

REPORT n.44

**Gli abbandoni nell'università:
modelli interpretativi**

Piero Paolicchi

Pisa, novembre 1991

La ricerca è stata condotta su fondi:

MURST 40% anno 90: *Problemi e metodi di valutazione dei risultati dell'istruzione superiore*

CNR ct. 90.01893.CT10: *Il fenomeno degli abbandoni nell'università: analisi delle carriere individuali e dei quadri motivazionali*

Il presente lavoro è parte di un progetto più ampio di ricerca nel cui ambito sono stati finora pubblicati i seguenti lavori:

Gori E. (1991), *Variabili latenti e "self selection" nella valutazione dei processi formativi*, Report n.34, Dipartimento di Statistica e Matematica applicata all'Economia, Pisa.

Gori E. (1991), *Metodi statistici per la misura dell'efficienza ed efficacia dell'istruzione* (in corso di stampa).

Gori E., Compagnino A., Viviani A. (1991), *L'efficienza dell'istruzione universitaria. Problemi di definizione e misura*, Working Papers n.37, Dipartimento Statistico, Firenze.

Gori E., Rampichini C. (1991), *I risultati dell'istruzione universitaria*, Working Papers n.36, Dipartimento Statistico, Firenze.

Romano M.F. (1991), *Da un archivio amministrativo a un archivio statistico: una proposta metodologica per i dati degli studenti universitari*, Report n.45, Dipartimento di Statistica e Matematica applicata all'Economia, Pisa.

Romano M.F. (1991), *Criteri di scelta delle variabili nei modelli MDS: un'applicazione sulla popolazione studentesca di Pisa*, Report n.46, Dipartimento di Statistica e Matematica applicata all'Economia, Pisa.

Rispetto alla tradizione classica di un *theoréin* in cui ci si dedicava nell'*otium*, liberi dagli interessi e impegni, dai *negotia* della vita pratica, l'impiego delle conoscenze scientifiche attraverso la tecnologia ha modificato sensibilmente il rapporto tra le prime e la seconda. Le scelte della ricerca sono orientate da esigenze politiche, mentre si producono problemi di controllo su di esse in nome di esigenze etiche sollecitate dalla produzione di effetti pratici in altri tempi più nettamente separati dall'interpretazione dei fenomeni. D'altronde, il carattere disinteressato e 'separato' della conoscenza è stato spesso un alibi col quale gli scienziati hanno rivendicato una non-responsabilità circa applicazioni che erano peraltro in qualche modo implicite nell'orientamento della ricerca. In modo totalmente opposto, proprio uno scienziato sociale come Kurt Lewin sosteneva che il fine ultimo delle scienze sociali non è la conoscenza della realtà sociale ma il suo cambiamento attraverso l'intervento; e complementariamente, che quest'ultimo è la forma di sperimentazione più adatta a 'produrre' i fenomeni che si vogliono studiare, attraverso quel metodo dell'*action research* che tende a innescare processi di cambiamento per verificare le condizioni che li rendono possibili e quindi li 'spiegano' entro un certo quadro teorico, altrimenti non suscettibile di verifica scientifica.

Nel momento in cui si producono dei dati attraverso certe operazioni di carattere logico-matematico o fisico-chimico o altre ancora, è opportuno quindi riflettere anche sull'uso delle conoscenze così costruite non solo nella direzione dello sviluppo della conoscenza stessa ma anche in quella dei suoi impieghi possibili nell'ambito di determinate strategie di azione.

Con riferimento al fenomeno dell'abbandono degli studi, si può ad esempio pensare ad almeno tre attori che utilizzano i dati ciascuno per scopi diversi. Il primo è un ipotetico utente e studente al quale può servire sapere non solo quali siano i corsi disponibili in una certa sede universitaria, ma anche qual è il tempo medio realmente impiegato per completarli o quali probabilità di laurea vi siano in funzione di un certo diploma di partenza. Il secondo è un operatore in campo universitario, un docente o un amministratore, o un responsabile nel settore a livello politico, il quale deriva dalle conoscenze acquisite elementi utili per le sue valutazioni e scelte didattiche, amministrative, politiche. Il terzo è il ricercatore stesso che trae dall'analisi dei dati elementi per ulteriori approfondimenti e articolazioni delle sue conoscenze e in primo luogo per passare dalla descrizione di fenomeni alla formulazione di teorie.

La prospettiva di quest'ultimo si differenzia dalle altre per assunti e ipotesi elaborati in un contesto/codice di tipo scientifico che ha una sua più precisa autonomia rispetto agli interessi pratici prevalenti negli altri. Questi, dal canto loro, si possono attendere dal lavoro scientifico un prodotto la cui utilità pratica è garantita appunto dal suo specifico carattere rispetto ad ogni altro modo di analisi e valutazione degli stessi dati.

Sarà infatti certamente poco efficace, ad esempio, l'introduzione di un elemento nuovo e in sé positivo (si pensi al tutorato) se questo si calerà in un contesto

in cui docenti e ricercatori manchino, sul piano organizzativo o su quello delle competenze e degli atteggiamenti, di risorse che siano state precedentemente identificate attraverso la ricerca come strategiche per la sua attuazione pratica. Analogamente, un'analisi sistematica e completa delle variabili che intervengono a determinare il successo o insuccesso negli studi universitari, della loro natura e interconnessione, è indispensabile per un amministratore allo scopo eminentemente pratico di orientare gli interventi non tanto verso quelle che sembrano avere maggiore peso in sé quanto piuttosto verso quelle che appaiono aggredibili al livello a cui lo stesso, in quanto individuo o istituzione, opera e quindi può esercitare una concreta e verificabile influenza sui fenomeni osservati.

Lungo questo percorso teorico-pratico si è spesso interposto un ostacolo consistente nell'idea del carattere non problematico del rapporto tra studente e corsi universitari dal punto di vista pedagogico; idea in certa misura giustificata dall'età dei soggetti, alla quale si ritengono superati i fenomeni spesso squilibranti ma transitori dell'adolescenza, nonché dalla forte selezione durante un curriculum scolastico precedente che, in modo esplicito o implicito, ha svolto anche la funzione di eliminare i non idonei a perseguire obiettivi di livello più elevato negli studi. Per conseguenza, si ritiene che siano tanto più infrequenti e anomali i casi di 'disadattamento' universitario, da interpretare come effetto di fattori soggettivi del tutto particolari e da affidare quindi all'intervento di specialisti in senso psicopatologico; idea che sta alla base dei numerosi lavori su fenomeni di disadattamento negli studi, anche a livello universitario, in prospettiva clinica e psicoterapeutica, e del non intervento sull'ampia fascia di casi che sono invece ricondotti entro il quadro della normale e necessaria selezione attuata dal sistema dell'istruzione al livello più elevato.

Studi di tipo quantitativo, anche se prevalentemente descrittivo, condotti su numeri consistenti e specialmente su serie storiche abbastanza ampie, consentono già di effettuare alcune valutazioni o almeno di definire meglio i contorni e l'eventuale evolvere dei fenomeni studiati. Ad esempio, tali studi confermano, sia in Italia che altrove, la ricorrenza e pertanto il carattere strutturale e in certo senso 'fisiologico', di due dati quali: a) una quota di insuccessi (definiti per il momento come esiti diversi da quello del conseguimento del diploma) che nonostante il variare dei contesti e delle politiche dell'istruzione universitaria nei diversi Paesi, non scende al sotto di un 40%; b) un prolungamento di uno o più anni della durata reale degli studi fino al conseguimento del diploma rispetto a quella prevista nei piani relativi fissati dalle istituzioni.

Lungo la stessa linea, a un livello più avanzato di analisi si spingono lavori come quelli di De Francesco e Trivellato (1985), Moscati (1983), Gattullo (1989), nei quali i due fenomeni segnalati, e specialmente il primo, vengono interpretati entro uno schema teorico di ordine sociologico che fa riferimento ad un più o meno diretto e persistente rapporto tra selezione scolastica ad ogni livello e struttura di classe del sistema sociale. Dello stesso tipo sono sostanzialmente gli studi che fanno peraltro

riferimento a modelli come quello del sistema dei ruoli e più specificamente al passaggio dai ruoli adolescenziali a quelli adulti attraverso una serie di 'eventi significativi' (Marini, 1984); o ancora al modello dei 'cicli di vita' e alla loro trasformazione e 'destrutturazione' nella società moderna per effetto di fenomeni come l'estensione dell'educazione a tempo pieno, l'abbassamento della maggiore età, la prolungata dipendenza economica, la scomparsa di modalità di esperienza specifiche dell'età giovanile, il prolungamento del tempo necessario per l'inserimento lavorativo stabile (Buchman, 1989): un insieme di fenomeni per cui il rapido e ben definito passaggio di status dall'adolescenza all'età adulta viene sostituito da una crescente individualizzazione dei percorsi della giovinezza, in cui le scelte personali, la spontaneità e gli impegni a breve termine prendono il posto della stabilità e della persistenza.

L'impiego di modelli teorici più complessi, come quelli dei sistemi e delle catastrofi (Shye, 1985, Guastello, 1987), e di analisi multivariate non-metriche, consente di formulare ipotesi esplicative più raffinate e comprensive dei fenomeni osservati, con la possibilità ulteriore di mettere a fuoco volta a volta unità di osservazione diverse, dal singolo studente alla Facoltà o ad un intero sistema di istruzione a livello nazionale. I passaggi fondamentali per una definizione dei fenomeni realmente adeguata per un approccio operativo che tenga conto di assunti teorici e metodologici offerti dalle scienze umane in campo pedagogico appaiono comunque sostanzialmente due.

