

Università degli Studi della Calabria
DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E SCIENZA POLITICA
DOTTORATO DI RICERCA IN "POLITICA, SOCIETÀ E CULTURA"
XVIII CICLO

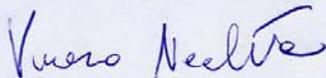
Settore disciplinare: SPS/07 "Sociologia generale"

Tesi di dottorato

***ISTRUZIONE E DISUGUAGLIANZE:
VINCOLI ED OPPORTUNITÀ NELLE SCELTE EDUCATIVE A
CROTONE***

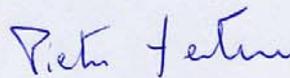
Candidato

Dott. Vincenzo Nicoletta



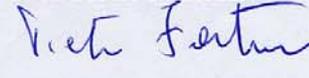
Supervisore

Prof. Pietro Fantozzi



Coordinatore

Prof. Pietro Fantozzi



a.a. 2006-07

INDICE

INTRODUZIONE	6
Ipotesi e oggetto	6
La ricerca teorica	8
La ricerca empirica e la metodologia utilizzata	9
CAPITOLO PRIMO I FONDAMENTI DELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI	12
1.1 Universalità della disuguaglianza.....	12
1.2 Il concetto di disuguaglianza.....	13
1.3 Le condizioni delle disuguaglianze	14
1.3.1 Stratificazione e classi sociali	16
1.4 La teoria funzionalistica della stratificazione sociale	20
1.5 La teoria del conflitto.....	22
1.5.1 La teoria delle classi di Marx.....	23
1.5.2 La stratificazione sociale in Weber	25
1.6 Gli schemi di classificazione delle classi.....	30
1.6.1 Le scale di prestigio	31
1.6.2 Lo schema di classificazione delle classi di Sylos Labini.....	32
1.6.3 Gli schemi di classificazione relazionali neo-weberiani di Goldthorpe di Schizzerotto.....	33
1.7 Eguaglianza di che cosa?	35
1.8 L'approccio delle <i>Capabilities</i> di Amartya Sen.....	39
CAPITOLO SECONDO I MECCANISMI DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI	42
2.1 La mobilità sociale	42
2.2 L'achievement nella società moderna.....	44
2.3 La ricerca sullo status <i>attainment</i>	47
2.4 L'importanza dell'istruzione.....	49
2.4.1 L'istruzione secondo la teoria del capitale umano	51
2.4.2 Collins e la teoria credenzialista dell'istruzione.....	53
2.5 Le disuguaglianze nelle opportunità educative	56
2.6 I meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze educative.....	60
2.7 La teoria della riproduzione culturale	62
2.7.1 La teoria della scelta razionale.	65

CAPITOLO TERZO ELEMENTI STORICI E CARATTERISTICHE SOCIO- DEMOGRAFICHE DELLA CITTA'	69
3.1 Breve storia di una città del Sud	69
3.1.1 Crotone, città del latifondo	69
3.1.2 La trasformazione della città durante il ventennio fascista	71
3.1.3 Il dopoguerra e la grande trasformazione	75
3.1.4 Gli anni della crisi.....	78
3.2 Una città più vecchia.....	80
3.3 La popolazione attiva	87
3.4 Una nuova classificazione della forza lavoro.....	89
3.5 Il mercato del lavoro della città negli ottanta.....	90
3.5.1 Il mercato del lavoro della città nel 2001	99
CAPITOLO QUARTO LA MAPPA DELLA STRATIFICAZIONE SOCIALE DELLA CITTA'.....	104
4.1 I quartieri popolari della città	104
4.1.1. Il rione Fondo Gesù.....	105
4.1.2 Il quartiere di San Francesco Tufolo	107
4.2 Le zone residenziali della città.....	109
4.2.1 La zona residenziale centrale.....	109
4.2.2 La zona residenziale lungo la costa	110
4.3 Le altre zone della città.....	111
4.3.1 La zona di Tufolo Farina	111
4.3.2 La zona delle cooperative edilizie	112
4.3.3 Il Centro storico	113
4.3.4 Il Centro Città	114
4.3.5 Il Territorio extra-urbano.....	115
Appendice.....	117
CAPITOLO QUINTO LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE.....	119
5.1 Le disuguaglianze di fronte all'istruzione	119
5.2 L'analisi dei dati	121
5.2.1 Un confronto con i dati regionali e nazionali	121
5.2.2 La mappa della stratificazione educativa della città nel 1981.....	124
5.2.3 La mappa della stratificazione educativa della città nel 1991.....	126
5.2.4 La mappa della stratificazione educativa della città nel 2001.....	128
5.3 La povertà di istruzione.....	130

5.3.1 La soglia di povertà di istruzione	132
5.3.2 La diffusione del possesso di capacità minimali.....	134
5.3.3 La povertà di istruzione per coorte anagrafica	138
5.4 Conclusioni.....	144
APPENDICE	147
CAPITOLO SESTO	159
IL MECCANISMO DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE.....	159
6.1 Le scelte scolastiche.....	159
6.2 Le interviste	161
6.3 I meccanismi di scelta.....	162
6.4 L'importanza dei vincoli	162
6.4.1 I vincoli economici	162
6.4.2 L'influenza del rendimento scolastico sulle scelte educative.....	171
6.4.3 Risultati scolastici e ambizioni familiari	176
6.4.4 I vincoli culturali.....	179
6.5 L'importanza delle preferenze	184
6.5.1 L'atteggiamento nei confronti dell'istruzione.....	184
6.5.2 La formazione delle ambizioni scolastiche	188
6.5.3 Risorse culturali e preferenze.....	190
6.5.4 Professione dei genitori e preferenze scolastiche	194
6.5.5 L'importanza delle reti sociali	196
CONCLUSIONI	203
BIBLIOGRAFIA	211

INTRODUZIONE

Ipotesi e oggetto

Con questo lavoro ci proponiamo di studiare le disuguaglianze dal punto di vista delle opportunità educative. In particolare modo analizzeremo i meccanismi che regolano l'allocazione dei titoli di studio e la loro distribuzione differenziale in base alle origini sociali.

La disuguaglianza dei livelli di istruzione sta ad indicare che gli individui non frequentano la scuola per lo stesso periodo di tempo, o che non frequentano scuole uguali o equivalenti dal punto di vista dell'apprendimento o delle opportunità di accesso a studi di grado superiore.

La scelta di studiare le disuguaglianze delle opportunità educative nasce dall'importanza che esse rivestono dal punto di vista della stratificazione sociale delle opportunità di vita. Nelle società contemporanee in cui «...*lo status che un uomo riesce ad acquisire, le cose che è riuscito a realizzare, valutate secondo criteri oggettivi, divengono molto più importanti del suo status ascritto, ossia di «chi egli è» per il tipo di famiglia da cui proviene...*»¹ l'istruzione costituisce un buon predittore della posizione sociale che gli individui andranno ad occupare una volta terminato il loro percorso educativo. Se i vantaggi derivanti dall'origine sociale contribuiscono in modo determinante all'acquisizione di una posizione occupazionale elevata, è evidente che le disuguaglianze educative hanno conseguenze nella riproduzione delle disuguaglianze sociali.

Considerata l'importanza che l'istruzione riveste come principale canale di trasmissione delle posizioni occupazionali da una generazione alla successiva, l'interesse del nostro lavoro di ricerca è stato rivolto all'analisi dei meccanismi, legati alle origini sociali degli individui, che producono disuguaglianze educative.

La correlazione positiva esistente tra origini sociali e destini scolastici individuali, pur se non meccanica, induce a ritenere che i ragazzi e le loro famiglie nel rapporto con la

¹ Blau P., Duncan O. D., *The American occupational structure*, Wiley, New York, 1967, p. 161.i

formazione scolastica siano sottoposti all'azione di forze che tendono a riprodurre l'ordine sociale.

L'ipotesi che intendiamo verificare nel lavoro di ricerca è se il percorso scolastico degli individui sia legato alle origini sociali in maniera tale che il loro destino scolastico sia predeterminato o se invece esistono percorsi e forme di accesso che velocemente o lentamente permettono una mobilità educativa verso gli alti gradi di istruzione.

Alcuni studiosi come Bourdieu hanno abbracciato l'idea che i vincoli di classe abbiano un'importanza determinante e gli individui siano esclusivamente spinti verso determinati esiti formativi. In questo caso le scelte scolastiche possono essere raffigurate quasi come non-decisioni, come comportamenti "canalizzati" da vincoli che non lasciano spazio per compiere scelte veramente significative. Per altri studiosi come Boudon le scelte scolastiche nascono da un processo di decisione razionale, i cui parametri sono funzioni della posizione sociale.

L'ambito in cui studiamo le disuguaglianze delle opportunità educative è la città di Crotona. Si tratta di una piccola realtà meridionale diventata capoluogo di provincia agli inizi degli anni novanta, la cui vicenda storica vede alternarsi tre fasi principali: Crotona è prima città del latifondo, caratterizzata da fortissime tensioni sociali; diventa, negli anni del fascismo e soprattutto a conclusione della seconda guerra mondiale, territorio a prevalente connotazione industriale; conosce, a partire dagli anni '80, una forte crisi economica ed entra, prima ancora di avere conosciuto un vero e proprio sviluppo industriale, in una lunga e ancora non conclusa fase di deindustrializzazione.

Il fatto che Crotona sia una realtà caratterizzata dalla presenza di un sistema imprenditoriale scarsamente dinamico ed in cui la principale risorsa di potere utilizzabile per ricoprire ruoli lavorativi e posizioni di mercato sia costituita, fondamentalmente, dal possesso di credenziali educative o di particolari qualificazioni professionali ci è sembrata una valida ragione per scegliere la città come ambito in cui studiare le scelte scolastiche individuali.

Abbiamo, quindi, analizzato innanzitutto la dinamica dei livelli di scolarità che hanno interessato Crotona nell'arco degli ultimi venti anni, tra il 1981 ed il 2001, per verificare in che misura il principio della pari opportunità di accesso alle istituzioni scolastiche si sia realizzato nella città nel periodo considerato. L'analisi è stata condotta sulla base di una mappa della stratificazione sociale di Crotona, che ci ha consentito di individuare le aree urbane nelle quali tendono a concentrarsi le fasce sociali medio-alte e gli strati sociali più deboli della città. Prendendo come riferimento l'approccio delle *capabilities* di Sen, in questo lavoro ci siamo proposti di misurare come la povertà di istruzione si

distribuisce sul territorio e di verificare se, in presenza di un innalzamento del livello medio di istruzione registrato negli ultimi venti anni, la tendenza in atto sia verso un restringimento delle differenze territoriali e sociali delle opportunità educative o se, al contrario, la torta dell'istruzione cresce ma le fette che toccano alla varie fasce sociali non cambiano.

La ricerca teorica

Il legame tra ricerca teorica e analisi empirica è sempre molto forte. Nel nostro caso questo rapporto si è sviluppato in maniera sinergica: l'approfondimento teorico ci ha consentito di mettere meglio a fuoco le questioni che si ponevano man mano che procedevamo nella ricerca sul campo.

Abbiamo strutturato lo studio teorico in due capitoli. Siamo partiti da una introduzione al concetto di disuguaglianza e da un chiarimento dei rapporti tra questo concetto e quello, in un certo senso più specifico, di stratificazione sociale. Abbiamo poi approfondito il contributo delle teorie classiche. Da un lato, la posizione funzionalista, che, soprattutto in autori come Davis e Moore, tende a giustificare l'esistenza di disuguaglianze come elemento utile al funzionamento del sistema sociale. Dall'altro lato, la posizione dei teorici del conflitto: Marx e la sua teorizzazione sul conflitto di classe e lo sfruttamento; Weber e il suo approccio multidimensionale alla stratificazione sociale. Il dibattito attuale sulla utilità analitica del concetto di classe sociale e sulla sua compatibilità con le trasformazioni socio-economiche verificatesi nelle società complesse, ci ha incoraggiato ad approfondire le principali elaborazioni teoriche esistenti sull'argomento. Allo stesso tempo, il bisogno derivante dalla ricerca empirica di tener conto anche di fattori "intangibili" per comprendere e spiegare alcune disuguaglianze sociali, ci ha spinto ad introdurre la riflessione di Sen sulle *capabilities* e a prestare attenzione ai contenuti delle *nuove disuguaglianze* sociali.

Interessati a cogliere i modi attraverso cui le disuguaglianze si riproducono, nel secondo capitolo abbiamo analizzato i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Innanzitutto, abbiamo trattato il tema della mobilità sociale, soffermandoci sulla lettura funzionalista e sulle principali ricerche empiriche che hanno proposto una falsificazione delle sue principali conclusioni teoriche. Ci siamo poi concentrati sull'istruzione come strumento di mobilità sociale. A questo riguardo abbiamo

considerato le principali ricerche sulla mobilità sociale condotte in Italia ed in altri paesi, per mostrare il ruolo che l'istruzione ha nel contribuire a determinare il destino professionale e sociale degli individui. Nello stesso tempo esse hanno anche consentito di evidenziare come le disuguaglianze delle opportunità di istruzione nelle società avanzate non siano nel tempo diminuite. Abbiamo quindi preso in esame i meccanismi che, secondo la teoria del capitale umano e quella credenzialista, permettono ai soggetti con elevate credenziali educative di accedere alle posizioni sociali più remunerative e prestigiose. La nostra attenzione è stata quindi rivolta all'analisi delle disuguaglianze nelle opportunità educative e delle principali teorie interpretative dei loro meccanismi di riproduzione. Infine abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla teoria della deprivazione culturale di Bourdieu e della teoria della scelta razionale di Boudon, mettendone in evidenza divergenze e similitudini.

La ricerca empirica e la metodologia utilizzata

Abbiamo cercato di finalizzare ogni fase della ricerca alla verifica della nostra ipotesi che abbiamo già richiamato. È bene precisare che lo studio delle disuguaglianze educative in una città, anche se di medie dimensioni come nel nostro caso, richiede una adeguata conoscenza del contesto urbano. Questo ha reso necessario una approfondita ricostruzione della vicenda storica e del quadro socio-demografico degli ultimi venti anni, di Crotone. A questo approfondimento è dedicato il terzo capitolo della tesi.

Nel quarto capitolo, attraverso l'impiego di alcune variabili, come la presenza di alloggi popolari e la posizione professionale degli abitanti, abbiamo costruito una mappa della stratificazione sociale della città per individuare le aree della città in cui risiedono prevalentemente le famiglie di estrazione sociale medio-alta e i quartieri di edilizia popolare in cui si concentrano le fasce sociali più deboli della città. Ciò ci ha permesso di approfondire gli aspetti più significativi per la conoscenza delle disuguaglianze delle opportunità educative.

Il quinto capitolo è dedicato al rapporto tra territorio e disuguaglianze educative. Abbiamo quindi considerato la dinamica dei livelli di scolarità nella città di Crotone dal 1981 al 2001 per valutare in che misura il divario di capitale umano tra i singoli quartieri della città sia mutato. Facendo riferimento all'approccio delle *capabilities* di Sen, ci siamo proposti di misurare l'incidenza della "povertà di istruzione" nella città, al

fine di cogliere in che misura le origini sociali tendano ad influire sulle opportunità dei singoli.

Infine il sesto capitolo è stato dedicato allo studio dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze educative. Attraverso l'analisi di una serie interviste si è tentato di comprendere quali siano gli elementi che agiscono sulle scelte educative e come esercitano la loro influenza.

Nello studio empirico abbiamo utilizzato fundamentalmente dati quantitativi *process-produced*. Per quanto è stato necessario per la ricostruzione del contesto storico e dello sviluppo urbanistico ed economico della città abbiamo fatto riferimento a documenti statistici del periodo considerato e alla bibliografia esistente sulla città

Per tracciare il quadro socio-demografico, per costruire la mappa della stratificazione sociale della città e per analizzare la dinamica dei livelli di scolarità della città e di ogni singolo quartiere abbiamo utilizzato dati di provenienza comunale e soprattutto dati di fonte Istat. Tutta questa parte di lavoro si è basata sull'impiego dei dati, disaggregati a livello individuale, relativi al XIII° (1981), al XIV° (1991) ed al XV° (2001) Censimento della popolazione e delle abitazioni dell'Istat., che costituiscono l'unico strumento per avere una conoscenza esaustiva delle caratteristiche della popolazione e delle abitazioni di una città e di ogni piccolo frammento del suo territorio. Attraverso una lunga serie di rielaborazioni da noi effettuate, abbiamo potuto realizzare un'approfondita ricostruzione, relativa a questi ultimi venti anni, del quadro demografico e socio-professionale ed occupazionale della città e di sua ogni singola area. Sempre utilizzando i dati censuari individuali abbiamo potuto conoscere per ogni singolo quartiere di Crotona in che misura è cresciuta la partecipazione scolastica degli abitanti e come essa tenda a differenziarsi per coorte anagrafica.

Nell'intento di "comprendere", infine, i meccanismi soggettivi che stanno alla base delle scelte educative, ci siamo avvalsi anche di strumenti di rilevazione di tipo qualitativo concretizzati, nella fattispecie, nella realizzazione di 16 interviste semi-strutturate. La metodologia qualitativa, come ha fatto notare tra gli altri P.G. Corbetta, è infatti preferibile a quella quantitativa ogniqualvolta si vuole cogliere, in relazione all'oggetto studiato, «*le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni*»². I soggetti intervistati sono stati selezionati partendo dalla loro differente estrazione sociale, assunta, in via di ipotesi, come elemento esplicativo fondamentale dei differenti percorsi scolastici cui essi hanno

² Corbetta P.G., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna, 1999, p. 405.

dato vita. Questa fase della ricerca si è rivelata particolarmente feconda ai fini della nostra intera analisi apportandovi decisivi elementi di originalità ed interesse.

CAPITOLO PRIMO

I FONDAMENTI DELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI

1.1 Universalità della disuguaglianza

La presenza delle disuguaglianze sociali non è tipica di alcuna particolare fase storica, ma ha caratterizzato tutte le forme di organizzazione sociale di cui la storia ci dà notizia. Tutte le società del passato e del presente sono caratterizzate, in misura maggiore o minore, dalla distribuzione disuguale di ricompense materiali e simboliche. Nessuna struttura stabile di disuguaglianze economiche e sociali è mai esistita in assenza di qualche sistema di significati in grado di spiegare e giustificarne l'esistenza.

Nelle società preindustriali o tradizionali le disuguaglianze erano giustificate perché determinate da qualche ordine «naturale» o perché derivanti dalla strutturazione della società per volontà divina. Nel sistema delle caste indù dell'India, ad esempio, il rango sociale corrisponde alla purezza religiosa; alle caste si appartiene per nascita, senza possibilità di matrimoni misti, con notevoli conseguenze sullo stile di vita e sulle opportunità di lavoro e istruzione permesse. Anche nell'Europa feudale dei ceti la stratificazione sociale era accompagnata da giustificazione religiosa e morale. La condizione di ciascun individuo dipendeva dalle sue possibilità di accedere alla terra, accesso che era in larga misura controllato da una minoranza di proprietari laici o appartenenti ad ordini religiosi, posti al vertice della gerarchia sociale. La collocazione sociale di ogni membro della collettività era statuito dall'ordinamento giuridico e determinata dalla nascita, senza alcuna possibilità di essere modificata dalle azioni individuali.

I profondi mutamenti economici, sociali, politici e culturali che determinarono la nascita della società moderna furono accompagnati da una crescente critica dei sistemi di credenze tradizionali, che, per oltre duemila anni, erano serviti a spiegare le disuguaglianze sociali e a renderle legittime. Le rigide gerarchie sociali dell'*ancien regime* cedettero il posto a società mobili e fluide centrate sull'economia di mercato e l'uguaglianza si affermò come un'idea sociale dotata di forza pratica³: «*Allorché il potere dei pochi fu portato sotto il controllo dei più, e da ultimo dei molti, le disuguaglianze persero il loro carattere di fatalità, di qualcosa di assegnato, e le*

³ Jedlowski P., (a cura di), Dizionario delle scienze sociali, Il Saggiatore, p. 790

posizioni sociali divennero almeno in linea di principio, conquistabili e suscettibili di essere perse»⁴.

In contrapposizione all'idea che gli uomini sono disuguali alla nascita per ordine naturale o per volontà divina, si sviluppò la tesi per la quale, in virtù della loro umanità, tutte gli esseri umani nascono uguali, anziché disuguali. *«Da questo assunto ha origine l'approccio sociologico alla spiegazione delle disuguaglianze. Se l'uguaglianza, invece della disuguaglianza, viene assunta come condizione «naturale» degli esseri umani, allora come è possibile spiegare e giustificare disuguaglianze permanenti?»⁵*

1.2 Il concetto di disuguaglianza

Le disuguaglianze sociali possono essere definite come *«consistono in disparità oggettive e sistematiche, riguardanti il possesso di risorse e la capacità di ottenere privilegi o ricompense rilevanti.»⁶*

Esse vanno distinte dalle pure e semplici diversità personali e collettive che possono riguardare vari aspetti della vita personale e di gruppo: dalle caratteristiche fisiche ai modi di abbigliamento, dalle forme dell'espressione linguistica alle abitudini della vita, dalle convinzioni politiche alle convinzioni religiose. Il concetto di diversità, a differenza di quello di disuguaglianza, non rimanda a disparità nelle capacità di agire e nelle possibilità di acquisire posizioni e beni, bensì è collegato a quei processi mediante i quali i singoli e i gruppi cercano di distinguersi da altri loro potenziali simili, di rendersi socialmente visibili e di attribuire significato alla propria esistenza, senza con ciò incidere sulle *chances* di vita altrui. Ciò non esclude la possibilità che attorno alla diversità possano strutturarsi disuguaglianze. Basti pensare alle disuguaglianze di natura razziale, etniche e di genere. *«E' solo quando diventano oggetto di valutazioni sociali positive o negative e danno luogo a situazioni di vantaggio o di svantaggio che le diversità si trasformano in diseguaglianze»⁷*

L'aspetto più chiaramente percepibile delle disuguaglianze è costituita dalla loro componente distributiva, relativa all'ammontare dei privilegi o vantaggi posseduti dai singoli e dai gruppi. Qualsiasi risorsa, materiale o simbolica, relativamente rara che in un determinato contesto sia dotata di valore rappresenta un vantaggio. Prestigio, denaro,

⁴ Dahrendorf, R., *Il conflitto sociale nella modernità,*, Bari, 1989, p. 35.

⁵ Crompton R., *Classi sociali e stratificazione*, il Mulino, Bologna, 1999, p. 17.

⁶ Schizzerrotto A., *Il concetto di classe sociale: rilevanza e limiti*, in Schizzerrotto A., (a cura di), *Classi sociali e società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 16.

⁷ *Ibidem*, p.17.

potere, libertà, diritti e così via sono risorse scarse che consentono di «scegliere fra le varie vite possibili»⁸ e di raggiungere condizioni materiali e immateriali di vita alle quali si attribuisce valore.

L'altro aspetto costitutivo delle disuguaglianze sociali è quello relazionale, che riguarda i rapporti di potere intercorrenti tra gruppi sociali e tra persone. Le relazioni di potere consistono nella capacità di orientare le azioni di altri attori e si manifestano sia attraverso ordini espliciti, ottenendone di norma l'obbedienza, sia nella strutturazione a proprio vantaggio della situazione nella quale si interagisce con gli altri.⁹

Tra privilegi e potere esiste tuttavia uno stretto legame, in quanto il potere rappresenta lo strumento utilizzato per conseguire privilegi e, questi a loro volta, possono talvolta essere usati come risorse di dominio. Pur trattandosi di due dimensioni concettualmente distinte, un'analisi approfondita delle disuguaglianze non può prescindere dal considerare entrambi gli aspetti.

1.3 Le condizioni delle disuguaglianze

La caratteristica saliente della disuguaglianza nelle formazioni sociali moderne è la prevalenza degli status acquisiti su quelli ascritti: gli status sono sempre meno ereditati e sempre più acquisiti nel corso della vita con l'impegno e con il merito. I privilegi non vengono cioè attribuiti a individui per quello che sono, bensì per quello che fanno, ossia in quanto svolgono delle attività. Per la maggior parte dei sociologi «*la spina dorsale (...) dell'intero sistema dei compensi della moderna società occidentale, è l'ordine delle professioni. Accanto ad esso, coesistono altre fonti di profitto economico e simbolico, ma per la grande maggioranza della popolazione queste finiscono, al massimo per essere secondarie rispetto a quelle che derivano dalla divisione del lavoro*»¹⁰. Le complessive condizioni di vita degli individui e delle loro famiglie, in società formalmente egualitarie e con economie avanzate, quindi, dipendono principalmente dalla posizione ricoperta nella sfera occupazionale.

⁸ Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 24.

⁹ Pizzorno propone la distinzione tra “potere diretto”, che viene esercitato da una persona o da un gruppo con comandi o imposizioni espliciti rivolti ad altre persone o gruppi, e il “potere condizionante” che sussiste per il fatto che una persona o un gruppo occupano una certa posizione, e così facendo condizionano l'azione di altri gruppi o persone. (Pizzorno A., *Le organizzazioni, il potere e i conflitti di classe*, in Dahrendorf R., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari, 1970, p.XXIII-XXIV)

¹⁰ Parkin F. *Disuguaglianza di classe e ordinamento politico*, Einaudi, Torino, 1976, pp.9-10.

I sostenitori delle teorie sistemiche sono in disaccordo con la tesi prevalente che le forme maggiormente significative di discriminazione siano, più o meno direttamente, collegate alla sfera occupazionale. Per questi autori i quali i processi di differenziazione in atto nei sistemi sociali contemporanei impediscono la sovrapposizione e la cristallizzazione delle diverse forme di ineguaglianza. La differenziazione funzionale, vale a dire il processo di specializzazione settoriale di determinati ambiti della vita sociale, conseguente alla crescente complessità raggiunta dalle società contemporanee, ha prodotto, per i neo-funzionalisti, una pluralizzazione degli ambiti di esistenza individuale e collettiva e un loro crescente isolamento reciproco¹¹. I legami gerarchici tra i vari ambiti istituzionali, come la sfera politica-amministrativa, l'ordinamento giuridico, le istituzioni economiche, l'apparato formativo e così via si attenuano e si amplia la loro autonomia relativa. Gli effetti di questo processo sulla strutturazione e sulla configurazione delle disparità sociali vengono amplificati dai vari fattori di discriminazione (sesso, età, etnia, titolo di studio etc.), che all'interno dei singoli ambiti, possono provocare forme distinte di disuguaglianza. In una situazione in cui le diverse sfere sociali si rivelino largamente indipendenti, le situazioni di ineguaglianza si segmentano e vengono, per così dire, «incapsulate» all'interno di ciascun ambito istituzionale, senza che si trasferiscano dall'uno all'altro e alla società nel suo insieme.¹² Le collocazioni, quindi, degli individui entro i singoli sottosistemi diventano reciprocamente indipendenti e non esiste alcuna forma di ineguaglianza nettamente prevalente sulle altre, tale da influenzare in maniera più determinante i destini sociali dei singoli.

L'affermazione che molte delle differenze attualmente osservabili tra i singoli e tra i gruppi sono indipendenti dalla posizione occupata entro l'organizzazione societaria dei processi di produzione e scambio delle risorse collettive è da collegare all'idea che il lavoro stia perdendo gran parte della sua rilevanza sociale. Per questo motivo, in base al modo di partecipare ad esso, non è più possibile identificare raggruppamenti sociali distinti e internamente omogenei quanto a situazioni complessive di vita.¹³

Pur riconoscendo che accanto alle disparità tradizionali, fondate sostanzialmente sulla collocazione dei soggetti nel mercato del lavoro, sono emerse nuove forme di disuguaglianza sociale, lo svolgimento di una professione rappresenta ancora una condizione importante per avere diritto a ricompense materiali e simboliche e un

¹¹ Schizzerotto A., *Disuguaglianze, corsi di vita e mutamento sociale*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Vita ineguali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p.32.

¹² Schizzerotto A., *Il concetto di classe sociale: rilevanza e limiti*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Classi sociali e società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 41

¹³ *Ibidem* pp.41-42

rilevante prerequisito per sentirsi, ed essere riconosciuti, cittadini a pieno titolo. Se si assume che la partecipazione al sistema produttivo costituisce la fonte principale di risorse è legittimo affermare che per la maggior parte della popolazione l'occupazione costituisce il più significativo indicatore del livello complessivo di ricompense possedute da ciascun individuo.

Assumere l'occupazione come dimensione principale della disuguaglianza sociale non significa affermare che essa svolge un ruolo esclusivo nel determinare le «possibilità di vita»¹⁴, ma sta ad indicare che le differenze relative alle posizioni occupate e alle funzioni svolte nell'organizzazione sociale del lavoro sono in grado di incidere in misura superiore ad altre sull'esistenza dei singoli e dei gruppi.

