o meno analogo, fatta eccezione per la presenza del voto ottimo nel 3,5% dei casi ed un calo delle frequenze relative al voto 'sufficiente' dal 67,8% al 60%. Ancora una volta, quindi, il gruppo degli iscritti alla formazione professionale si presenta come un target essenzialmente omogeneo sul versante del rischio dispersione, anche se tra i dispersi si rilevano situazioni più di confine rispetto ai frequentanti.

Anche dall'analisi delle valutazioni intermedie e finali e dal confronto con alcuni dati nazionali, viene confermata la peculiarità dei ragazzi che approdano alla formazione professionale: si tratta, evidentemente, di un gruppo che sul versante dei voti raggiunti si contraddistingue per un posizionamento verso il basso, anch'esso segno di passaggi stentati, difficilmente immediati e fonte di gratificazione personale.

Tale situazione viene arricchita dalla lettura delle autopercezioni e dei giudizi personali che i ragazzi hanno fornito sulle competenze maturate, sul livello di gradimento delle materie, sul 'cosa' si sentono di aver raggiunto in termini di crescita personale alla fine della scuola secondaria di I grado.

Per quanto riguarda le competenze acquisite, quelle relative allo svolgimento di compiti logico-matematici restano lo scoglio maggiore: oltre il 70% dei ragazzi, infatti, dichiara di non aver imparato per nulla o poco a svolgere compiti di matematica; così come applicarsi in esercizi di *problem solving* e/o in compiti che richiedono applicazione, metodo e capacità di concentrazione risulta una competenza scarsamente acquisita per oltre la metà dei ragazzi<sup>71</sup> (tabella 5.13).

**Tabella 5.13** Autopercezione dell'acquisizione di alcune competenze nel corso della scuola secondaria di primo grado

Competenze	Molto %	Abbastanza %	Poco %	Per nulla %
Leggere un libro	17	23	19	37
Leggere una volta alla settimana giornali o fumetti	20	26	21	27
Scrivere un tema o una lettera	27	22	18	25
Svolgere esercizi e compiti	18	23	28	24
Fare compiti di matematica	11	7	17	59
Esercizi di problem solving	12	21	25	35
Usare la creatività	28	32	20	12
Svolgere attività insieme ad altri	35	34	8	14
Capire gli altri	50	25	11	8
Appassionarti allo studio	3	19	22	50

I totali non sono uguali a 100 perché ci sono risposte mancanti

Fonte. indagine Ires

<sup>71</sup> Nello specifico: il 35% dichiara di non aver imparato per nulla a svolgere esercizi di problem solving e il 25% di averlo fatto poco; il 24% dichiara di non aver imparato per nulla a svolgere esercizi e compiti e il 28% di averlo fatto poco.

La situazione non migliora di molto se si considerano le competenze legate alla lettura ed alla scrittura: il 56% dichiara di non aver imparato quasi per niente a leggere libri, poco di più a leggere giornali o fumetti. Anche scrivere un tema o una lettera resta per quasi la metà dei ragazzi una competenza scarsamente maturata. Viceversa le competenze autopercepite dai ragazzi come acquisite sono quelle riconducibili alla dimensione delle relazioni con gli altri e dell'utilizzo creativo di proprie risorse: circa 7 ragazzi su 10 dichiarano, infatti, di aver imparato a capire molto o abbastanza gli altri o a svolgere attività di gruppo, così come 6 su 10 pensano di avere imparato ad esprimere la propria creatività, anche se la passione per lo studio resta per il 50% del campione una meta lontana.

Come noto, da diverso tempo vengono realizzate in ambito internazionale delle indagini per valutare i livelli di apprendimento e di acquisizione delle competenze da parte degli studenti<sup>72</sup>. Come emerge dagli ultimi risultati<sup>73</sup>, l'acquisizione di abilità e competenze da parte degli studenti italiani risulta in generale di un livello più basso rispetto a quello degli studenti degli altri paesi OCSE in tutte le aree di indagine considerate<sup>74</sup>. Senza ovviamente entrare in

<sup>72</sup> Qui si tiene conto in particolare delle indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*), promosse e sviluppate dall'OCSE con periodicità triennale, sulle competenze dei quindicenni scolarizzati in tutto il mondo.

<sup>73</sup> Quelli relativi a PISA 2003 sulle competenze acquisite in relazione a quattro aree: a) *Mathematical literacy*, definita come la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione; b) *Reading literacy* intesa come la comprensione e l'utilizzazione di testi scritti e la riflessione su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società; c) *Scientific literacy*, ovvero la capacità di utilizzare competenze scientifiche, di identificare domande (con un senso scientifico) e di trarre conclusioni basate sui fatti per comprendere il mondo della natura e i cambiamenti ad esso apportati dall'attività umana e per aiutare a prendere decisioni a riguardo; d) *Problem solving*, la capacità, cioè, di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per affrontare e risolvere situazioni reali e interdisciplinari, per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente e nelle quali gli ambiti di competenza o le aree curriculari che si possono applicare non sono all'interno degli ambiti della matematica, delle scienze o della letteratura. In tale indagine hanno preso parte alla valutazione oltre 275mila studenti in 41 Paesi di tutto il mondo, di cui 30 OCSE. Il campione italiano è stato costituito da 407 scuole per un totale di 11mila studenti. L'indagine precedente risale al 2000.

<sup>74</sup> Nell'area della matematica gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio medio di 446 (la media OCSE è di 500); nelle materie scientifiche il punteggio medio italiano è stato di 486 (media OCSE 500); nel problem solving il punteggio medio è risultato di 469 (media OCSE 500); infine, solo nella lettura lo scarto è stato più contenuto, difatti il punteggio medio degli studenti italiani è stato uguale a 476 contro una media OCSE di 494. Inoltre dalle indagini PISA risaltano *gap* territoriali e curriculari tra gli studenti delle regioni del Nord e quelli delle regioni meridionali.

questa sede in un confronto tra ciò che si è rilevato attraverso la nostra indagine e i risultati Ocse, anche per le evidenti differenze di ordine metodologico che non consentono una comparazione effettiva<sup>75</sup>, si possono comunque evidenziare alcune tendenze simili:

(i) se si fa corrispondere la competenza del 'fare compiti di matematica' qui rilevata con quella denominata dall'Ocse *Mathematical literacy*, si riscontrano in entrambi i casi le rilevanti difficoltà di *performance* sul versante delle competenze matematiche;

(ii) analogo discorso vale per le competenze di natura logica, riconducibili al 'compiere esercizi di problem solving' e/o in generale a 'svolgere esercizi e compiti' ovvero all'area Ocse denominata *Problem solving*;

(iii) sul versante dell'area *Reading literacy*, ovvero delle competenze di lettura, sia il livello di apprendimento che il grado di autovalutazione migliorano.

Quanto emerso fin qui sull'acquisizione delle competenze è coerente sia con le valutazioni ottenute nelle varie materie ed esaminate in precedenza, sia con il livello di gradimento soggettivo delle materie stesse. Le materie scientifiche risultano ancora una volta quelle meno amate (per oltre la metà degli intervistati), sia per motivazioni di ordine cognitivo (es.: 'non sono portato per la materia', 'non riesco a concentrarmi nello studio', 'non capivo nulla'), sia per ragioni di carattere motivazionale (es.: 'non mi interessava il corso', 'non mi trovavo bene', 'i rapporti con il professore non erano buoni'). Tra le materie con il più alto indice di gradimento tornano quelle più di tipo pratico, come l'educazione artistica e tecnica, spesso anche per un rapporto positivo all'insegnante.

Infine, a livello di opinione sull'esperienza maturata in senso ampio al termine della scuola dell'obbligo, è risultata una prevalenza di coloro che esprimono un parere positivo sia sul versante della crescita personale che sull'apprendimento di alcune nozioni utili (il 67% - tabella 5.14). Soltanto il 18% mette in evidenza, invece, una valutazione in negativo su più fronti:

<sup>75</sup> Attraverso le rilevazioni PISA, infatti, viene misurato il grado di apprendimento degli studenti sulla base di test e questionari costituiti da domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata. Nella nostra indagine, invece, si sono analizzate l'autopercezione e l'autovalutazione degli intervistati rispetto all'acquisizione di alcune competenze, tramite un questionario strutturato che conteneva alcune domande a riguardo.

perché non gli ha consentito di esprimere i propri interessi, perché non è risultata efficace per la formazione superiore o genericamente perché non è servita a niente. Per alcuni, poi, è difficile esprimere un giudizio sulla propria esperienza (nel 14% dei casi non si ha un'idea precisa).

**Tabella 5.14** *Valutazione dell'esperienza nella scuola dell'obbligo*

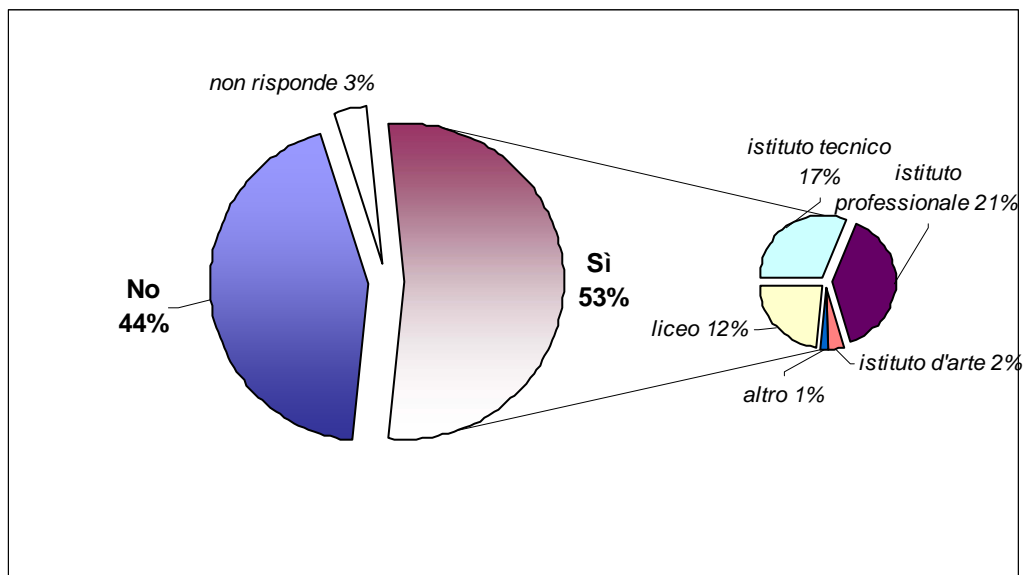
Cosa ti ha insegnato la scuola media	%
Mi ha aiutato a crescere	56
Mi ha insegnato delle nozioni utili	11
Non mi ha permesso di esprimere i miei interessi	3
Non mi è servita per la formazione superiore	9
Non mi è servita a niente	6
Non ho un'idea precisa	14
<i>Totale</i>	<i>100</i>

*Fonte.* indagine Ires

### 5.2.3. I tentativi di passaggio alla formazione superiore

Al termine del percorso dell'obbligo, sono emersi diversi tentativi di passaggio alla formazione superiore: circa metà dei ragazzi (il 53%) ha provato a proseguire nel canale dell'istruzione, iscrivendosi nel 21% dei casi ad un istituto professionale, nel 17% ad un istituto tecnico (17%), nel 12% ad un liceo (figura 5.9)<sup>76</sup>. La restante metà (il 44%) ha scelto direttamente l'ambito della formazione professionale.

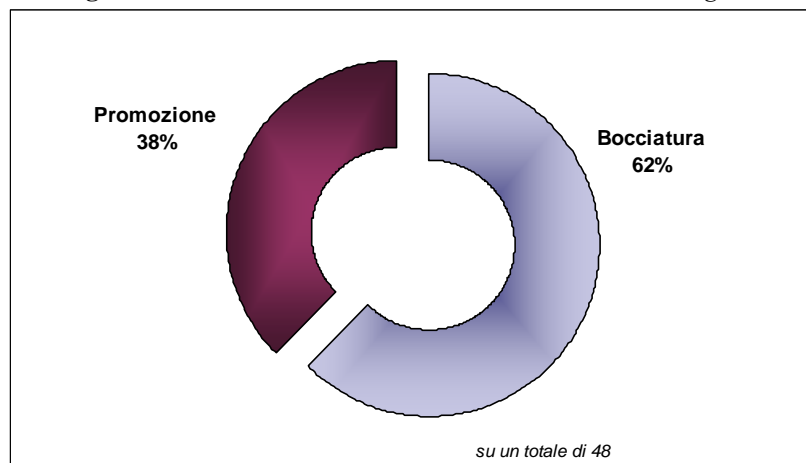
<sup>76</sup> Tra coloro che hanno fatto un'esperienza formativa nella scuola di secondo grado, circa il 60% ha frequentato un solo anno, il 31% due anni e il 9% più di due anni.