Il primo è quello dai dati aggregati ai dati individuali, necessario per potere separare gli effetti di fattori istituzionali o di struttura da quelli individuali, nella determinazione dei fenomeni osservati. Tale esigenza, segnalata da vari studiosi proprio con riferimento ai problemi dell'istruzione (Trivellato e Zuliani, 1977; Hanusheck, 1979) è legata principalmente al fatto che questa "presenta peculiarità che la distinguono dalle forme di produzione classiche" in quanto "gli studenti, principale 'materia prima' del processo, sono soggetti a differenze qualitative che contribuiscono in modo determinante al risultato" (Romano e Gori, 1990, p. 1). Il metodo proposto da Gori (1989) e applicato proprio all'analisi della 'produttività' di alcuni corsi universitari, consente di valutare attraverso modelli logit l'influenza di fattori individuali, strutturali e 'ambientali' (locali, o comuni a gruppi di soggetti) su risultati o esiti di tipo qualitativo: la sua applicazione dimostra la rilevanza di fattori 'individuali' quali il tipo di maturità o la regolarità negli studi preuniversitari sulla probabilità di laurea o di un esito diverso degli studi, così come differenze tra corsi di laurea e periodi di tempo (Romano e Gori, 1990).

Tale passaggio, con le possibilità che apre di discriminare tra una molteplicità di *patterns* prodotti dalla variabile combinazione di tutti i fattori individuabili per mezzo di indicatori validi, introduce peraltro in un certo senso una sorta di tensione nel modello stesso, prospettando l'esigenza di considerare dati realmente 'individuali' in un senso che risulta più problematico e complesso rispetto a quelli reperibili in

archivi o altre fonti di documentazione amministrativa sulle carriere dei soggetti. I problemi che si aprono riguardano sia la natura di tali dati ulteriori, sia le possibilità di una loro adeguata definizione e valutazione, e prospettano percorsi interpretativi e atteggiamenti operativi fondati su assunti diversi e con diverse conseguenze in direzione sia teorica che pratico-politica.

Si è rilevato infatti che il tipo di diploma preuniversitario o il voto conseguito alla maturità, o ancora il livello di conoscenze necessarie per il proseguimento degli studi più precisamente valutate, possono contribuire alla costruzione di *patterns* che in un certo senso sono dei veri e propri 'oggetti' costruiti mediante determinate procedure logico-matematiche sui quali possono essere ulteriormente affinate l'analisi e la valutazione. Tali dati reperibili attraverso procedure preliminari specifiche, esprimono peraltro il risultato di un processo nel quale un soggetto agente è intervenuto con le sue azioni e decisioni in interazione con un ambiente entro il quale si è mosso adattandosi ad esso pur nell'enorme variabilità delle strategie e scelte possibili aperte allo stesso soggetto.

Il secondo passaggio allora è quello da modelli statici, che pongono in relazione certi dati iniziali o nel tempo t con altri registrati nel tempo $t+n$, o che considerano l'azione di certe variabili 'e' quella di certe altre, a modelli dinamici che consentano di osservare e spiegare il processo che ha luogo tra i due momenti e considerare l'azione di certe variabili 'su' certe altre e viceversa. E' ovvia un'immediata osservazione circa le assai maggiori difficoltà e i costi sempre rilevanti di indagini di questo tipo, ad esempio di un *follow-up* su un campione di studenti per alcuni mesi o anni; ma la loro scarsità o assenza è certamente da attribuire ad altri due motivi, e precisamente il già segnalato scarso interesse per la ricerca in campo pedagogico, specie ai livelli superiori dell'istruzione, e i timori per le implicazioni pratiche degli eventuali risultati, che inevitabilmente porrebbero in discussione anche gli assetti istituzionali entro cui si sviluppano i processi osservati in tal modo.

Lo spostamento dell'attenzione su tali processi comporta infatti dei cambiamenti sia nella costruzione dei modelli esplicativi, sia negli atteggiamenti sul piano operativo. Questi ultimi, privilegiando l'interesse verso i dati di partenza, si traducono principalmente o esclusivamente in operazioni nelle direzioni della selezione, del reclutamento, dell'intervento sui livelli formativi precedenti, o nell'eventuale revisione dei criteri di accesso in senso sia dell'innalzamento che dell'abbassamento dei relativi standards. Spostando invece l'attenzione sugli aspetti processuali interni al rapporto soggetto-istituzione (università) emergono più direttamente in primo piano possibili interventi sugli aspetti strutturali e funzionali dell'istituzione stessa in quanto fattori presenti nel modello e di cui occorre verificare l'azione sugli esiti osservati non meno di quella dei fattori cosiddetti individuali o di partenza.

* * *

Il quadro concettuale che si prospetta in questo modo richiede che vengano inserite nel modello due dimensioni definibili rispettivamente l'una fenomenologica

e l'altra sistemica, con implicazioni corrispondenti sulla definizione degli elementi del modello e delle loro relazioni. Per la prima, infatti, fenomeni come successo, insuccesso, abbandono devono essere definiti con riferimento a un osservatore/attore in funzione dei suoi scopi, rispetto ai quali soltanto assumono il senso e il valore con cui potranno essere fatti giocare nel modello. Per la seconda, la spiegazione di tali fenomeni non è riconducibile all'azione di uno o più fattori in misura quantificabile in modo generale e stabile, ma solo all'interazione tra tutti i fattori in gioco compresi quelli che intervengono nel corso del processo stesso in qualsiasi sua fase e che possono essere controllati da attori istituzionali diversi dal soggetto considerato.

Già nell'ambito di analisi che non implicano una dimensione fenomenologica gli sforzi verso una più adeguata definizione degli indicatori oggettivi utilizzati hanno prodotto risultati di notevole interesse ed efficacia analitica decisiva per la costruzione e la verifica delle ipotesi mediante strumenti matematico-statistici. Basti pensare al passaggio dalle generiche definizioni di studente o immatricolato a quelle, individuabili con analisi di dati individuali, di studenti in possesso di un precedente titolo di laurea, di immatricolati in una nuova sede, o dopo un tempo variabile intercorso dal conseguimento del diploma, ecc. Anche a partire dai dati individuali degli archivi amministrativi rimangono comunque zone d'ombra dovute ad esempio alla perdita di informazioni successive ad un cambiamento di sede per il mancato collegamento, allo stato attuale, tra gli archivi di ciascun ateneo; o alla presenza di meccanismi interni a singole Facoltà come quello del "fuori corso intermedio"; o a condizioni non facilmente accertabili come quella di studente-lavoratore. A ciò va aggiunto il fatto che un fenomeno muta decisamente in funzione del punto di osservazione: ad esempio, un cambio di corso non ha rilevanza sul computo dei laureati a livello di ateneo, e un cambio di sede non incide parallelamente sulle osservazioni relative ai laureati a livello nazionale. Ciò non avrebbe rilevanza se gli spostamenti nei due casi avvenissero omogeneamente in tutte le direzioni, ma è invece importante osservare che vi sono corsi con forte 'immigrazione' da altri e corsi che invece tendono prevalentemente ad espellere i loro iscritti, e che anche tra atenei si registrano flussi migratori numericamente consistenti e abbastanza stabili nel tempo, i quali producono quindi effetti notevoli sulle rilevazioni effettuate.

In ambiente anglosassone è ormai corrente la distinzione tra *persisters*, *stopouts* e *dropouts*. I primi sono gli studenti che seguono un corso di studi presso la stessa istituzione senza interruzioni concludendolo nel tempo previsto dal curriculum. Gli stopouts sono coloro che interrompono per un certo tempo gli studi presso un'istituzione ritornandovi poi per un periodo ulteriore che si conclude generalmente con il conseguimento del diploma relativo. I dropouts sono coloro che abbandonano gli studi presso un'istituzione in via definitiva. Nelle definizioni proposte sono evidenzabili caratteri che le vincolano ad una prospettiva in cui prevale il punto di vista della singola istituzione e ad un'organizzazione degli studi per cui risultano solo parzialmente trasferibili nel contesto europeo e specialmente italiano.

In primo luogo, tra gli stopouts non vengono spesso inclusi gli studenti che completano il loro corso presso un'istituzione diversa da quella di partenza, e che vengono quindi per definizione ad essere considerati dropouts. In tal caso, la percentuale di studenti che raggiungono il diploma nelle condizioni previste si colloca attorno al 40% nella maggior parte delle istituzioni statunitensi, mentre un'ulteriore 20% circa si aggiunge valutando anche coloro che, a seguito di un trasferimento in altra sede o dopo un periodo di interruzione, completano comunque gli studi. Una simile deformazione dei dati osservati si ha quando, come nell'indagine condotta da Ali sull'università di Roma (1979), vengono esclusi dai 'persisters' coloro che cambiano corso o sede, abbassando in tal modo la quota di laureati nella stessa università o a seguito di un passaggio in altre: soluzione che invece si presenta come 'fisiologica' per una certa percentuale di studenti in determinate condizioni, tra le quali un eventuale errore iniziale nella scelta ma anche un trovarsi a scontrarsi con situazioni particolari e talvolta del tutto 'abnormi' rispetto a quelle offerte in altri corsi o atenei.

Pertanto, se una più precisa definizione di tali soggetti è necessaria anche in un contesto come quello americano, tanto più essa lo è nel sistema universitario italiano, assai meno differenziato e con un settore pubblico assolutamente prevalente rispetto a istituzioni private che anche per motivi di 'mercato' guardano ai risultati dell'istruzione da un loro specifico punto di vista. In alcuni casi, una valutazione di certi fenomeni a livello nazionale risulta essenziale per una loro corretta interpretazione, come nel caso di studenti provenienti da regioni meridionali iscritti in università del centro-nord. Con riferimento all'università di Pisa, essi infatti, mentre presentano una percentuale di esiti nella laurea pari ai 'locali', sono molto più propensi ad un cambio di sede (31% contro meno del 10%) e si può supporre quindi che a seguito di ciò presentino una percentuale totale di lauree superiore rispetto a coloro che si iscrivono all'università nella stessa sede di residenza.