Per descrivere società nelle quali le forme maggiormente significative di discriminazione sono più o meno direttamente collegate alla sfera occupazionale vengono, usualmente, utilizzati i concetti di classe e di strato sociale. Le classi e gli strati sono accomunati dal fatto di essere aggregati sociali fondati su disuguaglianze di fatto, di tipo prevalentemente acquisitivo anziché ascrivivo: non è la norma giuridica o la consuetudine a determinare l'appartenenza ad una classe o ad uno strato ma caratteristiche che possono essere acquisite o perse nel corso della vita.

Al di là degli elementi in comune, i due concetti, però, sottintendono altri risvolti, che sostanzialmente li differenziano.

1.3.1 Stratificazione e classi sociali

I concetti di strato e di classe sociale riflettono, rispettivamente, le componenti distributive e relazionali delle disuguaglianze.

Gli strati costituiscono categorie analitiche connesse agli aspetti distributivi delle disuguaglianze sociali, collegate alla sfera occupazionale. Essi possono essere, quindi, definiti come raggruppamenti di individui o famiglie che possiedono in misura simile uno o più privilegi, quali la ricchezza, il reddito, il prestigio, l'istruzione. Ne consegue che gli strati si collocano gli uni rispetto agli altri secondo un ordinamento di tipo gerarchico lineare e che il loro numero è assai ampio, virtualmente infinito. Per caratterizzare le disuguaglianze distributive rimane pertinente la metafora geologica della stratificazione sociale, vale a dire *«la disposizione oggettiva o classificazione soggettiva dall'alto in basso o viceversa, di una popolazione di individui o di collettività (famiglie, gruppi etnici o religiosi), ovvero di posizioni sociali o ruoli, in fasce contigue e sovrapposte, detti strati sociali, i quali si distinguono tra loro per il differente*

¹⁴ Weber M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1999, Vol .IV, p. 29.

ammontare di ricchezza, di potere, di prestigio, o di altra importante proprietà socialmente rilevante che ciascuno di essi possiede.»¹⁵

L'approccio stratificazionista alle disuguaglianze sociali, di matrice funzionalista, conduce ad una rappresentazione dello spazio sociale nei termini di un *continuum* di posizioni, cui compete un determinato ammontare di privilegi sociali, espressi generalmente attraverso la costruzione di un indice sintetico di ricchezza e prestigio .

Le classi, a differenza degli strati, si strutturano attorno la componente relazionale della disuguaglianza. Una classe sociale può essere definita come un insieme di individui o famiglie che occupano la stessa posizione all'interno dei principali rapporti di potere esistenti nella società. L'appartenenza ad una classe è quindi determinata dalle relazioni di «...*sopraordinazione o subordinazione, che i (...) [suoi] membri occupano sul mercato e/o nei processi di produzione e riproduzione delle risorse collettive, di carattere materiale o immateriale*». ¹⁶ Affermare che il potere è alla base della divisione in classi di una società significa affermare che alcune di esse sono in grado di imporre la propria volontà e promuovere i propri interessi più di quanto non riescano a fare altre e che tali capacità tendono a riprodursi nel tempo.

A differenza degli strati le classi non danno origine a gerarchie lineari di posizioni dagli incerti confini, ma a reti di rapporti sociali di dominio tra un numero relativamente contenuto di entità nettamente distinte le une dalle altre. Dal momento che le risorse di dominio spendibili sul mercato e all'interno della divisione sociale del lavoro sono limitate, non esiste un numero virtualmente infinito di classi ma discreto, dai confini netti, stabiliti dal possesso della risorsa o dalla specifica combinazione di risorse di potere che fonda la classe stessa. ¹⁷

A posizioni di classe diverse corrisponde una disuguale ripartizione delle disponibilità collettive materiali ed immateriali, ad un maggiore potere è associato una quota maggiore di privilegi. La dimensione relazionale viene così ad intrecciarsi, nel concetto di classe sociale, con l'aspetto distributivo delle disuguaglianze sociali, in quanto il potere rappresenta lo strumento per ottenere vantaggi e questi, a loro volta, possono configurarsi come risorse dalle quali deriva il potere. Gli individui e i gruppi collocati in posizione dominante, in virtù delle loro capacità di dominio, possono istituire sul mercato rapporti di scambio ad essi favorevoli, così come sono in grado di riservare a loro stessi l'esercizio dei ruoli lavorativi maggiormente vantaggiosi.

¹⁵ L.Gallino, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, p.695.

¹⁶ Schizzerotto A., op. cit. 1988, p.25

¹⁷ Cobalti A., Schizzerotto A., op. cit. p.21.

Nella prospettiva neo-weberiana delle classi le disuguaglianze non costituiscono il riflesso di un imperativo funzionale estraneo e sopraordinato agli individui, ma sono concepite come un prodotto dell'azione dei membri di una società. Le disparità sociali si creano quando gli appartenenti di un gruppo sociale riescono a riservare a se stessi l'accesso a quelle situazioni e ad appropriarsi di quei beni che sono scarsi e al contempo dotati di valore, grazie al possesso differenziato di risorse di potere. Si tratta di relazioni di dominio e di subordinazione tendenzialmente sistematiche e stabili, che si riproducono nel tempo grazie all'agire impersonale delle istituzioni sociali e dei meccanismi sottostanti al loro funzionamento, in grado di garantirne la continuità.

*«Ciò equivale a dire che la capacità della classe dominante di mantenere per se stessa e per la sua discendenza una posizione di privilegio, si fonda largamente sul fatto che, in confronto ai membri o ai rappresentanti della classe subordinata, i rappresentanti della classe dominante hanno maggiore accesso, o maggiore controllo, sui vari agenti che regolano l'assegnazione dei compensi. Lo stato gioca un ruolo importante nel conservare la struttura delle disuguaglianze di classe, offrendo un potente sostegno istituzionale e giuridico alle regole ed alle procedure che determinano la distribuzione dei vantaggi e il processo di reclutamento alle diverse posizioni.»*¹⁸

Nella misura in cui gli ordinamenti istituzionali esistenti tendono generalmente a favorire la classe dominante, piuttosto che la classe subordinata, il rapporto tra lo stato e l'intero sistema di stratificazione sembra abbastanza netto. Un esempio di «ombrello» legislativo garantito dallo stato ai privilegi di coloro che stanno al vertice della scala sociale è la regolamentazione all'accesso a determinate professioni. E' il caso degli ordini professionali di medici, avvocati, commercialisti e di altre professioni che controllano il numero dei nuovi reclutati, imponendo rigidi requisiti di ammissione e insistendo sulla necessità di lunghi e costosi periodi di tirocinio. Attraverso tali strategie riescono così a controllare il numero dei membri, *«...di modo che il valore-rarità possa mantenersi «artificialmente» nel tempo»*.¹⁹

Ai concetti di stratificazione sociale e di struttura di classe, dunque, fanno capo due diversi modelli di rappresentazione dello spazio sociale. E' questa la posizione di autori, come Schizzerotto²⁰, che insistono sulla radicale alterità dei due domini semantici.

In merito alla relazione tra i due concetti non esiste, tuttavia, in letteratura, un giudizio unanime.

¹⁸ Parkin F., op. cit. p.20.

¹⁹ Ibidem.p.13

²⁰ RIF BIBLIO

Boudon individua tra i due concetti una relazione di sotto-classe nella quale il concetto di stratificazione sociale si differenzia da quello di classe soltanto per una maggiore generalità²¹.

Alcuni autori, come Gallino, considerano i due concetti come parzialmente sovrapposti; altri, come la Crompton, utilizzano solo il concetto di classe, individuando due schemi di classe²².

Gallino attribuisce al concetto di stratificazione sociale una duplice funzione. Nella sua funzione connotativa, vale dire nel descrivere alcune caratteristiche generiche delle disuguaglianze, il concetto di stratificazione sociale è applicabile ad ogni tipo di disuguaglianza sociale, qualunque sia la società o l'epoca storica. In tal senso essa non è la forma moderna o contemporanea che le disuguaglianze sociali hanno assunto, «...*ma piuttosto il genere macrosociologico e metastorico di cui le varie forme di disuguaglianza susseguitesi nella storia sono altrettante specie*»²³

Nella seconda funzione, «...*ove si accolga il concetto organico di classe sociale*²⁴, per cui essa è, almeno in potenza, un soggetto collettivo capace di azione unitaria, tra il concetto di classe o di struttura di classe e quello di stratificazione sociale non solo non v'è incompatibilità, ma il secondo deve essere necessariamente usato per integrare il primo».²⁵ In tal modo il concetto di stratificazione sociale diventa un efficace strumento complementare per l'analisi delle strutture di classe e della loro dinamica, che consente di cogliere le differenziazioni interne ad ogni classe sociale.

La Crompton, invece, distingue «...*fra gli schemi di classe che semplicemente descrivono il profilo della disuguaglianza occupazionale e gli schemi delle classi teoricamente fondati che, invece, ambiscono a incorporare, a livello empirico, le manifestazioni delle relazioni di classe.*»²⁶ Nel primo caso gli schemi di classe, che hanno un carattere essenzialmente descrittivo, riflettono sempre qualche tipo di ordinamento gerarchico delle occupazioni, in base al livello di ricompense materiali e di prestigio associato ad esse. Il termine classe, in questa accezione, è sinonimo di strato. Al contrario gli schemi di classe teoricamente fondati si propongono di misurare la dinamica delle relazioni fra le classi, piuttosto che semplicemente descrivere le strutture di disuguaglianza o di prestigio. In questo caso prevale l'accezione organica di classe²⁷,

²¹ Boudon R., Dizionario critico di Sociologia, Armando Armando, Roma, 1991, p.501

²² Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 54

²³ Ibidem p.53

²⁴ Gallino nel proprio Dizionario distingue due accezioni del concetto di classe: organica e nominalista. Quest'ultima coincide col concetto di strato sociale.

²⁵ Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino 1993, p. 670

²⁶ Crompton R., *Classi sociali e stratificazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, p.69.

²⁷ Gallino, op. cit., 1993, p.117

secondo la quale le classi tendono a configurarsi come attori sociali capaci di azione unitaria.

Al di là di qualsivoglia considerazione relativa alla distinzione tra strato e classe, resta comunque il fatto che alla base dei due concetti stanno posizioni teoriche non facilmente conciliabili, dal funzionalismo di Parsons, Davis e Moore alla tradizione conflittualistica ispirata alle opere di Marx e Weber.

1.4 La teoria funzionalistica della stratificazione sociale

La teoria funzionalistica della stratificazione sociale è stata formulata in modo articolato e rigoroso negli anni cinquanta da Kingsley Davis e da Wilbert E. Moore, seguaci di Talcott Parsons e dello struttural-funzionalismo, che dominò la teoria sociologica americana nel secondo dopoguerra. Secondo la concezione funzionalistica delle disuguaglianze sociali la collocazione sociale dei singoli e dei gruppi dipende dal ruolo lavorativo svolto. A occupazioni diverse corrispondono distinte ricompense materiali e simboliche, in base alla rilevanza funzionale che ogni ruolo lavorativo ha per la società. Nel funzionalismo la società viene vista come un organismo composto da varie parti tra loro interdipendenti, ciascuna delle quali fornisce un particolare contributo, detto funzione, a favore del mantenimento di una o più condizioni essenziali per l'esistenza e la riproduzione del sistema sociale. Tutti i sistemi sociali hanno determinate esigenze funzionali, che devono essere soddisfatte perché essi risultino efficienti e produttivi. In ogni società certe posizioni «...sono funzionalmente più importanti di altre nell'assicurare la riproduzione socio-culturale, l'adattamento all'ambiente, il mantenimento dell'identità, la capacità di conseguire scopi collettivi...»²⁸ e richiedono capacità speciali per lo svolgimento dei compiti connessi. Per i funzionalisti, pertanto, la stratificazione sociale è una necessità universale.

Le posizioni cruciali devono essere occupate dagli individui più capaci e dotati, per cui diventa indispensabile l'esistenza di un meccanismo sociale in grado di garantire che le persone più brillanti siano attratte dai ruoli più importanti. La stratificazione sociale è esattamente il meccanismo che realizza questo scopo. «La [sua] principale necessità funzionale (...) è precisamente l'esigenza sentita da ogni società di collocare e motivare gli individui nella struttura sociale. Una società, come meccanismo funzionante, deve distribuire in qualche modo i suoi membri in posizioni sociali e

²⁸ Gallino L., op. cit., 2000, p.65

indurli ad assolvere i compiti inerenti a queste posizioni»²⁹. Le varie posizioni non hanno la stessa importanza ai fini della sopravvivenza delle società e alcune richiedono capacità o esperienze particolari. Incentivi materiali e sociali diventano, pertanto, essenziali per indurre gli individui a prepararsi ad occupare posizioni che richiedono competenze di alto livello e garantiscono elevati compensi³⁰ per l'assunzione di rischi e di responsabilità. Le competenze e le capacità professionali necessarie a ricoprire certe posizioni non costituiscono caratteristiche direttamente ereditabili, ma vanno acquisite attraverso la partecipazione a lunghi processi formativi e affrontando sacrifici di varia natura. Senza incentivi differenziali non necessariamente le persone migliori si farebbero avanti per occupare le posizioni più importanti³¹ Come affermano Davis e Moore: «se i diritti e i guadagni delle diverse posizioni in una società devono essere disuguali, allora la società deve essere stratificata, perché questo è esattamente il significato della stratificazione. La disuguaglianza sociale è in tal modo un espediente inconsapevole attraverso il quale le società si assicurano che le posizioni più importanti siano responsabilmente occupate dalle persone più qualificate»³².

In una società di mercato competitiva sono gli individui più dotati e ambiziosi, vale a dire i migliori, che conquistano il vertice e quindi si assicurano la maggior parte delle ricompense messe a disposizione dalla società.

Per individuare le posizioni di maggior importanza funzionale, e quindi meritevoli dei compensi più elevati, vengono proposti da Davis e Moore due criteri: il grado in cui una posizione è funzionalmente unica, e l'indispensabilità, vale a dire la misura in cui le altre posizioni sono dipendenti da quella considerata.

Le posizioni funzionalmente uniche sono quelle che richiedono una preparazione professionale specializzata di livello superiore, tale da renderle insostituibili. Così un dottore è più insostituibile dell'infermiere perché è in grado di svolgere i compiti dell'infermiera anche se in modo meno efficiente, mentre l'infermiera non può adempiere ai compiti del medico. Accanto all'«addestramento» l'altro fattore che determina l'importanza funzionale della posizione è rappresentato dall'autorità: «...sono importanti quelle posizioni rispetto alle quali altre posizioni sono subordinate

²⁹ Davis K., Moore W. E., *Alcuni principi della teoria della stratificazione*, in Bendix R, Lipset S. M., (a cura di), *Classe, potere, status. Teorie sulla struttura di classe*, Marsilio Editori, Padova, 1974, p. 18.

³⁰ I tre tipi di ricompense di cui ogni società dispone per incentivare gli individui competenti ad assumere le funzioni giudicate difficili sono «...le cose che contribuiscono al sostentamento e al Confort, secondariamente, le cose che contribuiscono al divertimento e allo svago, infine le cose che contribuiscono all'autorispetto e all'autoaffermazione.» (Davis K., Moore W. E., op. cit., p. 18)

³¹ Parkin F., *Classi e stratificazione sociale*, in Enciclopedia delle scienze sociali, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma, 1996, p.13

³² Ibidem, p. 19.

o che ne dipendono; in altri termini queste sono posizioni chiave.»³³ Le disuguaglianze vengono, dunque, legittimate per mezzo di un consenso emergente, fondato su valori legati all'importanza per la società di funzioni particolari. Il profilo della stratificazione sociale che ne emerge riflette la scala di valutazione che essa esprime delle competenze indispensabili alla sua sopravvivenza e riproduzione.

Dal momento che le disuguaglianze sociali esprimono unicamente differenze nelle ricompense riconosciute ai singoli e ai gruppi in relazione alla attività lavorativa svolta, l'unico aspetto delle disuguaglianze ritenuto socialmente rilevante per i funzionalisti è quello distributivo. L'immagine della stratificazione che ne scaturisce è quella di un ordinamento gerarchico di numerosi strati contigui, ognuno dei quali include un insieme di occupazioni il cui reddito e/o prestigio è compreso in un certo intervallo e tra i quali, in una situazione di elevata differenziazione occupazionale tipica dei sistemi sociali più evoluti, non è possibile tracciare linee nette di separazione.

La teoria funzionalista, nonostante abbia avuto il merito di esser così astratta e flessibile da applicarsi a differenti tipi di società, è stata oggetto di numerose e pesanti critiche. Le obiezioni che comunemente vengono rivolte all'approccio stratificazionista sono sia di ordine metodologico, sia di ordine teorico. Dal punto di vista metodologico, il limite più evidente riguarda l'arbitrarietà, tanto delle soglie che identificano i diversi strati quanto quella dei criteri con i quali viene stabilita la posizione sociale degli individui. Per quanto riguarda le obiezioni di natura teorica, il limite principale dell'approccio funzionalista è di aver considerato soltanto le disuguaglianze distributive, trascurando del tutto le disuguaglianze relazionali, vale a dire le relazioni di potere.³⁴ «...Sostenere, ad esempio, che i dirigenti ricevono compensi molto superiori a quelli degli operai delle fabbriche perché danno maggiore contributo al sistema produttivo, equivale a formulare più un giudizio di valore che una spiegazione»³⁵. La configurazione della divisione sociale del lavoro con le disuguaglianze distributive connesse, invece, non deriva soltanto dalle esigenze del sistema, ma è determinata anche dall'azione di individui e gruppi e dalle loro capacità differenziate di dominio.

1.5 La teoria del conflitto

³³ Wesolowski W, *Alcune notazioni sulla teoria funzionalista della stratificazione*, in Bendix R, Lipset S., (a cura di), op. cit., 1974, p. 61.

³⁴ Schizzerotto A., op. cit., 1988, p.24.

³⁵ Parkin F., op. cit., 1976, p.11

1.5.1 La teoria delle classi di Marx

La prima elaborazione organica di una teoria sociologica delle classi si deve a Marx. La teoria marxiana delle classi si colloca nel più ampio contesto della concezione materialistica della storia che ne costituisce una imprescindibile premessa.

Per Marx il primo presupposto di ogni esistenza umana, e dunque di ogni storia, è che gli uomini devono essere in grado di vivere, per cui «(...) *la produzione della vita materiale stessa, [è] (...) una condizione fondamentale di qualsiasi storia, che ancora oggi, come millenni addietro, deve essere compiuta ogni giorno e ogni ora semplicemente per mantenere in vita gli uomini*»³⁶.

L'evoluzione dell'umanità è innanzitutto determinata dall'evoluzione delle condizioni materiali degli uomini, dai diversi modi in cui gli uomini si associano per procurarsi i mezzi di sussistenza. Le altre sfere della vita sociale, le idee e i valori che animano gli individui sono definiti e dipendenti dalla natura della produzione economica. Per Marx è, quindi, «*il modo di produzione della vita materiale [che] condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza*»³⁷.

Il processo che conduce alla costituzione delle classi sociali poggia sulle condizioni materiali di esistenza e, più in particolare, sui rapporti sociali di produzione che prendono forma nella sfera produttiva. La natura di questi rapporti, e con essa la struttura di classe, sono determinate dal possesso, o dall'esclusione dal possesso, dei mezzi di produzione. Questo conduce ad una rappresentazione sostanzialmente dicotomica della struttura sociale che trova fondamento nelle relazioni di proprietà: una minoranza di “non produttori” che controllano i mezzi di produzione, sono in grado di utilizzare questa posizione di controllo per estrarre dalla maggioranza di “produttori” quel sovrappiù di prodotto del quale vivono³⁸. Ciò è integralmente connesso con la divisione del lavoro perché, per creare il sovrappiù di prodotto che è necessario per l'esistenza delle classi, occorre un sistema di divisione del lavoro abbastanza sviluppato.

Alla fine del *Capitale* egli sostiene che: «*La prima domanda che ci si deve porre è questa; cosa rappresenta una classe? (...) Ad un primo sguardo può sembrare che ciò sia dovuto alla identità dei loro redditi e delle loro fonti di reddito*»³⁹, ma ciò

³⁶ Marx K., Engels F., *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma, 1991, p. 18.

³⁷ Marx K., *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1974, p. 5.

³⁸ Giddens A., *La struttura di classe nelle società avanzate*, il mulino, Bologna, 1975, p. 36.

³⁹ Marx K., *Il capitale*, Newton Compton Editori, Roma, 1976, p. 1176.

determinerebbe un numero quasi infinito di classi⁴⁰. Di conseguenza, due persone, pur avendo lo stesso reddito e svolgendo persino lo stesso lavoro, non necessariamente appartengono alla stessa classe. L'appartenenza di classe non è definita dal livello del reddito e non si riduce ad una semplice contrapposizione tra ricchi e poveri. In ogni società l'asse portante delle classi si trova nei rapporti di produzione e nelle relazioni di proprietà. Dal controllo dei mezzi di produzione scaturisce il controllo politico. Pertanto, la divisione dicotomica delle classi si riferisce sia alla proprietà che al potere. Le classi, così, sono espressione non solo di un rapporto tra sfruttatori e sfruttati, ma anche di un rapporto tra oppressori e oppressi⁴¹.

Nel modello astratto del dominio di classe, elaborato da Marx, le classi sono dunque concepite come fondate su rapporti di dipendenza reciproca e di conflittualità. La dipendenza non si riferisce alla semplice dipendenza materiale, presupposta dalla divisione del lavoro tra le classi, ma deriva da una reciprocità asimmetrica, dal momento che si basa sulla sottrazione del plusvalore di una classe da parte di un'altra.

La contrapposizione di interessi che emerge dalla relazione di sfruttamento conduce al conflitto⁴² tra le classi antagoniste, che determina gli sviluppi della società: *«La storia di ogni società sinora esistita è storia di lotte di classe»*⁴³.

Non sempre le classi, però, sono forze sociali, attori storici, capaci di un'azione unitaria se non *«(...) quando i membri di questo insieme siano uniti dalla coscienza di classe, dalla coscienza di interessi comuni, da un legame psichico derivante dai comuni antagonismi di classe»*⁴⁴.

Il passaggio dalla potenzialità alla realtà, per cui la classe in sé diventa classe per sé, si ha soltanto quando gli individui che occupano posizioni simili si trovano coinvolti in lotte collettive e insieme sviluppano una rete di comunicazione che li rende consapevoli della loro sorte comune.

Soltanto allora gli individui diventano parte di una classe, saldamente unita, che con consapevolezza organizza i propri interessi comuni⁴⁵.

Affinchè le classi possano costituirsi in soggetti coscienti di sé sono necessarie alcune condizioni, tra cui una rete di comunicazioni, la concentrazione di grandi masse, un nemico comune e una qualche forma di organizzazione.

⁴⁰ Giddens A., op. cit., 1975, p. 36.

⁴¹ Ibidem, p. 37.

⁴² Ibidem, p. 38.

⁴³ Marx K., Engels F., *Il manifesto del partito comunista*, Editori Riuniti, Roma, 1976, p. 55.

⁴⁴ Ossowski S., *Struttura di classe e coscienza sociale*, Giulio Einaudi, Torino, p. 82.

⁴⁵ L. Coseriu, *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 72.

Marx, quindi, a ragione, riteneva che la massiccia concentrazione operaia all'interno delle fabbriche costituiva un elemento importante per lo sviluppo della coscienza di classe. I contadini, di contro, non potevano pervenire ad un'identità di classe e a una coscienza politica, nonostante il comune sfruttamento a cui erano sottoposti, in quanto erano dispersi e isolati. Essi erano come un *sacco di patate*, singole unità che non avrebbero mai potuto fondersi in un'unica entità

La concezione dicotomica di Marx diventa problematica quando vengono analizzate società concrete, storicamente esistite nelle quali compaiono una pluralità di classi. Marx non nega l'esistenza, tra la classe dominante e la classe dominata, di una classe intermedia⁴⁶, che viene di solito globalmente designata col nome "piccola borghesia"⁴⁷, sia che si tratti di abitanti di città sia che si tratti di abitanti di campagna⁴⁸. Non viene riconosciuta, però, alle classi intermedie, né iniziativa né dinamismo storico, per cui, nel giorno del conflitto decisivo, ognuno sarà costretto a unirsi o ai capitalisti o ai proletari⁴⁹.

E' evidente che Marx, nell'elaborare la sua teoria, parte da alcune semplificazioni della realtà sociale. Una prima semplificazione è da ricercare nella riduzione delle relazioni sociali a relazioni sovra determinate dall'economia. Da qui l'assegnazione alla sfera produttiva di una priorità assoluta, trascurando le altre sfere come quelle della distribuzione e della riproduzione. La concentrazione, poi, sul possesso dei mezzi di produzione ha impedito a Marx di riconoscere il rilievo di altre risorse sociali come le credenziali educative, capaci di tradurre in un efficace strumento di chiusura sociale (nel senso weberiano) alla pari del possesso dei mezzi di produzione.

Altra semplificazione costitutiva del modello marxiano riguarda il nesso tra posizione sociale e azione. La complessità degli elementi psichici e sociali che tessono il legame tra la situazione dell'attore e il suo agire viene negata in Marx dalla teoria del valore-lavoro, che stabilisce una relazione deterministica tra collocazione nei rapporti di produzione e acquisizione di quella coscienza che conduce al conflitto.

1.5.2 La stratificazione sociale in Weber

⁴⁶ Accanto allo schema tripartito con la classe media tra due classi opposte compare alla fine del III volume del *Capitale* uno schema funzionale tripartito senza classe intermedia: proprietari terrieri, proprietari di capitale, proprietari di forza lavoro. Nel primo caso alle diverse classi corrisponde un diverso rapporto con gli strumenti di produzione, nel secondo caso le classi sono determinate dal rapporto con diversi strumenti di produzione, considerando anche la forza lavoro come una categoria di strumenti di produzione. (rif biblio)

⁴⁷ Alla classe intermedia, o "piccola borghesia", appartengono coloro che possiedono propri strumenti di produzione da loro stessi utilizzati. (rif biblio)

⁴⁸ Ibidem, p. 87.

⁴⁹ Aron R., *Le tappe del pensiero sociologico*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1999, p. 146.

Se in Marx la nozione di classe è la nozione cruciale per l'analisi della stratificazione sociale, Weber concepisce la stratificazione sociale come sintesi di tre distinti elementi: le classi, i ceti ed i partiti, ciascuno dei quali dà luogo ad una specifica forma di disuguaglianza.

«Le “classi”, i “ceti” e i “partiti” costituiscono precisamente fenomeni di distribuzione della potenza all'interno di una società»⁵⁰. Ognuno di essi rappresenta uno specifico aspetto del potere, in quanto costituisce un fondamento differente alla pretesa di riconoscimenti materiali e simbolici. Pur affermando che questi tre fenomeni o dimensioni del potere sono legati l'un l'altro nel sistema della stratificazione da un preciso rapporto, Weber si occupa molto più del legame intercorrente tra classe e ceto che del legame tra ciascuno di questi ed il partito⁵¹.

Secondo Weber si può parlare di classe quando «(...) ad una pluralità di uomini è comune una specifica componente causale delle loro possibilità di vita, nella misura in cui questa componente è rappresentata semplicemente da interessi economici di possesso e di guadagno nelle condizioni di mercato dei beni o del lavoro»⁵². Nella definizione di classe Weber accoglie l'idea marxiana che «il “possesso” e la “mancanza di possesso” costituiscono perciò le categorie fondamentali di tutte le situazioni di classe»⁵³. L'assenza, però, di diritti formali di proprietà non costituisce un ostacolo alla monopolizzazione e al controllo dei beni materiali: « si può diventare ricchi, grassi e potenti pur senza possedere in effetti alcunché»⁵⁴. Le classi, infatti, secondo Weber, si formano in presenza di due condizioni tra loro connesse, la proprietà e la vendita di prestazioni lavorative nel mercato. Se per Marx le classi prendono forma all'interno dei rapporti di produzione, per Weber, quindi, il luogo nel quale le classi si costituiscono è il mercato, dove si determinano le opportunità di vita degli individui: «(...) la “situazione” di classe è in ultima analisi la “situazione di mercato”»⁵⁵.

Quando il sistema distributivo si fonda su fattori diversi dalla proprietà privata e dalle forze del mercato, non possono formarsi classi. Perciò, quei gruppi e quelle collettività il cui destino non viene determinato dalle opportunità che offre il mercato, come schiavi e servi, «(...) non costituiscono una “classe” in senso tecnico (bensì un

⁵⁰ Weber M., *Economia e società* vol. IV, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 28.

⁵¹ Parkin F., *Max Weber*, il Mulino, Bologna, 1984, p. 107.

⁵² Weber M., op. cit., vol. IV, 1999, p. 29.

