



Voci  
1

AltrEducazione è una collana dalla storia importante. Oggi si propone come riferimento per una pedagogia capace di una visione innovativa dei sistemi, dei percorsi, delle didattiche, dei metodi e degli strumenti per l'istruzione, la formazione, l'orientamento e l'educazione, avendo come centro e riferimento l'*empowerment* delle persone. Non si tratta di proporre alternative utopiche, ma di porre alla realtà domande ben costruite e indicare percorsi realmente possibili e sperimentati, rimuovendo abitudini e ostacoli orientati al consolidamento di ciò che c'è e non alla costruzione di ciò che ancora non c'è.

**Voci** – La «voce» dei soggetti sui quali si fa ricerca ma che quasi mai hanno spazio nel dibattito.

**Maestri** – Testi sui grandi maestri del pensiero educativo, con particolare attenzione agli aspetti ancora attuali del loro pensiero, e testi dei maestri del nostro tempo.

**Nodi e snodi** – Ricerche e soluzioni intorno ai temi cruciali per i nostri sistemi educativo-formativi.

Federico Batini

# Drop-out

*fuori*|onda

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons  
Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso  
modo 3.0 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il  
sito web [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/  
it/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/it/) o spedisci una lettera a Creative Commons, 171 Second  
Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, Usa.



*fuorionda*  
ISBN 978-88-97426-64-6  
Prima edizione maggio 2014

Progetto grafico lp

Per ulteriori informazioni su AltrEducazione e per consultare  
e scaricare approfondimenti e materiali aggiuntivi, visitare la  
sezione dedicata alla collana sul sito [www.fuorionalibri.it](http://www.fuorionalibri.it)

## Indice

<i>Prefazione</i> di Roberto Trinchero	IX
<i>Introduzione</i> <b>Di cosa parliamo quando parliamo di drop-out?</b> di Guido Benvenuto	1
<i>Parte prima</i> <b>Perché ascoltare i drop-out?</b>	11
1 Drop-out	
2 Un sistema di istruzione in cerca di ri-definizione	
3 Cosa ci dice la ricerca sull'apprendimento: dalle strategie di studio a quelle di insegnamento	
4 Definizioni come etichette: scelte di sguardi	
 <i>Parte seconda</i> <b>Voci</b>	 47
<i>Postfazione</i> di Giuseppe Burgio	175
<i>Riferimenti bibliografici</i>	178



*Ma, studiavo poco, a parte matematica che non capivo, per il resto, non avevo voglia e non ero motivato, sentivo che perdevvo tempo, era una sensazione... non so spiegarla, ma poi dopo tutte quelle ore a sentire i professori che ti parlano di cose, spiegano, spiegano e ti chiedi, adesso che mi hai spiegato Leopardi che cosa mi cambia nella vita, torno a casa e te lo devo pure studiare? Quando vado a lavorare sicuramente mi chiederanno al colloquio: lo sa dov'è nato Leopardi? Quando? Lei è un pessimista cosmico? [Ride]*

(F, maschio, 18 anni)

Il gruppo di ricerca che ha partecipato a questo lavoro, diretto da Federico Batini, è stato costituito da: Francesca Mazzoli, Elisa Fraternali, Anna Rita Albanese, Antonietta Mezzetti, Erika Vecchiotti, Giovanna Esposito, Gloria Capecchi, Pietro Guiducci, Nicola Benigni, Nicola Salemi, Andrea Paolini, Simone Cini, Lucia Pastorelli.

# Prefazione

di Roberto Trincherò

(Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione Università di Torino)

Perché ascoltare i drop out? Questa è la domanda da cui parte il testo di Federico Batini, che si pone un obiettivo ambizioso: descrivere l'abbandono scolastico non dalla prospettiva degli adulti, ma da quella dei ragazzi che hanno fallito un percorso scolastico. Raccontare la Storia dalla prospettiva degli «ultimi» è stato l'obiettivo di scrittori quali Manzoni (gli «umili»), Verga (i «vinti»), Silone (i «cafoni»), che ci hanno insegnato a vedere gli avvenimenti da un'angolazione differente, per coglierne aspetti che mai la storiografia ufficiale avrebbe preso in considerazione. Allo stesso modo, per poter cogliere il senso dell'esperienza scolastica dei ragazzi che abbandonano gli studi, occorre necessariamente far emergere le «buone ragioni» (e sono tante) che li hanno indotti ad allontanarsi da tale esperienza, considerata spesso poco importante, lontana dalla realtà quotidiana, avulsa dalle loro vite, fatta di miti e riti che per loro non hanno alcun senso.

Nei racconti di questi ragazzi è facile scorgere una richiesta di contatto: sono stati i ragazzi ad abbandonare la scuola o è la scuola che li ha abbandonati a loro stessi? Sono stati loro a non ascoltare gli insegnanti o sono stati gli insegnanti a non cercare di ascoltarli, capirli, stimolarli? Sono stati i ragazzi a non imparare dagli adulti o sono stati gli adulti a credere di non avere qualcosa da imparare da loro?

Prima di formare, valutare, giudicare, è importante *ascoltare*, capire cosa hanno da dirci questi ragazzi e cosa ci possono insegnare, al fine di non ripetere in futuro errori già commessi. Come hanno scelto la scuola secondaria di secondo grado? Chi li ha aiutati e chi li ha condizionati in tale scelta? Quale rappresentazione hanno (o non hanno) della loro vita futura e di se stessi? Come hanno costruito questa rappresentazione? Come è possibile promuovere una scelta consapevole?

Questi sono gli interrogativi su cui i ragazzi, in quanto «esperti del loro mondo», hanno molto da insegnare agli adulti, a patto che gli adulti siano davvero disposti ad imparare.

Ma come è possibile ascoltare se tutta la tensione degli adulti è focalizzata sul *trasmettere*? Trasmettere messaggi, nozioni, cultura, tradizioni, modi di pensare, sommergere i giovani di informazione (che nella migliore delle ipotesi verrà recepita solo in minima parte), sembra essere un mantra sulla bocca di insegnanti e genitori, che alimenta in loro un'ansia continua.