**Figura 5.9 – Passaggio alla formazione superiore**

Fonte. indagine Ires

Interessante poi è il dato relativo alle bocciature tra coloro che proseguono in prima battuta nel canale dell'istruzione: il 62% dei ragazzi è stato bocciato almeno una volta nella scuola secondaria di II grado (figura 5.10). C'è una quota di ragazzi, quindi, che sperimenta per la prima volta la bocciatura nella scuola superiore; così come talvolta l'esperienza del fallimento scolastico delle scuole secondarie di II grado si somma a quello vissuto nella scuola dell'obbligo: un 11% dei ragazzi, infatti, è stato bocciato in entrambi i casi. Da segnalare, inoltre, come l'incidenza dei bocciati sia maggiore tra quanti si iscrivono ad un istituto professionale e/o tecnico, piuttosto tra chi è transitato per un liceo.



**Figura 5.10** *Bocciature nella scuola secondaria di secondo grado*

Fonte. indagine Ires

Se, a partire da tale sfondo, si fa un approfondimento qualitativo del passaggio alla formazione superiore, incrociando alcuni indicatori sopra esaminati in relazione all'esperienza maturata nella scuola secondaria di I grado, si ottengono dei sotto-gruppi all'interno del target analizzato, che si caratterizzano per comportamenti diversi nel passaggio alla formazione superiore. Come si vede dalla figura 5.11, si sono correlati tre indicatori – ovvero il tipo di *performance* raggiunta nel percorso dell'obbligo (ottenuta considerando sia le valutazioni intermedie per le singole materie, sia il giudizio finale), il tasso di bocciature e quello delle assenze.

Da tale incrocio, si evidenziano tre gruppi, ciascuno con analogie al proprio interno e differenze rispetto agli altri:

(i) *quelli che si impegnano*: sono quei ragazzi con *performances* buone, con nessuna esperienza di bocciatura, e che non hanno cumulato assenze in modo significativo. Proprio alla luce di un esito positivo del percorso dell'obbligo, questi ragazzi hanno scelto nella maggior parte dei casi (il 90%) di iscriversi innanzitutto ad una formazione superiore legata al canale dell'istruzione. Tale esperienza non è andata a buon fine, anche se non si registrano tra questi ragazzi particolare segnali di difficoltà: ad esempio la maggior parte di essi non ha sperimentato bocciature neanche nella scuola secondaria di II grado e tende a frequentare anche per due e più anni. In ogni caso, anche per loro l'approdo alla formazione professionale come seconda scelta non si conclude con un successo formativo;

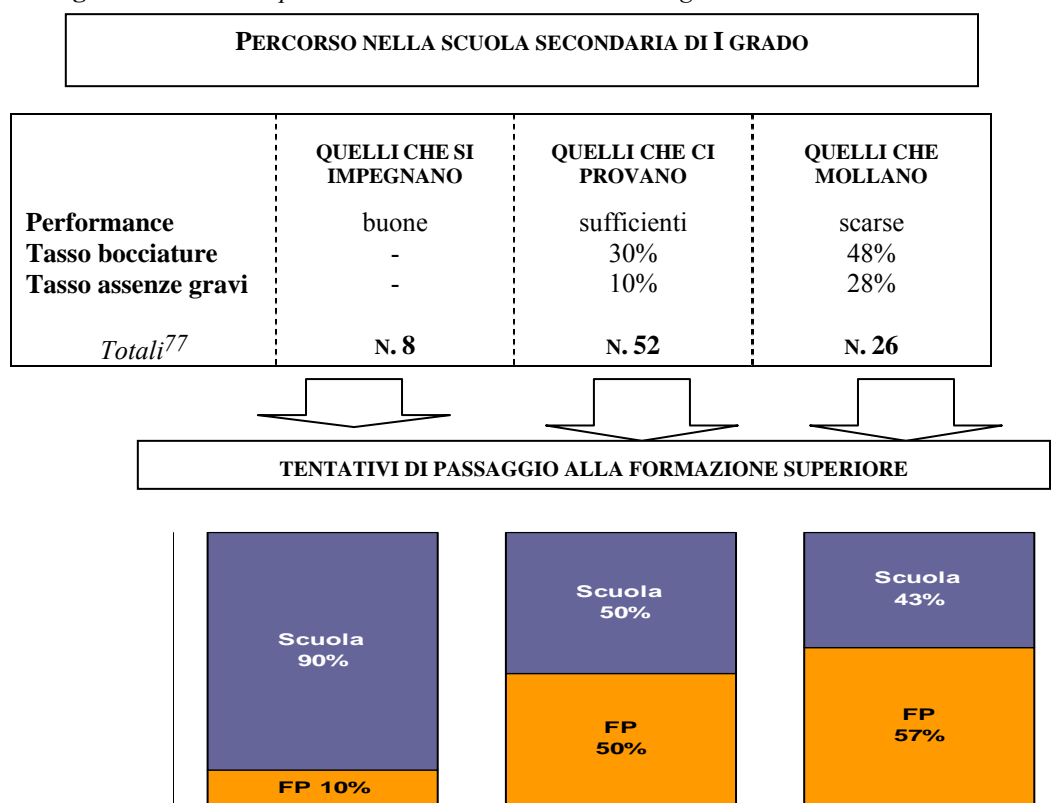
R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

(ii) *quelli che 'ci provano'*: i ragazzi che appartengono a tale gruppo hanno ottenuto *performances* generalmente sufficienti e hanno avuto diverse esperienze di bocciature e di frequenza discontinua. Al termine della scuola secondaria di I grado, la loro scelta si è quindi maggiormente orientata rispetto al gruppo precedente verso la formazione professionale (per la metà dei casi);

(iii) *quelli che 'mollano'*: tra i ragazzi di questo gruppo si accentuano le componenti di svantaggio sia nelle *performances* che nei tassi di bocciature ed assenze; e in modo direttamente proporzionale aumenta la quota di coloro che si iscrivono direttamente alla formazione professionale (quasi il 60%) senza passare per la scuola superiore di secondo grado.

**Figura 5.11** I diversi percorsi nella scuola secondaria di I grado



<sup>77</sup> Il totale non è pari a 90 perché vi sono alcuni dati mancanti

Da tale analisi per gruppi, quindi, si mette in evidenza la relazione di diretta proporzionalità che si origina tra percorsi dell'obbligo caratterizzati da esiti incerti e discontinui e scelte maggiormente orientate verso una formazione secondaria di tipo professionale, piuttosto che legata al canale scolastico. In tal senso, ancora una volta, emerge quanto la formazione professionale venga considerata un approdo di seconda istanza e vissuta spesso come una fase di passaggio per l'abbandono definitivo del percorso formativo.

In particolare, poi, per i secondi due gruppi, è piuttosto visibile quanto nel rischio dispersione nella formazione superiore continuo le difficoltà maturate nella scuola secondaria di I grado, proprio come condizioni originarie di forme progressive di disagio e nel tempo sempre più esplicite fino alla fuoriuscita vera e propria<sup>78</sup>. Meno evidente risulta tale aspetto per il primo gruppo, il cui percorso dell'obbligo si caratterizza per indicatori di processo e di esito abbastanza positivi. In questo caso, probabilmente a fare la differenza nel segnare in ogni caso l'insuccesso formativo futuro sono condizioni appartenenti ad altre dimensioni ed in particolare a quelle delle famiglie e delle reti sociali di appartenenza. E' ciò che andremo a verificare nei paragrafi successivi, in cui si approfondiranno proprio tali aspetti.

### 5.3. Il background familiare

Come accennato già in varie parti del presente rapporto, una delle aree tematiche analizzate nel corso dell'indagine per valutarne l'impatto sul rischio dispersione è quella relativa alle caratteristiche socio-demografiche ed economiche delle famiglie di appartenenza. L'ipotesi, infatti, è che un'influenza cruciale sul destino formativo dei ragazzi venga esercitato proprio dal patrimonio sociale e culturale, oltre che dalle spinte motivazionali, mediati dalla famiglia. Anche i risultati della già citate indagini PISA mostrano quanto il background familiare costituisca uno dei maggiori fattori alla base delle basse *performances* scolastiche. In particolare, il livello delle competenze raggiunte dai ragazzi appare strettamente connesso alla storia formativa dei

<sup>78</sup> Interessante è anche sottolineare come all'interno di questi due gruppi, che tendenzialmente scelgono di più la formazione professionale al termine del percorso dell'obbligo, coloro che invece transitano prima per la scuola sperimentano significativamente le esperienze di bocciature anche nella scuola secondaria di II grado. A titolo esemplificativo, basti indicare che nel gruppo di *quelli che mollano* quasi tutti sono stati bocciati.

genitori, soprattutto in relazione ai titoli di studio acquisiti e alle tipologie professionali: migliori sono le condizioni occupazionali, maturate anche grazie al conseguimento di una formazione superiore e/o universitaria, migliore risulta essere il rendimento scolastico e l’acquisizione di competenze da parte dei figli.

D’altronde, il processo di mobilità sociale intergenerazionale è influenzato da meccanismi che tendono a riprodurre sui destini individuali lo squilibrio delle posizioni di partenza: “in misura più o meno marcata i figli ereditano i vantaggi e gli svantaggi associati alle posizioni occupazionali dei genitori”<sup>79</sup>. Negli ultimi sessant’anni, in Italia, è aumentato il grado di mobilità intergenerazionale misurato in termini di anni di istruzione<sup>80</sup>; tuttavia la crescente scolarizzazione non ha cancellato il differenziale di probabilità di riuscita nel percorso formativo determinate dall’ambiente socio-culturale di provenienza. Ne consegue che ancora oggi i figli dei laureati hanno molte più probabilità di portare a termine l’università dei figli dei diplomati; così come il tasso di prosecuzione al termine del percorso dell’obbligo varia sensibilmente a seconda se il capofamiglia è senza titolo di studio o con la sola licenza media o viceversa è laureato<sup>81</sup>.

Come approfondiremo, comunque, non sono solo i livelli di istruzione, che pure costituiscono una delle vie di accesso alla mobilità, a pesare nel connotare l’ambito familiare in cui un ragazzo costruisce un proprio percorso formativo; al contrario rilevanti risultano essere le dinamiche relazionali, le condizioni materiali e le risorse culturali, nonché le caratteristiche demografiche dei nuclei di appartenenza.

<sup>79</sup> Istat, *La mobilità sociale*. Anno 2003

<sup>80</sup> Dai dati Istat emerge anche un aumento del tasso di mobilità assoluta che misura il cambiamento di classe occupazionale da una generazione all’altra: la classe media di oggi è composta in gran parte da figli di chi non apparteneva a tale classe, e nello stesso tempo una grande quantità di figli di operai sono entrati a far parte della classe media impiegatizia, emancipandosi di fatto dalle attività manuali per approdare a quelle intellettuali. Tuttavia ad un’analisi di dettaglio sorgono numerosi elementi che suggeriscono che la mobilità sociale in Italia sia di fatto poco più che apparente, e sospinta più dalle trasformazioni strutturali che da una reale e ampia disponibilità di opportunità. Su questo tema cfr. tra gli altri: Censis, *Meno mobilità, più ceti e meno classi*, 2006.

<sup>81</sup> Su questo cfr. tra gli Megale A., Teselli A., 2006. Qui sulla base di elaborazioni ad hoc di dati Isfol e banca d’Italia, si è evidenziato come: a) il tasso di prosecuzione dopo l’obbligo varia dal 45%-75% degli studenti con capofamiglia senza titolo di studio o con la sola licenza elementare al 99,1% dei figli dei laureati; b) la prosecuzione del percorso formativo dopo la scuola dell’obbligo risulta anche influenzata dalla professione del capofamiglia. Circa il 36% dei figli di operai, ad esempio, non va oltre la licenza ottenuta al termine della scuola media superiore; c) ad una maggiore disponibilità reddituale corrispondono più numerose possibilità di continuare i percorsi formativi.

Ad incidere sulle scelte e sull'esito del percorso di istruzione, e quindi anche sul rischio dispersione, come vedremo in dettaglio nei paragrafi a seguire, sono risultati:

1. l'alta incidenza di nuclei monogenitore nel 20% dei casi, a fronte di un dato nazionale pari al 12,2%;
2. una presenza significativa di famiglie con tre e/o più figli: 1/3 del gruppo con entrambi i genitori e 1/3 del gruppo monogenitore;
3. la bassa incidenza di genitori laureati: il 6% dei padri e solo il 2% delle madri;
4. la scarsa occupazione delle madri (nel 50% dei casi);
5. professioni meno qualificate: tra le madri prevalgono quella dell'impiegata (19%) e dell'operaia (16%); tra i padri in modo più netto quella dell'operaio (1 su 2) e a seguire sulla distanza quella dell'impiegato (il 20%);
6. uno scarso livello di interazione e scambio culturale con la famiglia: solo 1 su 5 dichiara di avere libri in casa, ha un dialogo con i propri familiari e sostiene che la famiglia fa un uso quotidiano di giornali;
7. una condizione abitativa e livelli reddituali sbilanciati verso il basso.