⁵³ Ibidem, p. 29.

⁵⁴ Parkin F., op. cit., 1984, p. 109.

⁵⁵ Weber M., op. cit., 1999, p. 30.

ceto)»⁵⁶. Quando la classe è definita come un prodotto del mercato, diventa problematico cercare di individuare il confine tra una classe e l'altra.

Il termine classe si riferisce a qualsiasi aggregato di soggetti che condividono una stessa situazione di mercato in termini dei beni e/o delle capacità di cui dispongono. Ma la gamma di beni e capacità posseduti dai singoli può variare moltissimo poiché ogni soggetto può mostrare nel mercato una combinazione di proprietà e di abilità leggermente diversa da quella di tutti gli altri, tanto da poter avere tanti classi quanti sono i soggetti concreti che agiscono nel mercato⁵⁷.

Il modello o l'immagine evocati da questo meccanismo sono quelli di una società frammentata in una serie innumerevole di divisioni e sottodivisioni e non quelli di una società divisa tra una classe dominante e una classe dominata, come in Marx.

Weber era consapevole dell'estrema variabilità delle situazioni di mercato e della conseguente difficoltà di individuare un insieme di classi distinte. Per risolvere il problema derivante da tale pluralità empirica, Weber definì la classe sociale come: «(...) *l'insieme di quelle situazioni di classe tra le quali è agevolmente possibile, e di solito avviene, uno scambio, o personale o nella successione delle generazioni*»⁵⁸. Una classe sociale, in altre parole, è formata da un insieme di situazioni di classe rese omogenee dall'esistenza di comuni possibilità di mobilità o nell'ambito della carriera dei singoli o nel susseguirsi delle generazioni.

Come rileva Giddens: «*la nozione di classe sociale è importante perché introduce un tema unificante nella diversità dei rapporti di classe intersecantisi tra di loro che possono derivare dall'identificazione weberiana della "situazione di classe" con la "situazione di mercato" (...) Ma una "classe sociale" viene alla luce solo quando queste situazioni di classe si raggruppano in modo tale da dare origine ad una rete di interscambio sociale tra i singoli*»⁵⁹. Nel capitalismo, Weber distingue quattro principali raggruppamenti aventi le caratteristiche di classi sociali: 1) la classe dei lavoratori manuali; 2) la piccola borghesia; 3) i tecnici, gli specialisti, gli impiegati; 4) le classi dei proprietari e degli individui dotati di un livello di istruzione elevato, cioè quelle classi situate in cima alla gerarchia occupazionale.

Le differenziazioni in comunità sono tra gli esempi più importanti di quella suddivisione in ceti che rappresenta per Weber il secondo dei tre fenomeni della distribuzione del potere. «*In contrapposizione alla "situazione di classe" determinata*

⁵⁶ Ibidem, p. 30.

⁵⁷ Giddens A., op. cit., 1975, pp. 110-111.

⁵⁸ Weber M., *Economia e società* vol. I, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 299.

⁵⁹ Giddens A., op. cit., 1975, p. 65.

*in modo puramente economico, definiamo “situazione di ceto” ogni componente tipica del destino di un gruppo di uomini, la quale sia condizionata da una specifica valutazione sociale, positiva o negativa, dell’ “onore” che è legato a qualche qualità comune di una pluralità di uomini»*⁶⁰. Tale valutazione sociale positiva o negativa può essere fondata sul modo della condotta di vita, sulla specie di educazione ricevuta, sul prestigio o disprezzo derivante dalla nascita o su quello derivante dalla professione o dall'appartenenza ad un gruppo in cui si entra in virtù di certi requisiti specifici⁶¹. Un ceto è quindi composto da un insieme di individui che condividono un certo status riconosciuto socialmente, senza che questo status coincida necessariamente con la posizione economica. Per Weber, infatti, la distribuzione del prestigio sociale non corrisponde sempre alla distribuzione della ricchezza. Vi possono sempre essere delle discrepanze, come nel caso degli aristocratici decaduti che continuano a godere di un'alta considerazione sociale; allo stesso modo, le famiglie arricchite da poco sono spesso oggetto di disprezzo da parte di quelle di più antico lignaggio. Ma anche quando la ricchezza e il prestigio sociale si equivalgono il rapporto causale tra loro non ha necessariamente la stessa direzione. Talvolta, il prestigio sociale deriva dal possesso dei beni materiali altre volte costituisce un trampolino di lancio per il raggiungimento di questi beni⁶².

Uno degli elementi della distinzione tra classi e ceti s'incentra sulla contrapposizione tra “oggettivo” e “soggettivo”: il ceto si basa sulla consapevolezza dell'appartenenza ad un gruppo e dalla diversità di tale gruppo rispetto ad altri a differenza della classe.

Le classi e i ceti sono anche distinti dal fatto che le prime esprimono rapporti che hanno a che fare con la produzione, mentre i secondi esprimono rapporti che hanno a che fare col consumo, nella forma di specifici stili di vita⁶³. Alcuni ceti sorgono in seno alle classi sociali e affondano le proprie radici nella divisione del lavoro nel sistema di proprietà, altri che trascendono i limiti di classe e che si rivelano più forti, presentano un'origine etnica, razziale o religiosa. Se per Weber: *«le “classi” non costituiscono delle comunità (...) ma rappresentano soltanto fondamenti possibili (e ricorrenti) di un agire di comunità»*⁶⁴ i ceti, invece, sono generalmente delle comunità morali, caratterizzate da un forte senso della propria identità e dai limiti di natura sociale che li

⁶⁰ Weber M., op. cit., vol. IV, 1999, p. 34.

⁶¹ Jedlowski P., *Il mondo in questione*, Carocci, Roma, 1998, p. 143.

⁶² Parkin F., *Classi e stratificazione sociale*, in Enciclopedia delle scienze sociali, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma, 1996, p.16

⁶³ Giddens A., op. cit., 1975, p. 59.

⁶⁴ Weber M., op. cit., vol. IV, 1999, pp. 28-29.

separano dagli altri. Di conseguenza, essi possono essere mobilitati con più facilità verso scopi collettivi. Weber tende a vedere i gruppi di status come corpi alquanto combattivi, impegnati in lotte di vario genere, non soltanto simboliche ma anche materiali. Il fatto che i gruppi basati sul ceto non si identificano con le classi sociali, quindi, non impedisce ai primi di impegnarsi nella lotta per la distribuzione, ottenendo, spesso, maggior successo delle classi sociali, troppo eterogenee e divise al loro interno per poter agire come entità collettive unitarie. Per migliorare la loro situazione, i ceti, seguono la strategia della chiusura sociale, attraverso cui i vari gruppi limitano a pochi le possibilità di accesso alle ricompense e ai privilegi. Per fare ciò questi gruppi trasformano le caratteristiche sociali o fisiche da loro posseduti in criteri di appartenenza e di idoneità. Quasi tutte le caratteristiche, per Weber, possono servire a questo scopo, purché siano mezzi per identificare ed escludere «gli estranei»⁶⁵. La chiusura sociale escludente è quindi quell'azione di un ceto tesa ad assicurargli alcune risorse e vantaggi a danno di altri gruppi.

Le forme più efficaci e complete di chiusura sociale sono quelle che si servono di criteri di stirpe e lignaggio in uso nelle società tradizionali. Nelle moderne società industriali, invece, la chiusura sociale non si determina in base all'albero genealogico. Controlli ed esami sono gli strumenti solitamente usati per rilasciare quei titoli e certificati necessari per esercitare le più importanti professioni ed entrare nelle sfere del privilegio.

*«Mentre le “classi” hanno a loro volta sede nell’“ordinamento economico”, e i ceti nell’“ordinamento sociale”, cioè nella sfera della distribuzione dell’“onore” (...) i “partiti” appartengono in prima linea alla sfera della “potenza”. Il loro agire è rivolto alla “potenza” sociale, cioè a influenzare un agire di comunità di qualsiasi contenuto»*⁶⁶. I partiti, secondo Weber, rappresentano associazioni basate su una adesione libera, costituite con lo scopo di attribuire ai propri capi una posizione di potenza all'interno di un gruppo sociale e ai propri membri possibilità ideali o materiali utili al perseguimento di fini oggettivi e/o al raggiungimento di vantaggi personali⁶⁷. Si tratta di associazioni, fornite di un apparato amministrativo, costituite al fine di attuare, con ogni mezzo disponibile, un programma specifico di contenuto vario. I partiti possono rappresentare specifici interessi economici e sociali, oppure limitarsi a cercare benefici di vario genere per i propri capi, funzionari e seguaci.

⁶⁵ Parkin F., op. cit., 1984, p. 120.

⁶⁶ Weber M., op. cit., vol. IV, 1999, pp. 40-41.

⁶⁷ Weber M., op. cit., vol. I, 1999, p. 282.

Per Weber, i partiti, possono condizionare, in modo indipendente, la distribuzione delle risorse. In linea di principio, il sistema di stratificazione può essere organizzato in diversi modi a seconda degli ideali politici del partito che detiene il potere. In altri termini, il sistema di stratificazione può, entro certi limiti, essere manipolato dall'intervento politico. Classi e gruppi di status possono influenzare l'azione dei partiti e quindi modellare la distribuzione delle risorse, ma possono, a loro volta, essere influenzati quando il partito in questione detiene il potere sociale

1.6 Gli schemi di classificazione delle classi

I mutamenti sociali ed economici prodotti dallo sviluppo dell'industrialismo capitalistico sono stati accompagnati da un processo continuo di divisione del lavoro e differenziazioni delle occupazioni. Nelle società moderne, quindi, per la maggior parte della popolazione l'ammontare delle ricompense e dei privilegi ottenuti dai singoli e dai gruppi è collegata al tipo di lavoro svolto. Data quindi la centralità della condizione occupazionale per le opportunità di vita degli individui la popolazione viene suddivisa in gruppi occupazionali che si ritengono caratterizzati da livelli diversi di ricompense materiali. Il termine classe viene universalmente utilizzato per indicare questi gruppi occupazionali. La stratificazione sociale viene di conseguenza di solito ricondotta ad un suo segmento specifico costituito dalla stratificazione occupazionale.

Gli schemi di classificazione delle classi utilizzati possono essere raggruppati in tre categorie. La prima categoria comprende i cosiddetti *schemi convenzionali*, il cui obiettivo è semplicemente quello di descrivere il profilo delle disuguaglianze occupazionali, senza alcuna ambizione teorica. La seconda categoria di schemi di classificazione delle occupazioni comprende *le scale di prestigio o di status occupazionale*, finalizzate a stabilire il valore attribuito alle diverse occupazioni all'interno di una data popolazione. Anche questo schema ha finalità essenzialmente descrittivo e un carattere gerarchico, nel senso che rappresenta un indicatore di quantità più o meno definite (reddito, status, prestigio etc.). Gli schemi di classificazione appartenenti al terzo gruppo, invece, sono quelli *relazionali* fondati sulla teoria delle classi, avendo come riferimento soprattutto Marx e Weber. Il loro obiettivo è quello di misurare la dinamica delle relazioni fra le classi anziché semplicemente descrivere le strutture di disuguaglianza o di prestigio.⁶⁸

⁶⁸ Crompton R., *Classi e stratificazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp.29-30

1.6.1 Le scale di prestigio

Le scale di prestigio o di status occupazionale, rispetto agli schemi di classificazione delle classi "relazionali", sono state finalizzate a stabilire il valore sociale attribuito alle diverse occupazioni all'interno di una data popolazione. Esse hanno un carattere essenzialmente descrittivo e gerarchico, nel senso che sono intesi come misure di quantità più o meno definite (reddito, prestigio e così via).

Una delle prime scale di questo tipo fu quella costruita da North ed Hatt, negli anni quaranta, negli Stati Uniti.

In un'indagine del 1947 North e Hatt cercarono di definire il prestigio relativo di ciascuna occupazione.

Fu chiesto ad un campione rappresentativo di individui di valutare il rango sociale di circa 90 occupazioni, scelte tra quelle che figuravano nel censimento, su una scala i cui valori erano compresi tra "molto alto" e "molto basso".

Dalla ricerca emerse un ampio consenso tra gli intervistati circa il prestigio delle occupazioni, malgrado sostanziali differenze sociali negli interpellati, come la professione esercitata, il livello di istruzione, l'età.

Per quanto riguarda l'Italia, la sola scala di stratificazione occupazionale attualmente disponibile è stata elaborata, nei primi anni 80, da Antonio De Lillo e da Antonio Schizzerrotto, i quali rifacendosi alla tecnica delle scale di prestigio proposta da North e Hatt, sono giunti alla costruzione di una scala di stratificazione che ordina su 93 posizioni l'insieme delle occupazioni svolte dagli italiani, in base alle valutazioni espresse da un campione della popolazione circa i vantaggi associati ad una data occupazione⁶⁹.

Ad ogni gruppo occupazionale relativamente omogeneo, mediante procedure statistiche complesse, è assegnato un determinato punteggio, che ne esprime il grado di desiderabilità sociale.

Dalla ricerca traspare una percezione e valutazione delle disuguaglianze occupazionali sostanzialmente omogenee, senza apprezzabili differenze in funzione della professione e delle caratteristiche socio-anagrafiche degli intervistati.

Il dato più rilevante, sul piano sostanziale, del lavoro di De Lillo e Schizzerrotto è una percezione della stratificazione sociale dell'Italia contemporanea in linea con quei caratteri che essa assume in una società industriale avanzata, in cui forte è il ruolo dello stato.

⁶⁹M. Cherkaoui, *Stratificazione*, in R. Boudon (a cura), *Trattato di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1996, pag. 140

Al vertice della gerarchia occupazionale, difatti, sono posti i grandi dirigenti dello stato, seguiti da quelli del settore privato, e non gli imprenditori.

Analogamente la collocazione delle occupazioni legate al settore agricolo al di sotto delle corrispondenti attività nell'industria e nel terziario va letta in tale ottica.⁷⁰

1.6.2 Lo schema di classificazione delle classi di Sylos Labini

Negli studi condotti a più riprese sulla struttura delle classi sociali in Italia sono stati proposti diversi schemi, formati da un numero variabile di classi, per tenere conto della specificità del processo di industrializzazione, della persistenza di categorie sociali di tipo tradizionale e del precoce sviluppo di altre, legate alla diffusione di grandi organizzazioni complesse e al processo di burocratizzazione⁷¹.

Il primo tentativo sistematico di rilevare l'ampiezza delle classi sociali in Italia è dovuto all'economista Paolo Sylos Labini, che, in coerenza con la teoria economica classica, elaborò uno schema di classificazione delle classi basato principalmente sul tipo di reddito percepito da un individuo. Scrive a tal proposito Labini: «*Per distinguere le diverse classi sociali il reddito è dunque un elemento importante, ma non tanto per il suo livello, quanto per il modo attraverso cui si ottiene (...)*»⁷².

Oltre alle tre grandi categorie di reddito, la rendita (proprietari di case e terreni), il profitto (imprenditori), il salario (i lavoratori alle dipendenze), vi sono altre importanti categorie di reddito come: i redditi misti, da lavoro e capitale, propri dei lavoratori autonomi; gli stipendi degli impiegati (redditi elevati pagati col gettito dei tributi e dei contributi); i redditi di coloro che hanno occupazione precaria e saltuaria che sono in genere particolarmente bassi, incerti ed altamente variabili.

Sulla base di queste categorie di reddito, Sylos Labini ha distinto sei grandi classi sociali, ciascuna delle quali composta da varie sottoclassi:

1) la borghesia che riunisce i proprietari (rendite), gli imprenditori e gli alti dirigenti di società per azioni (profitti e redditi misti), professionisti autonomi (redditi misti);

2) le classi medie composte da:

2a) piccola borghesia impiegatizia (stipendi),

2b) piccola borghesia relativamente autonoma (coltivatori diretti, artigiani e commercianti),

2c) piccola borghesia (categorie particolari quali militari, religiosi e altri);

⁷⁰M.Charkaoui, in R. Boudon (a cura di), op.cit.pag.140

⁷¹ Martinelli A., Chiesi A. M., *La società italiana*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 110.

⁷² Sylos Labini P., *Saggio sulle classi sociali*, Laterza, Roma-Bari, 1978, p. 26.

3) la classe operaia (salari) e il sottoproletariato.

Le diverse classi e sottoclassi non sono divise da steccati e la mobilità sociale è tanto maggiore quanto più rapido è il processo di sviluppo economico. Mentre i ricchi sono inclusi tutti nella prima classe nelle altre troviamo gli individui agiati o poveri o addirittura poverissimi⁷³.

1.6.3 Gli schemi di classificazione relazionali neo-weberiani di Goldthorpe di Schizzerotto

Uno schema di classificazione delle classi di ispirazione weberiana che viene sempre più frequentemente utilizzato dagli studiosi di molti paesi europei è stato proposto dal sociologo britannico John Goldthorpe.

Per Weber la classe è l'insieme degli individui che hanno un'analogia situazione di mercato, ovvero un analogo *«potere di disposizione (o dalla mancanza di esso) sui beni o sulle qualificazioni di prestazione, e dalla loro utilizzabilità per conseguire un reddito»*⁷⁴. Le risorse rilevanti al fine della determinazione della situazione di classe sono *«mezzi di produzione, patrimonio, mezzi acquisitivi, qualificazioni professionali»*⁷⁵.

Goldthorpe, come Weber, vede nel mercato il luogo di formazione delle classi, ma ritiene che, accanto alla situazione di mercato, per determinare i confini delle classi sociali sia importante valutare anche la situazione di lavoro (relazioni di impiego), vale a dire la posizione che gli individui occupano nel processo lavorativo, ossia nella divisione dei compiti nella gerarchia organizzativa che esistono in qualsiasi luogo di lavoro. Si tratta dei vincoli di subordinazione associati a ciascuna occupazione e del suo grado di autonomia (cioè la possibilità di decidere in vario grado i tempi e i modi del lavoro da svolgere). La distinzione fondamentale, a tal proposito, è tra lavoratori dipendenti e non: da una parte vi sono coloro che nella divisione del lavoro dipendono direttamente dalle direttive di qualcun altro, dall'altra coloro che, invece, gestiscono da sé il proprio lavoro.

In base alle relazioni di lavoro gli occupati possono essere distinti in tre grandi categorie: gli imprenditori che sono coloro che acquistano il lavoro altrui ed esercitano autorità e controllo su di esso; i lavoratori autonomi senza dipendenti che non usano il lavoro altrui né vendono il proprio; i lavoratori dipendenti che invece vendono il loro lavoro.

⁷³ Ibidem, p. 25.

⁷⁴ Weber M., op. cit., vol. I, 1999, p. 299.

⁷⁵ Ibidem, p. 299.

Col termine situazione di mercato si indica invece l'insieme delle ricompense materiali e non che gli individui ricevono per il loro lavoro o che vi sono tipicamente associati. La situazione di mercato è data dal possesso di merci o di una combinazione di tre tipi di risorse: i mezzi di produzione, le credenziali educative o le qualifiche professionali, la forza-lavoro⁷⁶. Il riferimento è al grado di sicurezza del posto di lavoro, le prospettive di carriera, la retribuzione e altri benefici non materiali (prestigio, influenza, ecc.).

Goldthorpe approda così ad una rappresentazione della struttura di classe suddivisa in sei posizioni principali: 1) la borghesia (costituita da imprenditori, liberi professionisti, alti dirigenti dello stato e delle imprese), 2) la classe media impiegatizia (lavoratori dipendenti non manuali a medio-alto livello di qualificazione), 3) la piccola borghesia urbana, 4) la piccola borghesia agricola, 5) la classe operaia urbana e 6) la classe operaia agricola⁷⁷.

Al filone neo-weberiano è riconducibile anche la proposta teorica di Schizzerotto che costituisce una ulteriore articolazione del modello di Goldthorpe arricchito dall'innesto di alcuni elementi innovativi. Schizzerotto, sulla scia del sociologo britannico, identifica le classi sociali in base alla situazione di mercato e alla situazione di lavoro. La situazione di mercato è data dal possesso di una, o di una combinazione, di quattro (e non già tre) tipi di risorse: i mezzi di produzione, le credenziali educative o le qualifiche professionali, il controllo organizzativo e la forza-lavoro. Schizzerotto, dunque, considera nella strutturazione delle classi un'altra risorsa, il controllo organizzativo, trascurata da Goldthorpe.

Schizzerotto giunge così ad identificare nove classi sociali, suddivisibili in tre raggruppamenti:

1) *le classi superiori* costituite da: politici di professione, imprenditori, liberi professionisti, classe di servizio (alta e media dirigenza delle imprese e dello stato, professioni intellettuali altamente specializzate svolte in posizione dipendente);

2) *le classi medie* costituite da: classe media impiegatizia, piccola borghesia urbana, piccola borghesia agricola;

3) *le classi subordinate* costituite da: classe operaia urbana e classe operaia agricola.

⁷⁶ Ballarino G., Cobalti A., *Mobilità sociale*, Carocci editore, Roma, 2003, p. 34

⁷⁷ Lo schema di Goldthorpe ha due diverse versioni: mentre la più dettagliata raggruppa le occupazioni in dodici classi sociali, ne esistono anche versioni ridotte a tre classi.

1.7 Eguaglianza di che cosa?

La modernizzazione ha eliminato molte disuguaglianze e ne ha ridotto altre; ma le società modernizzate sono ancora fortemente disugualitarie. La “questione sociale” continua, quindi, ad essere al centro del dibattito pubblico e politico. Nell’agenda politica di (quasi) tutti i governi uno degli obiettivi prioritari è costituito dall’implementazione di interventi capaci di ridurre le disuguaglianze sistematiche e favorire una maggiore uguaglianza sociale.

*«Per uguaglianza sociale si intende l’idea che le persone dovrebbero essere trattate come uguali in tutte le sfere istituzionali che hanno influenza sulle loro prospettive di vita: nell’istruzione, nel lavoro, nelle opportunità di consumo, nell’accesso ai servizi sociali, nelle relazioni familiari, e così via».*⁷⁸

La natura degli interventi differisce secondo le epoche storiche e gli orientamenti politici e riflette la concezione di giustizia sociale che ispira l’azione di *policy-making*.

Per un liberista la distribuzione delle risorse determinata dal mercato è equa, in virtù del principio del “merito”: i migliori devono ottenere di più. In altre parole la distribuzione dei beni deve essere conforme al contributo dato da ciascuno alla costruzione del bene collettivo, inteso come il complesso dei beni prodotti, ed implica il riconoscimento del diritto degli individui ad appropriarsi del risultato economico ottenuto con le proprie capacità e con l’utilizzo dei fattori produttivi di cui siano titolari. Chi è dotato di maggiore talento e abilità si aggiudica, quindi, più privilegi e risorse. Tutti formalmente possono partecipare alla competizione sociale per aggiudicarsi le posizioni migliori (uguaglianza formale delle opportunità) ma l’esito finale dipende dalla distribuzione iniziale delle risorse.

Nell’ambito di questa visione, non si riconosce allo Stato nessun potere di interferire con l’operare del mercato non solo nell’allocazione ma neppure nella distribuzione delle risorse. Allo Stato vengono demandati solo quei compiti minimi che permettono il funzionamento del mercato, vale a dire garantire la difesa dei diritti di proprietà e la concorrenza tra gli operatori, e di produrre alcuni beni pubblici.⁷⁹

Per la posizione socialista la distribuzione della ricchezza determinata dal mercato è iniqua ed inaccettabile, per cui lo Stato deve “correggere” il risultato del mercato. Il criterio di giustizia distributiva che ispira l’azione dello Stato è quello del bisogno: gli individui devono essere compensati in base ai loro bisogni sociali e alle loro

⁷⁸Jedlowski P., (a cura di), op. cit. p.790.

⁷⁹ Cosciani, C., *Scienza delle Finanze*, Utet, Torino, 1991, p. 61

responsabilità familiari. Nella tradizione socialista l'obiettivo da perseguire è l'uguaglianza degli esiti, nella misura di ridurre, ma non di eliminare completamente, l'iniquità della distribuzione dei redditi e delle ricchezze. L'idea di una eguaglianza assoluta (tutti devono avere parti uguali) è parte, invece, integrante dell'ideologia comunista, ma nella forma pienamente dispiegata le idee comuniste sono state praticate nel XX secolo solo in poche comunità⁸⁰ e mai a livello di stati-nazione.⁸¹

La disuguaglianza sociale, dunque, assume forme diversificate in base ai principi differenti di giustizia sociale, vale a dire secondo ciò che si considera giusto o ingiusto in una società. «*Le disuguaglianze hanno quindi un aspetto oggettivo, una popolazione oggetto presso al quale è ineguale la distribuzione di una risorsa carica di valutazione sociale positiva, e un aspetto soggettivo, una popolazione soggetto che formula un giudizio di iniquità, cioè di non conformità di questa distribuzione a qualche criterio di giustizia sociale, che un ricercatore coglie in atteggiamenti e comportamenti concreti*»⁸²

Ad esempio se riteniamo giusto che un dottore abbia un compenso maggiore di un operaio, allora non troveremo disuguaglianze ma differenze: chi sta al vertice della società ha di più, chi sta alla base ha di meno, ma ciò apparirebbe nella natura delle cose. Viceversa se pensiamo che tutti debbano ricevere lo stesso reddito, allora tale disparità di trattamento tra dottore e operaio ci apparirebbe iniqua e costituirebbe una disuguaglianza.

Nel «*riconsiderare l'idea di disuguaglianza*» Amartya Sen sottolinea come la domanda fondamentale nell'analizzare e giudicare la disuguaglianza sia «*eguaglianza di che cosa?*»⁸³. Esiste, infatti, una molteplicità di variabili in base alle quali l'eguaglianza può essere valutata. Libertà, opportunità, redditi, diritti, risorse, beni primari, appagamento dei bisogni etc., sono tutti modi diversi di vedere la singola vita delle varie persone, e ciascuna delle prospettive conduce ad una differente visione dell'eguaglianza. La pluralità degli «spazi» rilevanti in cui l'eguaglianza può essere valutata pone, dunque, un problema di ordine metodologico: la scelta dell'approccio da utilizzare.

Le principali teorie della giustizia distributiva hanno in comune una caratteristica, quella di postulare la necessità dell'eguaglianza di qualcosa. Ciò accade sia per le teorie orientate al risultato (in termini di reddito, ricchezza, benessere, etc.) ma anche per

⁸⁰ E' il caso dei *Kibbutz* israeliani, la cui organizzazione è fortemente egualitaria, con il reddito distribuito in maniera paritetica e gli appartenenti possono disporre di beni e servizi in comune.

⁸¹ Ibidem p. 791

⁸² Gallino L., (a cura di), *Manuale di Sociologia*, Utet, Torino, 1997, p.312

⁸³ Sen, A., *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 7

quelle cosiddette procedurali, il cui contenuto di equità è espresso in termini di diritti, di proprietà, di libertà, di opportunità, e così via. L'operazione di contrapporre le teorie "a favore" a quelle "contro" la disuguaglianza, per Sen, risulta fuorviante: il confronto tra le diverse teorie non deve ruotare intorno al quesito "perché l'uguaglianza?", quanto piuttosto sulla domanda "uguaglianza di che cosa?".

Tutte le teorie etiche degli assetti sociali che abbiano un minimo di difendibilità condividono l'idea dell'eguaglianza fondamentale tra gli esseri umani, ma differiscono perché «...*basate su interpretazioni diverse dell'idea fondamentale dell'eguaglianza morale degli esseri umani. Ognuna delle teorie dà un eguale peso morale a una qualche caratteristica necessariamente posseduta da ogni persona.*»⁸⁴ Ogni approccio, quindi, tende a richiedere l'eguaglianza in qualche spazio, imponendo un trattamento egualitario per tutti gli individui lungo una qualche dimensione che occupa un posto di rilievo nella particolare teoria presa in esame. Ad esempio i «libertari» richiedono l'uguaglianza di libertà mentre gli «egualitaristi economici» sono interessati all'eguaglianza di reddito o di ricchezza. Se tutte le persone fossero identiche, l'eguaglianza in uno spazio sarebbe tendenzialmente coerente con eguaglianza in altri, per cui sarebbe meno importante rispondere con chiarezza alla domanda : eguaglianza di che cosa? Le diverse istanze di eguaglianza, invece, devono confrontarsi col dato empiricamente inconfutabile della diversità umana. Gli esseri umani sono completamente diversi per caratteristiche personali (età, sesso, capacità etc.) e per caratteristiche esteriori (quali la ricchezza, la provenienze sociale, le condizioni ambientali etc.). Una delle conseguenze della diversità umana è che l'eguaglianza in uno spazio tende a coesistere di fatto con la disuguaglianza in un altro. Dato lo stesso insieme di opportunità, un portatore di handicap, per esempio, ha minore libertà di perseguire i propri obiettivi di quanta ne potrebbe godere una persona normalmente dotata. La relazione tra opportunità da una parte e il benessere dall'altra può, quindi, variare in dipendenza di variazioni interpersonali di certe caratteristiche specifiche.