In secondo luogo, la distinzione proposta è strettamente connessa con un'organizzazione degli studi in cui la frequenza ai corsi è effettivamente obbligatoria e determinante per definire la figura dello studente, mentre in Italia essa è, almeno in alcuni corsi, un fatto meramente formale, certificato d'ufficio con la sola condizione del pagamento delle tasse previste. Quello degli studenti 'fuori corso' è anzi un fenomeno caratteristico e potremmo dire strutturale del sistema universitario italiano, tanto che Visalberghi (1986) identifica addirittura in tale possibilità offerta agli studenti forse l'unico elemento di elasticità e apertura di un sistema monolitico nei confronti della varietà della popolazione che vi accede e dei suoi bisogni, che dovrebbe essere invece un dato fondamentale su cui impostare una corretta attività formativa.

Si tratta comunque di un'area estremamente difficile da analizzare e certamente troppo complessa per poterla racchiudere in un'unica definizione. Lo studente fuori corso può essere quello che ha incontrato difficoltà nel superamento di un esame pur frequentando quelli del corso successivo (fuori corso intermedio) in certe Facoltà,

oppure quello che segue gli studi senza particolare impegno e senza problemi economici, o ancora quello che alterna lo studio al lavoro, e così via.

Il rapporto tra studio e lavoro è un altro fenomeno difficile da definire e valutare per i suoi effetti sulla carriera universitaria. Varie ricerche individuano in esso un fattore positivamente correlato con il proseguimento degli studi se costituito, come spesso accade in ambiente americano, da attività svolte all'interno del *campus* e contenute entro un limite di orario, mentre appare negativa la correlazione tra il proseguimento degli studi e impegni lavorativi a tempo pieno e soprattutto con incentivi di carriera. Occorre inoltre distinguere tra tendenze generali che si determinano per una certa situazione del mercato del lavoro su scala nazionale o regionale (v. ad esempio le analisi di Moscati e altri sul quadro delle università nel mezzogiorno a confronto con quello nazionale), e situazioni individuali che possono essere comprese solo ricostruendo il sistema di valori e di scopi del singolo soggetto, il suo specifico progetto di vita e i modi in cui affronta eventuali situazioni problematiche anche contingenti.

Sul piano generale, il fenomeno dei dropouts a livello universitario appare comunque un dato strutturale assai stabile, probabilmente connesso con il carattere inevitabilmente selettivo della formazione a questo livello e con le condizioni generali dell'inserimento professionale di forza lavoro altamente qualificata sul mercato. Per gli USA, è stato rilevato che nell'arco di parecchi decenni il tasso di abbandono si è sempre mantenuto intorno al 40%, con l'unica eccezione del periodo immediatamente post-bellico in cui il rapporto tra accessi e diplomati fu influenzato da un massiccio ingresso di soggetti distolti dal proseguimento degli studi nel periodo immediatamente precedente a causa della guerra stessa (Tinto, 1982).

Studi meramente descrittivi consentono di articolare quadri generali in aree specificamente definite da una o più variabili, e di verificare che ad esempio l'abbandono si determina in una percentuale più elevata durante il primo anno di studi, che ad abbandonare sono più spesso studenti con certi diplomi, o più i maschi delle femmine, e così via. Tuttavia, in primo luogo, sia il rapporto tra cause ed effetti, sia quello tra diversi fattori rimangono di tipo correlazionale, tali cioè che non spiegano le ragioni e le modalità attraverso cui si determina il legame osservato; in secondo luogo, rimane non spiegato il fatto che in casi del tutto simili quanto alle variabili misurate si producano esiti diversi; infine, e specialmente nella situazione italiana, il quadro delle variabili prese in esame è assai limitato, ne esclude alcune che in ipotesi parrebbero avere un loro peso, ne include altre che compaiono tramite indicatori che si ha fondato motivo di ritenere assolutamente non affidabili: è il caso ad esempio del livello di preparazione scolastica quando esso sia introdotto attraverso il voto di maturità.

Un caso particolare di questo tipo di indagini è quello in cui si analizzano le caratteristiche degli studenti all'accesso per correlarle in termini di probabilità con certi esiti (laurea, abbandono, ecc.) e individuare quelle che li predicono meglio. In

generale, tali caratteristiche possono essere raggruppate in tre tipi a seconda che riguardino aspetti della carriera scolastica, della condizione sociodemografica o di quella economica dei soggetti esaminati (Lenning et al., 1980), caratteristiche ovviamente non del tutto indipendenti l'una dall'altra. Negli USA, ad esempio, l'appartenenza a minoranze razziali ha manifestato un peso sempre rilevante, ma diverso nei singoli Stati e anche a seconda dell'iscrizione in istituti con più o meno forte presenza di tali minoranze. Attraverso analisi complesse ma possibili, si è giunti a stimare ad esempio, sempre negli USA, il peso degli investimenti nel campo dell'istruzione nei diversi Stati sul tasso di abbandoni, ovviamente controllando attraverso una serie di regressioni multiple l'azione delle altre numerose variabili in gioco. Del resto, l'aspetto di maggior interesse dei lavori già citati di Gori, Romano e altri consiste proprio nella possibilità di valutare il 'peso' di fattori istituzionali sul fenomeno in questione.

* * *

Ciò che impegna maggiormente, e che manca soprattutto in Italia nel settore, è quel tipo di lavori in cui si tenta di proporre un modello teorico che spieghi i fenomeni osservati, modello che, come è ormai verificato in tutti i campi della scienza, ha anche una decisiva rilevanza pratica. Assumendo da Kerlinger (1973, p. 9) la definizione tecnica di una teoria come "un insieme di costrutti (concetti) interrelati, di definizioni e proposizioni che presentano una visione sistematica di certi fenomeni specificando relazioni tra variabili, con lo scopo di spiegare e predire tali fenomeni", una teoria dell'abbandono degli studi all'università deve non solo spiegare perché esso si verifica e consentire di individuare gli studenti che con maggiore probabilità abbandoneranno, ma offrire indicazioni sui modi in cui agire sul fenomeno attraverso interventi su certe variabili per verificarne in modo esplicito e controllato gli effetti.

In Europa e in Italia si è affermata decisamente da tempo un linea interpretativa di tipo sociologico che riconduce, sia pur attraverso vari costrutti intermedi, l'insieme dei fenomeni osservati nella scuola al rapporto tra sottosistema educativo e sistema sociale. Richiamandosi a contributi come quelli di Offe (1977), Althusser (1978), Bourdieu e Passeron (1972), Boudon (1977), o anche più lontani come quelli classici di Merton (1959), Moscati (1983) ad esempio individua alla base dei fenomeni e dei problemi attuali dell'università le "contraddizioni non risolte all'interno del sottosistema d'istruzione, che combina e somma le logiche dell'antica struttura élitaria a quelle più recenti della struttura d'istruzione 'popolare' dettate dallo sviluppo del sistema capitalistico e dall'evoluzione dello stato moderno", a cui si assommano "contraddizioni tra le molteplici richieste provenienti dall'esterno e le possibilità (i possibili funzionamenti, i possibili ruoli) del sottosistema educativo" (pp. 19-20).

Entro il sistema dell'istruzione persisterebbero contraddizioni tra la sempre più diffusa ideologia egualitaria e la selezione, tra l'istruzione di massa e il permanere delle ineguaglianze sociali, tra la crescente domanda sociale di istruzione e le logiche contrastanti del mercato del lavoro. L'università è portata così a svolgere funzioni

contraddittorie, alcune manifeste ed altre latenti, nel quadro di "logiche che prevedono - a un tempo - i meccanismi di riproduzione delle élites e i processi di allargamento dell'istruzione superiore per le esigenze di socializzazione, di mobilità o di risposta alle esigenze del mercato del lavoro (o per il mantenimento della pace sociale o per il rafforzamento del 'mito' della mobilità sociale e dell'eguaglianza tendenziale tra gli utenti, e dunque tra tutti i cittadini, conquistabile grazie all'istruzione) (ivi, p. 24). Un elenco, sia pur incompleto, delle funzioni che l'università dovrebbe in varia misura svolgere comprende tra le altre non solo quelle di produrre e trasmettere cultura, di promuovere la ricerca scientifica, di formare forza lavoro a livelli elevati, o di provvedere al mantenimento delle categorie che in essa operano, ma anche di fungere da 'area di parcheggio' per generazioni che sempre più difficilmente sono assorbite dal mercato del lavoro, di socializzare un sempre maggior numero di essi entro i modelli della cultura borghese, di offrire un luogo di aggregazione e una sia pur parziale e transitoria identificazione in ruoli compatibili con le esigenze del sistema.

Alle fondamentali funzioni 'strumentali' rispetto al sistema economico e politico se ne affiancano quindi altre di tipo 'simbolico' che "promuovono determinate interpretazioni della realtà" e tendono a "neutralizzare determinati potenziali di conflitto sociale" (Offe, 1977, p. 194). Tuttavia, in questo quadro teorico, la selezione rimane "il meccanismo intrinsecamente caratterizzante il sistema sociale ed economico dal quale dipende o al quale è correlato il sistema educativo nei paesi capitalistici a democrazia parlamentare" (Moscati, 1983, p. 41), i quali si differenziano tra loro solo a seconda dei modi e dei momenti in cui la realizzano, prima dell'accesso all'istruzione, durante la sua fruizione o dopo, con l'accesso al mercato del lavoro.