Quando l'azione di trasmissione è intenzionale, si scontra con la pluralità delle agenzie educative che popolano il nostro mondo. La scuola non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere. Proprio per questo dovrebbe dare «qualcosa in più» della semplice «trasmissione» di conoscenze e abilità. Prima ancora di cercare di «insegnare» dovrebbe *costruire nei ragazzi le condizioni per apprendere*: spiegare a cosa serve ciò che viene trattato a scuola, aiutare a leggere la realtà e *le* realtà, fornire strumenti per avere un impatto immediatamente visibile sul proprio mondo, mettere in grado di riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni.

Quando l'azione di trasmissione non è strettamente intenzionale, essa opera in modo ancora più subdolo. Frasi del tipo «è inutile che tu cerchi di fare questa cosa, è troppo difficile *per te...*», «ma allora non capisci *proprio* niente...», «va bene, va bene, ho già capito che *tanto non ci riuscirai...*», seppur apparentemente innocue per l'adulto che le pronuncia, lanciano messaggi che costituiscono formidabili boccaporti per alimentare il senso di inadeguatezza personale del ragazzo. «Se tanto non ci riuscirò, perché dovrei impegnarmi?» è la domanda del tutto razionale che si potrebbe porre l'adolescente di fronte a questi messaggi, cercando il proprio successo in attività che gli danno più riscontri nella realtà di quanti gliene dia la scuola: lo sport, i videogiochi, uscire con gli amici, o anche il semplice «aspettare» un'occasione per riscattare la propria autostima e far vedere a tutti (magari su YouTube) di cosa si è capaci...

Non c'è niente di più iniquo che «dare» in modo uguale a diseguali, si potrebbe dire parafrasando don Milani, e ancor oggi gli allievi non sono tutti uguali. I ragazzi che hanno capacità di comprensione,

di analisi e di riflessione più sviluppate, che possono accedere ai testi cartacei e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che hanno famiglie in grado di supportarli e seguirli nel processo di apprendimento, che vivono in ambienti culturalmente stimolanti, possono apprendere da soli, *nonostante* siano vincolati a passare il loro tempo a scuola. I ragazzi che non hanno la fortuna di disporre di queste condizioni, no. È quindi su questi ultimi che si dovrebbero concentrare le attenzioni degli insegnanti, al fine di non creare una scuola che «trasmetta contenuti» solo per chi è in grado di riceverli, perpetuando una funzione selettiva, anziché formativa, ed espellendo dal sistema i più deboli in termini di capacità di studio, organizzazione, accesso all'informazione, autostima, senso di autoefficacia. Eppure rinunciare a questi ragazzi (o indirizzarli verso percorsi di formazione professionale usati come «parcheggio», che dequalificano sia i ragazzi sia le professioni che andranno a compiere) significa gettare alle ortiche un enorme potenziale di innovazione, crescita e cambiamento.

Chiunque abbia lavorato in ambiti educativi sa che qualunque persona messa nelle condizioni opportune può raggiungere obiettivi impensabili. Da anni sappiamo che l'intelligenza è dinamica e si può educare e, grazie alla ricerca empirica, sappiamo anche quali sono i modi più efficaci per promuovere apprendimento e miglioramento delle capacità personali. Creare le condizioni della crescita e del successo dovrebbe essere quindi l'obiettivo primario di una buona formazione scolastica. Ma - come insegniamo ai nostri ragazzi - prima di agire è necessario capire e per capire bisogna conoscere e comprendere. Questo è impossibile senza *ascoltare*, mettendo da parte non solo l'«ansia del trasmettere» ma anche i pregiudizi, la superficialità, le tentazioni di giungere a facili conclusioni. Proprio per questo il presente testo costituisce un punto di partenza importante per poter progettare interventi realmente efficaci per *prevenire* l'abbandono scolastico e non solo per affrontarlo quando ormai è accaduto.

R.T.



Introduzione

## Di cosa parliamo quando parliamo di drop-out?

di Guido Benvenuto

(Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione  
Università La Sapienza di Roma)

*Scuola e inclusione sociale*

*Istruzione e apprendimento significativo*

*Percorsi per la formazione e per la professionalità*

*Prospettive di vita e lavoro*

Queste quattro coppie di finalità educative e sociali disegnano lo spazio di attenzione che questo libro apre. Meglio sarebbe dire riapre, in quanto in questi ultimi anni si sono moltiplicati gli studi e le ricerche che cercano non solo di raccontare e di mettere in chiaro le storie e i percorsi di chi ha abbandonato la scuola per proseguire con percorsi formativi alternativi o cercando di collocarsi in contesti lavorativi, ma anche – e soprattutto – di riflettere sulle dimensioni pedagogiche che il fenomeno dei *drop-out* fa emergere. Il libro si propone di raccogliere, con perizia metodologica, alcune testimonianze autentiche di ragazzi *drop-out* e di proporle come discorsi, come racconti al tempo stesso individuali e sociali. Dunque non si tratta soltanto di documentazione sia pur preziosa, ma di una prospettiva di analisi che dà voce a chi è protagonista di scelte interrotte, di transizioni difficoltose, di percorsi irregolari. Che dà cioè voce ai *drop-out*, per caratterizzare i quali si utilizzano tutte categorie in negativo, definendo le mancanze e carenze.

Le coppie di termini che utilizzeremo per meglio orientarci nel percorso di riflessione delineato in questo volume non vogliono etichettare né stigmatizzare il fenomeno, ma vogliono reconsiderarlo in prospettive più ampie. Ognuna delle coppie introdotte rimanda ad una tensione problematica che il fenomeno del *drop-out* fa emergere, e che il testo non può e non cerca ovviamente di risolvere, ma che ha ben in vista per inquadrare la complessità del tema.

*Scuola e inclusione sociale*

Quando ci si chiede chi siano e si prova a definire una categoria di studenti, di giovani, di soggetti che condividono una condizione di vita o di studio, quando si cerca di generalizzare e di etichettare, si rischia sempre di appiattire le differenze tra le singole persone. Ma ogni tentativo di generalizzazione, concettuale e terminologica, aiuta a isolare e a definire eventuali tratti qualificanti o problematici.