A causa della fondamentale presenza della diversità umana è particolarmente importante la risposta a "eguaglianza di che cosa?" per la scelta dello spazio in cui promuovere l'uguaglianza, ma anche per le conseguenze sulle configurazioni distributive negli altri spazi. Se l'obiettivo è promuovere l'uguaglianza delle opportunità, non è possibile insistere anche per ottenere eguaglianza di reddito o ricchezza. Allo stesso modo richiedere l'uguaglianza dei redditi ha come conseguenza che qualsiasi argomentazione per l'uguaglianza di libertà viene a cadere.

⁸⁴ Carter, I., (a cura di), L'idea di eguaglianza, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 12.

L'esigenza di assicurare «l'eguaglianza di base», cioè l'eguaglianza di uno specifico aspetto che è ritenuto basilare per ogni concezione della giustizia sociale, impone, dunque, di tollerare la disuguaglianza in altri spazi che vengono ritenuti di fatto «periferici».⁸⁵

Per un libertario dei diritti, ad esempio come Nozick, la tollerabilità di qualsiasi disuguaglianza di reddito o ricchezza discende direttamente dall'aver postulato a monte la necessità di rispettare i diritti assoluti di proprietà dei singoli: tutti gli individui devono essere lasciati liberi di decidere come disporre delle loro proprietà (eguale rispetto per i diritti negativi).⁸⁶

Nelle società ad economia di mercato e a sistema politico pluralista l'uguaglianza sostanziale delle opportunità rappresenta, probabilmente, il principio di equità più comunemente accettato, attraverso il quale, in via principale, vengono legittimate e considerate eque le disuguaglianze in esse presenti.⁸⁷

L'uguaglianza delle opportunità difende l'idea che ogni individuo disponga di una possibilità uguale agli altri di raggiungere i benefici e le ricompense che una società offre, e che non debbano esistere barriere artificiali che respingono alcuni, né privilegi speciali che favoriscono altri.⁸⁸ Tutti possono competere per la conquista delle posizioni più privilegiate, ma la competizione per le risorse fondamentali deve essere aperta in modo sostanziale e non solo in senso formale .

Data «...una certa distribuzione delle dotazioni naturali iniziali, quelli che hanno lo stesso livello di talento e capacità e la stessa volontà di usare queste doti dovrebbero avere anche le stesse prospettive di successo indipendentemente dalla classe sociale di origine (...). In tutte le parti della società devono esserci prospettive di formazione e di riuscita grosso modo uguali per quelli che hanno capacità e motivazioni simili.»⁸⁹

Una volta garantita «l'equa eguaglianza delle opportunità»⁹⁰ il risultato della competizione viene legittimato, qualunque esso sia. Se tutti hanno le stesse opportunità un conseguimento disuguale di risultati deve essere considerato come giustificato ed

⁸⁵ Sen A., op. cit., 2000, p.40.

⁸⁶ Carter, I., (a cura di), op.cit. 2001, p. 15

⁸⁷ In altre parole le società in questione non hanno mai preteso di essere società egualitarie nel senso di assicurare pari condizioni di vita a tutti i loro membri. La realizzazione di una piena e totale eguaglianza tra i membri di un sistema sociale si configura, del resto, come un obiettivo irraggiungibile, e addirittura scarsamente auspicabile perché in contrasto con l'esigenza di efficienza che la complessità della società impone e perché restrittiva delle libertà personali.

⁸⁸ Jedlowski P., (a cura di), op. cit. p.790.

⁸⁹ Rawls J., *Giustizia come equità*, Feltrinelli, Milano, p. 50.

⁹⁰ *Ibidem*. p. 50

equo, determinato dalle disuguaglianze “naturali” che caratterizzano la distribuzione dei talenti individuali, e non come il risultato di processi sociali strutturati.

1.8 L’approccio delle *Capabilities* di Amartya Sen

Nelle società contemporanee ad economia di mercato ed a sistema politico pluralista il raggiungimento di un titolo di studio elevato potenzia notevolmente le opportunità degli individui di raggiungere le posizioni sociali più remunerative e prestigiose, costituendo, pertanto, uno dei fattori più rilevanti per la ristrutturazione o il mantenimento delle disuguaglianze occupazionali. Al di là del valore strumentale il livello di istruzione acquisita, tuttavia, ha anche importanti implicazioni sul piano personale dei singoli, in quanto modifica, utilizzando la terminologia di Sen, le «capacità di funzionare»⁹¹ individuali, dal sapere leggere e scrivere fino al saper apprezzare il patrimonio culturale dell’umanità. Secondo Sen per vivere una vita di qualità non è sufficiente disporre di enormi ricchezze, in quanto «...*si potrebbe essere agiati senza stare bene...*».⁹² L’opulenza è senza dubbio importante nell’elevare il tenore di vita, ma non si può identificare il tenore di vita con l’opulenza stessa. Le risorse possedute possono essere indicatori molto imperfetti del livello di benessere goduto da un individuo. Esse piuttosto costituiscono la base materiale del benessere, lo strumento adoperato da ognuno per acquisire ciò che più apprezza. In tal senso promuovere l’uguaglianza dei redditi o dei «beni primari»⁹³ non comporta necessariamente il raggiungimento di un eguale livello di benessere. Ciò che gli individui possono o non possono fare, quello che possono o non possono acquisire, dipende non soltanto dal reddito ma anche dalla varietà delle caratteristiche fisiche e sociali che influenzano la loro vita. Un invalido, ad esempio, può possedere un reddito più abbondante e ciò nonostante avere una qualità di vita inferiore rispetto a quella di una persona valida fisicamente e con una disponibilità di risorse economiche più ridotta.

Gli individui sono diversi sia per caratteristiche personali (ad esempio età, sesso, abilità fisiche, grado di salute etc.) sia a livello di caratteristiche esogene (ad esempio

⁹¹ Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000

⁹² Sen A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998, p. 30.

⁹³ L’approccio alla disuguaglianza di John Rawls si concentra sulla distribuzione dei beni primari tra i quali sono inclusi i diritti, le libertà e le opportunità, il reddito e la ricchezza e le basi sociali del rispetto in sé.

nelle eredità ricevute, nell'ambiente sociale e naturale in cui vivono). Tale eterogeneità umana può condurre a sostanziali variazioni nella conversione di risorse e beni primari in acquisizioni.

Per valutare il benessere di una persona, pertanto, non è sufficiente tener conto del reddito ma è necessario, per Sen, considerare il genere di vita che conduce, guardare alle scelte che ha fatto. In altre parole è necessario apprezzare i *functionings* (funzionamenti) esercitati, vale a dire le cose di valore che una persona riesce realmente a fare ed essere

Le azioni e le condizioni che una persona ritiene importanti per la propria vita vanno dai più elementari come nutrirsi adeguatamente, godere di buona salute, sapere leggere e scrivere, e questi possono essere tenuti in grande considerazione da tutti per ovvie ragioni, ai più complessi, ma pur sempre apprezzati, come ad esempio raggiungere il rispetto di sé, essere felici, partecipare alla vita della comunità e così via.

Una persona non mette in atto tutte le azioni che rientrano tra le sue potenzialità; ognuno infatti decide ogni giorno cosa fare, si dedica ad alcune attività, ne trascura altre che non gli interessano, e non può fare altre cose che pure gli interesserebbero, ma per le quali non ha i mezzi necessari; ogni individuo ha quindi la possibilità di scegliere tra diversi vettori di funzionamenti, anche se alla fine ne sceglie uno solo, che include le cose che preferisce essere e fare nella vita. La libertà di condurre diversi tipi di vita si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative di *functionings* tra le quali una persona può scegliere; questa può essere definita la «capacità» (o *capability*) di una persona. «...Così come il cosiddetto «insieme di bilancio» nello spazio delle merci rappresenta la libertà delle persone di comprare panieri di merci, l'insieme delle capacità nello spazio dei funzionamenti riflette la libertà della persona di scegliere fra le varie vite possibili». ⁹⁴ Se i *functionings* rappresentano le diverse condizioni di vita che un individuo è in grado o meno di realizzare, le capacità costituiscono le possibilità di funzionare bene, vale a dire «...le abilità di una persona di fare azioni o raggiungere stati di esistenza dotati di valore» ⁹⁵

La capacità di un persona dipende da una varietà di fattori, che comprendono sia caratteristiche personali così come condizioni sociali. In tal senso il livello di istruzione raggiunto da un individuo non è importante soltanto per un ingresso differenziato nel mondo del lavoro, ma anche perché influisce sul grado di apertura di percorsi di azione significativi in termini di autonomia e di libertà di acquisizione. Se le risorse disponibili

⁹⁴ Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 64

⁹⁵ Sen A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998, p. 93.

costituiscono i presupposti del livello di benessere goduto, vale a dire i mezzi per essere più liberi di condurre il tipo di vita che si apprezza, è evidente che un elevato livello di istruzione, nella misura in cui potenzia le capacità di guadagno di un individuo, può contribuire, anche se in maniera indiretta, al suo star bene. Allo stesso modo, un elevato livello di scolarità in quanto importante risorsa di dominio sul mercato del lavoro, in grado di ridurre le probabilità di disoccupazione o di sperimentare rapporti di impiego privi di qualsiasi protezione legale e contrattuale, può accrescere la libertà di condurre la vita che si apprezza di più.

« Ma l'essere istruiti può dare benefici anche a reddito invariato - nel leggere, nel comunicare, nel discutere – in quanto si è in grado di scegliere con maggiore cognizione di causa, in quanto si è presi sul serio dagli altri, e così via... »⁹⁶.

Un'elevata dotazione di capitale umano contribuisce soprattutto a «funzionare adeguatamente », vale a dire a potenziare la capacità di convertire le risorse disponibili e, più in generale, le opportunità che si hanno a disposizione in functionings cui si attribuisce, per qualche motivo, valore. Ad esempio aprire la scuola a tutti rendendola gratuita non implica che tutti i cittadini valutino adeguatamente la possibilità di istruzione e i vantaggi che può apportare, e che quindi la includano nel proprio spazio di scelta. Sono soprattutto le famiglie dotate di un elevato patrimonio culturale ad apprezzare i vantaggi dell'istruzione per i propri figli ed a essere capaci di convertire la risorsa disponibile in benefici.

⁹⁶ Sen A., Lo sviluppo è libertà, Perché non c'è crescita senza democrazia, Mondadori, Milano, 2000, p.293

CAPITOLO SECONDO

I MECCANISMI DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE SOCIALI

2.1 La mobilità sociale

Nella letteratura sociologica le modalità con cui i soggetti nel corso della loro vita accedono alle diverse posizioni sociali ha trovato sistemazione nelle analisi di mobilità sociale. In linea generale la mobilità sociale può essere definita come il processo mediante il quale gli individui si muovono da una posizione all'altra della stratificazione sociale. Il passaggio di un individuo o di un gruppo da una posizione sociale ad un'altra, inferiore o superiore alla prima, comporta, rispettivamente, una diminuzione o un aumento della possibilità e della capacità di controllare risorse e di ottenere privilegi. Dal momento che ogni posizione della stratificazione sociale si differenzia per le «...possibilità ineguali di potere e di influenza e [per le] distinte condizioni, materiali ed immateriali, di vita.»⁹⁷, ad essa associate, studiare la mobilità sociale significa anche esaminare aspetti decisivi del processo di strutturazione delle disuguaglianze sociali e quindi della configurazione complessiva di una società. Del resto la stessa ampiezza e frequenza dei movimenti tra le diverse posizioni sociali sono fortemente condizionati dalle caratteristiche delle disuguaglianze sociali e dai conseguenti lineamenti della stratificazione sociale. Da questo punto di vista, si possono individuare due tipi principali di disuguaglianze.

Nel caso di disuguaglianze normativamente fondate, vale a dire di disuguaglianze derivanti da statuizioni di diritto o da regole consolidate di costume e ascritte al sistema di stratificazione sociale è rigido e non consente passaggi tra le posizioni sociali, per cui i destini sociali degli individui sono fissati da regole formali e informali e stabiliti fin dalla nascita.

Nel caso, invece, di disuguaglianze fattuali e di carattere acquisitivo, cioè collegate a proprietà che le persone possono raggiungere o perdere nel corso della loro

⁹⁷ Cobalti A., Schizzerotto A., *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 11.

vita, il sistema di stratificazione sociale è fluido e i passaggi tra le posizioni sono agevoli e sistematici. Si tratta di due tipi ideali di stratificazione sociale, di due situazioni estreme: *«ad un estremo possiamo immaginare che le circostanze di nascita di una persona [...] bastino ad assegnarla inequivocabilmente ad un livello di rango nella gerarchia. All'estremo opposto [...] il suo status diverrebbe determinato solo al raggiungimento dell'età adulta e solo in conseguenza delle sue azioni intraprese liberamente in assenza, cioè, di ogni vincolo derivante dalle circostanze della sua nascita o dal modo in cui è stato allevato.»*⁹⁸ Nelle società tradizionali, in cui le disuguaglianze erano ritenute naturali o derivanti dalla strutturazione della società per volontà divina il sistema di stratificazione sociale era molto rigido e la maggior parte delle persone erano destinate a rimanere per tutta la vita nella posizione sociale ereditata alla nascita dai propri genitori, senza alcuna possibilità di cambiamento. Norme giuridiche e religiose garantivano la trasmissione ereditaria dei privilegi e dei vantaggi ai rampolli dell'aristocrazia e impedivano qualsiasi ascesa sociale ai discendenti delle famiglie più diseredate.

Con la nascita della società moderna quel sistema di credenze tradizionali, che era servito a giustificare le disuguaglianze sociali, viene messo in discussione: gli esseri umani non nascono disuguali ma tutti hanno alla nascita uguale dignità e uguali diritti a prescindere dalla famiglia, dal ceto, dalla classe o dalla confessione religiosa. In una società « fluida », non è la norma giuridica o la consuetudine a determinare la collocazione sociale degli individui ma le proprietà che essi possono acquisire o perdere nel corso della loro vita, in conseguenza di comportamenti liberamente scelti: *«non conta chi sia un uomo ma cosa egli faccia»*⁹⁹. L'accesso alle diverse posizioni sociali disponibili non dipende tanto dalla condizione di origine quanto dal possesso di competenze pubblicamente certificate e riconosciute, in primis attraverso i titoli di studio, acquisiti col proprio talento e con i propri sforzi. E' l'affermazione di una concezione universalista e meritocratica della società, in cui prevale il principio liberale dell'uguaglianza delle opportunità, per il quale gli individui si meritano lo status acquisito, purché abbiano partecipato alla competizione per gli status sulla base di pari condizioni di partenza.

Tuttavia *«...nella competizione per l'occupazione dello spazio sociale che si svolge nelle società contemporanee, i «blocchi di partenza» non sono mai perfettamente*

⁹⁸ Blau P., Duncan O. D., *The American occupational structure*, Wiley, New York, 1967, p. 161 cit. in Cobalti A., *Lo studio della mobilità*, Nuova Italia scientifica, Roma, 1995, p. 122.

⁹⁹ Heath A., *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983, p. 42.

*allineati...»*¹⁰⁰, ed al loro interno continuano a sussistere disparità di stampo ascrittivo e normativamente fondate. I fenomeni dell'ereditarietà sociale, vale a dire le influenze esercitate dall'origine sociale sui destini educativi e professionali dei singoli sono esempi tangibili di disuguaglianza fattuale ma ascrittiva, così come le discriminazioni articolate attorno ai generi o alle razze rappresentano esempi di disuguaglianze ascrittive e di carattere normativo¹⁰¹. Tutte queste forme di ineguaglianza hanno l'effetto di limitare la portata dei fenomeni di mobilità e, ancor più, di differenziare le possibilità stesse di passaggio da una posizione sociale all'altra.

2.2 L'achievement nella società moderna

Il passaggio dalla società pre-industriale alla moderna società industriale è stato accompagnato da una netta espansione delle opportunità di mobilità. Il processo di modernizzazione economica ha determinato una serie di profondi e continui cambiamenti nella divisione sociale del lavoro e, quindi, nella struttura occupazionale. La transizione da una società agricola ad una società urbana ed industriale ha avuto come conseguenza una drastica riduzione della quantità di forza lavoro impiegata nell'agricoltura ed un'espansione dell'occupazione nell'industria e nei servizi. All'abbandono progressivo delle campagne ha corrisposto la crescita delle città e delle numerose professioni ad esse legate. Il processo di mutamento costante della struttura dello spazio sociale innescato dalla rivoluzione industriale, dunque, ha generato inevitabilmente una crescita delle possibilità di movimento tra posizioni sociali diverse.

L'aumento della fluidità sociale che ha seguito l'avvento della società industriale, tuttavia, non è stato soltanto di natura «forzata» ma è stato anche favorito, con la rivoluzione americana e francese, dall'affermazione del principio di uguaglianza tra gli uomini e dal graduale diffondersi di principi di selezione sociale di tipo universalistico e meritocratico, che hanno modificato i tradizionali meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali. L'idea che inizia progressivamente a farsi strada è che l'accesso alle diverse posizioni sociali disponibili debba dipendere non tanto dalle condizioni di origine, quanto dal possesso di un competenze pubblicamente certificate e riconosciute, in primo luogo attraverso i titoli di studio, acquisite mediante l'applicazione dei propri talenti e dei propri sforzi personali. Questa visione universalistica e meritocratica ha

¹⁰⁰ Pisati M., *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000, p.43

¹⁰¹ Cobalti A., *op. cit.*, p. 13

raggiunto la massima diffusione nel secondo dopoguerra e in tutte le società occidentali avanzate.

La società virtuosa non è quella in cui le risorse disponibili sono distribuite in modo uguale tra le diverse posizioni sociali, bensì quella che garantisce ad ogni individuo uguali possibilità di accesso a ciascuna di queste posizioni. Le possibilità di successo dipenderanno esclusivamente dal talento e dalle capacità che ognuno impiegherà nella competizione.

L'ipotesi fondamentale che ispira la ricerca sulla mobilità nel dopoguerra era che, effettivamente, la modernizzazione conduce ad un ampliamento della mobilità individuale e pertanto genera una società meno dominata da divisioni di classe. Si supposeva, invece di dimostrarlo, che gli Stati Uniti, in quanto avanguardia dello sviluppo economico, vantassero una fluidità sociale notevolmente superiore a quella di qualsiasi altro paese. Inoltre si riteneva che l'Europa e persino le nazioni del Terzo Mondo, avrebbero manifestato col tempo tassi di mobilità parimenti elevati, una volta che le distanze economiche si fossero ridotte¹⁰². Questa conclusione rifletteva una posizione molto in voga fra i sociologi americani negli anni cinquanta, nota come *funzionalismo tecnologico*, per cui tutti i paesi che si trovavano nelle fasi più progredite del processo di industrializzazione tendevano a divenire sempre più simili sul piano istituzionale, nonché a sviluppare sistemi sociali analoghi e regimi di mobilità altrettanto simili¹⁰³.

I fattori che portano ad un aumento nel tempo della mobilità e dell'apertura della società, per i sostenitori della teoria liberale della società industriale o del cosiddetto funzionalismo tecnico, si possono sintetizzare in tre categorie¹⁰⁴. Quelli di ordine strutturale che sono legati all'espansione delle posizioni medio-alte nelle società industriali, che rende possibile la crescita della mobilità ascendente, quelli processuali relativi alle procedure più razionali di allocazione alle posizioni occupazionali che richiedono un passaggio dall'*ascription* all'*achievement*, in modo da ridurre l'influenza delle origini sociali su destini scolastici e sociali, infine quelli cosiddetti compositivi che operano nel senso che la quota dei settori dell'economia in cui questi principi sono

¹⁰² Esping-Andersen G., Mestes J., Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale, in Stato e Mercato, n.67, aprile 2003. pp.123-151, p. 128.

¹⁰³ Pisati M., *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000, p.59.

¹⁰⁴ Sono Erikson e Goldthorpe gli studiosi che propongono di chiamare "teoria liberale della società industriale" un insieme di proposizioni riconducibili al lavoro di vari studiosi come Kerr e dell'ultimo Parsons.

maggiormente affermati si espande, portando così ad una crescita della loro importanza nell'intera società¹⁰⁵.

La società industriale per i funzionalisti è caratterizzata dal progressivo allentamento dei vincoli dell'ereditarietà sociale, vale a dire della graduale diminuzione dell'influenza dell'origine sociale sui destini sociali degli individui. Per la sua stabilità è necessario assegnare maggiore importanza a ciò che un individuo riesce a conseguire e meno rilievo alla sue caratteristiche ascritte. In una società certe competenze sono funzionalmente più importanti di altre per il mantenimento dell'ordine sociale e non sono trasmissibili per via ereditaria, ma vanno acquisite attraverso la partecipazione a lunghi processi formativi, che richiedono elevate doti intellettuali e comportano dei costi. Il processo di allocazione dei singoli nelle varie posizioni sociali deve avvenire, quindi, secondo criteri meritocratici, in base alle abilità e ai meriti individuali e «...non perché le loro famiglie abbiano brigato per trovare loro occupazione»¹⁰⁶.

Come scrivono Blau e Duncan: «lo status che un uomo riesce ad acquisire, le cose che è riuscito a realizzare, valutate sulla base di criteri oggettivi, divengono molto più importanti del suo status ascritto, cioè di chi egli è grazie alla famiglia da cui proviene. Questo non significa che il contesto familiare non influenzi più le carriere, ma implica che lo status elevato non può essere più ereditato direttamente, ma deve essere legittimato da realizzazioni individuali socialmente riconosciute».¹⁰⁷

La razionalità, l'esigenza di efficienza ed il progresso tecnologico che contraddistinguono l'ordine sociale moderno richiedono per gran parte della forza lavoro conoscenze e capacità elevate, che si acquisiscono con la formazione e con l'addestramento.

La transizione da un sistema produttivo soprattutto agricolo ad un'economia industriale e terziaria ha comportato processi produttivi ed organizzativi più complessi, che richiedono sempre maggiori e nuove competenze. Le agenzie di socializzazione tradizionali come la famiglia, la chiesa, la comunità locale faticano a produrre nei lavoratori le competenze, tecniche e relazionali, richieste dall'economia moderna. Esse possono essere acquisite soltanto attraverso l'istruzione formalizzata, impartita da grandi strutture burocratiche, chiamate scuole. Per i teorici dell'industrialismo liberale la stessa nascita delle istituzioni scolastiche e la successiva scolarizzazione di massa sono le riposte funzionali alle esigenze della sfera economica e alle sue trasformazioni

¹⁰⁵ Cobalti A., Lo studio della mobilità, La nuova Italia scientifica, Roma, 1995, p.187.

¹⁰⁶ Crouch C., *Sociologia dell'Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 298.

¹⁰⁷ Blau P., Duncan O. D., *The American occupational structure*, Wiley, New York, 1967, p. 430. cit. in Heath A., *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983, p.185

di lungo periodo. I giovani formati a scuola sono più produttivi, perché più abili tecnicamente e più adattabili nei comportamenti e nelle relazioni. L'economia pertanto diventa più efficiente ed il processo di modernizzazione continua su un livello più elevato. Il successo nell'istruzione diventa, quindi, un importante criterio universalistico e meritocratico per valutare il livello di competenze raggiunto e che può essere applicato a tutti e verificato empiricamente. L'accesso alle diverse posizioni sociali diventa indipendente dalla condizione sociale ereditata alla nascita e determinata unicamente da meriti pubblicamente dimostrabili.

Ne consegue, secondo questa visione, che le società contemporanee sono fluide, rispettose del principio di uguaglianza delle opportunità e caratterizzate da una continua riduzione delle disuguaglianze sociali¹⁰⁸. Il progresso tecnico e la terziarizzazione dell'economia hanno provocato una espansione e differenziazione interna delle occupazioni ad alta qualificazione, di carattere tecnico ed amministrativo. Se nella società preindustriale l'immobilità sociale non costituiva un problema, dato che le posizioni sociali erano poche e non richiedevano grandi conoscenze e capacità, l'interesse collettivo, nelle società industriali, richiede che non vi sia spreco di risorse umane e che sia garantita anche agli individui di origine sociale inferiore di raggiungere elevati livelli del sistema formativo e la possibilità di occupare i vertici della stratificazione professionale. La disuguaglianza di istruzione per la teoria liberale non solo non costituisce un grave problema, ma rappresenta una risorsa sociale fondamentale, nella misura in cui il differenziale di reddito che ne deriva serve come incentivo agli individui nell'investimento in istruzione e quindi aumenta in aggregato istruzione e produttività. Queste idee sono alla base della grande fiducia nell'investimento in istruzione che caratterizza le politiche pubbliche, in modo particolare quelle americane, degli anni sessanta, il cui obiettivo è quello di ridurre la disuguaglianza sociale attraverso la crescita della scolarizzazione media.

2.3 La ricerca sullo status *attainment*

Prendendo spunto dall'ottimismo della teoria dell'industrialismo liberale, nel corso degli anni sessanta, P.M. Blau e O.D. Duncan avviano una ricerca sulla mobilità sociale nella società americana, con l'idea di verificarne uno degli assunti fondamentali:

¹⁰⁸ Schizzerotto A., *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 31

l'importanza dell'*achievement* nelle società moderne nel determinare la posizione sociale di un individuo .

La questione fondamentale alla quale i due studiosi americani cercano di rispondere può essere così formulata: «come *lo status raggiunto dagli individui nelle loro carriere sia influenzato dagli status a loro ascritti in precedenza, quali le origini sociali, la provenienza etnica, la regione di nascita, il tipo di comunità e di famiglia*»¹⁰⁹ o dipenda da fattori acquisiti dagli individui attraverso il proprio agire sul mercato delle credenziali educative e sul mercato del lavoro.

L'ottica dell'indagine con la ricerca di Blau e Duncan si sposta dalla semplice misurazione dei tassi di mobilità, che è stato l'obiettivo delle precedenti ricerche di mobilità sociale, alle variabili determinanti del successo professionale degli individui.

La mobilità sociale subisce, quindi, una trasformazione concettuale, in quanto non viene analizzata come il movimento di singoli o gruppi nel corso della vita o rispetto alle posizioni di partenza, ma diventa il conseguimento di uno status individuale come risultato dell'azione congiunta di più cause, che influiscono con peso variabile sul risultato finale. Non occorre, dunque, chiedersi «quanta mobilità c'è?» ma studiare, piuttosto, l'influenza che esercitano «forze» quali l'origine sociale, il livello di istruzione, la residenza etc. sulla posizione sociale in età adulta. «*In termini più semplici, è decisivo chi sono i vostri genitori, oppure che cosa riuscite a fare voi* »¹¹⁰ nel determinare il vostro destino sociale?

Alla diversa impostazione concettuale corrisponde anche l'uso di tecniche diverse di analisi dei dati. La matrice di mobilità viene abbandonata in favore della tecnica della *path analysis*, cioè di un sistema di equazioni di regressione multipla, attraverso cui analizzare l'effetto delle diverse proprietà degli individui nel determinare la loro posizione sociale. La variabile dipendente è costruita in modo da poter essere trattata nelle equazioni, ed esprime lo status socioeconomico della posizione sociale di ciascun intervistato, espresso da un indice che lo stesso Duncan aveva elaborato in uno studio precedente. Il modello di base dello *status attainment* utilizzato da Blau e Duncan, che si caratterizza fundamentalmente come modello di un processo, nel quale sono prese in considerazione le cause determinanti delle acquisizioni individuali nelle diverse fasi del ciclo di vita, è composto da cinque variabili: l'occupazione e l'istruzione del padre (fattori ascritti) e istruzione, prima occupazione (fattori acquisiti), e destinazione

¹⁰⁹ Blau P., Duncan O. D., *The American occupational structure*, Wiley, New York, 1967, p.10. cit. in Heath A., *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983, p.42.

¹¹⁰ Heath A., op.cit., p.158

occupazionale del figlio. Lo schema causale dello *status attainment* prevede influenze dirette ed indirette tra le variabili.

Dalla ricerca di Blau e Duncan emerge che la società americana degli anni sessanta è meritocratica e che i destini sociali degli individui sono determinati soprattutto da ciò che essi realizzano. A parità di origine sociale, infatti, le possibilità occupazionali di due individui risulteranno diverse in relazione al loro livello di istruzione, sia per la prima occupazione che per quella finale. Il primo impiego, a sua volta, è molto importante per la destinazione finale dell'individuo sia per gli effetti diretti che esercita, sia per quelli indiretti, dal momento che media la trasmissione dei vantaggi dati dall'istruzione a cui è fortemente associata. Per quanto riguarda l'origine sociale, invece, alla irrilevanza degli effetti diretti che essa esercita sulla destinazione occupazionale, fa da contraltare l'importanza dei suoi effetti indiretti. L'istruzione, difatti, oltre ad essere un canale di mobilità sociale, media la trasmissione dei vantaggi che l'origine sociale ha sullo status sociale degli individui attraverso il fenomeno delle disuguaglianze delle opportunità educative¹¹¹.