Tale modello in effetti consente di verificare alcune previsioni relative a certi mutamenti del sottosistema dell'istruzione e ai loro effetti reali sui processi di scelta delle varie possibilità offerte e sulle probabilità di successo. In particolare, esso consente di analizzare il "processo di differenziazione spontanea" interna all'università come soluzione alla scomparsa di filtri nel corso della formazione precedente, in parallelo a quello che negli USA e recentemente in Francia si sarebbe attuato invece attraverso la creazione di una pluralità di corsi e diplomi post-secondari tra loro diversificati. Il tutto comunque in accordo con il principio secondo cui "dalla prima media al Politecnico la gerarchia degli istituti secondo il prestigio sociale e il rendimento dei titoli ai quali essi conducono, corrisponde strettamente alla gerarchia di questi istituti secondo la composizione sociale del loro pubblico" (Bourdieu e Passeron, 1972, p. 285).

A conclusioni complessivamente simili giunge anche Gattullo (1989) attraverso un grosso sforzo di analisi empirica su dati (generalmente di fonte ISTAT) purtroppo spesso non sufficientemente precisi e confrontabili nel tempo. Egli richiama infatti alcune delle spiegazioni correnti della vasta dispersione a tutti i livelli dell'istruzione e in particolare all'università, quali l'avventatezza di scelte non sufficientemente fondate su attitudini e informazioni adeguate, favorite dalla liberalizza-

zione degli accessi e dal calo degli standards richiesti nella scuola superiore, o il carattere strumentale delle scelte stesse allo scopo di ottenere certe facilitazioni assistenziali, rinviare il servizio militare, vivere fuori casa, inserirsi in uno dei luoghi tradizionali del dibattito politico. Ma precisa che tutte queste non rendono ragione di alcuni fatti come: il grave peggioramento nel funzionamento dell'università con scarsa produzione di laureati, scarsissima in tempi regolari, e un tasso di abbandono che si aggira sui due terzi della popolazione che vi accede; l'abbandono soprattutto da parte dei provenienti da corsi non liceali; il mantenimento o il semplice cambio di tipologia dei meccanismi di selezione nei diversi istituti secondari e nei diversi corsi di laurea.

Fenomeni come quelli sopra segnalati ed altri non meno preoccupanti sono confermati anche per gli anni più recenti. La presenza di provenienti dai licei nell'università di Pisa è del 95% a Medicina e del 31% a Scienze Politiche, Facoltà che inoltre svolge una funzione tutta particolare accogliendo, sempre nel 1989, circa un 30% di immatricolati con età superiore ai 23 anni, probabilmente in buona parte lavoratori-studenti e comunque in condizioni e con esistenze ampiamente diverse da quelle dello studente-tipo, il diciannovenne appena diplomato che è pressoché l'unico rappresentato, oltre che a Medicina, in corsi di laurea come Fisica o Chimica. I quali ultimi, d'altronde, realizzano una produttività molto elevata in termini di laureati su una popolazione ridimensionata a seguito di una drastica selezione, fino oltre il 50%, durante il primo anno. Il quadro delineato non è affatto locale, dato che quello risultante da indagini all'Università "La Sapienza" di Roma ne ripropone sostanzialmente le linee, con le Facoltà di Scienze Politiche, Economia e Commercio e Magistero ad un estremo e quelle scientifiche di maggior prestigio e spendibilità sul mercato all'altro estremo degli assi corrispondenti alla distribuzione dei più diversi fenomeni considerati; ma di esso va riconfermata e più attentamente considerata la maggiore complessità.

Questa include sia la presenza di variabili non adeguatamente valutate e difficilmente valutabili, di carattere individuale e ambientale, sia il determinarsi di fenomeni 'locali' in alcuni corsi o sedi. Ad esempio, i fenomeni migratori interni alle sedi, che in certi casi sono considerati indicatori di rischio nel senso dell'insuccesso, identificano in altri una popolazione che manifesta una propensione al proseguimento, pur dopo una prima scelta abbandonata, non inferiore a quella degli stabili nel corso di immatricolazione. Del resto anche la condizione di fuori sede appare come si è già osservato ugualmente interessante da analizzare in relazione alla propensione al proseguimento degli studi.

Un altro fatto interessante è l'alto interscambio tra corsi di laurea paralleli come quelli della Facoltà di Ingegneria, in cui si registra anche una percentuale elevata di doppi cambi con ritorno al corso di partenza, evidentemente dopo aver sostenuto alcuni esami altrimenti difficili da superare. Oppure la rigidità della scelta di Medicina rispetto al corso ma non rispetto alla sede: tra gli iscritti a tale Facoltà si

registra infatti una percentuale molto bassa di passaggi di corso, ma raggiunge il 20% quella dei cambi di sede per la stessa Facoltà. L'esplorazione puntuale consentita dall'analisi delle carriere individuali porta perfino a scoprire fatti apparentemente strani come l'arrivo nello stesso anno, in un particolare corso, di parecchie decine di studenti trasferitisi tutti dalla stessa sede universitaria, ovviamente per motivi che non hanno nulla di strutturale e sistematico ma sono determinati da fattori locali ed episodici quali il nuovo docente che ricopre una certa cattedra e che interpreta il suo ruolo in modi del tutto diversi dal precedente.

Una maggiore articolazione e complessità del quadro dei fenomeni osservati, rispetto al modello della "selezione di classe" in un sistema capitalistico, è già individuabile in altre analisi sociologiche, ad esempio in quella di Rossi (1978) sulle scelte della Facoltà, che vengono fatte dipendere dall'intreccio di tre fattori: estrazione socio-culturale, tipo di diploma di secondaria superiore, rendimento scolastico precedente, quest'ultima non così strettamente correlata con le altre due come queste lo sono tra loro. Attraverso la valutazione del rendimento scolastico, e soprattutto attraverso l'azione che su di esso può esercitare un sistema scolastico che operi con metodi e tecniche efficaci, quest'ultimo tra l'altro assume una posizione più attiva e autonoma rispetto alle tendenze presenti nel sistema produttivo e sociale complessivo.

Un esempio interessante in proposito è costituito dalle discussioni e polemiche accese, fino a interventi giurisdizionali ai più alti livelli, sollevate negli USA dall'introduzione di una verifica della preparazione acquisita nelle *high schools* per l'accesso ai *colleges* (*minimum competence test*), attuata in vari Stati e poi più o meno rapidamente eliminata. Oltre all'effetto di sollecitazione generale esercitato sul sistema scolastico americano con la sua già segnalata estrema diversificazione, e quindi di realizzazione di una maggiore equità nella distribuzione dell'offerta di formazione, ciò che maggiormente interessa è la diversa interpretazione che di tale iniziativa è stata data. Mentre alcuni gruppi 'radicali' l'hanno considerata come l'istituzionalizzazione formale del dominio delle classi privilegiate sul sistema scolastico, realizzato con la complicità degli esperti e l'uso di tecniche strumentali a tale scopo, da altre parti si è fatto osservare che l'opposizione all'uso di tali strumenti di valutazione, indubbiamente più obiettivi e controllabili 'pubblicamente' di quelli in uso nelle singole scuole, poteva essere sospettata proprio di una preferenza dei ceti dominanti per gli strumenti tradizionali assai meglio controllabili e influenzabili per la loro soggettività e i rapporti (di potere, conoscenza, appartenenza sociale comune) con gli insegnanti-valutatori.

Analogamente, Gattullo (1989), da un lato conclude che il trend di fondo evidenziabile nel sistema scolastico italiano rivela il persistere di una logica selettiva sostanzialmente immutata negli ultimi decenni, tanto che si può affermare che "l'allentamento dei meccanismi selettivi soprattutto nell'università, identificabile con l'aumento dei tassi di scolarizzati (diplomati, matricole, laureati) di estrazione

operaia, sia stato 'pagato' proprio con l'aumento delle espulsioni"; ma dall'altro che una risposta più corretta ed esauriente circa le cause all'origine dell'insieme dei fenomeni osservati è che l'università è stata semplicemente 'abbandonata', forse per insipienza più che per consapevole progetto politico, "ai meccanismi spontanei di un mercato, che coinvolge i titoli di studio e le mode culturali, gli interessi particolari (degli uomini e dei gruppi, di potere, di pressione, di ricerca) e le richieste di campanile, le esigenze legittime della scienza e gli obiettivi di potere e di conservazione della burocrazia" (p. 44).

In tale quadro dominano l'improvvisazione e lo spontaneismo, non sono definiti standards relativi a livelli di preparazione complessivi o specifici nelle singole discipline, le scuole superiori non hanno indicazioni circa le acquisizioni fondamentali necessarie per il proseguimento degli studi all'università, gli insegnanti, specie universitari, sono privi di qualsiasi atteggiamento e comportamento diagnostico fondato, e per di più dedicano poco tempo all'insegnamento; questo si svolge per annualità che però si riducono di fatto a semestri, senza alcun riscontro della preparazione in itinere e con una verifica finale il più delle volte attraverso un esame orale che è considerato il meno attendibile tra gli strumenti di valutazione, e su una scala che impegnerebbe il docente a scegliere tra ben 14 diverse sfumature di promozione (per cui i colleghi inglesi ne deducono che i docenti italiani sono o di intelligenza enormemente superiore alla loro o del tutto incompetenti in docimologia e pedagogia).

Che al di sotto di tutto ciò vi siano semplicemente certe "forze del male" individuate nel capitalismo sia pur avanzato e nelle sue inevitabili contraddizioni, può essere messo in dubbio non solo attraverso il confronto con altri paesi dello stesso tipo, i loro sistemi formativi e il livello di efficienza ed efficacia di questi, ma anche considerando la mancanza di analisi accurate, effettuate con metodo scientifico, a distanza più ravvicinata rispetto ai processi osservati, tali da evidenziare tutte le variabili effettivamente in gioco e suscettibili, a determinate condizioni, di interventi di cui valutare gli effetti; una carenza che può e deve essere valutata prima di tutto alla luce di principi e criteri propri della scienza, compresi quelli elaborati in campo psicologico e pedagogico.