Nel caso dei ragazzi *drop-out*, lo sforzo di generalizzare porta a una definizione di carattere generale: si intendono generalmente coloro che fuoriescono dai circuiti dell'istruzione così come codificata e organizzata nel sistema educativo di un Paese. L'abbandono, la fuoriuscita, l'andare fuori, il ritirarsi sono tutti termini espressioni non sempre equivalenti ma che esprimono comunque l'alterità o marginalità rispetto ad un sistema definito, in quanto, nel caso di studente *drop-out*, indicano l'aver lasciato un percorso di studi o formativo senza averlo completato.

Il cercare di capire le motivazioni che spingono a una scelta come l'abbandono scolastico o di individuare le concause che portano a lasciare gli studi apre l'annosa questione del rapporto tra scelte volontarie e scelte condizionate, indotte, provocate da singole motivazioni o da un insieme di fattori concomitanti. Nel nostro Paese si è a lungo dibattuto sulla funzione selettiva che la scuola svolge più o meno implicitamente, e la denuncia sociale di don Milani negli anni Sessanta ci rammenta la critica mossa alla scuola dei ricchi, dei Gianni e dei Pierini, che invece di includere e dare le giuste opportunità a chi ne aveva meno in base al ceto o contesto sociale di nascita, proponeva una iniqua uguaglianza di trattamento. Si è passati poi attraverso un periodo di forte contrapposizione alla scuola e all'università, intese come istituzioni che difendono, conservano e riproducono i dislivelli di partenza. Le scuole dei padroni, delle élite, delle classi alte non sono semplicemente da rinnovare, ma da trasformare radicalmente, se non da abbattere, come nella rappresentazione video-musicale di *The Wall* (Pink Floyd). La richiesta di cambiamento, la contestazione, la ricerca e il cambiamento della società, hanno portato la scuola e l'istruzione a ripensarsi, offrendo alternative e una visione più flessibile degli ordi-

namenti e dei percorsi formativi. E questi cambiamenti hanno portato anche un cambiamento lessicale. Non si parla più di selezione o di mortalità scolastica, termini che inducono a pensare ad una volontà e responsabilità da parte delle istituzioni, a scelte subite dai ragazzi, dalle famiglie e imposte da criteri troppo spesso legati a determinanti socio-economiche, a (in)competenze linguistiche, a dimensioni interculturali.

Le parole d'ordine – dagli anni Ottanta in poi – sono tutte di accezione positiva, per mitigare il peso della responsabilità attribuita precedentemente alle istituzioni. Si incomincia a parlare di successo formativo, a prospettare percorsi che diversifichino e permettano forme di orientamento e riorientamento durante i diversi anni di istruzione (le famose «passerelle»), e l'eventuale forma di rallentamento e fallimento di percorso viene fatta rientrare nell'espressione più ampia e «buonista» di *dispersione scolastica*. In uno studio curato nel 2000 dal Ministero della Pubblica Istruzione si ripercorreva l'etimologia del termine, riportando la derivazione dal verbo «dispergère», composto da *dis* e *spargère*, che richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il dilapidare, e che ha acquisito il significato di «disperdère», composto da *dis* e *perdère*, che richiama il dividere, separare, allontanare, dissipare, sperperare, mandare in perdizione. Si conclude quindi «La combinazione tra etimologia e significato porta ad evocare con il termine dispersione la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità dei giovani».

Il termine «dispersione» è semanticamente deresponsabilizzante: chi disperde che cosa? Non è più la scuola che disperde, ma sono gli studenti e le varie cause co-occorrenti a determinare il cambiamento o l'interruzione di percorso. *Dispersione scolastica* è quindi un termine ombrello che rimanda a un sistema di concause da collegare alle diverse situazioni, contesti e aree geografiche. Gli studi di questi anni sulle figure di *drop-out incerto*, mettono in luce l'esistenza di percorsi di fuoriuscita dal percorso scolastico che contemplan possibili rientri, dopo un periodo più o meno lungo di latenza; così come gli studi sulla figura del *drop-out* anticonvenzionale, illustrano percorsi collegati alla caduta e perdita di centralità all'interno dei valori giovanili e alla forte attrattività del mondo del lavoro (in quegli anni).

Al cambiare della società la scuola cerca di adattarsi o di rincorrerla. Ma il lupo non perde certo il vizio. I cambiamenti invocati e anche progettati nei Ministeri di competenza non sono ancora riusciti a scalfire la lontananza tra scuola e società e a garantire forme di equità, misurabili attraverso i famigerati *benchmark* europei per l'istruzione: più laureati, meno abbandoni; più diplomati meno incompetenti in lettere, scienze e matematica.

### *Istruzione e apprendimento significativo*

Che cosa ci dicono i ragazzi che fuoriescono dai percorsi scolastici, e anche quelli che decidono di cambiare le proprie scelte e si «ri-orientano» nella formazione professionale o nell'apprendistato? Spesso si auto-responsabilizzano o auto-colpevolizzano: «*non ce la facevo*», «*era una cosa troppo stancante*», «*non ce la facevo a studiare*», «*non mi piaceva studiare*», «*era difficile riuscire ad ascoltare*». I rapporti con i compagni/compagne sono quasi sempre positivi e spesso parlano dei loro professori come persone che cercano di capire, di andare incontro, di favorire, di aiutare.

Ma quando i *drop-out* di un percorso rientrano in circuiti formativi come quelli della formazione professionale quello che sottolineano è la flessibilità nell'organizzazione, la maggiore aderenza alle professioni e all'operatività, insomma forme di apprendimento più vicine a interessi immediati o prospettive future per professioni percorribili. E questo diventa il punto di maggiore interesse nelle parole delle interviste. Il cambio di marcia didattica viene avvertito e valorizzato dai *drop-out* della scuola, e spesso l'apprendimento diventa obiettivo in vista. Quando dichiarano con estrema sincerità che «*a scuola invece non mi piaceva come facevano lezione e non mi permettevano di apprendere*» oppure «*qui i professori sono più bravi, perlomeno non ci danno i compiti ... interagiscono con noi, scherzano ed è parecchio più divertente seguire le lezioni*» si disvela la separazione tra modalità didattiche e raggiungimento di effettive e significative competenze. Molti *drop-out* cadono fuori dalla scuola perché la scuola non risponde – o non sa rispondere – più ai loro bisogni formativi.