### 5.3.1. La struttura dei nuclei familiari

Un primo dato interessante riguarda le caratteristiche strutturali delle famiglie. Si è rilevato che la grande maggioranza dei ragazzi dispersi vive in una famiglia con entrambi i genitori; il 20%, invece, vive solo con un genitore, in quasi la metà dei casi la madre e nel 30% dei casi il padre, mentre la quota restante vive in strutture residenziali, come case-famiglia, comunità per minori e così via.

Confrontando tale dato con quello fornito dall'Istat (anno 2003), spicca in prima battuta l'alta incidenza delle famiglie monogenitore emersa nella nostra indagine rispetto al valore medio stimato a livello nazionale e corrispondente al 12,2% del totale delle famiglie<sup>82</sup>. In pratica, a fronte di una media nazionale di circa 1 famiglia su 8 di tipo monogenitoriale, nel nostro campione si registra un valore doppio di 1 famiglia su 4 con un solo genitore.

<sup>82</sup> Si tratta di circa 2 milioni di nuclei italiani monogenitore, di cui l'83,6% costituito da donne. ISTAT, *Strutture familiari e opinioni su famiglia e figli*, Anno 2006

L'assenza del padre e/o della madre nel nucleo familiare è risultato, quindi, un indicatore tutt'altro che neutro rispetto alla ricerca delle condizioni alla base del rischio dispersione: la diffusione ben al di sopra della media di questa tipologia di nucleo tra i ragazzi dispersi segnala che chi vive con un solo genitore è potenzialmente esposto di più ad esperienze di disagio e difficoltà nel percorso formativo.

**Tabella 5.15** *Tipologia familiare dei nuclei con due genitori*

Tipologia familiare	Dispersi	Italiani
	%	%
Genitori e 1 figlio	18	45,1
Genitori e 2 figli	49	43,8
Genitori e 3 figli (e oltre)	32	12,1
<i>totale</i>	100	100
<i>incidenza delle famiglie con figli</i>	<b>80</b>	57,9

*Fonte.* Indagine ed elaborazioni Ires

**Tabella 5.16** *Tipologia familiare dei nuclei monogenitore*

Tipologia familiare	Dispersi	Italiani
	%	%
Monogenitore e 1 figlio	18	68,8
Monogenitore e 2 figli	47	24,9
Monogenitore e 3 figli (e oltre)	35	6,2
<i>totale</i>	100	100
<i>incidenza dei nuclei monogenitore</i>	<b>20</b>	12,2

*Fonte.* Indagine ed elaborazioni Ires

Un ulteriore aspetto di natura socio-demografica correlabile al rischio dispersione è risultata l'ampiezza del nucleo familiare. Se, infatti, a prescindere dalla tipologia del nucleo, la famiglia 'tipica' dei ragazzi rilevata è quella con due figli (nel 49% di chi vive con entrambi i genitori, nel 47% del gruppo di ragazzi con famiglie mononucleari), si è però registrata una presenza significativa di famiglie con tre e/o più figli: 1/3 all'interno del gruppo con entrambi i genitori e 1/3 in quello monogenitore, ovvero in entrambi i casi circa il 35% (tabelle 5.15 e 5.16).

Anche qui, confrontando il dato con quello nazionale, si evidenzia la specificità dei tratti socio-demografici che caratterizzano il nostro campione. A livello nazionale, infatti, l'incidenza della famiglia plurifigli risulta contenuta tanto tra i nuclei con entrambi i genitori (il 12,1% del totale), quanto tra quelli monogenitore (il 6,2%), con una prevalenza tra i primi rispetto ai secondi; dalla nostra indagine, invece, sono emersi sia valori triplicati, sia un'inversione di

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

tendenza per cui i nuclei più numerosi sono maggiormente diffusi tra le famiglie monogenitore rispetto alle altre.

Anche la numerosità delle famiglie, quindi, è risultato un indicatore che marca il *target* qui analizzato; in modo più forte, poi, se accompagnato a quello relativo alla monogenitorialità. In pratica la tipologia ‘genitore solo con più di 2 figli’ ha un suo peso specifico all’interno della nostra indagine, del tutto peculiare rispetto all’andamento medio, che ne evidenzia la natura di condizione correlabile in modo significativo al rischio dispersione.

### 5.3.2. Titoli di studio e condizioni professionali dei genitori

Oltre agli indicatori di natura socio-demografica, le condizioni formative e professionali dei genitori rappresentano, come è stato sottolineato in apertura del paragrafo, tra gli elementi che esercitano un’influenza ed un peso sulle modalità con cui i ragazzi orientano e maturano i propri percorsi formativi e le probabilità di esiti segnati da insuccesso.

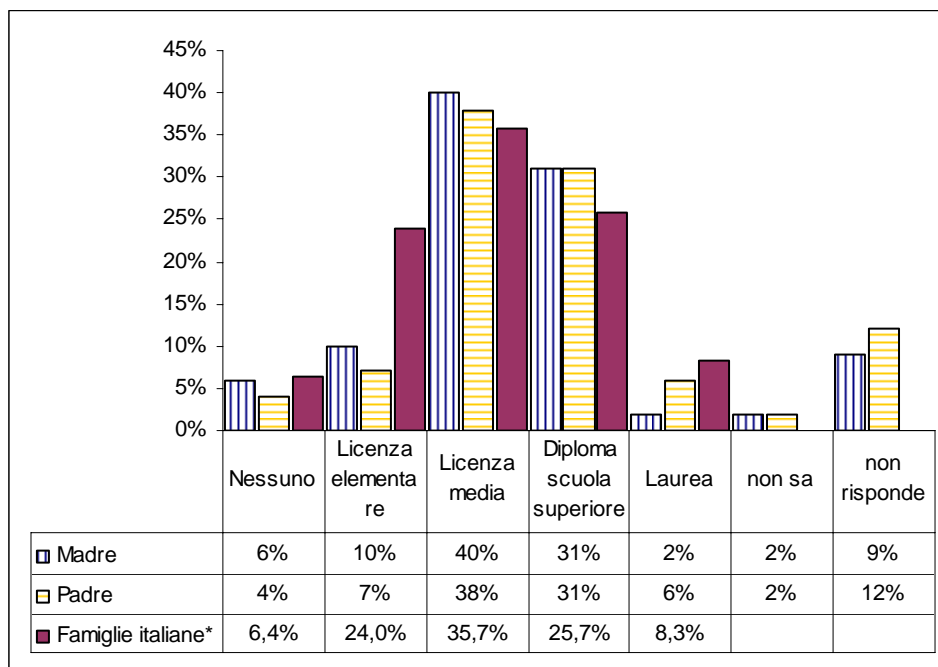
Sul versante dei titoli di studio, risaltano dalla nostra indagine:

- la prevalenza sia tra le madri che tra i padri del raggiungimento della sola licenza media, rispettivamente nel 40% e nel 38% dei casi (figura 5.12);
- una percentuale maggiore di donne (il 16%) senza titolo o con licenza elementare rispetto agli uomini (l’11%); mentre, viceversa il numero di padri con la laurea (6%) è il triplo delle madri (2%).
- un quota pari al 31% sia dei padri che delle madri con un diploma di scuola superiore.

Tali tendenze sono alquanto in linea con quelle fornite sull’andamento a livello nazionale, come si può vedere dal grafico successivo in cui sono riportati anche i dati sull’istruzione rilevati nelle indagini di Banca d’Italia<sup>83</sup>. La differenza più rilevante riguarda la quota di coloro che hanno acquisito la sola licenza elementare, che a livello nazionale ammonta al 35% e nella nostra indagine si riduce sensibilmente di oltre la metà. Probabilmente ciò non rimarca delle differenze oggettive, quanto dei limiti di rilevazione dovuti ad una presenza elevata di non risposte ricevute nella nostra indagine.

<sup>83</sup> Dati analoghi sulla composizione percentuale dei livelli di istruzione della popolazione italiana si ritrovano nelle fonti Isfol ed Istat. Qui al 2003 risulta che: il 27,9% è senza titolo o con la sola licenza elementare, il 33% ha la licenza media, il 31% il titolo di studio di scuola superiore e il 7,7% la laurea.

Figura 5.12 Titoli di studio dei genitori



\* Fonte Banca d'Italia – titolo di studio del capofamiglia, inteso come maggiore percettore di reddito all'interno della famiglia

Fonte. indagine Ires

Considerando, poi, le condizioni professionali dei genitori, si evidenzia una differenza notevole tra le madri ed i padri: le prime, infatti, sono occupate solo in un caso su due, i secondi nel 100% dei casi. Inoltre, rispetto alle professioni, tra le madri prevalgono quella dell'impiegata (il 19%) e dell'operaia (il 16%); tra i padri in modo più netto quella dell'operaio (1 su 2) e a seguire sulla distanza quella dell'impiegato (il 20%). Residuali sono risultate le altre professionalità (tabella 5.17).

Diffuse, quindi, all'interno del nostro campione appaiono delle professioni che di rado vengono considerate di livello qualificato e/o specialistico; e, considerando quanto emerso sugli esiti dei percorsi formativi dei ragazzi, di fatto bloccati alla licenza di scuola media, non è difficile ipotizzare che anche per loro si possano profilare inserimenti occupazionali di livello medio-basso, la riproposizione, cioè, di esperienze professionali condizionate da una specifica eredità sociale e non riformulate sulla base di istanze personali maturate attraverso l'acquisizione di saperi e competenze.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.



**Tabella 5.17** *Condizione lavorativa dei genitori dei dispersi (v.a. e val.%)*

Condizione lavorativa	Madre		Padre	
	v.a.	%	v.a.	%
Operaio	14	17	44	54
Insegnante	2	2	1	1
Impiegato	16	19	18	22
Libero professionista	2	2	7	9
Commerciante	7	8	7	9
Artigiano	1	1	4	5
<i>totale occupati</i>	42	50	81	100
Casalinga	41	49		
Disoccupata	1	1		
<i>totale non occupati</i>	42	50		

Fonte. indagine Ires

In conclusione, a differenza degli indicatori socio-demografici, decisamente più marcati rispetto al rischio dell'insuccesso formativo, quelli relativi alle condizioni formative e professionali sono risultati meno netti, probabilmente per ragioni diverse. Nel caso, infatti, dei titoli di studio, si può supporre che l'allineamento tra i dati nazionali e quelli delle famiglie dei dispersi non sia tanto da attribuire ad uno scarso grado di significatività e di correlabilità di tale indicatore con la dispersione, dal momento che ciò smentirebbe le evidenze empiriche emerse in numerosi studi storici sulla tematica. Piuttosto sia dovuto ad una peculiarità tutta italiana della distribuzione dei titoli di studio, già generalmente sbilanciata verso il basso: in tal senso, quindi, il poco scarto con il nostro campione potrebbe essere considerato fisiologico, in quanto vincolato alla scarsa diffusione in generale di alti livelli di istruzione.

Sul versante delle condizioni professionali, l'aspetto che è apparso più direttamente correlabile al rischio dispersione sembra quello della scarsa occupazione delle donne; anche questo fenomeno tutto italiano, se si pensa che, a fronte di una media europea<sup>84</sup> del 56%, il tasso di occupazione femminile è fermo in Italia al 45%, tra i valori più bassi rispetto agli altri paesi Ue27.

<sup>84</sup> Fonte Eurostat, anno 2005.

### 5.3.3. Il tenore di vita

Numerosi studi sostengono che le opportunità di istruzione e di scelta, nonché di successo formativo, siano fortemente ancorate al tenore di vita, ovvero alla disponibilità economica e ai beni posseduti dalle famiglie<sup>85</sup>. Riguardo a ciò nella nostra indagine non si sono rilevate informazioni dirette sui redditi familiari<sup>86</sup>, ma si è operato in modo mediato per ricostruire alcune condizioni socio-economiche delle famiglie attraverso:

- (i) alcune elaborazioni a partire dai dati Istat sui redditi<sup>87</sup>;
- (ii) l'analisi di alcune informazioni rilevate, quali in particolare la condizione abitativa e alcune tipologie di consumo.

Per ricostruire indirettamente le fasce di reddito delle famiglie, sulla base delle condizioni occupazionali e del titolo di studio, e naturalmente in base al genere, è stato attribuito ai genitori di ciascun intervistato un reddito individuale netto da lavoro, facendo riferimento ai valori medi annuali rilevati dall'Istat nel 2003<sup>88</sup>. Ciò che è emerso da tali elaborazioni all'interno della nostra indagine è una presenza significativa di famiglie con redditi alquanto bassi: se, infatti, secondo l'Istat il reddito medio annuale delle famiglie italiane è pari a 24.951 euro, cioè a 2.080 al mese, quello delle famiglie dei dispersi è risultato ammontare a 21.197 euro, corrispondente a 1.667 euro al mese<sup>89</sup> (909 € per le madri e 1.257€ per i padri). Inoltre c'è una quota significativa di famiglie - il 55% - che si trova anche al di sotto di tale valore medio, ovvero con un reddito inferiore ai 21.197€.