* * *

Il ricorso a modelli sociologici, spesso generali e riduzionistici, tende, nella spiegazione di fenomeni concreti, a lasciar fuori alcuni aspetti rilevanti, a lasciare inavase alcune domande derivabili dall'osservazione dei fenomeni stessi, e ad un tempo appare espressione di una scelta di fondo non meno ideologica di altre, verso un'idea della realtà sociale e più generalmente umana come fortemente interconnessa e deterministica, che lascia poco spazio alle possibilità di decisione e azione da parte di soggetti, individui, gruppi, istituzioni al suo interno, specie se orientati nella direzione del mutamento. La costruzione di una teoria che spieghi i fenomeni del successo-insuccesso, del proseguimento-abbandono degli studi nell'università può

però essere supportata da un lavoro ormai consistente in altri campi di problemi, in cui l'impiego di modelli alternativi si va rivelando necessario ed utile sia per quella comprensione orientata all'intervento e al cambiamento che informa le scienze sociali e umane in genere, sia per la formulazione di spiegazioni che, con riferimento a fenomeni complessi, non sacrificino troppo l'adeguatezza e comprensività alla linearità ed economicità della teoria.

Alcuni requisiti di tali tipi di spiegazioni sono rinvenibili nella specifica tradizione della psicologia sociale, in particolare in quei contributi che individuano le loro unità di analisi a livello molare piuttosto che molecolare, nelle relazioni piuttosto che negli elementi componenti, negli aspetti dinamici, processuali piuttosto che in quelli strutturali dei fenomeni osservati. Un classico e fondamentale esempio è quello offerto da Lewin (1935) che, con la sua teoria del campo o *life-space*, un sistema dinamico in cui un soggetto e il suo ambiente sono tra loro in rapporto di continua tensione/interazione, evidenziò la limitatezza e parzialità di qualsiasi spiegazione del comportamento fondata su uno solo dei due poli del sistema, sulle sue caratteristiche e funzioni analizzate separatamente, e quindi astrattamente. Un secondo aspetto, privilegiato invece da studiosi come Piaget, è quello storico-processuale, per cui un'adeguata comprensione di un fenomeno può derivare solo da una ricostruzione del suo sviluppo attraverso fasi o stadi eventualmente identificabili e comunque attraverso l'osservazione delle sue forme di organizzazione e ristrutturazione nel tempo e nel rapporto con altri ambiti di fenomeni che ne costituiscono l'ambiente evolutivo.

Entrambi gli aspetti, sistemico e processuale, sono ormai tipici nelle spiegazioni di una molteplicità di fenomeni, da quelle della psicologia e patologia della famiglia e dei processi di gruppo, a quelle del cambiamento, dei rapporti tra maggioranze e minoranze e dei processi di influenza e potere nei sistemi sociali. E in tutti i modelli teorici relativi diviene centrale il grado ipotizzato di autonomia, di apertura o chiusura di ogni singola unità osservata in un momento dato come sistema rispetto sia ai suoi componenti o sottosistemi sia al sovrasistema di cui è essa stessa parte, in quanto le ipotesi relative orientano la 'spiegazione' in direzioni opposte. Tornando alle questioni che sono oggetto specifico di questo lavoro, un'ipotesi di chiusura del sistema individuale porterà a ricercare in esso e solo in esso le ragioni di un suo comportamento, e ad esempio una decisione di abbandono degli studi potrà essere spiegata ricorrendo a costrutti quali quelli di attitudini o tratti di personalità, mentre nell'ipotesi di una forte apertura o dipendenza del sistema individuale dal sovrasistema sociale lo stesso comportamento sarà spiegato come conseguenza dell'azione di fattori socioeconomici o politici o culturali quali aspetti del sovrasistema stesso. Come si può facilmente intuire, dalla prospettiva psicosociale sopra segnalata deriva, o sembra coerentemente derivabile, l'ipotesi di una apertura/chiusura sempre presente in ogni sistema 'naturale' in quanto tale (una cellula, un organismo, un individuo, una società) con una possibile prevalenza relativa dell'una o dell'altra a seconda della natura del sistema (biologico, psicologico, sociale), del suo

grado di sviluppo e organizzazione, della sua attuale rete di relazioni con altri sistemi, ecc.

Gli effetti dell'impiego di tale ipotesi sulle spiegazioni del comportamento sono intuibili come orientati verso la necessità di includere nel quadro dei possibili fattori tutti quelli che possano svolgere una qualche azione sui fenomeni osservati, di valutare la loro natura precisa e la direzione della loro azione senza pretendere di quantificarla in via generale e definitiva, di evidenziare adeguatamente le relazioni tra fattori e gruppi di fattori sul piano sia sincronico che diacronico. Nel campo della valutazione degli effetti dell'insegnamento, una coerente applicazione di questo approccio teorico è evidente in un'analisi di De Bartolomeis (1974), nella quale si fa presente la necessità di decidere in primo luogo che cosa valutare, "cioè quali obiettivi generali e particolari e quali contenuti devono caratterizzare i corsi di studi e le esperienze educative in genere delle scuole di vario ordine e grado" (p. 37).

Al problema di stabilire che cosa sia utile, necessario, degno di essere appreso, si aggiunge quello dell'ordine di presentazione di obiettivi e contenuti e quindi quello delle scelte di metodo che appaiono coerenti con gli obiettivi prefissati. Per tale ragione, secondo De Bartolomeis, "il 'come valutare' di solito messo avanti quale assillo primario, va allontanato: prima che meriti attenzione, bisogna saldare grossi debiti, soffermarsi a lungo su argomenti che, siccome sono dati per risolti, non impegnano in ricerche e riflessioni critiche". Di conseguenza, "è ragionevole che prima di valutare gli allievi (in base ai risultati che raggiungono, ai comportamenti che apprendono), l'insegnante valuti le variabili significative che ne influenzano il rendimento"; tra le quali, per quanto concerne la scuola, "obiettivi, contenuti, piani di lavoro, materiali, strumenti, metodi, condizioni ambientali, misure organizzative" (ivi, p. 39).

L'interesse che presenta il riferimento utilizzato è duplice: sta infatti da un lato nell'apertura del modello sul versante dei fattori 'ambientali', istituzionali che ricorrono in tutti i modelli recenti proposti in relazione al fenomeno del successo-insuccesso nell'università in ambito anglosassone e sistematicamente esclusi in quello italiano; dall'altro nell'idea che il processo di valutazione in campo pedagogico deve essere corretto in quanto errori di valutazione si traducono in errori sul piano dell'intervento che è l'obiettivo ultimo verso cui tale processo è finalizzato, e che tale correttezza e complessità è possibile solo se siano esplicitamente definiti gli scopi dell'intervento stesso.

Per quanto concerne il primo aspetto, un'indicazione operativa è fornita puntualmente dallo stesso De Bartolomeis nel lavoro citato attraverso la presentazione di una strumentazione per la valutazione costituita da quattro schede: la prima di osservazione/valutazione della scuola da parte dell'insegnante e la seconda di autovalutazione da parte dello stesso; le altre due di autovalutazione per l'allievo e di valutazione di questo da parte dell'insegnante. Già questa proposta appare, come si è osservato, estremamente difficile da collocare nelle strutture e nel clima delle nostre

università, ma ancora maggiore è l'effetto negativo che si può ipotizzare derivi dalla mancanza di una definizione degli scopi dell'intervento formativo, sia su questo stesso che sulle ricerche al riguardo, che restano inevitabilmente carenti e discutibili pur se impostate per altri aspetti con criteri di 'scientificità'.

A tale proposito è opportuno in primo luogo sottolineare che il concetto di scopo non va confuso con quello di finalità o funzioni (sia manifeste che latenti), in quanto il primo presuppone un'esplicita relazione mezzi-fini istituita dall'attore stesso (individuo o istituzione) e una diretta e continua verifica dei risultati dell'azione mediante cui quest'ultima può essere continuamente adattata; una funzione o finalità è invece definita entro un sovrasisistema esterno all'attore e con indipendenza da questo e dai suoi propri scopi. Inoltre, una stessa funzione può essere svolta (una finalità realizzata) attraverso diverse e talvolta opposte strategie particolari entro le quali si definiscono gli scopi e i mezzi per raggiungerli: per usare un esempio tratto dalle scienze naturali, la funzione di sopravvivenza è svolta, di solito inconsapevolmente, da organismi che all'interno di un ambito di possibilità anche opposte (grande prolificità o ridotta prolificità con accentuata cura della prole stessa, grande adattabilità a variazioni climatiche o migrazioni o costruzione di ripari) definiscono coerentemente scopi alternativi che organizzano diverse strategie d'azione. Nel caso dell'università, ciascuna delle funzioni sopra ricordate si può articolare in scopi che sono definibili come tali solo quando si inseriscono in strategie d'azione esplicitamente e consapevolmente adottate: non sarebbe tale quindi la generica finalità di produrre cultura mentre lo sarebbe la definizione di programmi di un certo corso e l'organizzazione delle attività didattiche ritenute necessarie e sufficienti a produrne l'apprendimento.