La «scuola delle competenze» nella gran parte dei casi è ancora una formula vuota, ridotta a slogan che scuole e docenti agitano per promuovere il cambiamento. Ma le didattiche rimangono frontali, poco laboratoriali, scarsamente motivanti, legate ad uno scarso uso delle tecnologie e al mondo produttivo, con scarso riferimento alla realtà sociale e problematica dell'extra-scuola. Insomma il rinnovamento dei percorsi di istruzione spesso non coincide con il cambiamento delle metodologie didattiche e con la reale acquisizione di competenze formali (disciplinari, di base, chiave e di cittadinanza) nonché con la certificazione delle competenze non formali e informali, tanto per richiamare le parole d'ordine dell'EQF (*European Qualification Framework*) nel Sistema dell'apprendimento permanente.

Le didattiche volte all'apprendimento efficace e significativo sono ben ricordate nell'apertura del volume: fare ricorso alla concretezza, fornire *feedback* formativi, riflettere sulle azioni didattiche, curare la comunicazione, incentivare l'insegnamento tra pari, porsi in osservazione e ascolto degli allievi, costruire relazioni positive, saper distribuire nel tempo gli apprendimenti, promuovere strategie metacognitive. Adottare e gestire queste strategie didattiche risponde a quel principio pedagogico indispensabile per apprendimenti significativi. Significativi perché permettono forme di costruzione di apprendimenti attraverso il confronto e la negoziazione di significati; significativi perché vi si attribuiscono significati a livello sociale.

Diventa significativo ciò a cui diamo valore in quanto persone, e quindi in termini motivazionali, o come riconoscimento sociale/istituzionale, e quindi in termini di certificazione delle competenze acquisite e di valore legale di titolo di studio. I *drop-out* potrebbero dunque essere quei ragazzi che costruiscono i propri percorsi non seguendo linee rette, «attraversando» i percorsi di istruzione e i suoi sistemi (istruzione, formazione, lavoro). Quel che conta non è la forma e modalità di quella navigazione ma che essa porti al raggiungimento di competenze e apprendimenti reali, utili alla persona e alla società che li dovrà e saprà acquisire.

In questa accezione il *drop-out* è anche chi costruisce un percorso personale, ma che giunge ad un termine diverso da quello preventivo, riorientandosi tra le scelte possibili. Quel che importa è che tali

percorsi siano efficaci strumenti per la costruzione di professionalità e di prospettive di vita, anche lavorativa.

### *Percorsi per la formazione e per la professionalità*

I *drop-out* sono la più esplicita espressione di chi nella ricerca di un percorso formativo si trova a scegliere più volte. Il rallentare e il cambiare percorso di istruzione comporta spesso una dilatazione dei tempi e probabilmente la necessità di recuperarli velocemente. Si cercano così scorciatoie e percorsi che permettano di proiettare più velocemente verso le professioni. Ecco che il *drop-out* si trova a dover scegliere, più che a scegliere, quelle strade e quei percorsi formativi che sono maggiormente alla portata, possibili, praticabili.

L'accordo Stato-Regioni del 2010 prevede l'attivazione di 21 figure professionali per le qualifiche dei percorsi di istruzione e formazione professionale di durata triennale e 21 figure professionali per le qualifiche di durata quadriennale, attribuendo alle Regioni le competenze di pianificazione e gestione dei corsi. Ciò significa che la numerosità dei corsi e le possibilità di iscrizione sono variabili nei contesti territoriali. Molto spesso le scelte motivate e auspicate dai *drop-out* della scuola non possono essere soddisfatte e allora si procede a forme di riorientamento più o meno funzionale. Ecco una «voce», tra le tante: *Allora, detta sinceramente, ho scelto questo corso perché era l'unico che mi interessava. Volevo fare il corso da estetista eh all'inizio però erano terminati i posti e quindi ho deciso di iniziare questo corso perché non so niente di cucina e quindi anche per imparare. La mia prima scelta quindi sarebbe stato il corso da estetista. Non so cosa vorrei fare da grande ... non ho un obiettivo preciso ... però ... visto che ho trovato questo corso di cucina ... e in questo settore non c'è crisi, potrebbe piacermi l'idea di fare in futuro il cuoco.*

Ma anche scelte indotte possono aiutare a ricostruire percorsi formativi motivanti e professioni future, a patto che si recuperino quelle didattiche volte all'apprendimento efficace e significativo che abbiamo sopra ricordato. In tal caso, infatti, si ricostruiscono quei rapporti

fiduciari con l'istituzione formativa, si torna a dar valore agli apprendimenti, proprio perché più funzionali alle professioni, si ristabilisce un più sano contesto di co-costruzione delle conoscenze attraverso azioni e dimensioni più laboratoriali. I concetti di apprendimento e di comunità di pratiche costituiscono così lo scenario formativo privilegiato per allestire percorsi di studio e contemporaneamente prospettive di professionalità. È proprio la centratura sulla «pratica», la sua ridefinizione a liberare dai modelli di didattica trasmissiva e dalla gestione tradizionale dell'insegnamento. Il fronteggiare problemi, il risolverli teoricamente e operativamente, il problematizzare e riflettere in gruppo apporta un radicale cambiamento nella concezione stessa dell'apprendimento. Si tratta quindi di pensare a modelli e processi di acquisizione delle conoscenze che siano stimolanti e situati, vale a dire che portino a confrontarsi con la realtà di problemi di diverso ordine, cognitivi, discorsivi, procedurali e con la possibilità di capirli, affrontarli, eventualmente risolverli.