Il minor livello reddituale delle famiglie dei dispersi rispetto alla famiglia media italiana è con molta probabilità da collegare alla considerevole incidenza

<sup>85</sup> Cfr. tra gli altri Checchi "*Intergenerational persistence in educational attainment in Italy*", 2007, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un33.pdf>

<sup>86</sup> E' risultato, infatti, difficile reperire tali informazioni sensibili nelle interviste con i ragazzi.

<sup>87</sup> Istat, Reddito e condizioni di vita. Indagine sulle condizioni di vita - Anno 2004

<sup>88</sup> *Ibidem*, L'attribuzione è avvenuta rispettando il differenziale di reddito riferito alle due categorie professionali: a) *lavoratore dipendente* che comprende posizioni professionali quali dirigente, quadro, impiegato, operaio, apprendista e lavorante a domicilio per conto di imprese; b) *lavoratore autonomo* che fa riferimento agli imprenditori, ai liberi professionisti, ai lavoratori in proprio in una piccola azienda industriale commerciale, in una bottega artigiana o in un negozio, il socio di cooperativa di produzione e/o prestazione di servizi; il coadiuvante nella ditta di un familiare.

<sup>89</sup> Per le famiglie dei dispersi il reddito mensile è stato calcolato suddividendo per 13 il reddito attribuito su base annuale ai lavoratori dipendenti e per 12 quello attribuito ai lavoratori autonomi

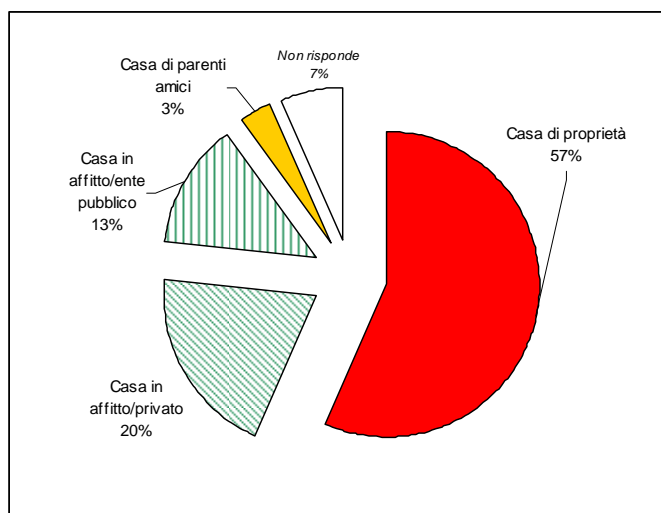
di nuclei monoparentali e alla scarsa occupazione femminile per cui la metà delle famiglie con due genitori è di fatto monoreddito.

Oltre a tali elaborazioni sui redditi, ovviamente indicative in quanto, come detto, derivano da proiezioni su dati di secondo livello, per ricostruire le condizioni socio-economiche delle famiglie dei dispersi sono stati utilizzati altri indicatori, quali la condizione abitativa ed alcune tipologie di consumo.

Sul primo versante si è rilevato che oltre la metà delle famiglie dei dispersi vive in una casa di proprietà, mentre circa 1 su 3 vive in affitto, da un privato o da un ente pubblico (figura 5.13). La quota di coloro che vive in una casa popolare è pari al 13%, mentre il 3% ha dichiarato di abitare con la famiglia in casa di parenti o amici<sup>90</sup>. Tali dati si differenziano parzialmente da quelli forniti a livello nazionale: secondo l'Istat<sup>91</sup>, infatti, nel 2004 le famiglie italiane che vivono in abitazioni di proprietà, in usufrutto o in uso gratuito rappresentano l'81,2%, di contro il 18,8% vive in abitazioni in affitto. Rispetto a tale distribuzione, quella rilevata nella nostra indagine si caratterizza per una minore presenza di famiglie che vivono in casa di proprietà. D'altro canto, indagando se al di là della casa di proprietà, la famiglia possiede altri beni immobili, si è rilevato che ben il 61% possiede una casa o più case. Si registra, in ogni caso, anche un 30% di famiglie che, invece, non possiede né case né terreni o fabbricati.

<sup>90</sup> Sulla grandezza delle abitazioni (numero delle stanze, metri quadri complessivi), le informazioni rilevate non sono state sufficientemente complete ed attendibili. L'unico dato utilizzabile è quello relativo al poter disporre da parte dei ragazzi di una stanza 'tutta per sé: su tale aspetto è emerso che metà del campione intervistato (il 46%) ha a disposizione una stanza personale, mentre un'altra metà (il 45%) divide lo spazio con il fratello/sorella. Una percentuale residuale dichiara invece di avere il letto nel soggiorno.

<sup>91</sup> *Ibidem* pp 59-62

**Figura 5.13** *Titolo di godimento della casa*

Fonte. indagine Ires

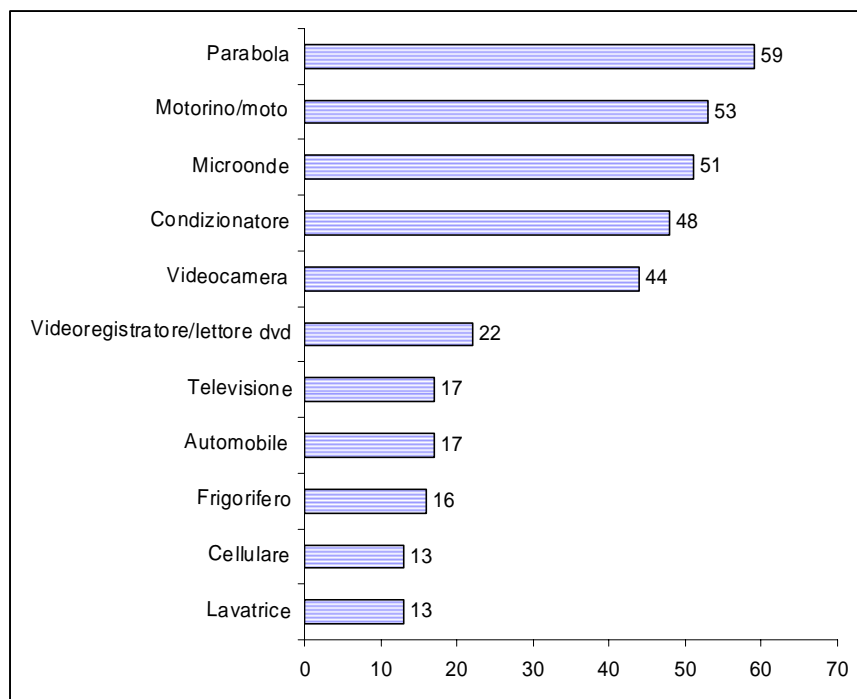
Sempre in relazione alla condizione abitativa, è emerso che le famiglie vivono per lo più in zone periferiche (nel 50% dei casi), oppure in un paese (il 23%). Presenti, inoltre, quote di famiglie che vivono tra centro e periferia (15%) oppure tra case sparse in campagna (12%).

Considerando, quindi, i risultati emersi dalle elaborazioni di secondo livello sui redditi e dall'analisi della condizione abitativa, si può dire che in media la situazione socio-economica delle famiglie qui indagate si colloca in una fascia medio-bassa. E questo viene confermato anche dalla valutazione di alcuni indicatori sui consumi. Significativo, infatti, è risultato che il 17% delle famiglie non possiede un'automobile, mentre le famiglie italiane che non possono permettersi un'auto sono soltanto il 4%<sup>92</sup> (figura 5.14). Anche in relazione ad altri beni di consumo, le famiglie degli intervistati presentano una condizione di maggiore svantaggio rispetto alla popolazione italiana in

<sup>92</sup> *Ibidem* pp 81-82

generale<sup>93</sup>: il 22% non possiede il videoregistratore/lettore dvd di contro ad un valore medio nazionale che si attesta al 6%, così come più della metà degli intervistati non possiede la parabola (59%) o la lavastoviglie rispetto al 10% del valore nazionale.

**Figura 5.14** Mancato godimento di alcuni beni di consumo (val. %)



Fonte. indagine Ires

#### 5.3.4. Modelli culturali e stili di vita familiare

Come visto fin qui, le condizioni socio-economiche delle famiglie (condizione occupazionale dei genitori, tenore di vita, beni e proprietà, redditi stimati) si sono caratterizzate per uno sbilanciamento verso il basso.

<sup>93</sup> *Ibidem*. Le famiglie che hanno dichiarato di non potersi permettere il lettore dvd sono il 5,8% del totale, l'11,1% la videocamera, il 10,4% la lavastoviglie.

Se si analizzano i dati relativi agli indicatori presi in esame per tracciare i modelli culturali e gli stili di vita emerge, invece, un quadro frammentato e polarizzato in cui, accanto a segnali isolati di vivacità culturale, prevalgono comportamenti discontinui e monodirezionali:

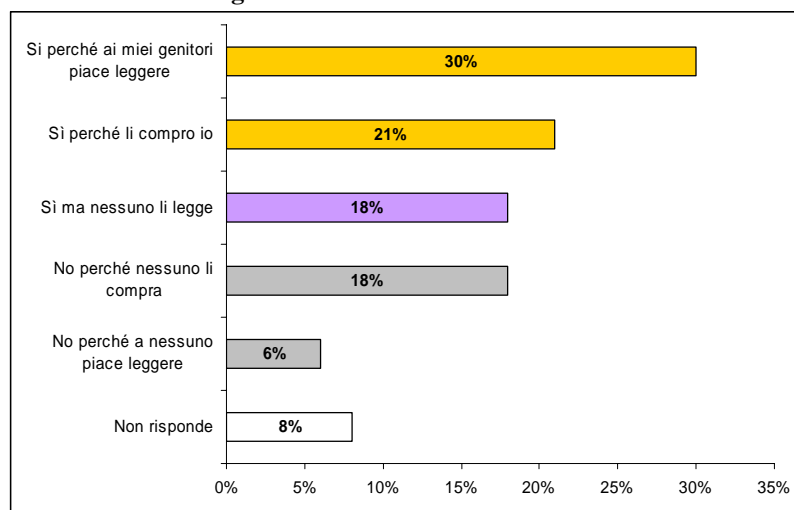
- il 30% degli intervistati indica che ai genitori piace leggere, ma nel 24% dei casi non vi sono libri in casa, e un altro 18%, pur avendoli, dichiara che nessuno li legge;

- il 46% sostiene che i genitori comprano il quotidiano tutti i giorni, ma il 20%, al contrario, afferma i genitori non lo comprano mai;

- il 43% discute spesso con i genitori di ciò che accade nel mondo, il 30% lo fa occasionalmente, mentre il 16% afferma di non passare molto tempo assieme ai propri genitori.

Incrociando i dati emerge che solo 1 intervistato su 5 è immerso in un contesto familiare dove si realizza una condivisione cumulata di tutte queste attività: la lettura, l'approfondimento di notizie, lo scambio e il confronto inter-generazionale. E' maggiormente diffuso, invece, un sistema di riferimenti culturali che sottende a modelli educativi non del tutto vantaggiosi.

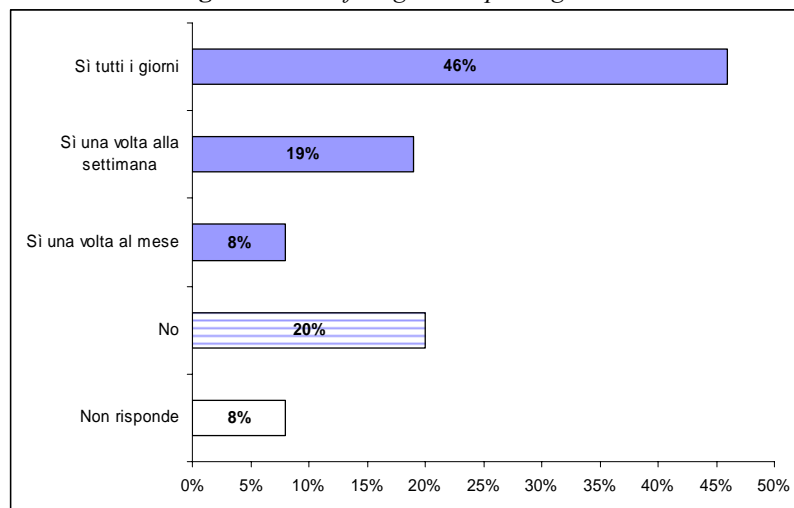
**Figura 5.15** *Possesso di libri in casa*



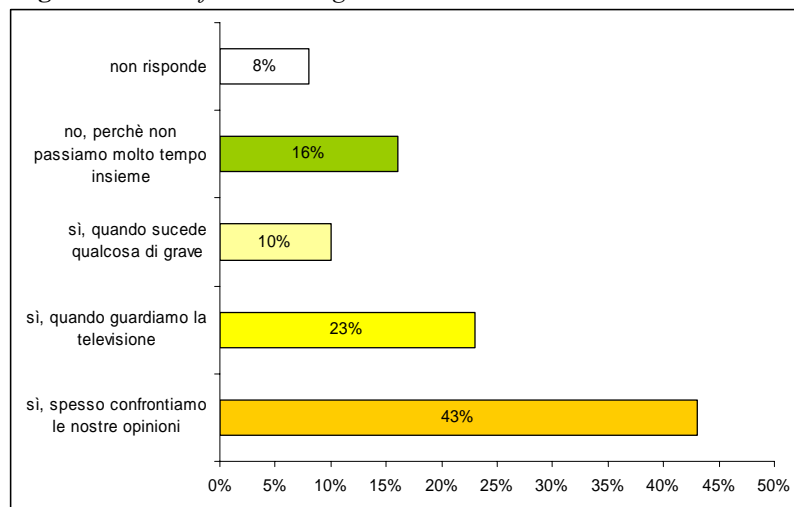
Fonte. indagine Ires

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza” /Isinet S.p.A.