In secondo luogo, va ricordato che il concetto di scopo, in questa accezione, è centrale nello studio di un fenomeno come il successo-insuccesso in quanto quest'ultimo può essere definito correttamente solo come conseguimento o meno dello scopo stesso, che a sua volta è tale sempre solo dal punto di vista di un determinato attore. Di conseguenza, l'abbandono degli studi da parte di uno studente con certe caratteristiche potrebbe essere ritenuto necessario dall'istituzione e diventare uno scopo perseguito attraverso certe corrispondenti azioni selettive, e il suo prodursi risultare quindi un successo; d'altra parte, anche l'abbandono di un altro studente che abbia conseguito valutazioni positive ma ritenga più utile per lui inserirsi in un'attività economica familiare risulta definibile come insuccesso da parte di un'università che intenda immettere un maggior numero di propri laureati sul mercato, ma non dal punto di vista dello studente. In definitiva, una valutazione corretta del fenomeno dei *dropouts* in questa accezione più ristretta e appropriata in relazione ai problemi della 'produttività' richiederebbe l'identificazione di quei casi nei quali l'abbandono degli studi è valutato negativamente sia dallo studente che dall'istituzione, anche se comunemente gli studi nel settore partono dall'accezione più ampia e 'oggettiva' del fenomeno (il non proseguimento) per articolarlo successiva-

mente in tipologie, spesso in funzione dei fattori attinenti sia il soggetto-studente (compresi i suoi scopi) sia l'ambiente sociale o accademico, che concorrono a determinarlo.

Il numero di tali fattori ammonta a qualche decina, e anche per quanto sopra osservato non appare particolarmente utile proporre una lista completa di essi. Anche i modi di raggrupparli in classi variano a seconda di interessi specifici delle singole ricerche. Uno dei più comuni è quello adottato in una revisione delle sintesi più significative di studi condotti negli USA effettuata da Lenning (1982). Un primo gruppo è costituito da variabili sociodemografiche: età, sesso, status socioeconomico, appartenenza etnica, stato civile, luogo di origine. Un secondo è quello delle variabili relative alla carriera scolastica: punteggi ai tests, livello di rendimento nella scuola superiore, attitudine allo studio e abitudini relative, tipo di scuola superiore frequentata, programmi e corsi svolti, piano di studi prescelto nell'università e votazioni conseguite. Un terzo è quello relativo alle aspirazioni e motivazioni di partenza: livelli e diplomi ambiti, impegno verso la vita del college, aspirazioni professionali (anche della famiglia). Un quarto comprende tutte le variabili di personalità, autonomia, creatività, concetto di sé, ansia, bisogno di successo, preoccupazioni per la propria situazione economica o familiare. Al quinto gruppo appartengono le variabili istituzionali: dimensioni, prestigio, selettività, residenzialità, offerta di servizi, orientamento ideologico, dell'università scelta. Le variabili dell'ultimo gruppo sono definite 'interattive', in quanto concernenti non lo studente o l'istituzione separatamente, ma la qualità del rapporto tra l'uno e l'altra: grado di soddisfazione espressa dal primo, integrazione sociale e appartenenza a gruppo di coetanei, rapporti tra la famiglia di origine e l'istituzione, rapporti dello studente con i docenti al di fuori delle lezioni, impegno in attività extracurricolari, apertura dell'istituzione ai bisogni espressi dagli studenti, coerenza tra metodi di studio e attitudini degli studenti, congruenza tra orientamenti di valore dell'istituzione e del singolo, congruenza tra livelli di prestazione richiesti e abilità dei soggetti, ecc.

Si può facilmente rilevare come tre dei gruppi descritti siano stati comunemente considerati negli studi anche italiani sul successo e insuccesso scolastico a tutti i livelli, anche se le variabili sociodemografiche e quelle relative al curriculum scolastico più frequentemente al livello universitario rispetto alle variabili di personalità che sono più spesso nel fuoco delle ricerche sull'adattamento scolastico ai livelli inferiori. Sono invece raramente considerate quelle delle aspirazioni e motivazioni e quelle istituzionali, queste ultime, come già si è osservato, non solo per la difficoltà di definire indicatori e raccogliere i dati relativi, concernente anche le prime. Rimane a sé il gruppo delle variabili cosiddette 'interattive', non solo di assai difficile definizione ma forse tale da poter ricomprendere tutte le possibili combinazioni di due o più tra le altre. Ed è su quest'ultimo punto che si incentra lo sforzo di collegare singole variabili o interi gruppi in un modello complessivo con caratteri di interattività e dinamicità come presupposti del modello stesso.

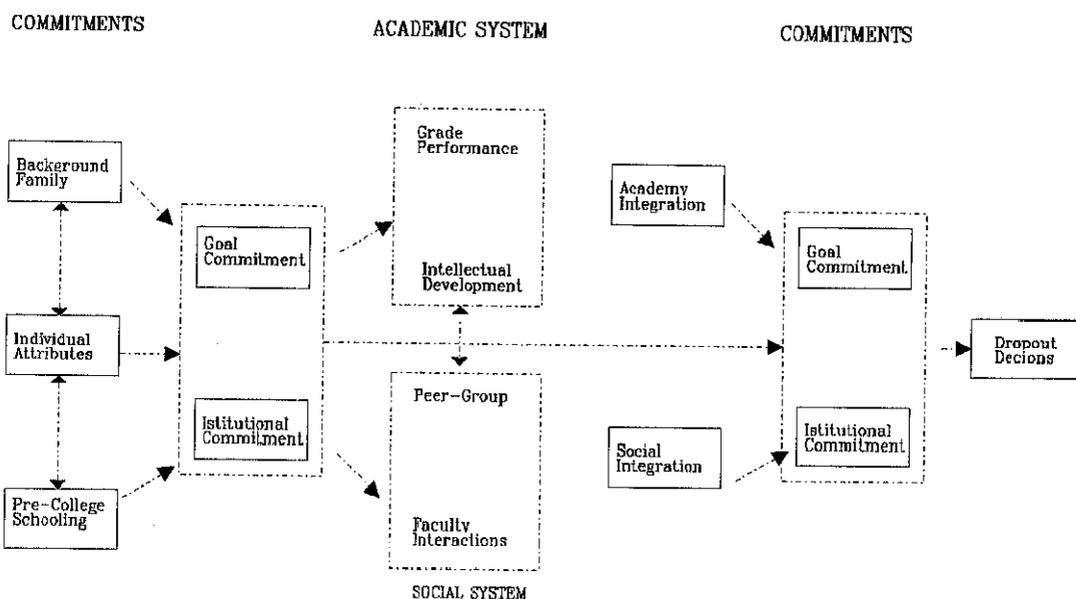
Un primo esempio è quello proposto da Rootman (1972) in uno studio sull'abbandono degli iscritti al primo anno della *U.S. Coast Guard*, incentrato sul concetto di *'person-role fit'*. La permanenza o l'abbandono venivano cioè spiegati in funzione del rapporto tra le caratteristiche degli individui e le richieste di ruolo di una particolare istituzione con caratteri di forte disciplina; l'insieme delle caratteristiche di personalità delle matricole era ipotizzata come fattore che operava in interazione con le esigenze di un'istituzione mirante a un deciso processo di risocializzazione totale di una certa popolazione adulta al proprio sistema di ruoli e di valori definito in modo rigido. Il tipo di situazione considerato è peraltro assai poco rispondente a quelle comuni nelle università, in cui non sussistono scopi di controllo ed educazione rigida sul carattere degli studenti; si può osservare tuttavia che in istituzioni con una forte caratterizzazione ideologica (ad esempio di tipo religioso) può entrare in gioco come fattore non secondario l'adattamento tra certe caratteristiche di personalità e quelle del 'ruolo di studente' definito dall'istituzione. Rispetto al carattere ancora statico e piuttosto semplificato del modello di Rootman rivestono invece maggiore interesse certi aspetti comuni ai modelli di Spady, Tinto, Pascarella.

Spady (1970) mosse infatti per primo dall'idea di spiegare l'abbandono non solo nell'insieme delle variabili concausali ma anche nel suo evolvere per fasi successive come processo. Rifacendosi alla classica spiegazione proposta da Durkheim del suicidio come effetto di una condizione di 'anomia' e quindi potenzialmente controllato da un buon livello di integrazione del gruppo, Spady ipotizzò che quattro fattori, valori condivisi nel gruppo, prestazioni accademiche, congruenza di modelli e norme di condotta, legami di amicizia, portassero ad un'accresciuta integrazione sociale, che questa elevasse il grado di soddisfazione e questa ancora l'impegno verso l'istituzione che funzionerebbe da inibitore dell'abbandono. La decisione di abbandonare viene vista come esito di un processo che si sviluppa nel tempo. Gli elementi di partenza sono certe variabili rilevanti come l'ambiente familiare, lo status socioeconomico, le abilità scolastiche. Insieme con gli aspetti sia sociali che 'accademici' dell'adattamento alla vita dell'istituzione esse favoriscono l'integrazione e la stabilità dell'impegno verso il completamento degli studi in essa.

Il modello di Tinto (1975), il più noto e applicato sul piano delle indagini empiriche, si richiama pure all'idea durkheimiana della centralità dell'integrazione nella dinamica del completamento o abbandono degli studi. In esso, le caratteristiche di partenza (famiglia di origine, caratteristiche attitudinali e di personalità, carriera scolastica precedente), interagendo tra loro, influenzano l'impegno verso lo scopo (conseguimento del diploma) e l'impegno verso l'istituzione. Il modello (v. figura 1) è così descritto da Bean (1982):

“Nel sistema scolastico, l'impegno verso lo scopo porta a un più alto livello di prestazioni e di sviluppo intellettuale, che a sua volta porta a una migliore integrazione nel sistema, e questa, in un rapporto circolare, a un ancora maggiore impegno verso lo scopo. Questo riduce la probabilità dell'abbandono. Nel sistema sociale, l'impegno

Figura 1.



verso l'istituzione si suppone che produca relazioni di gruppo tra studenti e interazione con i docenti, che portano all'integrazione sociale e questa a sua volta accresce l'impegno verso l'istituzione. Anche quest'ultimo si ipotizza che riduca la probabilità dell'abbandono" (p. 21).