I progetti formativi professionali, l'alternanza scuola-lavoro, l'ottica professionalizzante, oltre ad essere percorsi con un fine in vista, presentano un modello di apprendimento più efficace e più motivante. Anche il rapporto con i docenti appare più funzionale, e l'asimmetria di ruoli spesso scompare nel contesto operativo e nell'apprendimento laboratoriale. Apprendere attraverso il lavoro, nella prospettiva di diventare competenti per davvero in un settore professionale, diventa così uno scenario alternativo e di recupero di percorso di istruzione, e al tempo stesso di vera inclusione sociale. A patto, come ricordava Dewey in *Democrazia ed educazione*, che non si distorcano troppo le identità e gli interessi dell'individuo in formazione, e che quindi: «l'intera prima preparazione per la professione sia indiretta piuttosto che diretta; avvenga cioè nell'ambito di quelle occupazioni attive che sono indicate dai bisogni e dagli interessi dell'allievo in quel momento. Solo in questo modo vi può essere da parte dell'educatore e dell'educando una vera scoperta di attitudini personali che permetta di addivenire a scegliere l'attività speciale che più si conviene alla vita futura».

*Prospettive di vita e lavoro*

Il rischio vero che corrono i *drop-out* e di conseguenza la società intera è che nella ricerca di un proprio percorso formativo, di scelte e di opportunità tutto sia troppo condizionato da variabili esterne all'individuo, da determinanti socio ambientali, economiche e culturali. Il sistema di istruzione deve essere quindi flessibile al punto di incentivare i cambiamenti, quando necessari, e non al suo opposto di stigmatizzarli, per favorire quelle scelte motivazionali che si formano e modificano nel corso della vita. Si apre qui il discorso sul grado di intenzionalità nelle scelte e della possibilità che soprattutto nelle scelte tra i percorsi formativi si possa trovare un bilanciamento tra vincoli esterni all'individuo e preferenze personali.

Citare i casi di personaggi illustri che hanno lasciato la scuola per seguire le proprie visioni e per svilupparle creativamente e da un punto di vista imprenditoriale, spesso è funzionale al sostegno di argomentazioni che sostengono la pochezza del sistema scolastico e di istruzione, le difficoltà a stare dentro i «sistemi». Quando Steve Jobs rinunciò agli studi e si mise a trafficare prima in salotto e poi in garage con un amico per dare forma a qualche sogno e progetto adolescenziale (inventare un calcolatore elettronico, detto poi PC!), nessuno deve aver pensato che quei ragazzi avrebbero cambiato le abitudini di vita e l'immaginario di milioni di persone. Ma come questo non ci sono milioni di casi, anzi proprio perché il caso diventa eccezione che lo assumiamo come caso esemplare. E le voci che in questo volume sono state raccolte, testimoniate e analizzate sono singoli casi che pesano spesso in direzione opposta rispetto all'eccezionalità e al successo formativo. Sono casi e prospettive di vita costrette dal sistema a cercare un'altra strada e ad accettarne una che non necessariamente rispecchia volontà e individualità. Sono, appunto, rientri in formazione per offrire titoli di studio maggiormente «spendibili» in realtà lavorative spesso precarie.

Il rischio pedagogico del riorientamento post *drop-out* è quello di offrire spazi di formazione che non aiutino davvero a realizzare i sogni e le individualità. Visalberghi ricordava spesso un vero e forse unico imperativo pedagogico: «che *ciascun allievo* in ciascuna situazione

specifica dovrebbe essere avviato verso quelle prospettive di ulteriore formazione ed esperienza in cui abbia la massima probabilità di poter sviluppare gusti e interessi in modo ludiformi, con un massimo di autogrificazione e un minimo di costrizione estrinseca» (Visalberghi A., 1988, *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 10).

Per chiudere questo invito alla lettura delle voci e degli sguardi di studenti *drop-out* nel nostro sistema di istruzione italiano, si può sottolineare che questi ragazzi, assunti come metafora della complessità e problematicità nelle scelte formative, sono lì a raccontare la necessità di forme di aiuto che la società deve mettere in campo. Aiuto nel promuovere forme di apprendimento gratificanti e significative dal punto di vista evolutivo della persona e funzionali alla costruzione di percorsi di vita professionale; aiuto nel garantire lo sviluppo di quelle abilità e comportamenti per una cittadinanza attiva, e «non solo per profitto»; aiuto quindi nel garantire e permettere «profitti» non solo di natura economica, ma forse soprattutto di natura culturale e di benessere per il singolo e le comunità.

Se i *drop-out* sono lo specchio delle contraddizioni del sistema di istruzione, sono al tempo stesso la testimonianza e la traiettoria di possibili percorsi alternativi.

G.B.



Parte prima

## Perché ascoltare i drop-out?

*Ora voi, giovinastri volete un nome nuovo per la vostra generazione? O forse no, volete solo trovarvi un lavoro, giusto?*

*Be', i media ci fanno un grandissimo favore a chiamarvi Generazione X, vero o no? Giusto a due lettere dalla fine dell'alfabeto. E dunque io ora vi battezzo Generazione A e vi dichiaro all'inizio di una serie di trionfi e di fallimenti spettacolari, allo stesso modo di Adamo ed Eva tanti anni fa.*

*(Kurt Vonnegut, Discorso per l'apertura dell'anno accademico alla Syracuse University, 8 maggio 1994)*



# 1 | Drop-out

I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

(Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Art. 1, comma 5)

Intorno ai drop-out, riconosciuti come «gruppo» da non moltissimi anni, sono numerose le definizioni generalizzanti, capaci a volte di coinvolgere un'intera generazione. In realtà, se probabilmente mancano alfabeti adeguati a raccontare le generazioni stesse nel loro insieme e negli elementi che le accomunano, questa difficoltà diviene molto più rilevante quando il problema riguarda una «categoria» costruita arbitrariamente sulla base di un tratto comune: aver interrotto il proprio percorso formativo.

I drop-out sono, secondo un termine di origine anglosassone, i giovani fuoriusciti da un percorso di istruzione, formativo o lavorativo, senza avere acquisito una certificazione formale, quindi con potenziali e conseguenti problemi di adattamento e di immissione in una nuova attività scolastica, formativa, lavorativa o sociale. Il termine drop-out, che letteralmente significa «spinto fuori», «caduto fuori», «sgocciolato-fuori», «lasciato andare», offre insieme l'idea di qualcuno che compie un'azione e che, in qualche modo, la subisce o che è spinto a compierla. Classicamente la denominazione nasce come maggiormente comprendente, abbracciando l'intero fenomeno denominato in Italia dispersione scolastica.