Complessivamente il modello di Blau e Duncan risulta in notevole misura indeterminato dal momento che spiegava per gli Stati Uniti soltanto il 57% della varianza totale. Sul raggiungimento dello status occupazionale finale contribuivano anche altri fattori che il modello non contemplava.

I risultati, inoltre, della ricerca solo in parte erano congruenti con la teoria del funzionalismo tecnologico: essi mostravano che la scuola ha effettivamente una forte influenza sulla posizione sociale degli individui, ma che la posizione sociale della loro famiglia influisce a sua volta sul percorso scolastico, trasmettendo quindi il proprio effetto attraverso la scuola stessa. La scuola dunque svolge non solo una funzione di innovazione economica, come sostenuto dalla teoria liberale, ma anche di riproduzione sociale, consentendo al trasmissione della disuguaglianza di generazione in generazione¹¹².

2.4 L'importanza dell'istruzione

Tutti gli individui sono indotti a trascorrere una parte di tempo della loro vita seduti sui banchi di scuola. Vi è un'ovvia ragione connessa all'assolvimento di un obbligo

¹¹¹ Cobalti A., op. cit., p. 128

¹¹² Ballarino G., Checchi D., *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna, 2006, p.13.

legislativo di scolarità minima presente in quasi tutti i paesi del mondo. Ma questo non sarebbe sufficiente a spiegare perché molte famiglie sostengono i loro figli nella scelta di acquisire ulteriore scolarità rispetto a quella prevista dagli obblighi di legge.

La risposta può essere data tenendo presente i diversi tipi di beni che possono essere incorporati nella generale denominazione di Istruzione. La distinzione più immediata che viene in mente è quella tra bene di istruzione domandato sotto forma di «consumo culturale» e l'istruzione richiesta invece come «investimento formativo». La decisione di acquisire il bene istruzione è influenzata da una certa combinazione di entrambe le modalità, raramente da una sola. Nel primo caso si va a scuola per il piacere di imparare, di migliorarsi o per saper gioire di altri beni che una maggiore cultura permette di capire e di saper sfruttare appieno. Nel secondo caso invece la domanda d'istruzione è formulata con l'obiettivo di acquisire competenze e credenziali necessarie sul mercato delle professioni, per migliorare il proprio status socio-economico o per lo meno per evitare di peggiorare quello che è stato conseguito dai propri genitori. Si va pertanto a scuola per ottenere una serie di vantaggi strumentali, da più favorevoli opportunità di occupazione a salari più alti, da carriere migliori ad, addirittura, unirsi a partner più ricchi.¹¹³

La teoria economica ha fornito due punti di vista sull'acquisizione di istruzione, in termini di investimento, da parte delle famiglie e dei loro discendenti. Secondo la teoria dei segnali l'istruzione, indipendentemente dal contributo addizionale che fornisce alle capacità dell'individuo, agisce come filtro selezionando i più abili. Se l'abilità individuale è conosciuta solo dall'individuo che cerca lavoro e non esiste modalità credibile di comunicare la propria abilità all'impresa che deve assumere, gli individui più abili cercheranno forme indirette, come l'acquisizione di un titolo di studio, per segnalarsi all'impresa. Per gli individui più abili converrà acquisire titolo di studio più elevati per segnalare la propria maggiore abilità alle imprese ed ottenere una retribuzione più elevata.

Viceversa secondo la teoria del capitale umano l'istruzione aumenta nella sostanza le capacità produttive dei soggetti, che apprendono abilità che non possedevano

¹¹³ Abburà L., Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli novanta?, in Polis, n. 3 Dicembre 1997, pp. 367- 389, p. 370

2.4.1 L'istruzione secondo la teoria del capitale umano

Secondo la teoria del capitale umano sviluppata principalmente da Gary Becker dell'Università di Chicago gli individui hanno un incentivo economico ad accumulare conoscenza, in quanto migliora la loro futura produttività lavorativa, che troverà riconoscimento all'interno dei mercati del lavoro concorrenziali in maggiori retribuzioni future. Per quanto riguarda l'Italia, ad esempio, le principali ricerche condotte su dati dell'"Indagine sui Bilanci delle Famiglie Italiane" della Banca d'Italia o sull'"Indagine sulle retribuzioni di Fatto" evidenziano come un anno di istruzione addizionale implichi un incremento salariale medio compreso tra il 3,1% ed il 5,3%.¹¹⁴

In questo senso l'istruzione può essere considerata come un investimento da parte dello studente. In analogia con la teoria dell'investimento in capitale monetario, acquisire istruzione comporta costi sia diretti, come le tasse di iscrizione o il costo dei libri, sia indiretti, come il mancato guadagno lavorativo per il periodo di durata degli studi, in cambio di benefici. Questi benefici si traducono nella possibilità di ottenere maggior reddito rispetto a coloro che non proseguono gli studi e si godono per tutta la durata della vita lavorativa. Dal momento che, con la permanenza all'interno del sistema formativo, il versante dei costi aumenta mentre quello dei rendimenti si riduce per l'accorciarsi della vita lavorativa, per tutti gli individui esisterà un punto oltre il quale non conviene proseguire con l'investimento nel proprio capitale umano. Questa è la durata ottimale dell'investimento in istruzione¹¹⁵.

La disuguaglianza nella distribuzione dei redditi, quindi, è per la teoria del capitale umano l'esito di una libera scelta soggettiva degli individui, che riflette la loro diversa valutazione dell'importanza del futuro. In questo contesto i più poveri sono tali perché più impazienti e meno capaci di apprezzare le prospettive di reddito future. Ovviamente la ricchezza della famiglia di provenienza e l'abilità individuale posseduta condizionano la scelta ottimale degli anni di studio da sostenere. Per un ricco, infatti, il costo di un anno di guadagno mancato è inferiore al costo corrispondente per un povero, in quanto la ricchezza familiare può assicurare una adeguata copertura. I poveri di conseguenza sceglieranno di intraprendere corsi di studio di durata inferiore a quelli scelti dai ricchi, perché devono fronteggiare costi più elevati. Dal punto di vista della dotazione di abilità, gli individui più capaci sono più produttivi a parità di capitale umano posseduto, per cui essi fronteggeranno un rendimento atteso più elevato per ogni

¹¹⁴ Ghignoni E., *Capitale Umano e Mezzogiorno*, in *Quaderni di Economia del lavoro*, n. 82, 2005, Franco Angeli, Milano, p. 115.

¹¹⁵ Checchi D., *Istruzione e mercato*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 45.

anno di istruzione rispetto agli individui meno abili. Qualora il costo di istruzione è identico per tutti, in equilibrio i più abili sceglieranno livelli di istruzione maggiori rispetto ai meno abili ¹¹⁶.

In sociologia un'analoga interpretazione dell'istruzione è proposta durante gli anni '50 e '60 dai sostenitori del funzionalismo tecnico.

Nelle società contemporanee le trasformazioni che hanno investito l'organizzazione della vita economica, che si fonda sempre più sulla tecnica e sulla scienza, si riverberano sulla struttura occupazionale, dal momento che vengono sempre più richieste figure lavorative altamente qualificate. Poiché è l'istruzione formalizzata a trasmettere le competenze occorrenti a svolgere queste occupazioni, aumenta il numero di persone in possesso di titoli di studio elevati. La formazione scolastica rende i giovani più produttivi ed in grado di dare un maggiore contributo allo sviluppo della società. Quanto più un'occupazione soddisfa esigenze fondamentali della società tanto più essa viene remunerata in termini materiali e simbolici. La differenziazione delle ricompense è resa necessaria dal fatto che le occupazioni funzionalmente più importanti comportano responsabilità elevate e richiedono il possesso di particolari abilità, in parte innate e in parte acquisibili attraverso la formazione.

*«...La medicina moderna, ad esempio, è nelle possibilità intellettuali della maggioranza degli individui, ma un'istruzione medica è così gravosa e costosa che virtualmente nessuno vi si sottoporrebbe se la posizione del medico non comportasse una ricompensa commisurata al sacrificio...».*¹¹⁷

Una retribuzione elevata rappresenta, in altre parole, uno strumento per invogliare i singoli a sottoporsi a lunghi processi di addestramento necessari ad acquisire le capacità per l'esercizio dei ruoli professionali più impegnativi. Nella previsione dei tecno-funzionalisti il continuo processo di innovazione tecnologica avrebbe comportato nel tempo una crescita della domanda collettiva di istruzione, determinando una democratizzazione del sistema formativo e una maggiore fluidità sociale.

¹¹⁶ Checchi D., *La diseguaglianza*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 130.

¹¹⁷ Davis K., Moore W. E., *Alcuni principi della teoria della stratificazione*, in Bendix R, Lipset S. M., (a cura di), *Classe, potere, status. Teorie sulla struttura di classe*, Marsilio Editori, Padova, 1974, p. 20.

2.4.2 Collins e la teoria credenzialista dell'istruzione.

Una visione alternativa, in sociologia, al funzionalismo tecnico per quanto riguarda il meccanismo attraverso il quale l'istruzione favorisce l'allocatione professionale degli individui è quella di stampo credenzialista proposta da Collins, in analogia con la teoria del *signalling* di Spence in economia¹¹⁸. L'istruzione non rappresenta il mezzo per acquisire le competenze necessarie all'esercizio dei vari ruoli sociali ma una risorsa che fornisce una posizione di priorità nella competizione per ottenere le posizioni sociali più vantaggiose. «...*Non è importante se la scuola non riesce a impartire delle conoscenze tecniche (anche se può riuscirvi)...*»¹¹⁹ visto che le competenze necessarie per svolgere le varie attività lavorative si formano *on the job*.¹²⁰ L'importanza dell'istruzione è da porre in relazione alle azioni condotte dai ceti sociali per mantenere e migliorare la propria posizione nel sistema di stratificazione.. Le credenziali educative diventano così strumenti di «chiusura sociale», praticate dai gruppi di status che «... *cercano di massimizzare le ricompense restringendo gli accessi alle risorse e alle opportunità ad una limitata cerchia di persone che hanno certi requisiti...*».¹²¹ Già Weber, ancor prima che si sviluppasse l'istruzione di massa, aveva identificato nel titolo di studio un importante mezzo per attuare un'azione di chiusura sociale. Egli scriveva, infatti, su *Economia e società* : «...*la configurazione dei titoli di studio dell'università, delle scuole superiori tecniche e di commercio, e soprattutto la richiesta di creare titoli di studio in tutti i campi, serve alla formazione di un ceto privilegiato negli uffici e nelle amministrazioni contabili (...)* Quando sentiremo esigere ad alta voce l'introduzione del procedimento disciplinato di formazione e delle prove di qualificazione in tutti i campi, ciò non costituirà naturalmente un'"ansia di cultura" che si sia improvvisamente destata, ma il tentativo di limitare le assunzioni alle cariche, e di monopolizzarle a favore dei possessori dei titoli di studio....»¹²²

Secondo Collins le unità di analisi per lo studio dei fenomeni di stratificazione sociale sono i ceti, vale a dire «...*i gruppi che hanno in comune determinate culture (o «subculture»)*....*In generale essi comprendono tutte quelle persone che condividono un*

¹¹⁸ Spence, M., Job market signalling, in Quarterly Journal of Economics, n.8, 1973, pp. 355-374

¹¹⁹ Collins R., Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto, in (a cura di) Morgagni E., Russo A., L'educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997, pp. 197-226, p. 214

¹²⁰ Ciò è vero specialmente nel caso di lavori molto tecnici che usano macchine, ma anche nelle professioni di alto prestigio, come la medicina e la legge, le abilità effettive della prestazione sono apprese con la pratica piuttosto che in una scuola professionale.

¹²¹ Parkin F., Classi sociali e Stato, Zanichelli, Bologna 1979, p. 38

¹²² Weber M., Economia e Società, Comunità, Milano, 1961, Vol. II, pp. 311-312

*senso di uguaglianza di status basato sulla partecipazione ad una cultura comune....»*¹²³. Nelle società più complesse la competizione tra i ceti per il possesso di vari «beni», come la ricchezza, il potere ed il prestigio avviene in larga misura nelle organizzazioni e verte sulla «proprietà» della posizione lavorativa, vale a dire il potere di modellarla in relazione alle proprie preferenze.¹²⁴ Per l'élite che controlla l'organizzazione è essenziale che coloro che vengono reclutati per farne parte siano socializzati adeguatamente alla sua cultura, dal momento che nel conflitto per il potere la compattezza del gruppo che lotta è una risorsa fondamentale. In tale situazione di conflitto l'istruzione gioca un ruolo determinante, in quanto «...l'attività principale che si svolge nelle scuole è quella di insegnare determinate culture di ceto, sia dentro che fuori l'aula scolastica...»¹²⁵

La richiesta di determinati livelli di istruzione per le occupazioni da parte dell'élite è funzionale alla scelta di nuovi membri per i livelli direttivi che siano forniti della cultura di ceto dominante, e all'assunzione di dipendenti ai livelli più bassi o intermedi che, sebbene siano in possesso di livelli di istruzione inferiori, abbiano acquisito il rispetto per i valori dell'élite. Se per i ceti l'istruzione è il «cemento culturale» che rafforza i legami dei suoi membri, per l'individuo rappresenta la moneta da usare per acquistare posizioni lavorative.¹²⁶

In armonia con Collins e con gli altri sociologi di ispirazione weberiana e con le analisi economiche sui beni posizionali, Boudon considera il titolo di studio come uno strumento di cernita utilizzato dai datori di lavoro per scegliere tra i candidati ad un determinato impiego coloro i più abili, cioè coloro che, in linea di principio, forniscono le migliori garanzie di ridurre al minimo i tempi e i costi necessari per essere addestrati allo svolgimento dei compiti che saranno loro assegnati. Il titolo di studio diventa per il suo possessore una risorsa che fornisce una posizione di priorità nella competizione per ottenere le posizioni sociali vantaggiose. Il valore dell'istruzione non dipende perciò dai contenuti del processo di apprendimento ma soprattutto dal modo con il quale essa è distribuita tra la popolazione. Anziché rappresentare una risorsa completamente controllata dai suoi possessori, cioè come la base per la formazione di culture di ceto e

¹²³ Collins R., Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto, in (a cura di) Morgagni E., Russo A., L'educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997, pp. 197-226, p. 211.

¹²⁴ Cobalti A., Sociologia dell'Educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 112.

¹²⁵ Collins R., Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto, in (a cura di) Morgagni E., Russo A., L'educazione in sociologia. Testi scelti, Clueb, Bologna, 1997, pp. 197-226, p. 214

¹²⁶ Cobalti A., op. cit., 1992

L'attivazione di strategie di chiusura sociale, il titolo di studio, in questo caso, è inteso come bene posizionale, il cui valore di mercato dipende dalla concorrenza, vale a dire dal numero di coloro che hanno acquisito i diversi titoli di studio e dalle richieste dei datori di lavoro.

Nella misura in cui il titolo di studio è utilizzato come strumento selettivo per occupare i posti migliori il rischio è che si generi una vera e propria inflazione delle credenziali scolastiche, vale a dire un eccesso di persone molto istruite rispetto alla disponibilità delle posizioni occupazionali. La conseguenza della democratizzazione del sistema formativo nelle società industriali a regime liberale, in assenza di un adeguato sviluppo della struttura occupazionale, è, secondo Boudon, una tendenza a decrescere nel tempo del rendimento dei titoli di studio in termini di chances occupazionali, a causa di un vero e proprio processo inflazionistico¹²⁷. Ciò non significa che l'istruzione non continui a rappresentare, pur sempre, una condizione strettamente necessaria per raggiungere i livelli socio-professionali più alti. Per Boudon ciò che declina con l'espansione della scolarità è la sua capacità di costituirsi in condizione sufficiente per l'ascesa nella stratificazione occupazionale¹²⁸.

Al contrario di Boudon, Collins non ritiene che un'eccessiva offerta di forza lavoro istruita possa determinare un calo del rendimento dei titoli di studio. Può accadere, invece, che una situazione di inflazione delle credenziali educative abbia l'effetto di determinare un continuo spostamento verso l'alto dei livelli di appartenenza all'élite, mentre quelli un tempo considerati come livelli di istruzione propri dell'élite diventano livelli medi¹²⁹. Alternativamente può accadere che i soggetti con un titolo di studio elevato reagiscano al rischio di non ottenere una collocazione professionale adeguata «imponendo» un'espansione artificiosa delle posizioni ad essi riservati. O ancora potrebbe generarsi una contrazione della domanda di istruzione, perché gli individui giudicano l'istruzione meno remunerativa

¹²⁷ Boudon, diversamente dalle previsioni ottimistiche dei tecno-funzionalisti, sottolinea il fatto che all'espansione della struttura educativa non è corrisposta un adeguato sviluppo della struttura occupazionale, per cui si è avuto un progressivo innalzamento del livello di istruzione necessario per ottenere una medesima posizione professionale. In altre parole la riduzione delle disuguaglianze nelle opportunità educative che ha caratterizzato le società industriali a regime liberale a partire dal secondo dopoguerra non ha generato alcun incremento della mobilità sociale.

¹²⁸ Schizzerotto A., I rapporti tra istruzione e mobilità sociale, in (a cura di) Moscati R., *La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e marginalità della scuola*, Zanichelli, Bologna, 1989, pp. 26-44, p. 36

¹²⁹ Collins R., *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in (a cura di) Morgagni E., Russo A., *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997, pp. 197-226, p. 224

2.5 Le disuguaglianze nelle opportunità educative

«Le società ad economia di mercato e a sistema politico pluralista hanno sistematicamente preteso di legittimare la struttura delle disuguaglianze sociali in base al principio della competenza (...)Uno dei principali indicatori socialmente accettati delle abilità possedute dai singoli è costituito dal grado di istruzione»¹³⁰ Se è il livello di scolarità a decidere sui destini lavorativi e sociali della persona, allora esso deve dipendere unicamente dalle abilità e dalle doti intellettuali di ciascun individuo. In una società aperta e giusta, anche se disuguale, in cui la scuola opera come strumento di selezione occupazionale e sociale, occorre che gli accessi al sistema formativo e gli esiti della sua frequenza siano regolati dal principio di eguaglianza delle opportunità.

Nella misura in cui le disuguaglianze di fronte all'istruzione derivano da capacità o impegno diversi, è considerato eticamente accettabile che chi è più bravo e si impegna di più ottenga risultati scolastici migliori. Il problema sorge quando la variazione dei risultati è in misura maggiore o minore, indipendente da abilità ed impegno. Gli effetti di abilità e di impegno sul successo, nel linguaggio di Boudon, sono definiti «primari» mentre quelli delle altre possibili cause di successo scolastico, per esempio la famiglia di origine o il genere o la qualità della scuola frequentata sono definiti «secondari»¹³¹.

Lo studio della disuguaglianza dell'istruzione si concentra principalmente sugli effetti secondari oppure sulla misura in cui i fattori primari (abilità, impegno e motivazione) sono a loro volta riconducibili agli stessi fattori responsabili degli effetti secondari. L'esito di questi effetti costituisce quello che i sociologi chiamano disuguaglianza delle opportunità educative¹³².

Dal momento che l'istruzione è un buon predittore della posizione sociale che gli individui andranno ad occupare una volta terminata il loro percorso educativo, lo studio delle disuguaglianze delle opportunità educative assume una particolare importanza nelle società democratiche e liberali contemporanee in cui sono considerate legittime soltanto le disuguaglianze basate sul principio di pari opportunità e sul diverso contributo che gli individui danno alla società.

Nel corso del secolo in Italia come in tutte le società avanzate è cresciuta in maniera continua la partecipazione dei giovani a tutti i livelli del sistema scolastico. L'effetto è stato un aumento del livello medio di istruzione della popolazione e una

¹³⁰ Schizzerotto A., Cobalti A., *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1994, p.158.

¹³¹ rif. biblio

¹³² Ballarino G., Checchi D., (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna, 2006, p.9.

diminuzione del livello di disuguaglianza della distribuzione dell'istruzione all'interno della popolazione complessiva. L'espansione della partecipazione scolastica ha, inoltre, contribuito a diminuire progressivamente e ad annullare le differenze di genere in termini di opportunità educative, che all'inizio del secolo era decisamente a sfavore delle donne.¹³³

Dall'indagine sulla partecipazione al sistema scolastico in Italia condotta da Pisati nell'ambito dell'Indagine longitudinale sulle famiglie italiane (*ILFI*)¹³⁴ emerge come nel corso del secolo la quota di individui che sono riusciti a terminare con successo la scuola elementare è aumentata rapidamente e, in pochi decenni, ha raggiunto un livello prossimo a quello di saturazione. Analogamente tutti i nati a partire dai primi anni settanta, a prescindere dalla classe di appartenenza, sono riusciti almeno a conseguire la licenza media. Sono inoltre progressivamente aumentate le probabilità di conseguire il diploma e la laurea. Il conseguimento di questi risultati è da porre in relazione alle due più importanti riforme scolastiche conosciute dal nostro sistema formativo nel secondo dopoguerra, vale a dire l'istituzione della scuola media inferiore unica e la liberalizzazione degli accessi all'università, il cui obiettivo principale era quello di ridurre la disuguaglianza delle opportunità di istruzione.

L'espansione della partecipazione scolastica è per gli studiosi di orientamento funzionalista l'indicatore dell'avvenuta democratizzazione dei sistemi scolastici e del progressivo prevalere del criterio della capacità e del merito su quello dell'appartenenza e della provenienza sociale, come principio di selezione in base al quale allocare le persone nei vari ruoli sociali e professionali.

Il panorama, tuttavia, cambia sensibilmente se vengono prese in esame le disuguaglianze relative di istruzione anziché le disuguaglianze assolute. Queste ultime si limitano a considerare l'andamento, nel volgere delle generazioni, della proporzione di individui nati in ciascuna classe che raggiungono i vari livelli di istruzione. Le disuguaglianze relative invece costituiscono la misura più appropriata delle disparità di istruzione esistenti tra le varie classi sociali, perché indicano le possibilità che i discendenti di un gruppo sociale hanno di accedere ad un dato livello del sistema scolastico piuttosto che ad un altro, in rapporto alle corrispondenti *chances* di altri gruppi. Esse esprimono soltanto l'effetto netto, in campo formativo, dei vantaggi o degli svantaggi di ordine materiale e immateriale, derivanti dall'essere nati e cresciuti in una

¹³³ Pisati M., *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 144.

¹³⁴ Pisati M., *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 141-186

stessa classe, a differenza delle disparità assolute che rappresentano il prodotto di fattori strutturali (gli assetti istituzionali del sistema scolastico, la domanda di forza lavoro istruita, le politiche per il diritto allo studio, etc.) e delle stesse disuguaglianze relative¹³⁵.

Come nell'analisi dei processi di mobilità sociale per valutare la «fluidità» di un sistema sociale è opportuna la distinzione tra mobilità «forzata», relativa alla quantità di opportunità di mobilità che una società offre ai suoi membri, e mobilità «virtuosa», relativa al modo con cui tali opportunità sono distribuite tra gli individui, nello studio delle disuguaglianze educative per misurare l'effettiva intensità dell'associazione tra origini sociali e livello di istruzione è necessario distinguere tra i meccanismi che operano sui tassi globali di scolarità e quelli che, dato il tasso globale di scolarità, determinano l'allocazione dei titoli di studio tra i soggetti di diversa origine sociale.

Un sistema formativo diventa «virtuoso» non quando si limita ad ampliare l'accesso a tutti i livelli di istruzione, ma quando stempera gli effetti esercitati dalle disuguaglianze di classe in termini di risorse economiche e culturali sulle possibilità di conseguire un titolo di studio.

Dall'analisi delle disuguaglianze relative, nella ricerca di Pisati, emerge come le riforme non abbiano inciso in modo sostanziale sulla disuguaglianza fra le classi in termini di opportunità di istruzione. La probabilità di conseguire un diploma di scuola media superiore a tutt'oggi, infatti, varia in misura rilevante secondo al classe sociale di origine. Allo stesso modo sussistono tra i vari gruppi sociali differenze in termini di probabilità di conseguimento di un titolo universitario. *«...Né gli effetti sperequativi esercitati dalla classe di origine in senso stretto, né quelli esercitati dal capitale culturale di origine sono cambiati in misura significativa nell'arco del tempo considerato»*¹³⁶.

Alle stesse conclusioni sono giunte molte altre ricerche empiriche condotte negli ultimi anni, tutte concordi nel ritenere che, malgrado le riforme e l'espansione degli accessi alle istituzioni scolastiche, nella generalità dei paesi ad economia di mercato e a sistema economico pluralista, il principio di uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione non è stato ancora concretamente realizzato. Le chances di accesso e di riuscita nei vari gradi di istruzione sono influenzate dalle capacità, dall'applicazione allo studio dei singoli, ma anche dalle posizioni sociali della loro famiglia di origine.

¹³⁵ Schizzerotto A. Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2005, p.84

¹³⁶ Pisati M., op. cit. 2002, p. 166

I risultati di uno studio comparativo sulla disuguaglianza delle opportunità di istruzione coordinato da Shavit e Blossfeld nel 1993¹³⁷ hanno mostrato che in undici dei tredici paesi oggetto di analisi, tra cui l'Italia, non vi è stato, nel corso del secolo, alcun cambiamento nell'influenza sperequativa esercitata dalle risorse socio-economiche sul processo di conseguimento delle credenziali educative, nonostante l'attuazione, in molti dei paesi studiati, di riforme esplicitamente orientate a ridurre le disuguaglianze fra le classi sociali in termini di opportunità di raggiungere i diversi titoli di studio¹³⁸.

Per quanto riguarda l'Italia la ricerca condotta da Cobalti e Schizzerotto sulla mobilità sociale nel paese, pubblicata nel 1994¹³⁹, ha mostrato come si sia avuto a partire dal dopoguerra una profonda modificazione della distribuzione dei titoli di studio ma, nonostante le riforme degli anni sessanta, non si è avuta alcuna sostanziale alterazione dei condizionamenti esercitati dalla posizione della famiglia di origine sulle opportunità relative di ottenere i singoli titoli di studio.

Mutamenti di una certa rilevanza, invece, hanno interessato le disuguaglianze di istruzione collegate al genere. Infatti la crescita della scolarità femminile registrata nell'arco di tempo coperto dall'indagine è stata accompagnata da una parziale riduzione delle disuguaglianze nelle chances di accedere ai titoli di studio superiori intercorrenti, a parità di origine, tra uomini e donne, «*cosicché le donne godono oggi di opportunità di diplomarsi e di laurearsi molto più prossime a quelle degli uomini di quanto non fossero mai state in precedenza*»¹⁴⁰.

Un dato rilevante che emerge nello studio dell'andamento nel tempo delle disuguaglianze educative¹⁴¹ è la progressiva riduzione del peso delle origini sociali sulle opportunità nette di conseguire i vari titoli di studio col progredire della carriera scolastica. In altre parole gli esiti delle transizioni scolastiche, cioè il passaggio da un livello di istruzione all'altro, sono sempre meno influenzati dall'origine sociale mano a mano che si passa dalla scuola media inferiore a quella superiore, e da questa all'università. Tale fenomeno viene generalmente spiegato con l'ipotesi della *selezione differenziale*, secondo cui la probabilità di effettuare ogni transizione scolastica è influenzata positivamente dal possesso di caratteristiche individuali di tipo attitudinale e motivazionale, che dipendono dalla classe sociale di origine: quanto più alta è l'origine

¹³⁷ La ricerca coordinata da Yossi Shavit e da Hans-Peter Blossfeld è stata pubblicata in Shavit Y., Blossfeld H.P., (a cura di), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press, 1993.

¹³⁸ Shavit Y., Westerbeek K., Istruzione e stratificazione in Italia: riforme, espansione e uguaglianza delle opportunità., in Polis, a. XI, n. 1, aprile, 1997: 91-109, p. 91.

¹³⁹ Cobalti A., Schizzerotto A., *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1994

¹⁴⁰ Cobalti A., Schizzerotto A., op. cit., 1994, p. 179

¹⁴¹ Pisati M., op. cit., 2002, p.

sociale, maggiori sono le abilità e la motivazione allo studio. Man mano che si sale lungo gli ordini e gradi del sistema scolastico, i soggetti meno abili e motivati allo studio vengono espulsi dai vari processi di selezione scolastica, mentre gli studenti più capaci proseguono la loro carriera. La relazione positiva esistente tra origini sociali e livelli di apprendimento e adeguamento alla cultura scolastica ha come conseguenza una consistente presenza ai gradini più alti dell'istruzione dei discendenti delle classi sociali superiori. La maggior parte degli individui provenienti dalle classi inferiori, invece, meno capaci di integrarsi nella cultura scolastica e meno dotati di capacità di apprendimento, interrompono la loro avventura scolastica ai livelli iniziali del sistema educativo. I pochi discendenti delle classi subalterne che riescono a raggiungere la «sommità educativa» posseggono più o meno le stesse abilità dei loro coetanei, relativamente più numerosi, delle classi superiori. La parte alta del sistema formativo, quindi, è caratterizzata da una certa omogeneità in termini di abilità e motivazioni allo studio. Ciò significa che nel passaggio da una transizione all'altra si attenua la forza della relazione tra origine sociale e abilità, e con essa si affievolisce anche la portata complessiva dell'effetto netto¹⁴².