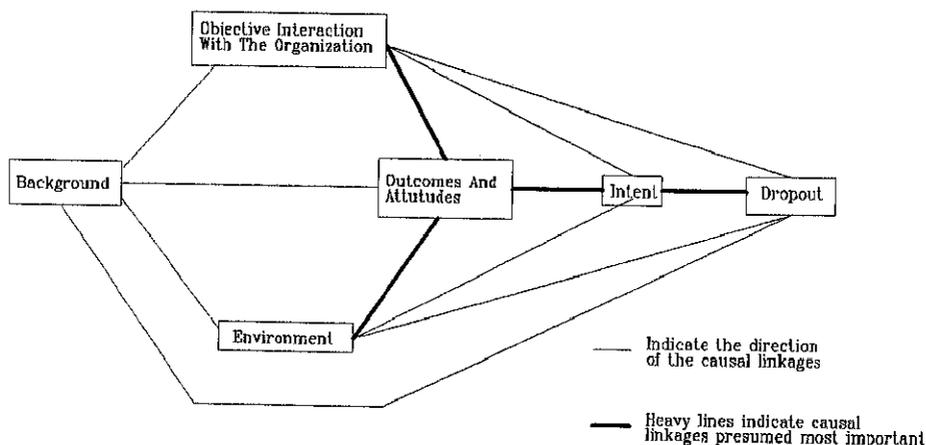
Un aspetto interessante è la comparsa degli elementi centrali, impegno verso lo scopo e verso l'istituzione, due volte nel modello, una prima volta nella fase iniziale del processo, come elementi connessi con la storia precedente del soggetto che contribuiscono ad avviare e orientare positivamente o negativamente il processo di integrazione, e una seconda in una fase più avanzata in cui appaiono come esiti di tale processo e diretti antecedenti dell'eventuale decisione di abbandono. Ciò rende conto di un aspetto spesso troppo trascurato nelle ricerche, e cioè dell'influenza del rapporto con l'istituzione su variabili come le capacità o le motivazioni che non sono caratteristiche date e fisse di un soggetto ma mutano nel tempo con l'esperienza. Non meno interessante, specie per applicazioni ad una realtà come quella italiana, è la distinzione tra un sistema 'istituzionale' in cui gioca il rapporto con lo scopo e la sua verifica in termini di prestazioni, impegno negli studi, conseguimento di un diploma, e un sistema di relazioni sociali, sia tra pari che con l'ambiente sociale accademico, in cui sono invece in gioco i meccanismi dell'integrazione con persone, gruppi, modi di vita. Il peso prevalente assegnato a questi ultimi aspetti in molte ricerche americane nel contesto dei *colleges* risulta qui invece bilanciato con quello parallelo di un rapporto 'istituzionale' con le strutture universitarie che è divenuto da noi prevalente in molti casi, per la scarsa frequenza o all'opposto per il sovraffollamento ai corsi, e

che individua atteggiamenti di tipo strumentale rispetto allo scopo-diploma piuttosto che un'autonoma motivazione verso l'integrazione sociale entro un ambito di rapporti significativi nella vita del soggetto, quale sembra essere in altri contesti quello del college.

Bean (1972), sviluppando un modello proposto da Price e Meuller (1981) per spiegare il *turn-over* in ambito lavorativo, ha ipotizzato in una sua ricerca sugli studenti l'abbandono come effetto dell'interazione tra dieci variabili che sono altrettanti indicatori dell'interazione tra il soggetto e l'istituzione: votazioni, utilità pratica dell'istruzione ricevuta, senso di sviluppo personale come effetto dell'istruzione, ripetitività della vita nell'istituzione, informazione circa il ruolo di studente, partecipazione alla presa di decisioni, relazioni di amicizia entro l'istituzione, disponibilità dei corsi preferiti, correttezza nel trattamento, appartenenza a organizzazioni interne all'istituzione. Tutte queste influenzerebbero il grado di soddisfazione che a sua volta ridurrebbe l'intenzione di abbandonare e conseguentemente una decisione in tal senso. Queste ultime sarebbero d'altronde influenzate in modo diretto da due fattori esterni all'istituzione, le occasioni di trasferimento e la probabilità del matrimonio.

Lo stesso autore, raccogliendo elementi proposti negli altri modelli e aggiungendovi quello proposto da Fishbein e Ajzen (1975) nella loro teoria della presa di decisioni, l'interazione (che peraltro rimane un immediato precursore dell'abbandono in grado di predirne la probabilità a breve distanza e non è ipotizzabile come fattore causale), ha proposto un modello sintetico (v. fig. 2) il cui scopo non è quello di spiegare il fenomeno su un piano assolutamente generale quanto piuttosto di "indicare quelle informazioni su un certo studente che, se conosciute, esprimerebbero la probabilità di abbandono da parte dello studente e almeno alcune ragioni di esso" (1982, p. 25).

Figura 2. A Synthetic Causal Model of Student Attrition



Il modello prevede quadro classi di variabili:

a) Variabili di *background*, che sono preliminari al contatto con l'istituzione e possono influenzare l'abbandono sia direttamente sia attraverso la loro azione su quelle delle altre tre classi. Le più importanti entro questa prima categoria sono apparse il livello di istruzione dei genitori, i risultati nelle scuole superiori, i punteggi a tests di apprendimento, ma vi compaiono anche il luogo di residenza, il reddito familiare, ecc. Negli USA la variabile di maggior peso sembra essere quella delle votazioni nelle scuole superiori, che spiega da sola il 25-50% della varianza dei voti all'università. Tutte queste variabili rappresentano aspetti del problema dei quali l'istituzione deve in larga misura prendere atto senza potervi intervenire direttamente, a meno di adottare misure di selezione per l'accesso.

b) Il secondo gruppo di variabili esprime l'oggettiva esperienza del soggetto nell'istituzione, e vanno dai voti conseguiti alla quantità di contatti informali con i docenti, alla possibilità di scelta tra indirizzi e discipline, alla diffusione delle informazioni, ai servizi abitativi, di orientamento, all'appartenenza a gruppi e organizzazioni, alle relazioni di amicizia, alle attività di tempo libero o di lavoro part-time entro l'istituzione, agli aiuti finanziari, ecc. Aspetto interessante di questo gruppo è che vi sono incluse variabili di tipo strutturale e organizzativo suscettibili di interventi diretti da parte dell'istituzione.

c) Al contrario, le variabili ambientali si caratterizzano per il fatto che l'istituzione ha scarsa o nulla capacità di incidenza su di esse. Vi sono incluse variabili come occasioni di trasferimento o di lavoro, atteggiamenti della famiglia verso le scelte dello studente, servizio militare, politica finanziaria nel campo dell'istruzione, ecc. Anche queste, come quelle del gruppo precedente, possono agire sul fenomeno dell'abbandono sia direttamente, sia attraverso quelle del gruppo successivo.

d) Le variabili comprese nel gruppo '*outcomes and attitudes*' indicherebbero secondo Bean, "valutazioni più soggettive della formazione ricevuta, dell'istituzione che l'impartisce, degli scopi cui si collega - un'interpretazione soggettiva dell'esperienza formativa oggettiva". Vi rientrano valutazioni dell'utilità pratica della propria formazione, della qualità dell'istituzione in cui si studia, il grado di soddisfazione sperimentato negli studi, la sicurezza circa il loro esito, la sicurezza delle scelte effettuate, ecc.

In tutti i gruppi sono incluse variabili che possono agire direttamente nel determinare l'abbandono e altre che più probabilmente influenzano lo sviluppo di atteggiamenti o 'intenzioni' favorevoli all'abbandono stesso nel soggetto, fattore che a sua volta può rinforzare la probabilità di tale esito funzionando anche, in qualche misura, come le 'profezie che si autoavverano' già studiate da Merton (1968). Vengono tenute invece a parte, come variabili di controllo, l'età, il sesso, l'appartenenza etnica, l'anno di corso, la condizione di studente full-time o part-time, i passaggi di corso e cambi di sede, la cittadinanza.

La centralità delle variabili di tipo individuale-motivazionale pone indubbia-

mente dei problemi per la definizione degli indicatori e la raccolta dei dati relativi, che deve essere effettuata mediante l'uso di questionari o interviste, ciò che richiede più tempo e risorse e non esclude inconvenienti come quello della non spontaneità e veridicità delle risposte: proprio nel caso di interviste a soggetti che hanno abbandonato gli studi universitari si verifica spesso che i motivi adottati per l'abbandono non corrispondono a quelli reali.

Occorre tuttavia ricordare che tali variabili sono generalmente concettualizzate come 'integrative', in base ad un assunto generale ormai diffuso nel campo degli studi sulla motivazione. Questa viene infatti intesa come un 'effetto di campo', di un rapporto tra un soggetto e un oggetto o aspetto della realtà esterna piuttosto che singolarmente di una fonte di energia interna al soggetto oppure di un'influenza ad esso esterna. Pertanto, un modo indiretto per agire su tali variabili e verificarne gli effetti sarebbe quello di agire sulla componente esterna e quindi attraverso di essa sulla qualità dell'interazione espressa attraverso valutazioni soggettive la cui variabilità potrebbe essere opportunamente controllata.

* * *

Come osserva Pascarella (1982), dal punto di vista metodologico i migliori risultati ci si dovrebbero attendere da studi di tipo longitudinale sviluppati per un periodo adeguato, che tengano conto delle differenze valutabili all'ingresso ma che prevedano anche "un approfondito controllo quantitativo e qualitativo delle interazioni con i diversi aspetti dell'ambiente istituzionale", mediante "procedure multivariate che permettano di valutare la specifica influenza dei vari aspetti dell'esperienza nell'istituzione, controllando quelle di aspirazioni, attitudini e conoscenze con cui gli studenti entrano all'università" (p. 90). Ciò porterebbe anche il vantaggio di fornire indicazioni di particolare utilità sul piano delle politiche e dei programmi dell'istituzione. Dato che "ciò che accade dopo che uno studente arriva nell'università può essere almeno altrettanto importante delle caratteristiche precedenti all'immatricolazione per il proseguimento o abbandono", una sua accurata valutazione non può che essere il miglior punto di partenza per interventi sulla situazione, specie se si identificano con precisione quegli aspetti che coloro a cui spettano le decisioni possono intenzionalmente modificare.