In tal senso, Morrow ha descritto cinque categorie:

1. i *cacciati* (*push-out*), allievi indesiderabili che la scuola cerca attivamente di allontanare da sé;
2. i *disaffiliati* (*disaffiliated*), studenti che non provano attaccamento per la scuola;
3. le *mortalità educative* (*educational mortalities*), studenti che non riescono a completare il ciclo di studi;
4. i *drop-out capaci* (*capable drop-out*), studenti che hanno capacità adeguate ai programmi scolastici, ma non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola;
5. gli studenti che lasciano la scuola e ne stanno fuori per un breve periodo (*stop-out*), dopo il quale rientrano. (Morrow, 1986)

Oggi si tende ad usare il termine di «dispersione» (delle potenzialità, delle possibilità) e disagio scolastico<sup>1</sup> per indicare i soggetti che, pur andando incontro a ripetenze o a disagi evidenti, rimangono all'interno del percorso di istruzione, mentre con il termine drop-out si intendono coloro che abbandonano un ciclo di istruzione senza averlo portato

<sup>1</sup> La dispersione tecnicamente fa riferimento ai tassi di «abbandono» e di «ripetenza» ovvero all'insuccesso scolastico. Si verifica una dispersione del cumulo delle «aspettative formative». Si disperde l'«attrezzatura culturale» degli utenti e si rileva un'assenza di azioni per il massimo sviluppo del patrimonio culturale individuale. I comportamenti di dispersione sono «segnali» di un fenomeno complesso in cui molti fattori si disperdono confluendo nel grande scenario di «perdita di potenza» e di «continuità» dell'impresa formativa (Batini, eds. 2002).

a termine (tuttavia i drop-out sono compresi nelle statistiche per la dispersione, cfr. nota).

Si tratta di centinaia di migliaia di ragazzi e ragazze con percorsi, motivazioni, trascorsi, itinerari anche molto diversi, troppo spesso rappresentati in modo semplificato come aventi le medesime caratteristiche e definiti, in negativo, attraverso le loro mancanze.

La stessa denominazione tuttavia li spinge a rispondere a delle attese sociali, il rischio di ogni etichettamento è quello di configurarsi come profezia che si autoavvera.

Il tentativo di questa ricerca di tipo conoscitivo vuole essere quello di proporre, nel senso letterale del termine, la conoscenza di una prospettiva, anzi di prospettive plurali circa la motivazioni del proprio abbandono e circa le ragioni che lo hanno provocato.

Per esempio: come sono pervenuti a una scelta di scuola secondaria di secondo grado questi ragazzi? Vi sono due aspetti da approfondire. Il primo riguarda l'impianto stesso del nostro obbligo di istruzione. Mentre il diritto-dovere all'istruzione prevede il raggiungimento di una qualifica di 2° livello EQF (*European Qualification Framework*, il quadro europeo delle qualifiche), conseguibile in uno dei tre sistemi (istruzione, formazione, lavoro)<sup>2</sup>, l'obbligo di istruzione (ovvero il

<sup>2</sup> I passaggi fondamentali per quanto concerne l'Italia sono costituiti da due primi accordi Stato-Regioni del gennaio 2004 (a questi è seguito, nell'ottobre dello stesso 2004, un ulteriore accordo relativo alla certificazione finale e intermedia e al riconoscimento dei crediti formativi) e dell'ottobre 2006, con tentativi di definire degli standard minimi articolati in aree: area dei linguaggi, area socioeconomica, area scientifica, area tecnologica. Occorre ricordare inoltre almeno: il decreto del Ministero del Lavoro (174/2001) che definisce le procedure per l'avvio di un sistema nazionale di certificazione delle competenze in materia di formazione professionale, al fine di garantire la trasparenza dei percorsi; la legge 13/2003 (adeguamento alla L.C. 3/2001) relativa al processo di decentramento con la riforma del titolo V della Costituzione, che ridefinisce le competenze di Stato, Regioni e Province Autonome; la legge 30/2003 «delega al governo in materia di occupazione e mercato del lavoro»; il decreto legislativo 276/2003 (attuativo della citata legge 30/2003) che prevede il libretto formativo del cittadino. Il decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 257 del 4 novembre 2005, che costituisce il fondamento dell'istituzione dei nuovi percorsi di istruzione e formazione e sancisce uguaglianza e raccordi tra sistema dell'istruzione e sistema della formazione. È noto come anche il sistema di istruzione, con l'elevamento dell'obbligo a 16 anni

periodo in cui obbligatoriamente occorre stare a scuola senza avere la possibilità di scelte alternative) è di tipo anagrafico ed è fissato ai sedici anni. Un ragazzo o una ragazza che hanno compiuto un percorso regolare, seppur accidentato, giungerebbero dunque al termine della classe seconda del percorso di istruzione secondaria di secondo grado. Quale potrà essere la motivazione di chi inizia un percorso che sa già che non concluderà? Come evidenziano molte delle interviste analizzate, la scuola diventa così un modo per passare il tempo, un ambiente, nel migliore dei casi, di socializzazione.

(mantenendo a 18 anni l'obbligo formativo o diritto/dovere all'istruzione e formazione) abbia emanato, a seguito della legge 296 del 27 dicembre 2006, un regolamento attuativo (*Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione del 22 agosto 2007*), con il quale ha sostanzialmente «adottato» le otto competenze chiave definite dall'Unione Europea il 18 dicembre 2006. Il D.M. 139 del 22 agosto 2007, appunto, con cui vengono definite le otto competenze di cittadinanza italiane e le sedici competenze di base articolate in: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico tecnologico e asse storico sociale. L'intesa sancita dalla Conferenza Unificata Stato Regioni del 16 dicembre 2010 che riguarda l'adozione di «Linee Guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 13, comma 1 – quinquies, del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito dalla legge 02 aprile 2007, n. 40, recepite con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 4 del 18 gennaio 2011».