**Figura 5.16** *La famiglia compra il giornale*

Fonte. indagine Ires

**Figura 5.17** *Confronto con i genitori delle cose che accadono nel mondo*

Fonte. indagine Ires

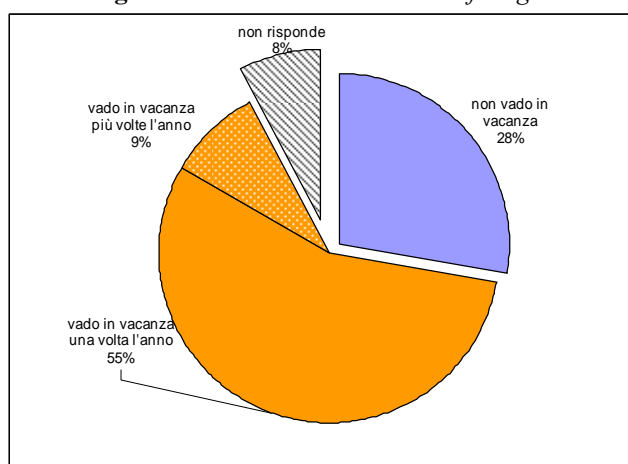
Infine, un altro indicatore di stile di vita familiare riguarda la possibilità di andare in vacanza e le modalità di scelta dei luoghi. Sebbene la percentuale di famiglie che vanno in vacanza superi la soglia del 60%, si rileva che, di

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza” /Isinet S.p.A.

queste, la maggior parte si reca nel paese di origine, mentre solo 1 su 3 visita luoghi diversi ogni anno (località di mare o montagna, in Italia o all'estero).

**Figura 5.18** *Periodi di vacanza in famiglia*



Fonte. indagine Ires

#### 5.4 Tempo libero e relazioni sociali

Oltre a quelli familiari, si sono indagati alcuni aspetti degli stili di vita e di consumo dei ragazzi a partire dall'ipotesi che così come la collocazione socio culturale della famiglia gioca un ruolo nel rischio dispersione in quanto determina opportunità di partenza differenziate, anche i comportamenti e le attitudini personali possono influenzare l'esito formativo.

Nell'analisi si sono esplorate le seguenti dimensioni: area mass media, area socializzazione, area cultura e partecipazione, che sono quelle utilizzate anche in diverse indagini nazionali sulla tematica<sup>94</sup>.

L'analisi delle attività svolte dai ragazzi nel tempo libero ci restituisce una situazione piuttosto omogenea all'interno del campione: passare il tempo in compagnia degli amici appare decisamente l'attività più ricorrente. Rilevante, inoltre, la disponibilità e l'utilizzo del computer e di Internet, mentre

<sup>94</sup> In particolar è stata utilizzata l'indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana", condotta dall'Istat ad ottobre 2003 su un campione nazionale di 53.708 individui, contenuti nella pubblicazione "Cultura, socialità e tempo libero".



decisamente sfumate appaiono le alternative più propriamente formative (lettura, gite culturali, studio di lingue straniere).

Confrontando i comportamenti degli intervistati con quelli dei coetanei rilevati a livello nazionale sono emersi elementi di interesse sia per quanto riguarda l'accesso alle informazioni che rispetto alla sfera relazionale.

- I ragazzi che hanno lasciato la formazione professionale *sono grandi utilizzatori del computer e della rete Internet*. A fronte di un 10% che non utilizza mai il PC, circa la metà degli intervistati dichiara di farne uso quotidianamente, mentre il 30% naviga in Internet tutti i giorni (a livello nazionale, i coetanei che usano il computer tutti i giorni sono il 29,4% mentre quelli che navigano in internet sono il 10,8%) (tabella 5.19). Questo dato è senz'altro da collegare al fatto che il 76% degli intervistati dispone di un computer a casa e il 61% ha un accesso ad internet, valori ben al di sopra a quelli medi nazionali, corrispondenti rispettivamente al 37,5% ed al 32,2%<sup>95</sup>. Rispetto ai *mass media* tradizionali, invece, si rileva una fruizione in linea con quella dei coetanei a livello nazionale: il 93% guarda la televisione, l'81% dei dispersi ascolta la radio tutti i giorni.

- I dati sulla dimensione collettiva svelano relazioni sociali ed amicali diffuse: il 64% degli intervistati esce tutti i giorni con amici (la media nazionale per la stessa fascia di età è del 66,4%); più della metà degli intervistati ha dichiarato di uscire insieme al proprio/a fidanzato/a tutti i giorni; il 59% è andato in vacanza con i propri amici nell'ultimo anno; il 69% ha partecipato nell'ultimo anno ad un grande evento della città di Roma (notte bianca, concerti, estate romana).

Decisamente meno marcati risultano, invece, quei comportamenti, spesso privati, legati ad una dimensione più propriamente culturale e formativa. Nel dettaglio si rileva che:

- è poco diffusa la lettura dei quotidiani: il 22% legge il giornale almeno una volta alla settimana, mentre a livello nazionale il dato è del 49,1%;
- solo 32 dispersi su 100 visitano durante l'anno musei o mostre, mentre la media nazionale è leggermente più elevata (39,5%);
- il 10% degli intervistati ha seguito un corso di lingua straniera nell'ultimo anno;
- solo 9 su 100 hanno preso un libro in biblioteca nell'ultimo anno;

<sup>95</sup> Fonte: indagini Banca d'Italia.

- solo 8 su 100 svolgono attività di volontariato.

Esaminando la dimensione della partecipazione politica, infine, si scopre un gruppo da giovani non proprio avulso alle questioni politiche: il 56% degli intervistati parla di politica con i propri amici (valore in linea con quello rilevato dall'Istat a livello nazionale). Più sorprendente parrebbe il dato riferito all'ascolto di dibattiti politici: quasi 1 su 4 ha assistito ad un dibattito politico nell'ultimo anno, di contro il 15,3% dei coetanei. Quest'ultimo dato singolare può essere verosimilmente letto alla luce del fatto che lo scorso anno ci sono state le elezioni politiche e quindi, per una sorta di effetto *agenda setting*, l'attenzione rivolta nei confronti della politica sia stata maggiore.

**Tabella 5.18** *Socializzazione e tempo libero (val. %)*

	Dispersi	Istat <sup>96</sup>
Vedere la tv	93	95,4
Andare al cinema	80	81,5
Andare in disco/pub/pizzeria	78	61,6
Ascoltare la radio tutti i giorni	71	68,8
Partecipare ad un grande evento della città	69	Nd
Uscire tutti i giorni con amici	64	66,4
Fare attività fisica/sportiva	60	77,5
Parlare di politica con amici	56	54,0
Andare a musei/ mostre	32	39,5
Ascoltare un dibattito politico	23	15,3
Leggere i giornali almeno una volta a settimana	22	49,1
Partecipare ad una manifestazione e/o corteo	12	18,3
Andare alle feste dei partiti politici	12	Nd
Andare in un luogo di culto una volta a settimana	11	32,7
Seguire un corso di lingua straniera	10	Nd
Prendere libri in prestito in biblioteca	9	Nd
Svolgere attività di volontariato	8	8
Partecipare ad iniziative organizzate dal sindacato	3	Nd

*Fonte:* elaborazione Ires su dati d'indagine e dati Istat

<sup>96</sup> I valori percentuali attribuiti sono stati ottenuti mediante il calcolo della media ponderata delle percentuali relative alle fasce di età 15-17 e 18-19.

**Tabella 5.19** *Fruizione delle nuove tecnologie(val. %)*

	Uso del Personal computer		Navigare su Internet	
	Dispersi	Istat	Dispersi	Istat
Tutti i giorni	10	22,9	30	34,9
Almeno 1 volta alla settimana	3	2	3	5,1
Qualche volta al mese	13	5,9	9	11,9
Qualche volta l'anno	23	37,9	22	34,9
Mai	46	29,4	30	10,8
Totale	100	100	100	100

*Fonte:* elaborazione Ires su dati d'indagine e dati Istat

## CAPITOLO 6. UN MODELLO PER VALUTARE LA DISPERSIONE

### 6.1. Sulla prospettiva di analisi

L'impostazione complessiva con cui è stata costruita l'analisi della dispersione nella Provincia di Roma è ruotata intorno a:

- due ipotesi centrali di ricerca: la prima sulla dispersione come nozione multidimensionale, non lineare e a diversi gradi di intensità; la seconda relativa all'offerta formativa come variabile potenzialmente incidente sull'insuccesso di processo e di esito.
- l'adozione di un modello di analisi di tipo logistico lineare (Cfr appendice statistico), in grado di correlare in chiave sia interpretativa che previsionale indicatori afferenti ad aree tematiche diverse, che comprendono dalle esperienze scolastiche alle condizioni familiari e socio ambientali. In tal modo si è verificato il peso specifico e relativo delle diverse variabili in gioco.

Ovviamente, tra i vincoli metodologici dell'indagine realizzata occorre evidenziare la scarsità di informazioni locali e di sistema sulla dispersione, dovuta ad un'assenza generalizzata di anagrafi locali e all'ancora mancata attivazione di quella nazionale. Conseguentemente la nostra indagine risulta prevalentemente un approfondimento locale, sebbene significativo da un punto di vista quantitativo, scarsamente comparabile con rilevazioni e studi analoghi. Nonostante ciò, la ricostruzione delle condizioni alla base di tale fenomeno, a nostro avviso, può essere considerata tra le piste utili e generalizzabili anche ad altre aree territoriali.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

## 6.2. Principali risultati

### 6.2.1. Dal punto di vista qualitativo

Prima di procedere ad una verifica di come gli indicatori analizzati possano rappresentare o meno dei valori previsivi del rischio dispersione, si riepilogano i risultati-chiave emersi.

*L’approdo difficile e di seconda istanza alla formazione professionale.* Nell’analisi a ritroso condotta per leggere i percorsi di dispersione, interpretati quindi a partire dalle esperienze maturate nel circuito della formazione professionale, si è evidenziato quanto l’approdo a tale esperienza avvenga dopo e all’interno di percorsi formativi segmentati e discontinui. Ciò significa che la formazione professionale, piuttosto che una prima scelta, è una via di uscita di secondo livello da precedenti esperienze segnate da difficoltà ed insuccessi.

*Una formazione a misura dei ragazzi ma spesso tardiva.* Nelle opinioni dei ragazzi l’offerta di formazione professionale promossa non risulta inadeguata o distante dai loro bisogni, e in ogni caso non suscita palesemente idee di rifiuto. Di fatto, però, gli stessi ragazzi che esprimono tali giudizi hanno abbandonato il percorso formativo: ad esperienze tutto sommato non vissute come espulsive corrispondono uscite anticipate e troppo precoci. La formazione professionale costituisce un canale di recupero a cui spesso si approda troppo in ritardo, e che quindi non riesce a svolgere fattivamente il proprio ruolo formativo nei confronti di un target ormai ‘disincantato’, che però in qualche modo gli riconosce una capacità educativa e di trasmissione di saperi e competenze.