2.6 I meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze educative

Nelle società contemporanee l'istruzione costituisce il principale canale di trasmissione delle posizioni occupazionali da una generazione alla successiva. Particolare attenzione, pertanto, è stata rivolta dagli studiosi di mobilità sociale al problema di individuare i meccanismi che regolano l'allocazione dei titoli di studio e segnatamente alla loro distribuzione differenziale in base alle loro origini sociali.

A dispetto dell'aumento nel tempo dei tassi di partecipazione scolastica il principio di uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione non sembra che ancora si sia tradotto in realtà. Le origini sociali in effetti continuano ad influire sui livelli titoli di studio raggiunti dalle persone. Secondo l'ipotesi della selezione differenziale, gli effetti che la classe di origine si possono scomporre in due componenti: una primaria costituita dalle abilità e le motivazioni allo studio trasmesse da ogni classe ai propri

¹⁴² L'effetto totale dell'estrazione sociale sulle probabilità di successo scolastico è composto da due componenti: una primaria costituita dalle abilità cognitive e dall'interesse verso lo studio trasmessi da ogni classe ai propri discendenti nel corso del processo di socializzazione ed una secondaria, che riguarda quelle che potremmo chiamare le risorse di potere e le disponibilità materiali di ciascuna classe. Mentre la componente primaria (effetto indiretto delle origini sociali) influenza i livelli di riuscita nello studio, quella secondaria (effetto diretto) influisce sulla capacità di sostenere i costi, compresi i costi-opportunità, della frequenza scolastica.

discendenti durante il processo di socializzazione ed una componente secondaria, rappresentata dalle risorse di potere materiali di ogni classe. Se la componente secondaria influisce sulle capacità di sostenere i costi dell'istruzione, gli effetti primari delle origini sociali condizionano il livello di rendimento nello studio. Quanto più elevata è la posizione sociale di origine, maggiori sono le abilità e le motivazioni allo studio.

Le probabilità di successo scolastico, quindi, variano in funzione dell'appartenenza sociale: gli studenti delle classi superiori ottengono in media voti migliori e subiscono meno bocciature.¹⁴³

Come rileva Schizzerotto, a proposito del basso tasso di diplomati e laureati in Italia rispetto agli altri paesi europei, «...i rischi di fallimento educativo nelle medie superiori e nell'università non sono omogeneamente distribuiti nella popolazione. Essi sono tanto più elevati quanto più bassa è l'origine sociale degli aspiranti a un titolo di studio e quanto minore è il livello di istruzione dei loro genitori. [...]..gli eredi della classe operaia, della piccola borghesia, e degli impiegati esecutivi hanno anche subito più spesso le conseguenze negative di un sistema scolastico diventato formalmente più aperto, ma rimasto sostanzialmente incapace di rispondere alle esigenze formative di individui diversi dai figli dei gruppi socialmente e culturalmente privilegiati.»¹⁴⁴

Le differenze di profitto condizionano fortemente le chances di conseguire credenziali educative elevate. Un rendimento soddisfacente infatti riduce il rischio di abbandonare gli studi e aumenta le probabilità di iscrizione al ciclo scolastico successivo, sia al livello secondario che terziario. Da risultati brillanti si riceve un forte incentivo a proseguire mentre da risultati scarsi, come una bocciatura, è probabile aspettarsi un'interruzione degli studi¹⁴⁵.

I migliori risultati, quindi, ottenuti a scuola dai discendenti delle classi superiori accrescono le possibilità di accedere ai titoli di studio più elevati, attraverso i quali poter raggiungere le posizioni occupazionali più vantaggiose.

La spiegazione sociologica più nota e ampiamente accettata degli effetti primari, è la teoria del capitale culturale, elaborata da Bourdieu, per i quali il mancato successo a scuola e la conseguente riproduzione della disuguaglianza nella struttura sociale è da attribuire, più che alla mancanza di risorse economiche, alla carenza di risorse culturali

¹⁴³ Gambetta D., Per amore o per forza. Le decisioni scolastiche individuali, Il Mulino, Bologna, 1987.

¹⁴⁴ Schizzerotto A., *Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore.* in Polis, a. XI, n. 3, dicembre, 1997: pp. 345-365, p. 351.

¹⁴⁵ Abburà L., *Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli novanta?*, in Polis, a. XI, n. 3, , 1997: pp. 367-389, p. 375..

della famiglia. I bambini nati in famiglie con un basso livello di scolarità mancano con ogni probabilità di quelle capacità intellettive trasmesse in famiglia e selezionate positivamente dai sistemi scolastici dei paesi occidentali. Lo scarso capitale culturale impedisce quindi a buona parte dei bambini di estrazione popolare di avere successo a scuola. Secondo Bourdieu la cultura dominante che si riproduce mediante il sistema scolastico esigerebbe una capacità di astrazione, di linguaggio e di ragionamento che può essere acquisita soltanto dai soggetti già adeguatamente predisposti, perché può essere acquisita soltanto da genitori istruiti.

2.7 La teoria della riproduzione culturale

«Sociologi, e soprattutto economisti, talvolta, discutono sul rendimento del sistema scolastico e pretendono di valutarlo dal numero di individui che, in un sistema dato, portano a termine gli studi. Che siano animati dalla sola volontà di ridurre per quanto è possibile le «perdite» del sistema scolastico, per esempio operando la selezione anticipata dei soggetti capaci di giungere alla fine del cursus, oppure che, attenti a conciliare gli imperativi della razionalità economica con gli imperativi della giustizia sociale, considerino la democratizzazione dell'istruzione un mezzo per combattere lo «spreco dei talenti» attingendo nelle «riserve di intelligenza» che si trovano al di fuori dell'Università, costoro evitano di cogliere tutte le implicazioni del fatto, ampiamente accertato, che i «talenti» e le «doti» misurati secondo i criteri scolastici sono ripartiti in maniera disuguale fra i soggetti delle diverse classi sociali.»¹⁴⁶

Al contrario dei sostenitori della teoria dell'industrialismo liberale, per i quali l'istruzione, in una società in cui il principio dominante è la meritocrazia, rappresenta un importante fattore di mobilità sociale, per Bourdieu la scuola rappresenta *«...uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale in quanto fornisce l'apparenza d'una legittimazione alle disuguaglianze sociali e sanziona l'eredità culturale, le doti sociali trattate come doti naturali»¹⁴⁷.*

Per Bourdieu la disuguaglianza iniziale dei bambini di fronte alla competizione scolastica e per conseguenza, in larga misura, delle percentuali disuguali di promozioni è da attribuire alla diversa eredità culturale che ricevono dalla famiglia di origine. Ogni

¹⁴⁶ Bourdieu P., La trasmissione dell'eredità culturale, in Barbagli M., (a cura di), Istruzione, legittimazione, e conflitto, Il Mulino, Bologna, 1972, p.131

¹⁴⁷ Ibidem p.134.

famiglia trasmette ai figli un certo capitale culturale e un certo ethos, vale a dire un sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati, che contribuisce a definire tra l'altro gli atteggiamenti rispetto al capitale culturale e rispetto all'istituzione scolastica.

Per Bourdieu lo spazio sociale complessivo è in realtà costituito da un insieme di spazi specifici, come a dire di ambiti o di universi di relazioni, che egli chiama campi.

*«Un campo può essere definito come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni. Queste posizioni sono definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti e istituzioni, dalla loro situazione (situs) attuale e potenziale all'interno della struttura distributiva delle diverse specie di potere (o di capitale) il cui possesso governa l'accesso a profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia...). Nelle società fortemente differenziate, il cosmo sociale è costituito dall'insieme di questi microcosmi sociali relativamente autonomi, spazi di relazione oggettive in cui funzionano una logica e una necessità specifiche, non riconducibili a quelle che regolano altri campi.»*¹⁴⁸.

Il campo, quindi, è un sistema specifico di relazioni oggettive (di alleanza o di conflitto, di concorrenza o di cooperazione) tra posizioni le cui proprietà possono essere analizzate indipendentemente dalle caratteristiche di coloro che occupano tali posizioni. Le posizioni del campo sono oggettive, nel senso che sono determinate fondamentalmente dalla distribuzione di uno specifico capitale che gli è proprio. Gli agenti che si trovano nel campo sono perciò contraddistinti dalla dotazione di una quota di capitale specifico, che li colloca in una particolare posizione.

Poiché in ogni caso un campo è lo spazio socialmente strutturato in cui gli agenti si confrontano in funzione della posizione che occupano e delle risorse specifiche del campo (il capitale), ciascun campo si presenta anzitutto come campo di lotta, cioè un ambito in cui si sviluppano conflitti tra gli agenti sociali in posizioni differenti, che lottano per conservare o per migliorare la struttura delle posizioni e la correlativa distribuzione delle proprietà (risorse) pertinenti.

Il potere associato ai diversi campi dipende in modo cruciale da distinte forme di capitale. Bourdieu distingue tre tipi fondamentali di capitale: capitale economico, sociale e culturale. Il primo implica un controllo sulle risorse economiche, mentre il secondo implica un controllo sulle relazioni sociali cioè sulle reti di influenza e sostegno sulle quali gli individui possono contare in virtù della loro posizione sociale. È

¹⁴⁸ Bourdieu P., Risposte, Per un'antropologia riflessiva, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p.67-68

la terza forma di capitale, tuttavia, quella a cui Bourdieu ha dedicato l'attenzione maggiore.

Il capitale culturale è rappresentato da una grande varietà di risorse, anche se fondamentalmente omogenee: dalle abilità linguistiche ai beni culturali posseduti, dalle conoscenze e informazioni a disposizione alle preferenze estetiche, dal rapporto con scuola e cultura alle esperienze e credenziali educative. In sintesi «il capitale culturale corrisponde all'insieme delle proprietà, delle qualificazioni e delle esperienze culturali degli agenti sociali, siano esse trasmesse o indotte dalla famiglia, prodotte o rese disponibili dall'istruzione, o comunque incluse nell'appartenenza ad un campo culturale specifico»¹⁴⁹.

Secondo Bourdieu coloro che vengono da famiglie privilegiate possiedono gli atteggiamenti e le conoscenze che fanno della scuola un luogo confortevole nel quale è facile avere successo.

La teoria del capitale culturale spiega gli effetti primari a partire da due assunti cruciali. Innanzitutto essa presuppone che ogni classe abbia una forte identità culturale che si esprime in ogni ambito della condotta individuale: dai consumi culturali a quelli alimentari, dall'abbigliamento ai repertori linguistici e agli atteggiamenti politici. Secondo Bourdieu, infatti, le pratiche sociali seguono una logica comune in contesti differenti, perché si originano dal cosiddetto habitus di classe. In altre parole gli stili di vita dei membri della stessa classe sociale presenterebbero notevoli affinità perché sarebbero espressione di un unico sistema di disposizioni coerenti e strutturate.

Le classi dominanti riescono ad imporre la propria cultura come legittima: essa viene riconosciuta come superiore dall'intera collettività, incluse le classi subordinate. In virtù di questa generalizzata legittimità, la cultura delle classi elevate è adottata implicitamente come standard di riferimento dalle istituzioni educative. Di conseguenza, e questo è il secondo assunto della teoria del capitale culturale, le pratiche didattiche sarebbero permeate dalle convenzioni culturali delle classi dominanti, nell'insegnamento così come nella valutazione dell'apprendimento degli studenti. «*La cultura dell'élite è così vicina alla cultura della scuola che il giovane d'estrazione piccolo-borghese (oppure a fortiori, contadino o operaio) non può acquisire laboriosamente ciò di cui è dotato il giovane appartenente alla classe colta, cioè lo stile, il gusto, lo spirito: in breve quegli atteggiamenti e quelle attività che sembrano naturali ai componenti della classe colta soltanto perché costituiscono la «cultura»*» (

¹⁴⁹ Marsiglia G., Pierre Bourdieu. Una teoria del modo sociale, Cedam, Padova, 2002, 87-88.

nel senso degli etnologi) di tale classe. L'istruzione dà vantaggi ai più avvantaggiati presupponendo tutta una acquisizione che si tratta come innata»¹⁵⁰

La dotazione culturale assume quindi le parvenze della dotazione naturale, legittimando così le disuguaglianze di istruzione con una patina di ideologia meritocratica.¹⁵¹

Se esistono culture di classe fortemente differenziate e se i docenti riconoscono legittimità agli standard culturali delle classi superiori, gli studenti di elevata estrazione sociale risultano avvantaggiati. In altre parole tali standard sono una vera e propria risorsa di apprendimento che facilita la comprensione, l'acquisizione e l'esposizione dei contenuti didattici.

Le opportunità di apprendimento quindi sono direttamente proporzionali al grado di prossimità culturale tra l'ambiente familiare e il sistema educativo.

«È questa la proposizione centrale della teoria del capitale culturale da cui è possibile derivare le seguenti ipotesi: 1a) le risorse culturali della famiglia di provenienza influenzano positivamente i risultati scolastici conseguiti; 1b) l'associazione statistica tra origini e risultati scolastici è mediata dalle variabili espressive delle risorse culturali della famiglia di provenienza.»¹⁵²

Secondo Bourdieu le opportunità complessive di ascesa sociale sono così ridotte per le classi subordinate al punto da condizionare la loro disponibilità ad investire in istruzione. In altre parole le esigue probabilità oggettive di promozione sociale sarebbero interiorizzate, sino a diventare aspettative soggettive di fallimento. Queste a loro volta deprimerebbero le aspirazioni educative e lavorative degli studenti della classe operaia.

2.7.1 La teoria della scelta razionale.

Se si considera la distribuzione in Italia dei voti di maturità ottenuti dai figli di imprenditori, liberi professionisti e dirigenti, nati nella coorte compresa tra il 1969 e il 1983 con la corrispondente distribuzione fatta registrare dagli eredi dei lavoratori manuali dell'industria e del terziario si può notare come queste due distribuzioni si sovrappongono in larga misura. Ciò sta a significare che le prestazioni agli esami di maturità dei figli della classe operaia coincidono ampiamente con quelle delle loro controparti di più elevata origine sociale. Se poi si considerano le probabilità di

¹⁵⁰ Bourdieu P., op. cit. 1972, p.150.

¹⁵¹ Barone C., Disuguaglianze e apprendimento e capitale culturale, In in Polis, a. XIX, n. 2, Agosto 2005, pp. 173-202, p. 175.

¹⁵² Ibidem, p.176

proseguire gli studi in funzione del voto ottenuto alla maturità si può notare come per qualsiasi profitto, tra i due gruppi di soggetti permanga una disparità costante. In altre parole il differenziale nelle probabilità di accesso agli studi universitari intercorrente tra i maturi discendenti dalla borghesia e quelli che sono nati nei ranghi della classe operaia risulta indipendente dal voto dell'esame. Se non è stata la scuola a «eliminare» gli studenti appartenenti alle classi subalterne, visto il loro alto rendimento, allora da cosa è dipesa la scelta dei figli degli operai di abbandonare gli studi? Per spiegare la stabilità delle disuguaglianze tra eredi della borghesia e figli della classe operaia nelle probabilità di proseguimento degli studi a livello terziario, occorre pertanto far riferimento ai processi decisionali in materia di istruzione degli individui e delle loro famiglie e alla struttura dei vincoli e delle opportunità entro cui quei processi si svolgono. Si tratta della linea di indagine seguita da quanti si rifanno alla teoria della scelta o azione razionale nella spiegazione delle disuguaglianze educative, come Raymond Boudon.

Boudon sostiene, coerentemente con la sua scelta di fondo, il carattere intenzionale delle azioni individuali nonché la loro intrinseca razionalità. Lo schema dell'agire comprende: attori, situazioni, fini e risorse. Gli attori che sono impegnati in una situazione, le cui caratteristiche sono in qualche misura condizionanti, perseguono dei fini per raggiungere i quali, manipolando le risorse, danno luogo ad azioni significative. Si deve, dunque, supporre che gli attori si sforzino di ottimizzare i risultati delle proprie decisioni, pur dovendo fare i conti con i vincoli posti dal sistema all'interno del quale operano.

L'azione dell'attore si svolge in un contesto contrassegnato dalla presenza di elementi che gli si impongono, senza che però arrivino a determinare il corso dell'azione. I fattori che possono ostacolare il perseguimento dei fini individuali hanno una duplice origine: provengono infatti sia dalla rete di rapporti, relativamente stabili, che intercorrono tra il soggetto agente e altri individui, sia dalle istituzioni. Nell'uno e nell'altro caso, però, sussiste sempre la possibilità di scegliere tra un'ampia gamma di azioni, proprio perché l'agire è sempre finalizzato al perseguimento di scopi.¹⁵³

Boudon spiega i processi di decisione scolastica attraverso i concetti di posizione sociale, costo e beneficio e rischio, legati alle diverse probabilità di riuscita scolastica: *«la posizione sociale dà un diverso significato al beneficio, al rischio e al costo corrispondenti all'acquisizione di un dato livello di istruzione»*¹⁵⁴. Per Boudon dunque

¹⁵³ Cesario V., *Sociologia, Teorie e problemi.*, Vita e pensiero, Milano, 1993, p.42.

¹⁵⁴ Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979, p.66.

le scelte scolastiche sono razionali, nel senso che i diversi corsi di azione (smettere o proseguire, intraprendere l'uno o l'altro percorso) sarebbero l'effetto di scelte sorrette da «buone ragioni»¹⁵⁵, dal punto di vista di chi le effettua, piuttosto che il frutto di forze o cause sottratte al controllo dei soggetti agenti.

Boudon concettualizza i percorsi educativi come alberi decisionali, nei quali i soggetti si trovano in ogni singolo anno a dover ripetere la loro scelta nei confronti della prosecuzione degli studi. Nelle tappe in cui si chiude un ciclo, inoltre, i soggetti devono anche scegliere in quale tipo di scuola eventualmente proseguire. In via teorica, occorre anche dire, che esiste la possibilità di situazioni in cui i soggetti sono completamente vincolati. *«La limitazione delle risorse costituisce, infatti, un fattore potente di riduzione delle alternative d'azione, fino all'estremo del clochard, cui non rimane altra possibilità che dormire per strada.»*¹⁵⁶

Nell'ipotesi che i soggetti hanno realmente possibilità di scelta, occorre chiedersi come mai i soggetti appartenenti alle classi subalterne scelgono frequentemente di interrompere anzitempo gli studi, nonostante l'evidenza sociale dei vantaggi apportati dall'istruzione. Per dare una risposta è necessario considerare i contesti decisionali degli attori, che influiscono sui meccanismi di scelta. Quando gli studenti e i loro genitori, alla fine di una fase scolastica, ad esempio alla fine della scuola dell'obbligo, devono decidere il percorso di studi da intraprendere, uno più lungo o uno più corto, valutano ciascuna delle due opzioni tenendo conto di tre elementi: i benefici attesi, i termini di acquisizione di un futuro status sociale, i costi vale a dire le spese necessarie per il percorso scolastico, ed il rischio del fallimento scolastico dello studente. I benefici associati ad un certo orientamento non sono valutati nello stesso modo secondo l'origine sociale, poiché ognuno fissa le proprie aspettative in funzione del gruppo al quale appartiene, cioè in funzione del gruppo di riferimento. La scolarità ha valore diverso nelle diverse classi, perché per alcuni è un mezzo imprescindibile per mantenere la posizione di origine, mentre per altri è un mezzo opzionale per migliorarla. Per i figli dei dirigenti, l'orientamento lungo offre la possibilità, in caso di successo, di raggiungere un termine scolastico elevato e quindi uno status sociale prossimo a quello dei genitori. Nello stesso tempo i costi di questi studi lunghi non dovrebbero rappresentare un problema per i genitori grazie alle risorse di cui dispongono. Invece l'orientamento corto porta benefici debolissimi poiché chiude pressoché definitivamente al ragazzo la possibilità di raggiungere un livello scolastico elevato, e dunque di

¹⁵⁵ Boudon R., (a cura di), Trattato di sociologia, Il Mulino, Bologna, 1992, p. 41

¹⁵⁶ Bianco M.L., Classi e reti sociali, Il Mulino, Bologna, p.1996, p. 123.

raggiungere uno status sociale paragonabile a quello dei genitori. Si capisce quindi che le famiglie dei dirigenti scelgano per quanto possibile l'orientamento lungo. Naturalmente le loro decisioni tengono conto del rischio di fallimento del ragazzo: se i risultati scolastici sono mediocri, i genitori saranno spinti, ma debolmente, a scegliere l'orientamento corto. Per il figlio dell'operaio la situazione è molto differente. L'orientamento lungo offre la possibilità di un beneficio importante in termini di futuro status sociale, ma in questo caso i costi finanziari del prolungamento degli studi non saranno considerati trascurabili dalla famiglia. Questi ultimi possono da soli far pendere la bilancia decisionale verso l'orientamento corto. Esiste una relazione inversa fra gravosità del costo dell'istruzione e livello dei redditi familiari. In parte è questo che spiega perché i figli degli operai, anche se bravi a scuola, sono meno spesso orientati verso gli studi lunghi. Inoltre i redditi delle classi superiori seguono una traiettoria progressivamente ascendente nel corso della carriera lavorativa con minori oscillazioni cicliche e un ridotto rischio di disoccupazione. Ciò non può che facilitare gli investimenti in istruzione di lungo periodo, ad esempio la scelta del liceo in vista della prosecuzione all'università.¹⁵⁷

Per il figlio degli operai, un orientamento corto permette di sperare in uno status sociale dello stesso ordine di quello dei genitori, per cui non è considerato un ripiego.

La decisione sull'orientamento delle famiglie operaie dipende fortemente dal rischio di fallimento negli studi lunghi: se i risultati sono scarsi o se il ragazzo ha già accumulato ritardo scolare, queste famiglie rinunceranno molto più facilmente delle famiglie di dirigenti a scegliere l'orientamento lungo, vuoi per ragioni economiche, vuoi per ragioni di aspirazioni allo status sociale.

La varianza dei contesti decisionali influisce per altro anche sulla scelta del tipo di scuola, orientando le preferenze dei ragazzi di origine sociale modesta verso le scuole meno «nobili», anche in base al minor rischio associato alle scuole tecniche, che forniscono un diploma direttamente spendibile sul mercato del lavoro.

¹⁵⁷ Barone C., *La teoria della scelta razionale e la ricerca empirica*, In *Rassegna Italiana di Sociologia*, a. XLVI, n.3, luglio-settembre 2005, p.425.

CAPITOLO TERZO

ELEMENTI STORICI E CARATTERISTICHE SOCIO- DEMOGRAFICHE DELLA CITTA'

3.1 Breve storia di una città del Sud

3.1.1 Crotona, città del latifondo

Agli inizi del secolo, Crotona era ancora un piccolo borgo agricolo di appena 10 mila abitanti (nel 1911 ne contava 10684), ma capitale naturale della intera area del Marchesato, sede politico-amministrativa di un vasto circondario che aveva nella città pitagorica il naturale referente urbano, sia per gli interscambi economici, sia come luogo di inurbamento umano¹⁵⁸. La struttura economica-sociale ruotava attorno al sistema di produzione latifondista, rimasto praticamente intatto, pur nel verificarsi di importanti variazioni storiche, nel suo impianto elementare, fino ai tempi della Riforma agraria, e caratterizzato da un'alta concentrazione della proprietà terriera (il Crotonese era sede della più potente concentrazione fondiaria mai esistita in Calabria ed in Italia)¹⁵⁹ e dal carattere fortemente estensivo dell'agricoltura.

Migliaia di ettari di terre coltivate a grano, bosco, oliveto, oltre che consistenti estensioni di terre incolte, opifici industriali e migliaia di capi di bestiame, erano nelle mani di poche famiglie di latifondisti¹⁶⁰, che avevano accumulato immense proprietà, talvolta con soprusi e violenze, e il cui potere sulla stessa vita sociale e politica della città era assoluto e incontrastato.

Alla base della piramide sociale, invece, si poneva un vasto proletariato rurale, costretto a vivere nell'indigenza e osteggiato nella sua storica richiesta di terra, e pre-urbano di poveri artigiani immiseriti, che risiedevano nella parte più malsana della città.

Latifondisti da un lato, e proletari dall'altro, costituivano i 2 grandi schieramenti in cui erano rigidamente divise le classi; in sintesi, i 2 poli di una struttura sociale

¹⁵⁸A.Russo.*Antichi granai e nuove ciminiere nella città del latifondo.Crotona1900-1987*.Edizione Brughel, Crotona, 1987 pag.11

¹⁵⁹A.Russo op. cit. pag.7-8

¹⁶⁰Cersosimo D. *Da città del latifondo a capoluogo di provincia,in "Crotona, storia, cultura, economia"*. Edizioni Rubbettino, Soveria Mannelli, 1992 pag.380

fondamentalmente dicotomica, in cui la presenza di classi intermedie era scarsa se non quasi irrilevante¹⁶¹.

Quasi a riflettere la frattura esistente nei rapporti sociali, anche la stessa struttura urbanistica della città, agli inizi del 900, ancora racchiusa all'interno delle antiche mura dell'insediamento medievale, appariva divisa in due: nella parte più alta sorgevano le lussuose dimore dei ricchi possidenti, mentre nella parte più bassa della città, quella tra l'altro igienicamente meno difesa, in misere e malsane abitazioni, vivevano i braccianti del latifondo e le loro famiglie, gli artigiani, i poveri, i lavoratori avventizi e stagionali¹⁶².

La presenza, poi, nella città, di numerose infrastrutture produttive e commerciali, prima fra tutte il porto e la ferrovia, in grado di garantire la circolazione dei prodotti agricoli delle terre del Marchesato in mercati ben più vasti di quelli locali, facevano di Crotona "il punto strategico, all'interno del sistema economico latifondista, attraverso cui la grande produzione agricola riusciva ad assumere quella forte caratteristica di economia mercantile".¹⁶³

Sovente, la disperazione di chi era costretto a lottare per sopravvivere, minacciato dalla malaria e dalla fame, sfociava in improvvise e violente manifestazioni di rivolta contro una classe di latifondisti attenti ad ostentare la propria ricchezza, a sperperare i loro profitti nel lusso per sorreggere la propria immagine aristocratica, ed a comprimere ogni tipo di investimento sulle proprie terre.

Si trattava, però, il più delle volte, di episodi isolati¹⁶⁴. Di portata diversa, anche per la vastità delle aree che coinvolsero e per l'intervento del governo che richiesero, furono le agitazioni bracciantili del 1919, promosse dai reduci della grande guerra¹⁶⁵. Gli anni post-bellici furono, infatti, anni di crisi particolarmente pesante per il crotonese, segnati da manifestazioni popolari contro l'inflazione ed il caro-vita, e da occupazioni delle terre.

A guidare la protesta, a Crotona, fu un socialista, Enrico Mastracchi, successivamente sindaco della città, la cui azione riuscì ad attenuare le resistenze dei proprietari terrieri, ottenendo cospicue concessioni di terre per le leghe e le cooperative, in cui si erano riunite le migliaia di contadini del Marchesato.

¹⁶¹ La presenza di altre classi, come quelle dei commercianti, soprattutto all'interno di Crotona, era da riferire al ruolo di servizio svolto dalla città rispetto alla campagna circostante.

¹⁶² D. Cersosimo, op. cit. pag. 380

¹⁶³ A. Russo, op. cit. pag. 11

¹⁶⁴ V. Barresi, op. cit. pag. 55

¹⁶⁵ Le lotte bracciantili del 1919 coinvolsero quasi tutto il Meridione e buona parte della valle Padana, e provocarono l'emanazione del decreto Visocchi dell' 1-9-1919

Ma con l'avvento del fascismo, nei primi anni venti, il movimento socialista che pur aveva trovato un'adesione estesa e di massa, verrà spazzato, e l'egemonia degli agrari sulla città tornerà incontrastata¹⁶⁶.

3.1.2 La trasformazione della città durante il ventennio fascista

La storia della trasformazione della città ebbe inizio nel 1927, quando iniziarono i lavori per la costruzione di 2 grandi complessi industriali da parte di imprese straniere, venute ad impiantare le loro fabbriche nel regno assoluto del latifondo¹⁶⁷.