L'Accordo del 29 aprile 2010, sancito in sede di Conferenza Stato-Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, recepito con D.M. interministeriale (MIUR e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) del 15 giugno 2010. L'Accordo disciplina, nella fase di passaggio al nuovo ordinamento, i percorsi di qualifica e di diploma professionale e contiene 21 figure professionali di durata triennale o quadriennale. Questi percorsi vengono attribuiti alla competenza esclusiva delle Regioni. L'Accordo dice esplicitamente: «Per quanto riguarda i livelli essenziali di cui alla lettera b) relativi alle competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche, al fine di assicurare l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e l'equivalenza formativa di tutti i percorsi del secondo ciclo nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, si fa riferimento ai risultati di apprendimento relativi alle competenze, conoscenze e abilità di cui agli allegati 1 e 2 al Regolamento emanato con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione n. 139/07, nonché alle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006».

Accordo Stato Regioni del 27 luglio 2011 che definisce gli standard minimi formativi delle competenze tecnico professionali caratterizzanti le figure nazionali di riferimento di cui all'Accordo del 29 aprile 2010. Si tratta di un documento importante che de-

Il tema dell'interruzione dell'obbligo di istruzione, dopo i primi due anni di un percorso, è da affrontare con urgenza. I modelli sono molti, ma in tutti occorre riflettere se non sia il caso di rendere omogenea l'istruzione obbligatoria (per esempio, prolungando l'istruzione secondaria di primo grado sino ai sedici anni) e di prevedere poi percorsi di secondaria di secondo grado specializzati e orientati alle professioni o alla prosecuzione degli studi (magari biennali, che consentano di anticipare l'iscrizione all'Università o l'ingresso nel mondo del lavoro o la frequenza di percorsi tecnico-specialistici universitari di durata inferiore).

L'altro aspetto è il gap costituito dal fatto che molto spesso questi ragazzi, non rispondendo all'ideal-tipo dell'alunno, sono stati orientati più sulla base delle loro carenze e difficoltà che attraverso la focalizzazione delle loro motivazioni, competenze e attitudini. Un orientamento

finisce nuovamente le figure professionali per i percorsi triennali e quadriennali, che definisce le modalità e procedure per gli aggiornamenti delle figure e delle competenze tecnico professionali previste dalle figure medesime: Operatore dell'Abbigliamento, Operatore delle Calzature, Operatore delle produzioni chimiche, Operatore edile; Operatore elettrico, Operatore elettronico, Operatore grafico indirizzo stampa e allestimento e indirizzo multimedia, Operatore di impianti termoidraulici, Operatore delle lavorazioni artistiche, Operatore del Legno, Operatore del montaggio delle imbarcazioni da diporto, Operatore riparazione veicoli motore (Indirizzi: riparazione parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore; riparazioni di carrozzeria), Operatore meccanico, Operatore del benessere (Indirizzi: acconciatura; estetica); Operatore della ristorazione (Indirizzi: preparazione pasti; servizi di sala e di bar); Operatore ai servizi promozione e accoglienza. (Indirizzi: strutture ricettive; servizi del turismo), Operatore amministrativo-segretariale, Operatore ai servizi di vendita, Operatore dei sistemi e dei servizi logistici, Operatore della trasformazione agroalimentare, Operatore agricolo (Indirizzi: allevamento animali domestici; coltivazioni arboree, erbacee, ortifloricole; silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente).

Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 che integra la figura di «Operatore del mare e delle acque interne» e ridefinisce le competenze tecnico-professionali dell'Operatore del benessere (già presente). Infine nel dicembre 2012 la Conferenza Stato-Regioni approva i livelli minimi di prestazione essenziali per il riconoscimento delle competenze apprese in ambito non formale e informale, inserendo così un altro pilastro nella costruzione di un sistema per competenze. I decreti attuativi relativi al sistema di apprendimento formale e non formale sono disponibili e consultabili sul sito de «La ricerca» ([www.laricerca.loescher.it](http://www.laricerca.loescher.it)) nella sezione *Normative* e nel blog federicobatini.wordpress. Approfondimenti si trovano anche nelle pagine del sito dell'editore destinato a questa collana.

di tipo negativo diviene predittivo di disagio scolastico (quasi come una profezia che si autoavvera) e lo fa emergere come inadeguatezza personale. Orientare un soggetto sulla base di ciò che, in un determinato contesto, non sa e non sa fare è un processo di etichettamento che non prelude a percorsi felici e appaganti, ma ad autosvalutazioni cognitive, bassa motivazione, percezione di inadeguatezza. Anche questo aspetto emerge con forza dalle interviste, verbalizzato con due modalità «tanto non sono capace» oppure «non sono molto adatto a studiare» (che spesso ha origine in una fase precisa del percorso di istruzione) e «tanto non avevo voglia». Risultano ancora poche, in questa prospettiva, le ricerche capaci di offrire in modo adeguato il punto di vista dei protagonisti, le loro percezioni, le motivazioni o i disagi che li muovono. Si noterà tuttavia come, nel più ampio campo degli studi sull'istruzione in genere, stia emergendo con forza la prospettiva denominata *Student Voice* di cui, tra i tanti, uno dei rappresentanti più noti è sicuramente Alison Cook Sather. Secondo questa prospettiva, semplificando, occorre tenere conto del punto di vista degli studenti in qualsiasi ricerca che riguardi insegnamento e apprendimento.

In questo paradigma si situa il particolare tentativo di rappresentazione che viene qui presentato, cogliendo, da questa prospettiva, l'elemento principale, costituito dal diritto di rappresentazione di se stessi e del proprio percorso di apprendimento da parte di chi quel percorso vive o ha vissuto per poi allontanarsene, ma anche tenendo conto della differente attingibilità che oggi ha la comprensione dei ragazzi e delle ragazze rispetto al passato per le generazioni che li hanno preceduti.

### *I cambiamenti nel presente, un futuro lontano...?*

Nella società contadina il ritmo di assunzione di traguardi identitari (conquista dell'età adulta, conquista e riconoscimento dell'autonomia) era, in sostanza, socialmente definito.