*L’imprinting del percorso dell’obbligo.* Alla luce della ‘quasi neutralità’ che appare giocare la formazione professionale nel determinare percorsi di dispersione, è evidente quanto viceversa appaiano cruciali difficoltà e disagi che maturano progressivamente e in modo precoce dalla scuola dell’obbligo. Esperienze di bocciature ripetute, frequenti periodi di assenze, interruzioni spesso informali, nonché risultati incerti e competenze scarsamente raggiunte, determinano un gap difficilmente reversibile, che si esprime, tra l’altro, in tentativi stentati e tortuosi di passaggio alla formazione superiore.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

*L'eredità familiare.* Oltre alle precedenti esperienze scolastiche, tra le condizioni che influenzano l'insuccesso formativo, ponendosi come elementi che tendono a ridurre le opportunità personali di mobilità sociale, si sono evidenziati: a) sul versante socio-demografico, una struttura familiare di tipo monogenitoriale e/o con molti figli; b) su quello socio-economico, una scarsa occupazione delle donne che rende le famiglie monoreddito, accompagnata dalla diffusione di occupazioni poco qualificate tra entrambi i genitori. Il tenore di vita delle famiglie, quindi, misurato in base ad un'analisi indiretta dei redditi ed in funzione di alcuni indicatori di consumo, è risultato sbilanciato verso il basso; c) sugli aspetti socio-culturali, non sono diffusi all'interno delle famiglie comportamenti e stili di vita improntati sulla condivisione cumulata di attività diverse quali la lettura, l'approfondimento di notizie, lo scambio e il confronto inter-generazionale.

*Circuiti frenati tra modelli di offerta e target.* Se quindi spesso il rischio dispersione matura già da percorsi dell'obbligo incerti e discontinui e/o all'interno di alcune condizioni di partenza svantaggiose a livello socio-familiare, difficilmente la formazione professionale potrà emanciparsi dall'essere vissuta dai ragazzi, così come avviene oggi, alla stregua di una fase di passaggio per l'abbandono definitivo del percorso formativo. Ciò, in qualche modo, determina anche le difficoltà ad innovare modalità e contenuti formativi e insieme a valutare l'impatto, ove presenti, dei tentativi di innovazione. Conseguentemente, in modo circolare, l'offerta formativa non produce in un target già segnato quelle sensibili trasformazioni nelle motivazioni, nelle modalità di apprendimento e di relazioni, tali da consentire un effettivo recupero del rischio dispersione.

#### 6.2.2. Fattori protettivi e fattori di rischio dispersione: il 'taglio previsionale'

Come visto già in chiave qualitativa, quindi, la spinta al di fuori del sistema formativo è generata dalla combinazione di più variabili: i percorsi a rischio assumono, infatti, la forma di processi circolari nei quali le diverse variabili si influenzano e si aggravano a vicenda producendo manifestazioni simili con modalità che si differenziano a seconda delle combinazioni.

Adottando un punto di vista previsionale, sulla base dell'indagine ed attraverso l'utilizzo di un modello di analisi di tipo logistico-lineare, si sono

R.T.I.

individuati gli indicatori più correlabili, in chiave sia protettiva che di rischio, ai percorsi di dispersione.

Come si vede nella seguente figura, la matrice del rischio è costituita dalla combinazione dei seguenti fattori:

N° 2 indicatori strutturali:

- la variabile di *genere* ovvero l'essere maschio rispetto all'essere femmina;
- l'età: all'aumentare dell'età in cui ci si iscrive alla formazione professionale aumenta il rischio di abbandono.

N° 1 indicatori legati alla scuola:

- l'orientamento: procedure di orientamento non commisurate alle attitudini personali alimentano le possibilità di fare scelte mal calcolate.

N° 2 indicatori sul contesto familiare:

- padre con nessuno o basso titolo di studio;
- madre non occupata.

Viceversa, la matrice dei fattori di protezione si articola in:

N° 1 indicatore strutturale:

- essere di nazionalità straniera.

N° 3 indicatori sulla scuola:

- sapere svolgere compiti di matematica;
- aver ottenuto nella licenza media un giudizio almeno pari a buono;
- seguire i desideri personali nella scelta della formazione superiore.

N° 4 indicatori legati al contesto socio familiare:

- avere una madre con un alto titolo di studio;
- vivere con la famiglia in una casa di proprietà;

R.T.I.

- abitare in una zona urbanizzata;
- avere un buon livello di interazione familiare.

In entrambi i casi, si tratta di una molteplicità di dimensioni, il cui intreccio complesso può favorire in modo più o meno determinante l'uscita dalle esperienze educative e di formazione.

**Figura 6.1** La matrice del rischio dispersione

Indicatore	Fattori protettivi	Fattori di rischio
Sesso		Essere maschio
Età		Al crescere dell'età
Nazionalità	Essere di nazionalità straniera	
Fattori che influiscono sulla scelta di FP	Seguire i desideri personali	L'orientamento nella scuola
Competenze acquisite durante la scuola	Fare compiti di matematica	
Licenza media	Un giudizio uguale o superiore a buono	
Titolo studio dei genitori	Madre con alto titolo	Padre con nessuno o basso titolo
Condizione lavorativa		Avere madre che non lavora
Proprietà immobiliari	Casa di proprietà	
Luogo abitativo	Vivere in zone urbanizzate	
Aspetti culturali	Buon livello di interazione genitori/figli	

Fonte: indagine Ires

Infine, operativamente, sulla base di questo modello, si è costruita una scheda informatizzata a disposizione degli operatori dei Centri di Formazione professionale, che consente, attraverso la rilevazione di alcune informazioni direttamente dai ragazzi che si iscrivono ad un corso di formazione professionale, di disporre di una prima valutazione sui rischi di dispersione correlabili a ciascun individuo. Si tratta di una prima attività per la sperimentazione dei Poli di Osservatorio, che verranno costituiti a seguire.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.



### 6.2.3. Qualche riflessione conclusiva

Per concludere, vale la pena mettere in correlazione i risultati principali emersi con quanto in Europa viene di recente sottolineato riguardo ai rischi potenziali di esclusione sociale che bambini e pre-adolescenti possono maturare precocemente e difficilmente recuperare in età adulta.

A riguardo, stando ad uno degli ultimi studi di Esping-Andersen, che ha promosso la centralità di una *Child Centred Social Investment Strategy*<sup>97</sup>, i requisiti di base per una così detta 'good life' sono incentrati sull'acquisizione di competenze multilevel che comprendono: abilità cognitive e linguistiche, capacità di accedere ed utilizzare le nuove tecnologie e le relazioni che attraverso di esse possano derivare, *skills* logico matematiche, competenze sociali e qualifiche professionali.

Si tratta di un capitale sociale, culturale e cognitivo che si può sviluppare soltanto se fin dall'infanzia e dalla preadolescenza le famiglie e le società investono in modo determinante sullo sviluppo dell'individuo. Il rischio, altrimenti, è di maturare uno svantaggio sociale, assai difficile da colmare in età giovanile ed adulta, che si può tradurre nel restare incastrati nei cosiddetti lavori poveri, ovvero occupazioni spesso precarie e dai bassi salari.

Esping-Andersen individua poi alcune condizioni che possono essere più determinanti nello strutturare corsi di vita a rischio, tra cui:

- il possesso di basse abilità cognitive e/o l'assenza di una formazione superiore, cioè che non vada oltre la scuola dell'obbligo;
- l'appartenenza a famiglie con più di un minore;
- l'appartenenza a famiglie con madre capofamiglia;
- l'appartenenza a famiglie di lavoratori poveri, che hanno bassi titoli di studi, e talvolta sono monoreddito per una mancata possibilità di occupazione delle donne.

Si tratta evidentemente di condizioni simili a quelle evidenziate nella nostra indagine e a proposito dei percorsi a rischio di dispersione, che quindi mettono in luce i legami potenziali tra l'abbandono precoce del circuito formativo e le varie dimensioni ascrivibili all'esclusione sociale. In tal senso la dispersione scolastico-formativa assumerebbe i connotati di un'esperienza difficilmente reversibile per un individuo e fortemente condizionata da una specifica eredità sociale.

<sup>97</sup> Esping – Andersen G., *Why We Need a New Welfare State*, Oxford University Press, 2002.

Le esperienze di insuccesso formativo apparirebbero tra i tasselli di corsi di vita in qualche modo predestinati da disagi precoci e progressivi all'interno della scuola e dalle culture familiari di appartenenza, in entrambi i casi siano essi legati a condizioni arretratezza economica e sociali e quindi a forme di povertà, oppure regolate da sistemi valoriali non re-interpretati alla luce di rapidi cambiamenti in atto nelle società complesse e dei requisiti richiesti al loro interno per evitare marginalizzazione ed esclusione sociale.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

## Bibliografia

Alloisio C., Gradino A., Storace L. , *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*, Franco Angeli, Milano, 2004

Anderson T.W., *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis*, J.Wiley & Sons, 2003

Agenzia della Campania per il Lavoro, *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, 2005

Ballarino, G., Cobalti A. *Mobilità sociale*, Carrocci Roma, 2003

Batini F.(a cura di), *La scuola che voglio: idee, riflessioni, azioni, contro il disagio e la dispersione scolastica*, Editrice Zona, Civitella in Val di Chiana, 2002

Benvenuto G., Sposetti P. (a cura), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, Roma, 2005

Benvenuto G, Rescalli G., Visalberghi A. (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000

Blandino G., Granirei, G. *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995

Bratti M., Checchi D., Filippin A. *Le competenze degli studenti italiani quindicenni. Il ruolo del divario territoriale*. La Rivista delle Politiche Sociali n°4, 2006

Brighenti E. (a cura di), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Editore Provincia Autonoma di Trento –IPRASE del Trentino, 2006

Casella F., (a cura di), *Fattori di drop-out. Costruzione di indicatori ed ipotesi di percorsi didattici contro la dispersione scolastica*, s.e., Potenza, 1998

Checchi, D., *The Italian Educational System: Family, Background and Social Stratification*, [checchi.economia.unimi.it/pdf/un15.pdf](http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un15.pdf), 2003

Dipartimento della Funzione Pubblica, *Programmare e valutare la formazione*, Editore Lattanzio e Associati, Milano, 2004

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"/Isinet S.p.A.

- Dobson A., *An Introduction to Generalized Linear Models*, Chapman & Hall, 1992
- Esping – Andersen G., *Why We Need a New Welfare State*, Oxford University Press, 2002
- Farinelli F., *L'insuccesso scolastico: conoscerlo per contrastarlo*, Edizioni Kappa, Roma, 2002
- Gentile C.M., (a cura di), *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di 2° grado nella provincia di Palermo*, Palumbo, Palermo, 2000.
- Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole-chiave*, Carocci, Roma, 2004
- Gius E., Masoni M.V., *Costruire il successo scolastico. Guida operativa per gli insegnanti*, Torino, Utet, 2000
- Iacus S., Masarotto G., *Laboratorio di Statistica con R*; McGraw Hill. 2003
- Iannis G., Poggesi P., *Giovani tra scuola e lavoro: i laboratori di orientamento per "drop out"*, Edizioni del Cerro, Tirrenia , 2000
- Invalsi, *Risultati della rilevazione sugli apprendimenti degli studenti*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), ottobre 2005
- Isfol, *La sperimentazione triennale*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), giugno 2003
- Isfol, *Statistiche sulla formazione professionale – 2004*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), dicembre 2004
- Isfol, *L'offerta formativa nel Lazio*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), marzo 2006
- Isfol, *Le sperimentazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale*, secondo rapporto di monitoraggio (dattiloscritto), aprile 2006
- Isfol, *La transizione dall'apprendistato agli apprendistati. Monitoraggio 2004-2005*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), 2006
- Isfol, *Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, giugno 2006
- Isfol, *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato e sulle previsioni delle attività di formazione professionale*, rapporto dattiloscritto, 2005
- Istat, *Reddito e condizioni di vita. Indagine sulle condizioni di vita. Anno 2004*

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

Istat, *La mobilità sociale*. Anno 2003

Lacoppola V., *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Cacucci, Bari, 2002

LazioDisu, *La dispersione scolastica nel Lazio: 1991-2004*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), maggio 2005

Massaro P., *La dispersione scolastica quale causa di disagio giovanile*, Puglia Grafica Sud, Bari, 2001

McCullough P., Nelder J.A., *Generalized Linear Models*, Chapman & Hall, 1989

Megale A., Teselli A., *Lavori minorili e percorsi a rischio di esclusione sociale. Famiglie, istruzione, diritti*, Ediesse, Roma, 2006

Mengoli P. (a cura di), *Interventi contro le ripetenze e la dispersione scolastica. Il progetto RI.DI.SCO nella provincia di Roma*, Quaderni della fondazione G. Brodoloni, 2007

Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*, rapporto di ricerca (dattiloscritto – reperibile sul sito del ministero), 2000

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indagine campionaria sugli esiti degli scrutini e degli esami di licenza*, a.s 2004-2005

Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno a.s. 2004/2005*, dicembre 2006

MIUR, *L'alternanza scuola-lavoro*, in "Annali dell'Istruzione", n. 5-6 del 2003 e n. 1 del 2004

MIUR, *La scuola in cifre 2005*, rapporto di ricerca (dattiloscritto), 2005

Moro F., *Famiglia e scuola: il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

Provincia Autonoma di Trento, *Le nuove sfide per il sistema trentino*, sesto rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino, Didascalie Libri, 2006

Felice Roberto Pizzuti (a cura di), *Rapporto sullo Stato Sociale 2006. Welfare e crescita economica*, Edizioni Utet, 2007

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

Rosati P., Gattini G. (a cura di), *Orientarsi per orientare: la scuola dell'autonomia e il territorio: percorsi integrati*, IRRE Sardegna, Cagliari, 2002

Teselli A., 2005, *Dispersione scolastica e lavoro minorile: percorsi di vita e analisi complesse*, in Benvenuto G., Sposetti P. (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, Roma

## Appendice Statistica

### *Il Modello Logistico Lineare*

Nelle analisi statistiche in cui la variabile di risposta rivela la presenza-assenza di un attributo di interesse, il modello più appropriato per capire la dipendenza di tale attributo con fattori e variabili esplicative è il modello logistico lineare. La formulazione matematica del modello logistico lineare è la seguente:

$$\log \frac{\theta}{1-\theta} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k,$$

dove il parametro  $\theta$  rappresenta la probabilità che una certa unità statistica presenti l'attributo in questione,  $\beta_0$  è un intercetta e  $\beta_1, \dots, \beta_k$  sono i coefficienti di regressione che indicano il contributo delle variabili e/o fattori esplicativi  $X_1, \dots, X_k$  sulla scala logistica della variabile risposta  $Y$ .