D'altronde, un miglioramento dell'ambiente universitario dal punto di vista dell'organizzazione, della didattica, della programmazione e valutazione produrrebbe anche una maggiore possibilità di operare su dati meno inquinati e più attendibili. Un esempio evidente è dato dalla percentuale elevata dei soggetti che si immatricolano senza sostenere poi alcun esame e che quindi, talvolta per diversi anni, figurano come utenti dell'istituzione senza che di essi si abbia alcun elemento di conoscenza successivo all'atto burocratico dell'immatricolazione. Si parla in proposito di ingressi nell'università meramente strumentali a scopi esterni, oppure su scelte non sostenute da adeguata informazione e motivazione; ma non si sa quanti di essi non abbiano effettivamente mai preparato un esame e quanti invece abbiano sostenuto, magari più

di una volta, uno o più esami con esito negativo. D'altronde, da un'azione sistematica e incisiva per far passare nelle scuole superiori una corretta informazione, non limitata a piani di studio e generiche possibilità di impiego con certi titoli ma centrata soprattutto sui fattori che determinano il successo/insuccesso, ci si potrebbe attendere un effetto sul carattere delle stesse scelte individuali e sulla qualità degli iscritti almeno dal punto di vista dei livelli motivazionali.

Analogamente, il problema del peso rispettivo di fattori attitudinali e motivazionali sul successo/insuccesso nell'università è complicato in Italia soprattutto dall'uso di sistemi di valutazione delle prestazioni assolutamente inadeguati e dal rifiuto di strumenti standardizzati o anche di confronti tra discipline parallele o fra corsi: in ogni caso quando la media dei voti negli esami di un intero corso si aggira sul 29 e la moda è costituita dal 30, tali dati non possono essere utilizzati per confrontare il livello di preparazione di una certa popolazione rispetto ad altre in cui la distribuzione rispetti una curva normale di probabilità tra gli estremi del 18 e del 30; quando l'incremento per la tesi di laurea in un corso è sempre contenuto entro i 10 punti e in un altro può giungere a 27, il voto di laurea non può essere più considerato un indicatore valido del livello di prestazioni raggiunto dai singoli individui. Anche dal punto di vista pedagogico poi, l'uso di valutazioni più attendibili e soprattutto più precoci e frequenti avrebbe l'effetto non solo di fornire indicazioni all'istituzione per monitorizzare gli effetti dell'attività didattica, ma costituirebbe per gli studenti un ulteriore stimolo verso l'elaborazione di scopi più ravvicinati e chiari e la presa di decisioni relative più realistiche e razionali; uno dei prodromi più frequenti dell'abbandono è infatti quello del rinvio di decisioni relative all'impegno nella preparazione e al sostenimento degli esami, tanto che è stata proposta la definizione comune di "dilazionatori" per una consistente quota di studenti a rischio verso tale esito.

Operazioni finalizzate alla definizione degli indicatori più opportuni e alla predisposizione di condizioni interne all'istituzione stessa e al suo funzionamento che rendano possibile la produzione di fenomeni non destinati all'origine ad un'insufficiente attendibilità, sono comunque condizionate in partenza dalla chiarezza e condivisione degli scopi cui la stessa ricerca istituzionale è orientata. Come si è osservato, questi possono essere diversi e orientare l'indagine nella sua stessa costruzione e di conseguenza i suoi risultati. Indagini sul fenomeno dell'abbandono possono essere infatti rivolte a valutare una situazione in un'istituzione in un dato momento per monitorizzare effetti conseguenti a un mutamento programmato; a determinare in modo più preciso i fattori che lo producono o sviluppare un sistema di individuazione precoce di *dropouts* potenziali, o di coloro che potrebbero proseguire a condizione di usufruire di particolari supporti; a valutare i costi del fenomeno in termini sia economici che di altra natura, o i costi e i benefici di programmi di interventi per ridurlo, o ad altri scopi ancora.

E' quindi necessario che ogni decisione in proposito sia effettuata non solo sulla base di dati tecnici ma anche di orientamenti di 'politica' della formazione

universitaria che devono essere definiti e affermati anche contro inevitabili resistenze entro l'istituzione stessa. Un maggiore interesse e impegno ai problemi della didattica è difficilmente proponibile a quelli che gli studenti francesi chiamano 'turbo-prof' per la velocità con cui arrivano alle lezioni e scompaiono subito dopo, ma anche a tutti coloro, e sono molti, che ritengono sia sufficiente accentuare la selezione all'ingresso anche per rispetto della serietà degli studi universitari, che coloro che non sono adatti agli studi è bene che escano rapidamente, che il compito dei docenti è quello di insegnare e non di assistere, che oltre tutto le attività di orientamento e tutorato non sono remunerative né riconosciute in altro modo a chi le effettua, che in ogni caso qualsiasi tipo di proposta porterebbe a un abbassamento della qualità degli studi, e così via.

Tutto ciò comunque, mentre conferma la complessità dei problemi che ruotano intorno al fenomeno dell'abbandono anche sul versante interno all'istituzione, evidenzia soprattutto il fatto che essi non possono essere affrontati senza toccare gli aspetti essenziali dell'università e del suo modo di esercitare tra le altre la fondamentale funzione formativa. Così, osserva Pascarella, "uno dei meno ovvi ma potenzialmente importanti benefici della ricerca promossa dalle istituzioni sul comportamento di proseguimento/abbandono degli studenti è che la ricerca può indurre le istituzioni a guardare criticamente al processo stesso mediante cui esse formano gli studenti - e dopotutto, è la formazione degli studenti la ragione essenziale dell'esistenza di tali istituzioni (1982, p. 90).

BIBLIOGRAFIA

- ALI, M. (1988), *La laurea difficile: gli abbandoni nell'università di Roma "La Sapienza"*, Angeli, Milano.
- ALTHUSSER, L., (1978), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*; in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- BEAN, J.P., (1982), *Conceptual models of student attrition*; in Pascarella E.T. (Ed.), *Studying student attrition*, Jossey-Bass, San Francisco.
- BOUDON, R. (1977), *Effects pervers et ordre sociale*, PUF, Paris.
- BOURDIEU, P., PASSERON, C. (1972), *La riproduzione*, tr. it., Guaraldi, Firenze.
- BUCHMAN, M. (1989), *Tre script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*, Univ. of Chicago Press, Chicago (Ill.).
- DE BARTOLOMEIS, F. (1974), *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino.
- DE FRANCESCO, C., TRIVELLATO, P. (1985), *L'università incontrollata*, Angeli, Milano.
- FISHBEIN, M., AJZEN I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior; an introductory theory and research*, Addison-Wesley, Reading (Mass.).
- GATTULLO, M. (1989), *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università: le indagini ISTAT*, *Scuola e Città* n. 1, pp. 12-45.
- GORI, E. (1989), *Problemi e metodi di misurazione dei risultati dell'istruzione universitaria*, Rapporto di ricerca, Ist. di Statistica, Univ. di Genova.
- GORI, E., ROMANO, M.F. (1990), *I risultati dell'istruzione universitaria: il ruolo dei*

fattori individuali e di struttura, *Economia e diritto del Terziario*, n. 2, Genova.

- GUASTELLO, S.J. (1987), A butterfly catastrophe model of motivation in organizations: academic performance, *J. of Applied Psychol.*, 72(1) 165-182.
- HANUSCHECK, E.A. (1979), Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production function, *J. of Human Resources*, 14, 351-88.
- KERLINGER, F.L. (1973), *Foundations of behavioral research*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- LENNING, O.T. (1982), Variable-selection and measurement concerns; in Pascarella, E.T., (Ed.), cit.
- LEWIN, K. (1935), *Dynamic theory of personality*, McGraw-Hill, New York; tr. it., *Teoria dinamica della personalità*, Universitaria, Firenze, 1965.
- MARINI, M. (1984), The order of events in the transition to adulthood, *Sociology of Education*, 57, pp. 63-84.
- MERTON, R.K. (1958), *Teoria e struttura sociale*, tr. it., Il Mulino, Bologna.
- MOSCATI, R. (1983), *Università: fine o trasformazione di un mito?*, Il Mulino, Bologna.
- OFFE, C. (1977), *Lo stato nel capitalismo maturo*, tr. it., Etas Libri, Milano.
- PASCARELLA, E.T. (1982), Concluding thoughts; in *Studying student attrition*, Jossey-Bass, San Francisco.
- PRICE, J.L., MUELLER, C.W. (1981), A causal model of turnover for nurses, *Academy of Management J.* 24, 543-565.

- ROOTMAN, I. (1972), Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization, *Sociol. of Educ.*, 45, 258-270.
- ROSSI, M. (1978), Università: gli studenti della crisi, *Inchiesta*, n. 31.
- SHYE, S. (1985), Nonmetric multivariate models for behavioral action systems; in Canter, D. (Ed.), *Facet theory: approaches to social research*, Springer Verlag, New York.
- SPADY, W. (1970), Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis, *Interchange*, 1, 64-85.
- TINTO, V. (1975), Dropouts from education: a theoretical synthesis of recent research., *Rev. of Educ. Research*, 45, 89-125.
- TRIVELLATO, V., ZULIANI, A. (1977), Le determinanti della riuscita scolastica in Italia, *Ann. della Pubbl. Istruz.*, Quad. n. 5, pp. 266-357.
- VISALBERGHI, A. (1986), Per una tipologia dello studente e della domanda educativa, *Scuola Democratica*, n. 2, pp. 54-59.