Per secoli ogni generazione ha avuto la possibilità (e la presunzione) di insegnare alle generazioni successive come gestire la propria vita, non solo nel senso più semplice in cui siamo abituati a pensarlo, ovvero attraverso il ruolo rivestito dai genitori rispetto ai propri figli, ma in

un senso più complesso e sociale: ogni generazione ha ritenuto che il proprio patrimonio di esperienze e valori potesse avere un senso, un senso forte per la generazione successiva e ha tentato, attraverso una serie di dispositivi pubblici e privati, di facilitare questa trasmissione (Batini, 2011a).

Negli ultimi decenni il compito storico che ogni generazione si è assunta nei confronti di quelle successive ha vacillato. Comportamenti e significati mutano con una rapidità che non consente la trasmissione intergenerazionale. Le narrazioni condivise, le grandi narrazioni non hanno fatto in tempo a rinnovarsi, segnano il passo, lasciando il posto a nuove composizioni ermeneutiche.

Le agenzie e i dispositivi sociali e interindividuali hanno faticato ad adeguarsi, spesso pensando che, se ci si fosse comportati come se tutto funzionasse come prima, tutto avrebbe funzionato come prima.

Le conseguenze sui singoli soggetti sono molto forti: per la prima volta nella storia ciascuno è chiamato a costruire nel corso della propria vita comportamenti, significati, identità. Nessuno lo fa da solo, certo, ma la regia passa in mano ad ogni generazione per se medesima: quella precedente, con fatica, si sta abituando a comprendere come non incidano più sul mondo i comportamenti e i significati che si è costruita, ciascuno degli appartenenti ad essa sta ridefinendo la propria identità (quando non si rifugia in comportamenti, significati, identità appartenenti ad un passato che non si vuole lasciare, anche se tutto, intorno, brucia).

Senza dubbio un fenomeno che si incrocia con il precedente è quello dello sviluppo di una cultura della «giovinezza» protratta, legata, in Italia, anche alla persistenza di modelli familiari tradizionali, in cui il legame con i figli è centrato su un'affettività forte, ma ingombrante, piuttosto che sul valore dell'autonomia. Si crea così una sorta di welfare familiare che consiste nel mantenerli più a lungo possibile in casa con i genitori, cercando di offrire loro le comodità, il sostegno economico e le condizioni per vivere spensieratamente e con assunzioni di responsabilità molto relative quella che, altrove, sarebbe considerata una tragedia: il consistente ritardo dell'autonomia economica e di gestione/decisionalità circa la propria vita. Le strutture familiari italiane sono state le detentrici dei diritti forniti dal sistema di welfare, a differenza di altri Stati nei quali il soggetto del welfare è l'individuo (Paesi scandinavi, ad

esempio) o la famiglia nucleare comunque composta (Stati dell'Europa continentale). L'Italia e gli altri Stati dell'Europa mediterranea hanno invece lasciato in gran parte alla famiglia il carico dell'assistenza (dei soggetti più deboli) ed hanno sempre rifiutato modelli in cui si preveda un sistema di mantenimento del reddito specie per i soggetti più giovani, diminuendo così la possibilità di costruirsi sin da subito un'esistenza autonoma e favorendo la coabitazione con i genitori.

Se da una parte questa modalità particolare di dilazione della permanenza coabitativa ha, probabilmente, evitato problemi sociali rilevanti, attraverso la supplenza dei genitori al welfare statale, dall'altra ha attenuato le legittime esigenze di sostituzione delle generazioni precedenti per il tramite di un'adolescenza prolungata. In estrema sintesi: laddove le condizioni esterne per uscire dalla casa dei genitori non ci sono o possono essere create soltanto a costo di sacrifici rilevanti, laddove i genitori, per cultura di riferimento (resistendo ancora il modello familiare in cui vi è una forte separazione di ruoli tra madre e padre), prediligano il supportare i figli in casa piuttosto che aiutarli a costruirsi un futuro autonomo (affettivamente ed economicamente), i giovani rispondono al ruolo atteso conformandosi, almeno in parte, ad esso, ovvero protraendo comportamenti e consumi che, sino a pochi decenni fa, appartenevano a fasce anagraficamente più ristrette.

Negli ultimi due decenni, invece, la sproporzione tra generazioni ha subito accelerazioni impreviste congiuntamente alla riforma dei sistemi di welfare a tutti i livelli: il sistema pubblico ha cessato di essere la fonte principale di nuova occupazione; le garanzie per i lavoratori sono diminuite fortemente con le nuove forme contrattuali; la riduzione dei poteri d'acquisto reali dei salari ha causato contrazioni improvvise di alcune tipologie di consumi; la distribuzione della ricchezza ha subito modificazioni strutturali con un trasferimento di reddito dalle fasce più basse (redditualmente) della popolazione in direzione della fascia che detiene la maggior parte della ricchezza del Paese (il 10% della popolazione possiede quasi il 45% della ricchezza complessiva italiana); la modifica della struttura dei sistemi pensionistici ha impoverito di fatto, a medio termine, le generazioni più giovani, non soltanto nell'immediato, con la crisi del mercato del lavoro e il raggiungimento della

maggior percentuale di disoccupazione giovanile della storia recente, ma soprattutto in prospettiva futura (ad esempio per le nuove modalità di calcolo della pensione)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Semplificando si può dire che si è passati, senza prevedere meccanismi di compensazione, da un sistema pensionistico di tipo «retributivo», calcolato cioè sull'80% della media delle retribuzioni degli ultimi cinque anni lavorativi, ad un sistema «contributivo», per cui si dovrebbe percepire ciò che si è realmente versato nel tempo con i contributi pensionistici. Le pensioni risultano così ridotte di circa la metà, mentre l'età alla quale si conquista il diritto alla stessa si alza sempre di più. In poche parole mentre Pietro è potuto andare in pensione a 55 anni e riscuote una pensione di 1.600 euro, dopo quarant'anni di contributi (una parte consistente dei quali ottenuta grazie a contributi «figurativi» o a «riscatti» dei periodi di studio e servizio militare a costi sostenibili), suo figlio Luigi dovrà invece andarci oltre i 65 anni (indipendentemente dagli anni di contributi e con la sostanziale impossibilità di «riscattare» i periodi di studio per l'alta onerosità dell'operazione), riscuotendo, molto probabilmente, una pensione di circa 800 euro ipotizzando la stessa carriera del padre.