Nel nostro caso l'attributo di interesse è lo stato di dispersione scolastica e l'obiettivo dell'analisi è capire con quali determinanti di tipo familiare, sociale e di contesto la probabilità di essere disperso è fortemente correlata. Tale questione è risolta proprio attraverso la stima di un modello logistico che avviene con una serie di passi successivi.

### Codifica delle variabili

La prima fase consiste nel codificare tutte le variabili rilevate in una forma computazionale utilizzabile ai fini della stima del modello. In tal senso la questione riguarda principalmente la trasformazione di ogni variabile categorica ad  $h$  categorie in una serie di  $h-1$  variabili dicotomiche. Per quanto riguarda le variabili ordinali, si può assumere l'utilizzo del *rango* di ogni categoria come valore numerico di riferimento. Per le variabili quantitative la questione naturalmente non si pone.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

### Significatività e trasformazione delle variabili categoriche

Se nei dati raccolti vi è una forte presenza di variabili categoriche, per motivi computazionali è necessario studiare preliminarmente la significatività delle categorie di ogni variabile. Infatti se per una certa variabile  $X$  alcune categorie sono rilevate con pochissime frequenze di risposta, la stima del corrispondente parametro lineare risulterà fortemente inconsistente ed inoltre si potrebbero avere problemi di stabilità numerica nella stima generale del modello. In tal senso è necessario controllare, relativamente ad ogni variabile categorica, quali categorie sono realmente significative ai fini dell'analisi ed eventualmente accorpate le altre con categorie affini. Questo problema può sorgere anche per le variabili ordinali. In alcune situazioni si può scegliere di sostituire ad un gruppo di variabili omogenee per natura la somma delle indicazioni sulle categorie (se le variabili sono categoriche) oppure il valore del rango medio (se le variabili sono ordinali).

### Selezione delle variabili

Una volta definite opportunamente tutte le variabili (categoriche, ordinali e numeriche) si deve determinare globalmente quale sarà l'insieme delle variabili esplicative del modello. Questo passo può essere effettuato attraverso procedure di selezione delle variabili che si basano sulla significatività statistica dei corrispondenti parametri; le strategie che si possono utilizzare sono le strategie iterative *backward* e *forward*.

La procedura *backward* consiste nel togliere in modo iterativo dal *modello saturo* (il modello con tutte le variabili) la variabile statisticamente meno significativa, ovvero quella con l'effetto nullo sulla variabile risposta  $Y$  più forte. Ogni volta che una variabile è tolta, il modello viene stimato nuovamente nei coefficienti e nelle corrispondenti significatività (*p-value*). In questo modo è possibile iterare la procedura *backward* fino a giungere ad un insieme di sole variabili significative. La procedura *forward*, in modo opposto, parte dal *modello nullo* (il modello senza alcuna variabile esplicativa) e in modo iterativo ad ogni passo aggiunge la variabile più fortemente significativa. Anche in questo caso il modello viene ogni volta stimato nuovamente e alla fine della procedura si giunge ad un insieme di variabili significative. E' da notare che la selezione *backward* e *forward* non sempre danno la stessa soluzione, ciò a causa della multicollinearità delle variabili che può condizionare in modo diverso le due procedure.

Un approccio alternativo ma in qualche modo simile alle procedure illustrate è quello di utilizzare tecniche che si basano sull'uso di criteri di scelta



del modello quali l'AIC (Asymptotic Information Criterion) o il DIC (Deviance Information Criterion). Tali tecniche combinano misure di adattamento del modello con misure di penalità al fine di determinare un modello ottimale che abbia un buon livello di adattamento ai dati ma anche un elevato grado di parsimonia matematica e computazionale. Tali indicatori vengono utilizzati all'interno di strategie di tipo *stepwise* per *eliminazione* o per *inclusione*, simili alle procedure backward e forward. Nel primo caso a partire dal *modello saturo* si eliminano successivamente le variabili meno significative fino a giungere al modello ottimale secondo il criterio utilizzato. Nel secondo caso, partendo dal *modello nullo* si inseriscono via via le variabili più significative fino a giungere sempre al modello ottimale. Anche in questo caso è da osservare che le due strategie non giungono sempre alla determinazione dello stesso modello ottimale, questo perché le dipendenze spurie fra le variabili possono condizionare il passo di eliminazione o quello di inclusione in modo diverso.

#### Stima del Modello

Per quanto riguarda la stima del modello si è utilizzata la procedura **glm** del software a licenza libera **R** ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e si rimanda per eventuali approfondimenti tecnici alla documentazione relativa contenuta ivi. In generale, la procedura **glm** è una funzione utilizzata per stimare un modello lineare generalizzato, in cui funzione di probabilità relativa alla variabile risposta  $Y$  appartiene alla famiglia esponenziale.

#### *Analisi dei Risultati*

Il modello di analisi utilizzato è un modello logistico lineare della forma

$$\log \frac{\theta}{1-\theta} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k$$

dove le variabili esplicative  $X$  possono rappresentare variabili binarie, variabili di rango, variabili numeriche e variabili categoriche (fattori).

Le variabili considerate, insieme all'etichetta utilizzata, tipo, campo dei valori e descrizione sono riportate nella **Tabella 1**.

Nella stima del modello sono state inizialmente considerate solo le variabili binarie, di rango e numeriche, lasciando l'analisi dell'effetto dei fattori categorici in una seconda fase. A partire dal modello completo,

R.T.I.

utilizzando una procedura di tipo *backward*, sono state selezionate le variabili più significative.

**Tabella 1:** Insieme di variabili e fattori considerati

nome	Etichetta	Tipo	Valori	Descrizione
N	N	variabile numerica discreta	1-1003	è il numero d'ordine dell'unità statistica
Y	Y	variabile binaria	0-1	indica la presenza di dispersione
Ente	f.ente	fattore nominale	1-4	indica il tipo di ente
Sex	b.sex	variabile binaria	0-1	indica il sesso
Age	v.age	variabile numerica discreta		indica l'età
Italy	b.italy	variabile binaria	0-1	indica la nazionalità italiana
Scuola	f.scuola	fattore nominale	0-4	indica se si era iscritti precedentemente a qualche scuola superiore
Anni scuola	r.anni.s	variabile di rango	0-3	specifica gli anni che si è frequentato la scuola superiore
penalita scuola	b.pen.s	variabile binaria	0-1	specifica se durante la scuola superiore si è avute qualche penalità
anno FP	f.anno.c	fattore nominale	1-4	indica l'anno di iscrizione al corso FP
scelta 1	r.sclt1	variabile di rango	0-3	indica il gradimento sul fattore di scelta 1
scelta 2	r.sclt2	variabile di rango	0-3	indica il gradimento sul fattore di scelta 2
scelta 4	r.sclt4	variabile di rango	0-3	indica il gradimento sul fattore di scelta 4
scelta 67	v.sclt67	variabile numerica continua	0-3	media dei gradimenti per scelta 6 e scelta 7
corso 2	f.corso	fattore nominale	0-2	specifica se si è frequentato un altro corso FP
ritardo	r.rit.c	variabile di rango	0-3	specifica se durante il corso si sono fatti ritardi
assenza	r.ass.c	variabile di rango	0-3	specifica se durante il corso si sono fatte assenze
penalita corso 13	v.pen.c	variabile numerica discreta	0-3	specifica quante penalità si è commesse durante il corso FP
consiglio	f.cons	fattore nominale	1-3	specifica i consigli che si potrebbero dare
assenza medie	r.ass.m	variabile di rango	0-3	specifica il numero delle assenze commesse nelle scuole medie
penalita media 14	v.pen.m	variabile numerica discreta	0-4	specifica le penalità durante le medie
penalita medie 5	b.pen5.m	variabile binaria	0-1	indica la penalità 5
penalita medie 6	b.pen6.m	variabile binaria	0-1	indica la penalità 6
Voto medie	r.voto.m	variabile di rango	1-4	indica il giudizio finale
competenze 1	r.comp1	variabile di rango	0-3	indica il livello di competenza acquisito
competenze 4	r.comp4	variabile di rango	0-3	indica il livello di competenza acquisito
competenze 5	r.comp5	variabile di rango	0-3	indica il livello di competenza acquisito
competenze 8	r.comp8	variabile di rango	0-3	indica il livello di competenza acquisito
lavoro 1	b.lav	variabile binaria	0-1	indica se si è lavorato durante il corso FP

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma "La Sapienza" /Isinet S.p.A.

“Progetto di ricerca-studio della dispersione formativa”

lavoro 2	f.lav	fattore nominale	0-3	indica il tipo di lavoro eventuale
lavoro 3	r.lav	variabile di rango	0-3	indica il periodo di lavoro
genitori	b.fam	variabile binaria	0-1	indica se si vive con i genitori
fratelli	v.fam	variabile numerica discreta	0-3	indica il numero di fratelli <18 anni
titolo M	r.tit.m	variabile di rango	0-4	indica il titolo di studio della madre
titolo P	r.tit.p	variabile di rango	0-4	indica il titolo di studio del padre
lavoro M	r.lav.m	variabile di rango	0-3	indica il lavoro della madre
lavoro P	r.lav.p	variabile di rango	0-3	indica il lavoro del padre
casa 1	r.casa1	variabile di rango	0-3	indica se si possiede qualche immobile
casa 2	f.casa2	fattore nominale	1-5	indica il tipo di abitazione
casa 3	r.casa3	variabile di rango	1-6	indica la locazione della casa
Beni	v.beni	variabile numerica discreta	0-14	indica il numero di beni posseduti
interessi	v.intrs	variabile numerica discreta	0-4	indica il numero di inteessi praticati

Successivamente è stato valutato l’effetto di ogni singolo fattore attraverso una procedura *forward*, ovvero aggiungendo un fattore singolarmente solo se risultava significativo in tutti i suoi livelli. In tal senso è stato possibile individuare l’insieme ottimale di variabili e fattori.

Nella seguente **Tabella 2** sono riportati, relativamente ad ogni variabile e fattore risultati significativi, le corrispondenti stime dei coefficienti lineari, l’*errore standard*, il valore *Z* del coefficiente standardizzato, il *p-value*, il livello di significatività ed una misura di effetto.

**Tabella 2.** Risultati del modello di regressione logistica

	stima	errore	valore Z	p-value	significatività	effetto
<b>Intercetta</b>	-20.73570	2.70490	-7.66600	0.00000	***	0.00000
<b>b.sex</b>	0.40960	0.33080	1.23800	0.21566		1.50622
<b>b.fam</b>	0.50230	0.37190	1.35100	0.17677		1.65252
<b>r.anni.s</b>	-0.75000	0.18080	-4.14700	0.00003	***	0.47237
<b>r.sclt1</b>	-0.72280	0.16990	-4.25300	0.00002	***	0.48539
<b>r.sclt2</b>	0.48980	0.16240	3.01600	0.00257	**	1.63199
<b>r.sclt4</b>	-0.33500	0.14460	-2.31600	0.02055	*	0.71534
<b>r.comp1</b>	0.33360	0.14670	2.27400	0.02296	*	1.39599
<b>r.comp8</b>	-0.53210	0.15640	-3.40200	0.00067	***	0.58737
<b>r.lav</b>	-0.41530	0.22260	-1.86600	0.06209	.	0.66014
<b>r.lav.m</b>	0.23340	0.10610	2.20100	0.02773	*	1.26289
<b>r.casa1</b>	-0.62020	0.23070	-2.68800	0.00720	**	0.53784

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

“Progetto di ricerca-studio della dispersione formativa”

<b>v.age</b>	1.18190	0.15480	7.63500	0.00000	***	3.26056
<b>f.anno.c2</b>	-1.26830	0.35280	-3.59500	0.00032	***	0.28131
<b>f.anno.c3</b>	-3.51840	0.79660	-4.41700	0.00001	***	0.02965
<b>f.anno.c4</b>	-3.30020	1.29640	-2.54600	0.01091	*	0.03688

E' da notare notare che due variabile, **b.sex** e **b.fam**, nonostante abbiano una significatività non troppo alta ( $p\text{-value} > 0.1$ ) sono state inserite lo stesso nel modello esplicativo per il loro significato socio-demografico; infatti alcune varibili di importanza assoluta anche se non significative spesso, se non considerate, possono determinare un effetto di confondimento o di modificazione.