L'insediamento di 2 grosse industrie, in un'area priva fondamentalmente di grandi tradizioni industriali, con l'apparizione di nuovi soggetti economici e sociali, diede l'avvio negli anni 20, a quel processo di trasformazione sociale ed economica della città di Crotona e del suo comprensorio, che, avversato dal regime fascista, si concretizzerà nei primi anni 50, con la scomparsa del latifondo, e con la conseguente disgregazione di quel sistema di rapporti sociali e di produzione che lo avevano contraddistinto.

Da piccolo borgo agricolo, quale era agli inizi del 900, la città si avviava ad acquisire, tra gli anni 20 e 30, una fisionomia spiccatamente urbana, paradossalmente proprio quando l'ideologia del regime fascista era intrisa di ruralismo e di retorica anti-città¹⁶⁸.

Con la realizzazione, nel 1926, ad opera della S.M.E. (Società Meridionale di Eletticità), sull'altopiano della Sila, a poca distanza da Crotona, di alcune centrali idroelettriche, in grado di garantire un'ampia offerta di energia elettrica, vennero a crearsi i presupposti per l'avvio, nella terra del latifondo, di due importanti iniziative industriali.

Nel 1928, così, su iniziativa di una società francese, la Pennaroya, venne insediato a Crotona il complesso elettro-metallurgico della Pertusola, un avanzato impianto per la produzione di zinco, di cui, dopo un anno di attività, divenne il maggior produttore italiano, attraverso l'impiego di 122 unità lavorative, quasi tutte reclutate nel crotonese. Pressoché contemporaneamente, adiacente all'impianto della Pertusola, entrava in funzione un altro grande stabilimento, con più di 100 addetti fissi, di proprietà della Montecatini, la Società meridionale Ammonia, la prima industria chimica dell'intero Sud, destinata alla produzione di concimi e fertilizzanti azotati per l'agricoltura.

La localizzazione di un consistente nucleo di industrie pesanti nel Crotonese, nel regno assoluto del latifondo, al di là di certe convenienze localizzative, era, comunque

¹⁶⁶C. Severino. "Le città nelle storie d'Italia, Crotona. edizione Laterza 1988 pag.99

¹⁶⁷V. Barresi, op.cit. pag.80

¹⁶⁸D. Cersosimo, op.cit. pag.397

da collegare a quella rete di rapporti che intercorrevano tra il capitale finanziario italiano ed estero e le imprese industriali che investirono sul territorio di Crotone, nonché a quella tendenza, dominante nel periodo fascista, di concentrazione industriale monopolistica che tutelava l'industria nascente ed in particolare quei nuovi settori (chimico, sidero-metallurgico, elettrico), nei quali il fascismo riponeva le speranze maggiori di sviluppo industriale¹⁶⁹

Anche se dotata di quei presupposti essenziali perchè divenisse un importante distretto industriale nazionale, Crotone non riuscì, in effetti, a conquistare una posizione di rilievo nella geografia industriale italiana, per molteplici ragioni che andavano da una collocazione geografica marginale, rispetto ai centri dello sviluppo nazionale ed europeo dei primi decenni del 900, alla mancanza di una cultura imprenditoriale e di una tradizione industriale, dalle strategie finanziarie ed industriali di quei grossi gruppi nazionali ed esteri presenti nel Crotonese con i loro investimenti¹⁷⁰ a quelle difficoltà nei collegamenti infra ed inter regionali, che penalizzavano fortemente l'area.

L'insediamento della grande industria a Crotone fu inizialmente avversata dai latifondisti. Soltanto la mediazione politico istituzionale operata dal fascismo riuscì a superare le resistenze dei baroni crotonesi, garantendo il mantenimento di quei rapporti di forza esistenti a Crotone e nel Marchesato.

Venne, quindi, a sancirsi un'alleanza tra regime fascista ed agrari che si concretizzò nella violenta repressione delle rivolte bracciantili, scoppiate nelle campagne negli anni di insediamento delle industrie, nell'avvio della battaglia del grano, tesa a garantire il mantenimento delle rendite dei latifondisti, anche attraverso la concessione indiscriminata di mutui e crediti agrari, nel rigido filtro politico a cui il governo fascista sottoponeva le assunzioni degli operai, al fine di ridurre al minimo quei pericoli di conflittualità, che potevano nascere in seno alla fabbrica, e minare l'ordine sociale esistente.

Notevoli furono, poi, i benefici economici che gli agrari trassero dalla localizzazione di stabilimenti industriali a Crotone, sfruttando quelle nuove occasioni di rendita che una conseguente sostanziale, ma contenuta, crescita urbana della città offriva (rendita edilizia), e lucrando sulla rendita fondiaria relativa alla costruzione degli impianti su terreni di loro proprietà.

Si creò una forma di convivenza socialmente ed economicamente nuova tra

¹⁶⁹A.Russo, op. cit. pag. 25-26

¹⁷⁰D.Cersosimo, op.cit. pag.390-392

concentrazione terriera da una parte e concentrazione industriale dall'altra¹⁷¹.

La nascita delle industrie pose fine alla secolare tendenza al basso tasso di crescita demografica di Crotona. La popolazione, dopo un periodo di crescita lentissima (tra il 1881 ed il 1921 la città crebbe di 3 mila abitanti soltanto), cominciò a gonfiarsi rapidamente. Gli 11600 abitanti del 1921 diventarono 18721 nel 1931 e ben 21496 nel 1936. In un solo ventennio, quindi, la città quasi raddoppiò i propri residenti, diventando la quinta città calabrese per numero di abitanti.

La sostanziale crescita demografica registrata era, indubbiamente, da attribuire, in larga parte, a quel consistente flusso di popolazione proveniente dalla campagna circostante, attratto dalle nuove possibilità occupazionali che lo sviluppo industriale della città era in grado di offrire, ed anche a quell'opera di risanamento del territorio, avviata negli anni del fascismo, che contribuì alla riduzione del tasso di mortalità per malaria.

Tab. 3.1 - Popolazione residente di Crotona 1901-1936

anno	popolazione	incremento
1901	9610	
1911	10684	11,17%
1921	11600	8,57%
1931	18721	61,38%
1936	21496	14,82%

Dal punto di vista occupazionale, netta era, quindi, divenuta la prevalenza del settore industriale, che dava lavoro a circa il 43% della popolazione attiva crotonese¹⁷²; sul settore agricolo, i cui addetti rappresentavano solo il 23% degli attivi totali.¹⁷³

Alle 750 unità lavorative occupate nelle 2 grandi fabbriche, si affiancavano le migliaia di lavoratori che, talvolta con contratti precari e stagionali, erano occupati in una molteplicità di piccolissime imprese di costruzioni.

La comparsa, poi, di una folta schiera di commercianti, la cui affermazione era da collegare all'ormai consolidata presenza del salario operaio, e la nascita di quegli enti ed organi di decentramento del potere, voluti dal governo fascista, determinarono un primo consistente rafforzamento del terziario, che con 2273 addetti occupava il 33% della popolazione attiva.

¹⁷¹Rita Neve. "Aspetti dell'industrializzazione a Crotona nel periodo fascista", in Sviluppo n.15, Cosenza

¹⁷²Dati riferiti al censimento del 1936.

¹⁷³Nell'intero comprensorio, al 1936, invece, l'agricoltura assorbiva la quota più rilevante di popolazione attiva totale (73%), rispetto ad un settore industriale che dava lavoro al 17% degli attivi totali. Tali dati confermano, come, in effetti, il monopolio degli agrari sulla quota più rilevante di forza-lavoro restasse ancora assoluto, nonostante l'insediamento dell'industria.

Le nuove esigenze poste dallo sviluppo industriale di Crotona, l'improvvisa crescita demografica registrata in pochi anni, con una conseguente espansione edilizia, e la realizzazione di un programma di importanti opere infrastrutturali, avviato nel regime fascista, contribuirono sensibilmente, tra gli anni 20 e 30, a modificare l'assetto urbano della città. Dal lato delle infrastrutture, l'insediamento della grande industria comportò una notevole estensione del capitale fisso sociale, largamente carente soprattutto in relazione alle comunicazioni viarie e ferroviarie. Sul piano propriamente sociale, fu avviata, invece, quell'intensa opera di risanamento dell'area della città, finalizzata a bonificare un territorio, che per la presenza di vaste zone paludose, era soggetto ad un elevato tasso di mortalità per malaria.

Lo sviluppo edilizio¹⁷⁴ che si registra in questi anni fu insufficiente a fronteggiare una crescente domanda di abitazioni e lasciò insoluto il problema della carenza di case, a cui fu data una prima parziale risposta negli anni 50, ma che nell'immediato provocò il triste ed aberrante fenomeno dei baraccamenti.

La presenza dell'industria, sul piano della stratificazione sociale, stimolò l'evoluzione di un complesso di gruppi e classi sociali ormai completamente slegati dalla vecchia economia dominante nella zona, e sempre più dipendenti dalle sorti dell'industria locale e nazionale.

Con la grande fabbrica prese corpo un consistente nucleo di operai, che nonostante una certa preponderanza quantitativa, rimase, però, completamente emarginato e socialmente insignificante, non riuscendo ad acquisire un'identità di classe, per il controllo repressivo a cui era sottoposto dal regime, e per la presenza di un mercato del lavoro monopolizzato dagli agrari, che assegnavano all'economia di fabbrica soltanto il ruolo subalterno di assorbimento della manodopera eccedente¹⁷⁵. Con lo sviluppo dell'attività industriale, si affermò, anche, una piccola imprenditoria locale e si sviluppò un tessuto di piccole aziende artigiane legate alla produzione di beni moderni.

Nuovi ceti sociali, poi, strettamente legati all'evoluzione delle funzioni urbane terziarie, andavano rafforzando la loro presenza quantitativa e la loro influenza¹⁷⁶. Ad una folta schiera di commercianti, in continua crescita per l'aumentata massa monetaria disponibile e per l'incremento demografico registrato nell'intero comprensorio, si

¹⁷⁴Lo sviluppo urbano della città fu fortemente vincolato nelle sue linee direttrici dalla presenza dell'agglomerato industriale a Nord sulla costa, dall'area cimiteriale a Sud e dal nodo ferroviario con le stazioni Fs e Calabro-Lucana ad Ovest, localizzazioni che influenzarono l'intero processo di strutturazione del successivo sviluppo della città.

¹⁷⁵C. Severino, op.cit. pag.111.

¹⁷⁶D. Cersosimo, op.cit. pag.398.

affiancava una importante categoria di professionisti, costituitasi ed affermata con la nascita di numerosi istituti di credito¹⁷⁷, e col decentramento, nella città, di vari uffici della pubblica amministrazione. Ma né professionisti, né commercianti, ormai fortemente arricchiti, pur avendo raggiunto un certo prestigio sociale, riuscivano ancora a contrastare la figura del barone, per nulla intaccata dai fenomeni di trasformazione della società crotonese.

A modificare sensibilmente, negli anni del fascismo, la struttura sociale di Crotona fu, indubbiamente, l'ascesa a rango di borghesia terriera, dei grandi affittuari, localmente detti massari o industriali¹⁷⁸, in seguito a quelle trasformazioni strutturali registrate dall'economia del latifondo¹⁷⁹. Mediatori degli opposti interessi del barone latifondista e del bracciante agricolo, soltanto durante il fascismo riuscirono ad emergere prepotentemente nella piramide sociale come importante ceto terriero intermedio.

3.1.3 Il dopoguerra e la grande trasformazione

Agli inizi degli anni quaranta, le condizioni economiche, sociali e civili della popolazione crotonese subirono un drastico arretramento causato dall'intenso coinvolgimento della città negli eventi bellici.

È, soprattutto, tra la fine degli anni quaranta e l'inizio degli anni cinquanta che il crotonese sperimentò la sua più drastica discontinuità socio-economica dell'intero ventesimo secolo¹⁸⁰. I protagonisti principali di tale discontinuità furono i provvedimenti di Riforma agraria, che varati dal Parlamento nel 1950, ebbero l'effetto di creare il definitivo dissolvimento della proprietà latifondista borghese e nobiliare e del blocco agrario, come forza egemone della società locale.

All'indomani del secondo conflitto mondiale, gruppi via via più numerosi di

¹⁷⁷L'accentramento nella città di grossi capitali agrari ed industriali portarono all'apertura di vari istituti di credito: nel 1929 nacque la sede della Banca d'Italia, seguita, nei primi anni 30, dall'apertura della Cassa di Risparmio e del Credito Agrario, e successivamente dalla nascita della sede della Banca di Calabria (dal 1886 era già presente la Banca Popolare Cooperativa, la banca del latifondo).

¹⁷⁸La figura dell'industriante, già presente nel secolo scorso, nasceva dalla scissione tra proprietà ed impresa, tipica del latifondo. Anche se priva del prestigio sociale dei latifondisti e pur non avendo la proprietà del suolo, svolgeva un importante ruolo di controllo, difesa e gestione imprenditoriale dei possedimenti dei ricchi proprietari.

¹⁷⁹Con il ristagno della zootecnia e con l'estensione della cerealicoltura gli agrari si distaccarono sempre più dalla gestione diretta dell'organizzazione produttiva del latifondo e concessero maggiore potere gestionale e organizzativo ai grandi affittuari.

¹⁸⁰Cersosimo D., op.cit., pag 409

braccianti e contadini poveri del crotonese occuparono, spontaneamente le terre del latifondo, rivendicando il diritto alla terra e al lavoro. Governo e Parlamento a causa dell'inasprimento e della diffusione del conflitto di classe, furono costretti ad adottare i cosiddetti decreti Gullo sulla concessione ai contadini associati di terre incolte, e successivamente, le leggi di Riforma fondiaria, per cui veniva sancito l'esproprio della proprietà superiore ai 300 ettari e la redistribuzione della terra liberata ai contadini assegnatari.

La distribuzione dei fondi agrari, però, non riuscì a soddisfare totalmente la richiesta di terra che proveniva dalle campagne, il che ebbe l'effetto di fare affiorare un esercito di ex braccianti e contadini, che vedendo inevasa la loro domanda di terra, e non trovando alcuna collocazione nella nuova configurazione del mercato del lavoro agricolo, si venne a trovare liberata dal secolare legame con la terra e tese a confluire negli altri settori produttivi. Il mercato del lavoro diventò più fluido per effetto della fuoriuscita dal settore primario di quote rilevanti di masse bracciantili non coinvolte dalla Riforma, mentre si ingrossò enormemente l'esercito dei lavoratori impegnati nei lavori pubblici e nelle infrastrutture rurali che furono avviati in quegli stessi anni.

Riforma agraria e Cassa per il Mezzogiorno, sorta nel 1950, modificarono, così, non solo l'ambiente fisico, ma anche le condizioni di vita dei crotonesi. Queste modifiche ebbero un grande impatto sulla vita di Crotona e sulla sua stratificazione di classe.

La popolazione impegnata in agricoltura subì, infatti, un ulteriore declino, parte della vecchia classe latifondista si trasformò progressivamente in borghesia capitalista agraria e non, mentre la popolazione industriale rimaneva stabile con quella legata ai servizi e al terziario pubblico e privato che si espandeva. Crotona, quindi, nei primi anni 50, acquistava i connotati di una città a carattere industriale-terziario.

Inoltre, il ridimensionamento quantitativo e l'indebolimento dell'egemonia della vecchia classe dominante, concessero spazio a processi di mobilità sociale per nuovi gruppi di borghesia cittadina legati al mondo delle professioni, del commercio, e soprattutto, ai nuovi enti istituzionali destinati ad attuare la Riforma agraria¹⁸¹

La dissoluzione del vecchio quadro sociale, con la rottura degli antichi equilibri alimentò un costante flusso migratorio di popolazione proveniente dalle campagne del Marchesato. Crotona subì di conseguenza uno sviluppo fisico e sociale rilevante, in un primo tempo disordinato e caotico, per l'assenza di un sistema di infrastrutture e di servizi insufficienti all'aumentata popolazione.

¹⁸¹D. Cersosimo, op.cit., pag.401

Nel periodo intercensuario 1951-61 la popolazione residente in Crotona subì un aumento assoluto di 11.328 abitanti, e del 35,4% in termini relativi. La rapida crescita demografica, fu alla base della progressiva espansione urbanistica e del patrimonio abitativo cittadino. Lo sviluppo edilizio diventava così il nuovo volano degli affari economici e della stessa mobilità sociale.

Dal punto di vista delle tipologie costruttive, è possibile distinguere due periodi differenti.

Nel primo, sostanzialmente negli anni cinquanta, prevalsero decisamente le costruzioni popolari favorite dai provvedimenti di incentivazione dell'edilizia economica e popolare (la legge Fanfani) ; nel secondo, negli anni sessanta, l'iniziativa edilizia passò nelle mani dell'imprenditoria privata, che realizzò i palazzi per la piccola e media borghesia cittadina, che occupava le zone centrali e funzionali della città. Lo sviluppo degli anni sessanta rappresentò la fase di culmine nel processo di crescita urbana di Crotona, non a caso in questo periodo vengono edificati, nell'arco di dieci anni circa 5000 nuovi alloggi, più di quanti ne erano stati edificati nei precedenti 50 anni.

I principali fattori che caratterizzarono questa seconda fase di nuovo sviluppo dell'edilizia residenziale di Crotona, sono legati alla formazione della rendita fondiaria urbana ed alla conseguente speculazione edilizia.

La rendita fondiaria si impose, dunque, nel secondo dopoguerra, unitamente alla speculazione edilizia dei "Palazzinari" che riuscì a condizionare, nella maggior parte dei casi, le scelte urbanistiche dei politici, come il fenomeno più rilevante dell'economia interna alla città.

Crotona tendeva sempre più ad acquisire i connotati di una città industriale-terziaria, caratterizzata da un netto miglioramento dei suoi standards abitativi e infrastrutturali, e da una nuova configurazione dell'assetto sociale, all'interno del quale cresceva e si consolidava una più articolata classe media di commercianti, imprenditori edili, professionisti e dipendenti di Enti dello Stato.

Gli anni settanta possono considerarsi come il periodo d'oro dello sviluppo economico crotonese. Infatti, lo sviluppo della struttura industriale raggiunse il suo culmine, non si arrestava l'espansione demografica ed abitativa, così come l'ampliamento delle attività commerciali e finanziarie, visto che la peculiare caratteristica di unico centro urbano, in un'area di 26 comuni di natura rurale, portava ad orientare l'assetto dello sviluppo della città verso l'organizzazione ed il consolidamento del tessuto terziario, capace di erogare servizi ad una domanda di scala

comprensoriale.

L'elemento trainante comunque, dell'economia crotonese continuava ad essere rappresentato dall'industria di base, dalla Pertusola, che nel 1974 con 955 unità lavorative dirette, e con quasi 500 addetti nell'indotto, raggiunse il suo più alto livello occupazionale, alla Montedison, che arrivò a contare 900 occupati. Lo sviluppo industriale degli anni settanta, infine, si concretizzò con la nascita di una nuova rilevante iniziativa industriale, la Cellulosa Calabria, per la produzione di pasta semichimica per carta, che dava lavoro a 150 dipendenti diretti.

La lievitata presenza del salario operaio e il fenomeno del neo-capitalismo nascente degli imprenditori edilizi e di quelli della piccola azienda industriale e commerciale ebbero, poi, come conseguenza uno sviluppo del comparto creditizio, con una ulteriore presenza nella città di istituti di credito, che da sei diventarono nove.

Alla luce della nuova e più allargata configurazione dell'assetto urbano di Crotona e del ventaglio di maggiori funzioni a cui essa doveva assolvere, l'esigenza di una pianificazione del territorio comunale. Il tempo trascorso, però, tra l'approvazione comunale dello stesso (nel 1964) e quella definitiva del Ministero dei lavori Pubblici, sette anni dopo, condizionò negativamente l'operatività del Piano, tant'è che tre anni dopo si avvertì già, l'esigenza di redigere una Variante Generale. Infatti il P.R.G. del 1971 aveva puntato all'adeguamento della città verso una nuova e più grande zona industriale, trascurando in parte la dotazione e la distribuzione territoriale dei servizi, la Variante del 1973 puntava, invece, alla risoluzione di tale problema, tenendo conto del crescente fenomeno di terziarizzazione che stava interessando la città¹⁸².

3.1.4 Gli anni della crisi

Gli anni ottanta rappresentano per la città di Crotona l'avvio di una crisi crescente, scaturita dal fallimento delle opzioni industriali, le cui conseguenze si sono riprodotte su tutto il tessuto sociale ed economico, e di una lunga serie di lotte con momento culminante nella cosiddetta notte dei fuochi dell'Enichem, nel settembre del 1993, che portò la città alla ribalta nazionale.

Le tendenze regressive hanno interessato, in questi anni, l'insieme dei settori di attività economica, seppure è l'industria il settore che fa registrare le maggiori perdite.¹⁸³

Ad arretrare sono state tanto le piccole imprese locali operanti per lo più nei

¹⁸² A.Russo, *Antichi granai e nuove ciminiere nella città del latifondo. Crotona 1900-1987*, Edizioni Brughel, pag.63

¹⁸³ Cersosimo, op. cit. pag. 416.

comparti tradizionali dell'industria leggera, quanto i grandi stabilimenti, sia le iniziative manifatturiere sia quelle edilizie. Di notevole rilevanza, negli anni ottanta, per l'economia e le prospettive di sviluppo della città e dell'intero comprensorio, sono state in particolare modo, le ripercussioni derivanti dalla fase di acuta ristrutturazione aziendale, sperimentata dalle due grandi industrie, la Pertusola e la Montedison.

Nonostante il picco produttivo raggiunto dalla prima fabbrica nel 1986, gli anni ottanta sono stati per le maestranze della Pertusola Sud, interessata altresì da sostanziali modifiche dei propri assetti-societari e proprietari, conclusasi con l'assorbimento da parte dell'ENI nel gennaio del 1991, caratterizzati da continue minacce di cessazione o riduzione dell'attività dell'impianto di Crotona, e quindi di ridimensionamento dell'organico lavorativo.

La vertenza Pertusola ebbe inizio nel 1982, con le prime dichiarazioni di crisi delle società per l'eccessivo costo dell'energia elettrica, che penalizzava la competitività della fabbrica¹⁸⁴.

Seguono anni in cui si alternano piani di ristrutturazione dello stabilimento, rimasti praticamente inattuati, fino ad arrivare alla messa in liquidazione, da parte di ENIRISORSE, nel marzo del 1998 del sito di Crotona¹⁸⁵, e alla cassa integrazione del 1999.

Anche per quanto riguarda l'altro stabilimento storico della città, la Montedison, gli anni ottanta hanno rappresentato l'avvio di un lento declino, annunciato, già, nel 1976, quando fallì il progetto di ampliamento nell'area antistante, in seguito alla scoperta dei resti dell'antica Kroton¹⁸⁶.

La terza industria manifatturiera di Crotona, la Cellulosa Calabria, a differenza dei due stabilimenti più grandi, ha sperimentato, invece, una sostanziale stabilizzazione dei propri livelli occupazionali, essendosi verificata dal 1980 una diminuzione complessiva del personale di appena il -2,5%, con una media annuale del -0.3%¹⁸⁷. Nel corso degli anni ottanta, anche il porto di Crotona ha subito un lento tracollo occupazionale, passando da una forza lavoro di 131 unità nel 1980, a 56 nel 1989 (- 57%).

I riflessi negativi della drammatica situazione occupazionale, venutasi a creare, e quindi della contrazione della massa salariale e monetaria cittadina in circolazione sono

¹⁸⁴ Maone B., *Crotona anni 20-anni 80*. Dall'industria chimica all'industria alimentare, Crotona, Congi, 1984, pag. 205.

¹⁸⁵ Pariano M.L., *Industrializzazione e Deindustrializzazione in Calabria: il caso Crotona*, Tesi di laurea, Università degli Studi della Calabria, A.A. 1997-98.

¹⁸⁶ Maone G.B., op. cit., pag. 197-201.

¹⁸⁷ Turi R., op. cit. pag.73.

stati evidenti, anche, nel collasso delle iniziative terziarie¹⁸⁸.

Negli anni '90 si registrano nuove mobilitazioni operaie, che portano alla "notte dei fuochi" il 6 settembre del 1993. Ad essa segue il raggiungimento di un accordo che prevede, oltre a misure di sostegno per i lavoratori, anche l'avvio di una nuova industrializzazione. Con lo stesso accordo veniva costituito un consorzio (Crotone Sviluppo), chiamato a gestire i finanziamenti stanziati per i nuovi insediamenti imprenditoriali. Nel 1997 Crotone entra in nuova fase, caratterizzata dalla vicenda dei contratti d'area, che, tuttavia, non hanno portato se non risultati modesti¹⁸⁹.

3.2 Una città più vecchia

Alla data dell'ultimo Censimento della popolazione e delle abitazioni del 20 ottobre 2001 la popolazione residente della città di Crotone è risultata pari a 60.010 unità (Tab. 3.2). Rispetto a dieci anni prima l'aumento è stato di quasi mille abitanti (+1,7%), leggermente più alto rispetto a quello registrato nel periodo intercensuario precedente (+1,2%), ma nettamente più contenuto rispetto agli incrementi di popolazione avuti alle rilevazioni censuarie del 1971 (+17,8%) e del 1981 (+14,3%).

Tab. 3.2 - Popolazione residente nella città per sesso (1951-2001)

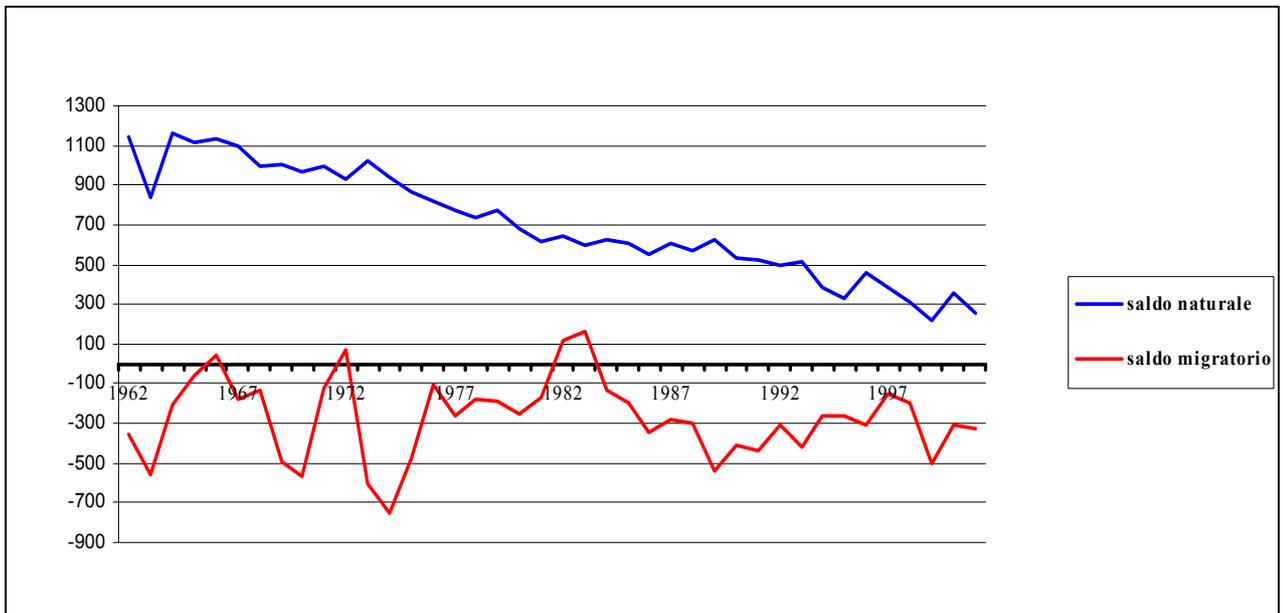
censimento	valori assoluti			valori %			Scarto
	M	F	Totale	M	F	Totale	
1951	16232	15696	31928	50,8%	49,2%	100%	
1961	21896	21360	43256	50,6%	49,4%	100%	11328
1971	25641	25329	50970	50,3%	49,7%	100%	7714
1981	29041	29221	58262	49,8%	50,2%	100%	7292
1991	29070	29931	59001	49,3%	50,7%	100%	739
2001	29290	30720	60010	48,8%	51,2%	100%	1009

¹⁸⁸ Le attività commerciali si sono ridotte da 1582 a 1441 unità (- 8,9%), mentre il complesso delle altre strutture di servizio, pubbliche e private, passano da 1023 a 943 unità (- 7,8%). Per quanto riguarda gli occupati nel settore commerciale si sono ridotti del 40% circa; negli altri comparti terziari in misura più contenuta (- 8,7%).

¹⁸⁹ Campenni A., L'egemonia breve, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.