Per interpretare i risultati presentati nella **Tabella 2** osserviamo che in corrispondenza di stime negative dei coefficienti di regressione ci sono tutte quelle variabili o fattori che risultano in qualche modo *protettivi*, ovvero che determinano con la loro presenza una diminuzione della probabilità di osservare  $Y=1$ . Al contrario, in corrispondenza di stime positive ci sono tutte quelle variabili e/o fattori di *rischio*, ovvero che tendono con la loro presenza a far aumentare la probabilità di osservare  $Y=1$ . Nell'ultima colonna della tabella, a partire dalla stima del coefficiente lineare, è stata calcolata una misura di effetto sul rapporto di probabilità (*odds*). Questo valore esprime quanto la variabile o il fattore con la sua presenza fa diminuire o aumentare la probabilità di osservare  $Y=1$  rispetto alla probabilità di osservare  $Y=0$ . Ad esempio per la variabile **b.sex** il valore 1.50622 indica che il valore  $b.sex=1$  fa aumentare di 1.50622 volte la probabilità di osservare  $Y=1$  rispetto alla probabilità di osservare  $Y=0$ . Tale misure possono servire anche a valutare in termini relativi l'importanza delle singole variabili. Ad esempio l'effetto di rischio della variabile **v.age** (3.26056) è circa il doppio di quello della variabile **r.sclt2** (1.63199).

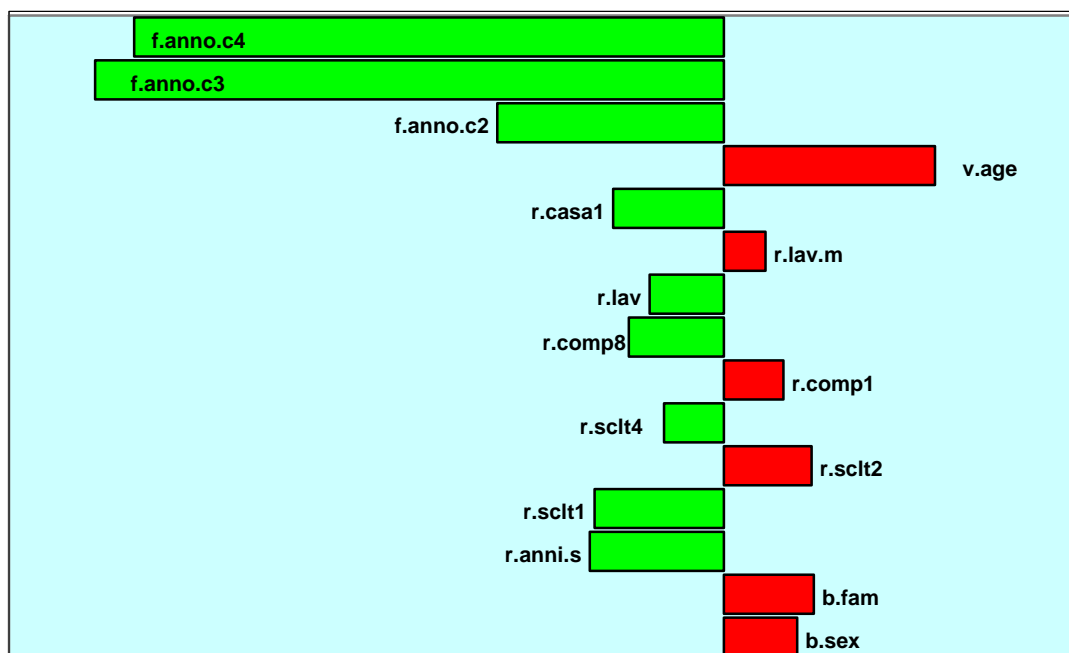
Questo aspetto può essere ulteriormente apprezzato anche osservando la **Figura 1** e la **Figura 2**. In **Figura 1** sono riportati graficamente gli effetti di ciascuna variabile/fattore sulla scala logistica di probabilità, le variabili/fattori con la barra verde risultano *protettivi* mentre quelli con la barra rossa sono di rischio. In **Figura 2** sono riportati graficamente gli effetti di ciascuna variabile sulla scala dell'*odds* di probabilità. In tal senso le barre colorate in verde esprimono quanto una variabile o fattore protettivo favorisce la probabilità di osservare  $Y=0$  rispetto alla probabilità di osservare  $Y=1$  (dispersione); al contrario le barre colorate di rosso esprimono quanto quella variabile o fattore

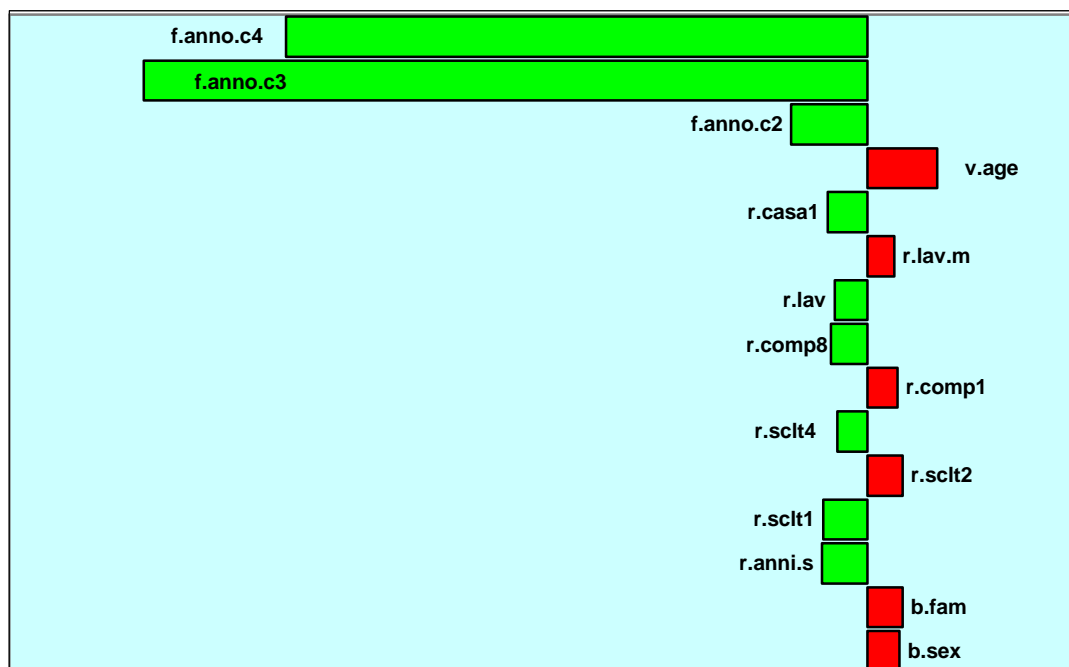
R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.

di rischio favorisce la probabilità di osservare  $Y=1$  (dispersione) rispetto alla probabilità di osservare  $Y=0$ . In tal senso tra le caratteristiche che risultano più protettive si evidenzia il fattore *anno di iscrizione al corso*, in particolare per i livelli 3 e 4; mentre tra gli elementi di rischio la variabile *età* gioca un ruolo determinante.

**Figura 1:** Effetto delle variabili e dei fattori sulla scala logistica



**Figura 2.** Effetto delle variabili e dei fattori sull'odds di probabilità

Per quanto riguarda l'aspetto previsivo del modello, c'è da premettere che la natura non numerica della maggior parte delle variabili rende questo passo molto difficile; il nostro approccio previsivo si basa sulla misura del *rischio relativo*. Il rischio relativo rappresenta quanto maggiore o minore è il rischio stimato da un modello di sperimentare un certo evento rispetto allo rischio presente nella popolazione di riferimento, ovvero mette a confronto la probabilità stimata dal modello di osservare  $Y=I$  con la probabilità della popolazione, che poi corrisponderebbe a quella stimata dal modello nullo senza variabili e fattori esplicativi.

Formalmente se indichiamo con  $\theta_0$ , la probabilità di osservare  $Y=I$  della popolazione di riferimento e con  $\theta_M$  la probabilità dello stesso evento stimata da un fissato modello logistico  $M$  comprendente l'insieme di variabili e fattori  $X_1, \dots, X_k$ , ovvero:

$$\theta_M = \frac{e^{\sum \beta_k X_k}}{1 + e^{\sum \beta_k X_k}},$$

R.T.I.

la misura del rischio relativo può essere definita dal rapporto:

$$RR = \frac{\theta_M}{\theta_0}.$$

In tal senso, relativamente ad una certa unità statistica, se il rischio relativo risulta essere maggiore di 1 si sta evidenziando il fatto che l'unità considerata ha un rischio stimato di sperimentare l'evento di interesse maggiore di quello presente in media nella popolazione di riferimento. In modo analogo ma con senso opposto, se il rischio relativo risulta minore di 1, l'unità statistica considerata ha un rischio minore di quello medio.

Nel nostro caso, al fine di definire una procedura automatica di previsione del rischio di dispersione, è stato selezionato un insieme diverso di variabili e fattori rispetto a quello del modello ottimale descritto nei precedenti paragrafi. Ciò si è reso necessario poiché la previsione del rischio riguarda essenzialmente unità statistiche che si troveranno nella situazione di “iniziare” a frequentare un CFP; in tal senso molte informazioni riguardanti la frequentazione e la valutazione degli stessi CFP non sono disponibili.

Nella **Tabella 3** sono riportate le variabili considerate per il modello previsivo con le relative stime di effetto. E' evidente dai valori della tabella che nel modello previsivo sono state inserite molte variabili poco significative. Questo fatto però non deve allarmare più di tanto, infatti l'uso previsivo di un modello è completamente diverso dall'uso della fase esplicativa. Mentre in quest'ultima la selezione delle variabili deve essere fatta con molta attenzione valutando in modo preciso sia significatività che adattamento, nella fase previsiva l'aspetto della significatività è un po' meno rilevante.

R.T.I.

**Tabella 3.** Varibili del modello previsivo

	<b>stima</b>	<b>errore</b>	<b>valore Z</b>	<b>p-value</b>	<b>significatività</b>	<b>Effetto</b>
<b>intercetta</b>	-9.94496	2.32924	-4.27000	0.00002	***	0.00005
<b>b.sex</b>	0.01010	0.32762	-0.12200	0.90259		1.01015
<b>b.italy</b>	1.09658	0.68562	1.59900	0.10973		2.99392
<b>b.pen6.m</b>	1.18724	0.56010	2.12000	0.03403	*	3.27801
<b>r.sclt1</b>	-0.73996	0.17682	-4.18500	0.00003	***	0.47713
<b>r.sclt4</b>	-0.31722	0.14851	-2.13600	0.03268	*	0.72817
<b>r.voto.m</b>	-0.32025	0.24965	-1.28300	0.19957		0.72597
<b>r.comp8</b>	-0.41062	0.15821	-2.59500	0.00945	**	0.66324
<b>r.lav.m</b>	0.24503	0.10687	2.29300	0.02186	*	1.27766
<b>r.tit.m</b>	-0.24830	0.21084	-1.17800	0.23892		0.78012
<b>r.tit.p</b>	0.37855	0.21605	1.75200	0.07975	.	1.46017
<b>r.casa1</b>	-0.60927	0.22951	-2.65500	0.00794	**	0.54375
<b>r.casa3</b>	-0.23706	0.15706	-1.50900	0.13121		0.78895
<b>v.age</b>	0.59615	0.12465	4.78300	0.00000	***	1.81513
<b>v.intrs</b>	0.00027	0.16710	0.00200	0.99873		1.00027

La regola discriminante che è stata considerata è quella di definire quattro classi di rischio nel modo seguente:

<b>Valore del rischio relativo</b>	<b>Classe di rischio</b>
RR < 0.7	Rischio basso
0.7 < RR < 1.0	Rischio medio basso
1.0 < RR < 1.3	Rischio medio alto
RR > 1.3	Rischio alto

In tal senso è possibile classificare il rischio di ogni nuova unità statistica considerando il suo livello di rischio relativo stimato dal modello di previsione.

R.T.I.

Cles S.r.l./IRES/Dipartimento di Ricerche Storico, Filosofiche e Pedagogiche – Facoltà di Filosofia - Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/Isinet S.p.A.