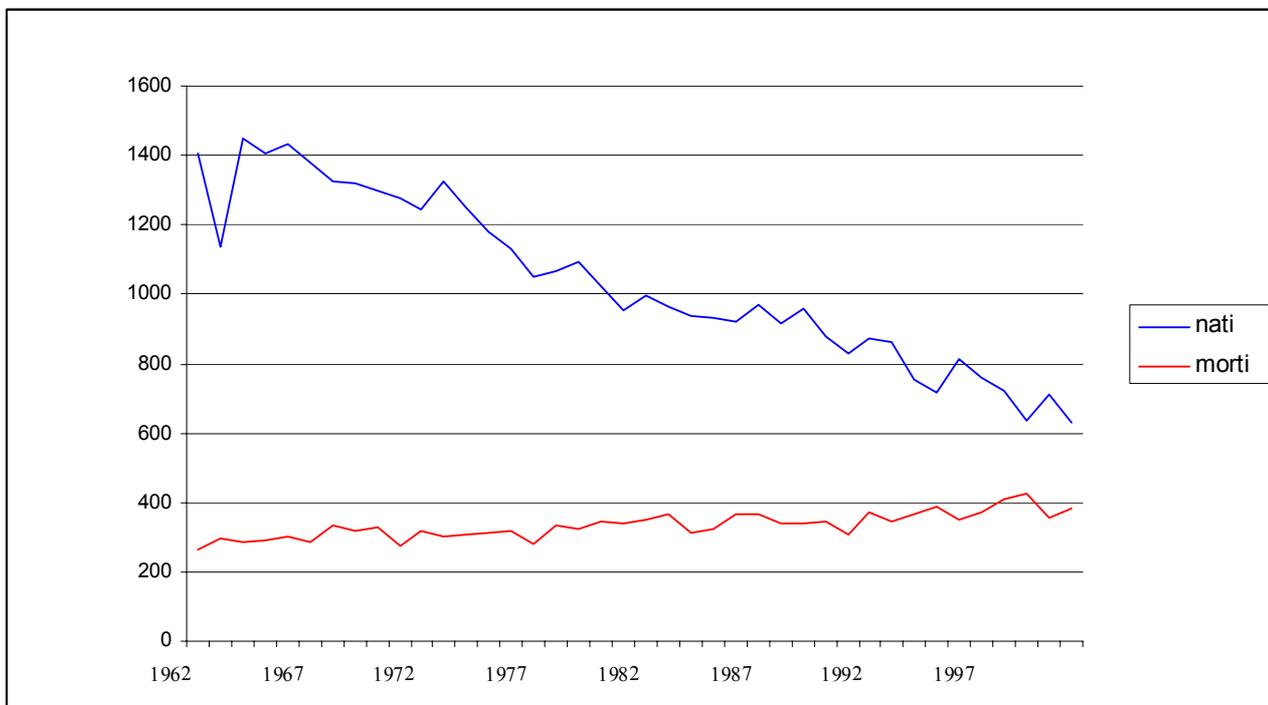
I dati sui movimenti anagrafici¹⁹⁰, della popolazione residente evidenziano come il contributo del saldo migratorio alla crescita demografica della città, è quasi sempre, nel corso degli ultimi quaranta anni, di segno negativo, con un numero di cancellazioni annuali dai registri anagrafici comunali solitamente maggiore di quello dei nuovi iscritti (Grafico 1.1). Di segno opposto è l'apporto dato dal saldo naturale alla crescita della popolazione, che rimane sempre positivo, nonostante tenda a declinare nel tempo. Dopo il baby boom degli anni sessanta, il trend negativo delle nascite (grafico 1.2) ha comportato una continua riduzione dell'incremento naturale della popolazione e ha contribuito al netto rallentamento della crescita dei residenti negli ultimi venti anni.

Graf. 3.1 - Movimenti anagrafici della popolazione residente (1962-2001)



¹⁹⁰ Il saldo anagrafico totale della popolazione si ottiene dalla somma del saldo naturale con quello migratorio. Il saldo naturale è dato dalla differenza, in valore assoluto, fra nati vivi e morti. Il saldo migratorio si ottiene invece dalla differenza tra il numero degli immigrati e il numero degli emigrati. I due saldi sommati in valore assoluto indicano il grado di ricambio di una popolazione.

Grafico 3.2 - Movimenti naturali della popolazione residente (1962-2001)



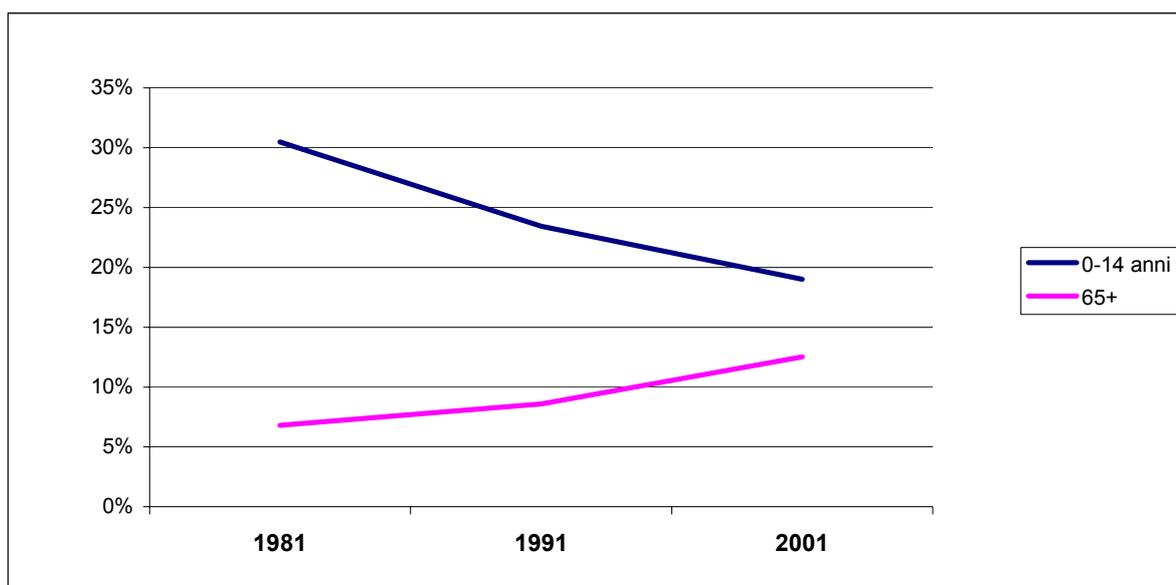
Il lento declino delle nascite e i movimenti migratori negativi¹⁹¹, oltre ad incidere sulla crescita demografica della città, influisce anche sulla struttura per età dei residenti che tende a modificarsi in direzione di un invecchiamento della popolazione.

L'esame della distribuzione della popolazione residente per fasce di età rivela come sia cresciuta l'incidenza della popolazione anziana (di 65 anni e più), pari 12,5% del totale dei residenti al censimento del 2001, rispetto all'8,6% del 1991 e al 6,8 % del 1981.

Di segno opposto è l'andamento nel tempo dell'altra fascia estrema della popolazione, quella dei giovanissimi, di età compresa tra 0 e 14 anni, che rappresenta nel 2001 soltanto il 19% della popolazione, rispetto ad un'incidenza avuta nel 1981 del 30%. (grafico 3.3).

¹⁹¹ I movimenti migratori incidono sulla struttura per età e per sesso della popolazione perché i migranti appartengono per la maggior parte alle classi di età giovanili e sono soprattutto gli uomini a migrare.

Grafico 3.3 – Dinamica popolazione 0-14 anni e ultrasessantacinquenne (1981-2001)



La dinamica della popolazione, nel corso del tempo, dal punto di vista della composizione per età si può cogliere dalla comparazione delle piramidi d'età relativi ai censimenti presi in esame. La forma che viene assunta dalle piramidi delle età, infatti, varia di molto al variare delle situazioni demografiche, perché funzione dei tre fattori, quali la fecondità, la mortalità per età e i flussi migratori, che determinano l'evoluzione demografica delle popolazioni.¹⁹²

¹⁹² Di Comite L., Chiassino G., *Elementi di demografia*, Cacucci Editore, Bari, 2001, p. 33.

Grafico 3.4 - -Piramide dell'età 1981

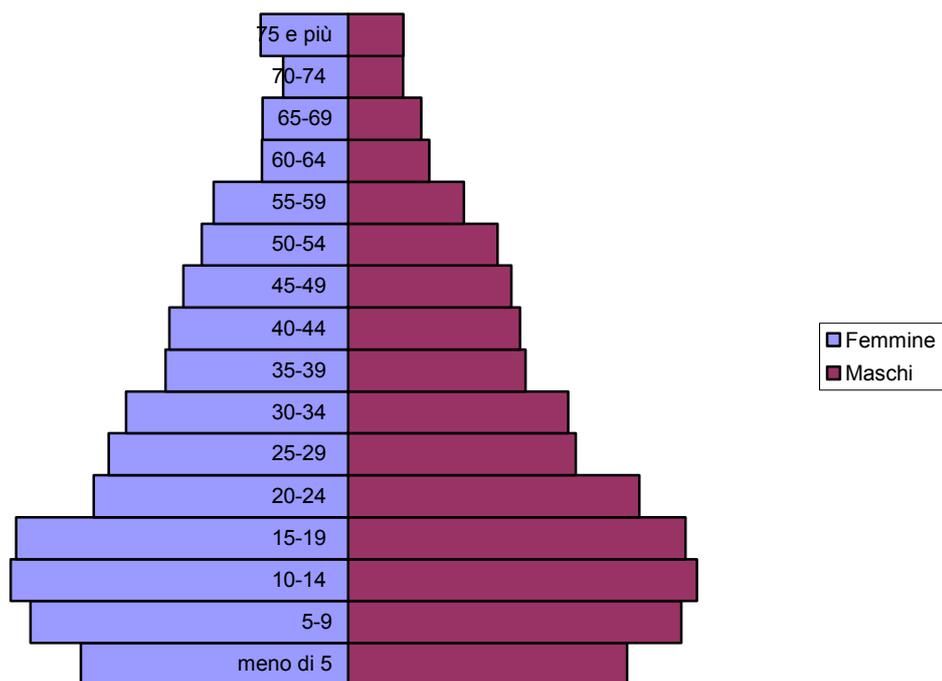


Grafico 3.5 - -Piramide dell'età 1991

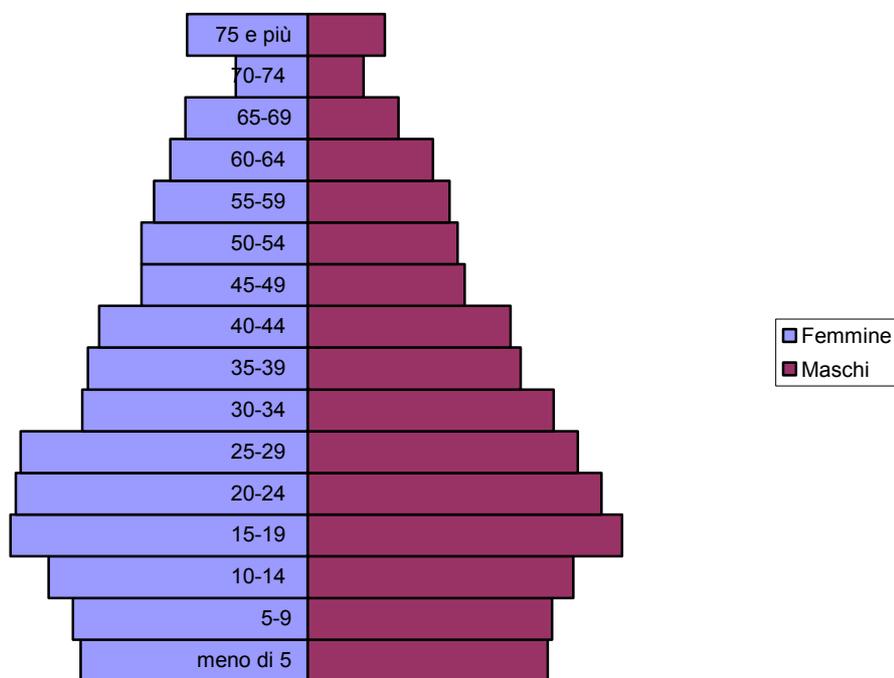
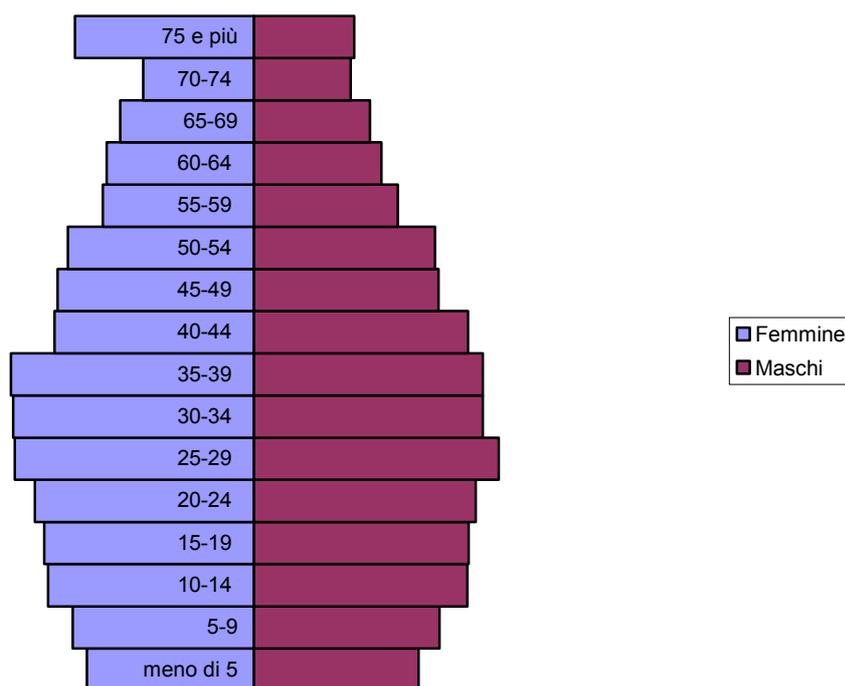


Grafico 3.6 – Piramide dell'età 2001



La struttura per età del 1981 è tipica di una città caratterizzata dalla presenza di una popolazione giovane. La piramide con una base ampia e che tende a restringersi in corrispondenza delle ultime classi di età indica la presenza di un'elevata quota di giovani (metà della popolazione residente nel 1981 non supera i 24 anni), in virtù di un livello di natalità elevato ed una incidenza modesta di anziani.

La composizione della popolazione per classi di età tende a modificarsi nel 1991, come risulta dalla nuova struttura della piramide, leggermente diversa rispetto al 1981, caratterizzata da un restringimento alla base, in corrispondenza delle età più giovani e da un vertice meno ripido, indice di una crescita dell'incidenza delle età più anziane.

Si tratta dell'avvio di un processo di invecchiamento della città, che trova conferma nei dati censuari del 2001. La nuova piramide per età, infatti, presenta una configurazione tipica di una popolazione matura, in cui il peso degli anziani cresce ulteriormente accompagnato da una bassa percentuale di giovani. La crescita della longevità e il rallentamento demografico ha comportato un aumento della presenza degli ultrasessantenni, che rappresentano l'8,3% dei residenti, con una incidenza quasi doppia rispetto al 1981 (4,2%), ed una riduzione al 26,1% dei giovani residenti con età non superiore ai 19 anni.

Il progressivo invecchiamento della popolazione è confermato dall'innalzamento dell'età media (28,7 nel 1981, 32 nel 1991, 36,2 nel 2001) e dalla crescita dell'indice di vecchiaia, che pone a confronto le due grandi fasce di popolazione rappresentate dai

giovanissimi e dagli anziani, considerate come le fasce di età più sensibili all'evoluzione dei fenomeni demografici¹⁹³. Al censimento del 2001, infatti, a Crotone risultano residenti 66 anziani ogni 100 giovanissimi, un rapporto quasi doppio rispetto alla precedente rilevazione censuaria con un indice di vecchiaia pari a 36,6 e, addirittura, tre volte maggiore rispetto al 1981, quando il numero di anziani per 100 giovani era leggermente superiore a 22.

I mutamenti intervenuti nelle caratteristiche strutturali della popolazione nel corso degli anni ottanta e novanta emergono anche dalle variazioni dell'indice di dipendenza o di carico sociale. Le due fasce di età estreme, oltre da essere caratterizzate da una notevole variabilità al variare della fenomenologia demografica, sono accomunate anche da un'altra caratteristica: costituiscono il contingente dei "consumatori" considerato in contrapposizione a quello dei "produttori" (e riproduttori) delle età centrali¹⁹⁴. In altre parole i giovani della classe 0-14 e le persone oltre 65 anni sono la parte di popolazione che, in genere, dipende da quanti si trovano nelle classi di età centrali da 15 a 64 anni e che sono nell'intervallo di vita prevalentemente attiva e produttiva. Gli appartenenti a queste categorie "improduttive" rappresentano un carico di cui può essere calcolata, in modo approssimato, l'incidenza media per ogni componente delle categorie improduttive.

A differenza dell'indice di vecchiaia, la cui crescita indica un processo di senilizzazione della popolazione, nel 2001 il valore dell'indice di dipendenza si riduce a 46,1, rispetto a 47,1 del 1991 ed a 59,4 del 1981. L'apparente contraddizione tra "l'alleggerimento" del carico sociale e l'invecchiamento della popolazione può essere facilmente spiegato se si considera che il numeratore dell'indice di dipendenza, rapportato ad un denominatore tendenzialmente costante, è costituito da due componenti, le cui variazioni tendono ad equilibrarsi, mentre il numeratore dell'indice di vecchiaia è in nettissima crescita e si contrappone ad un denominatore in tendenziale diminuzione.

La scomposizione dell'indice complessivo di dipendenza, comprensivo d'entrambe le fasce dei "consumatori" (giovanissimi e anziani), in due indicatori parziali, un indice di dipendenza degli anziani e un indice di dipendenza dei giovanissimi, può essere, probabilmente, più adatta a cogliere i cambiamenti della struttura della popolazione residente per età e della natura del carico sociale, in

¹⁹³De Sarno Frignano A., Natale M., *Il processo di invecchiamento delle popolazioni a sviluppo avanzato e le sue implicazioni*, in Natale M., (a cura di), *Economia e popolazione. Alcuni aspetti delle interrelazioni tra sviluppo demografico ed economico*, Franco Angeli, Milano, 1994, p.317.

¹⁹⁴De Sarno Frignano A., Natale M. op. cit., 1994, p. 318

considerazione del fatto che i contingenti dei giovanissimi e degli anziani sono completamente diversi per tipo di bisogni, nonché per la natura dei costi: nel primo caso essenzialmente di investimento, nel secondo essenzialmente di mantenimento.

Dall'andamento opposto dei valori assunti, nell'arco temporale considerato, dall'indice di dipendenza degli anziani e dall'indice di dipendenza dei giovanissimi emerge come, nel 2001, si sia quasi raddoppiato il carico sociale prodotto dagli anziani, al contrario di quello prodotto dagli appartenenti alle prime classi di età, che si è quasi dimezzato.

Per quanto riguarda la composizione della popolazione per sesso l'incidenza delle donne sul totale dei residenti cresce nel corso degli anni fino a rappresentare la maggioranza della popolazione a partire dal 1981. Al censimento del 2001 il *gap* tra uomini e donne raggiunge il valore più alto, con un indice di mascolinità, dato dal rapporto tra la popolazione maschile e femminile, pari a 95,3, rispetto al 1981 quando era leggermente inferiore a 100. Alla crescita della presenza femminile, probabilmente, ha contribuito l'azione congiunta di vari fattori come la diminuzione dei nati, visto che la frequenza delle nascite di solito privilegia la componente maschile, il comportamento differenziale della mortalità tra i due sessi, che tende a favorire le donne caratterizzate da livelli di mortalità più bassi rispetto a quelli dei coetanei maschi, il saldo migratorio negativo dal momento che la propensione a migrare risulta generalmente più accentuata per la popolazione maschile.¹⁹⁵

Se si considera la composizione della popolazione per sesso e classi di età, che non subisce sostanziali variazioni nel corso nel tempo, all'iniziale prevalenza dei maschi in corrispondenza delle prime classi di età fa seguito uno squilibrio a favore delle donne che diventa sempre più accentuato man mano che si procede verso le età più anziane.

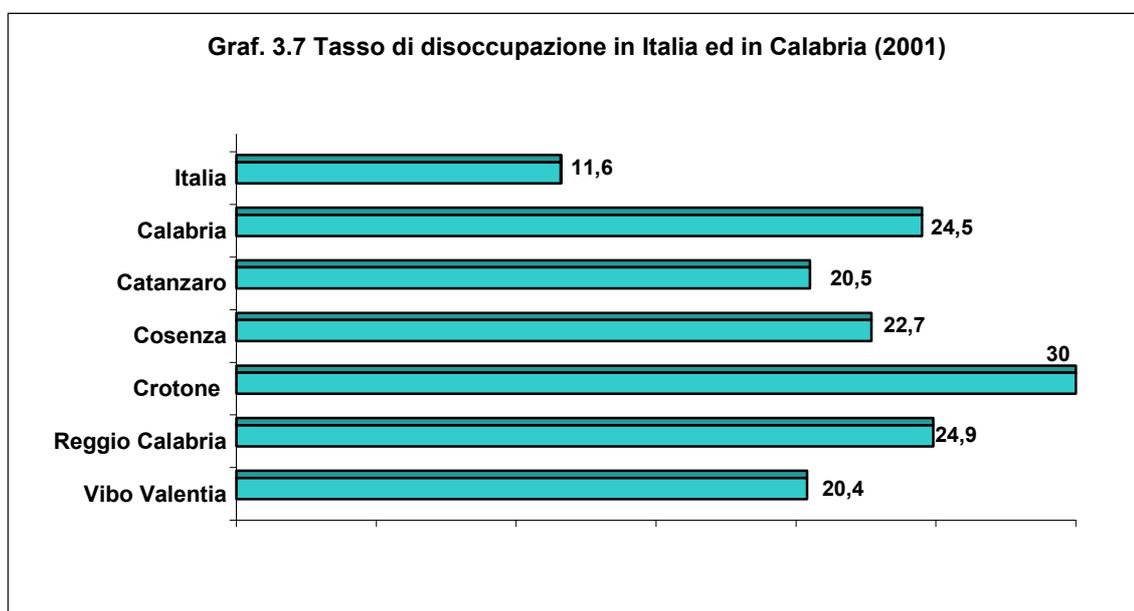
3.3 La popolazione attiva

La principale caratteristica del sistema occupazionale italiano è la grande differenza, storica ed attuale, tra il Centro-Nord ed il Sud. In tutti i paesi europei il mercato del lavoro è caratterizzato da notevoli differenze regionali, ma nel caso italiano si tratta di divergenze che coinvolgono due grandi sottosistemi occupazionali, entrambi

¹⁹⁵ Blangiardo G.C., *Elementi di demografia*, Il Mulino, Bologna, 1987, p. 45.

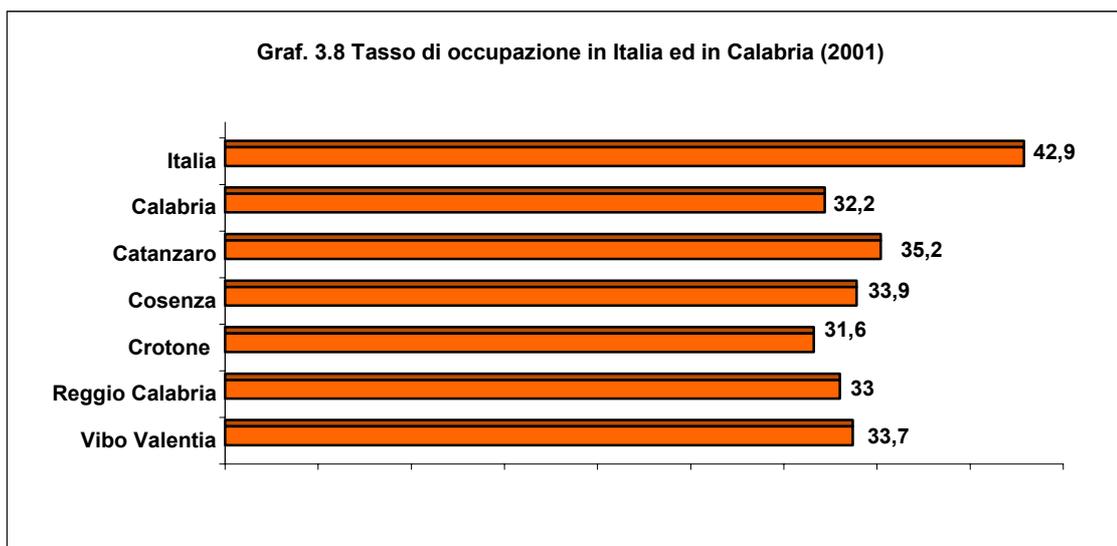
con più di venti milioni di abitanti e con varie articolazioni interne. In tal senso i dati sul sistema occupazionale italiano sono talvolta poco indicativi perché costituiscono la media tra situazioni opposte: tra il Nord che rappresenta una delle aree a più bassa disoccupazione in Europa ed il Mezzogiorno nel quale la disoccupazione dilaga.

La frattura del mercato del lavoro italiano appare ancora più forte se si considera una più fine articolazione territoriale. A regioni come la Lombardia o il Veneto che competono per il primato della minor disoccupazione in Europa fa da contraltare «una regione di disoccupazione estrema»¹⁹⁶ come la Calabria, che compete invece con le altre regioni del Mezzogiorno e dell'Europa Mediterranea per il primato opposto. All'interno della Calabria una delle situazioni più preoccupanti dal punto di vista occupazionale è rappresentata dalla città di Crotona. Al censimento Istat del 2001 la città registra il più alto tasso di disoccupazione (graf.3.7) ed il più basso tasso di occupazione (graf.3.8) tra le cinque città capoluoghi di provincia della regione, segnale evidente delle pesanti ripercussioni che la crisi industriale, iniziata nel corso degli anni settanta e conclusasi negli anni novanta con la chiusura dei due più grandi insediamenti industriali della Calabria, ha avuto sul mercato del lavoro della città.



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

¹⁹⁶ Nisticò R., La disoccupazione estrema, Rubettino, Soveria Mannelli, 2003.



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

3.4 Una nuova classificazione della forza lavoro.

Prima di procedere all'analisi dell'andamento occupazionale della città di Crotona a partire dagli inizi degli anni ottanta, attraverso l'impiego dei dati censuari è opportuno tener presente che la mancanza di omogeneità dei dati utilizzati ha reso possibile la comparazione soltanto tra la situazione del mercato del lavoro del 1981 e quella del 1991, periodo nel quale non muta la definizione di disoccupato e di occupato, e quindi di popolazione inattiva, adottata nei questionari dall'Istat. A partire dal 1993 per ridurre le difficoltà che l'Ufficio statistico europeo (Eurostat) incontrava nello standardizzare i dati raccolti dalle varie indagini nazionali, a causa della diversità dei questionari adottati nei vari paesi europei, si è avviato un processo di omogeneizzazione, in base al quale gli uffici statistici dei vari Stati dell'Unione Europea hanno concordato un lista di variabili e di definizioni da utilizzare in modo da rendere gli strumenti di rilevazione abbastanza simili. Se alle rilevazioni censuarie del 1981 e del 1991 a tutte le persone con almeno 14 anni veniva soltanto chiesto, per definire la sua condizione professionale, di autocollocarsi tra gli occupati, le persone in cerca di prima o di nuova occupazione o in una delle diverse categorie di inattivo (studente, casalinga, pensionato, inabile al lavoro), a partire dalle rilevazioni trimestrali delle forze lavoro del 1993 l'autocollocazione dell'intervistato, la cui età minima per far parte della forza lavoro passa dai 14 a 15 anni, non è più sufficiente per definire il suo stato di occupato o di disoccupato. In particolar modo, recependo le direttive dell'Eurostat, l'Istat ha adottato

un definizione più ristretta di disoccupato, in base alla quale è censito come disoccupato solo chi, essendo senza lavoro, si sia impegnato a cercare un'occupazione nelle quattro settimane antecedenti la rilevazione censuaria e che sia immediatamente disponibile a lavorare. Si tratta di una nuova definizione di disoccupato che risponde al nuovo paradigma, secondo cui si ritiene che l'offerta del lavoro non sia totalmente dominata dalla domanda di lavoro. Di conseguenza per valutare la disoccupazione è necessario l'adozione di un criterio in grado di tener conto dell'effettiva volontà-disponibilità a lavorare degli individui. La definizione tradizionale, invece, di disoccupato non trascurava i comportamenti di ricerca di lavoro più deboli, seguendo le indicazioni di chi insisteva nel dar rilievo al fenomeno dello scoraggiamento e nel negare autonomia all'offerta del lavoro.¹⁹⁷

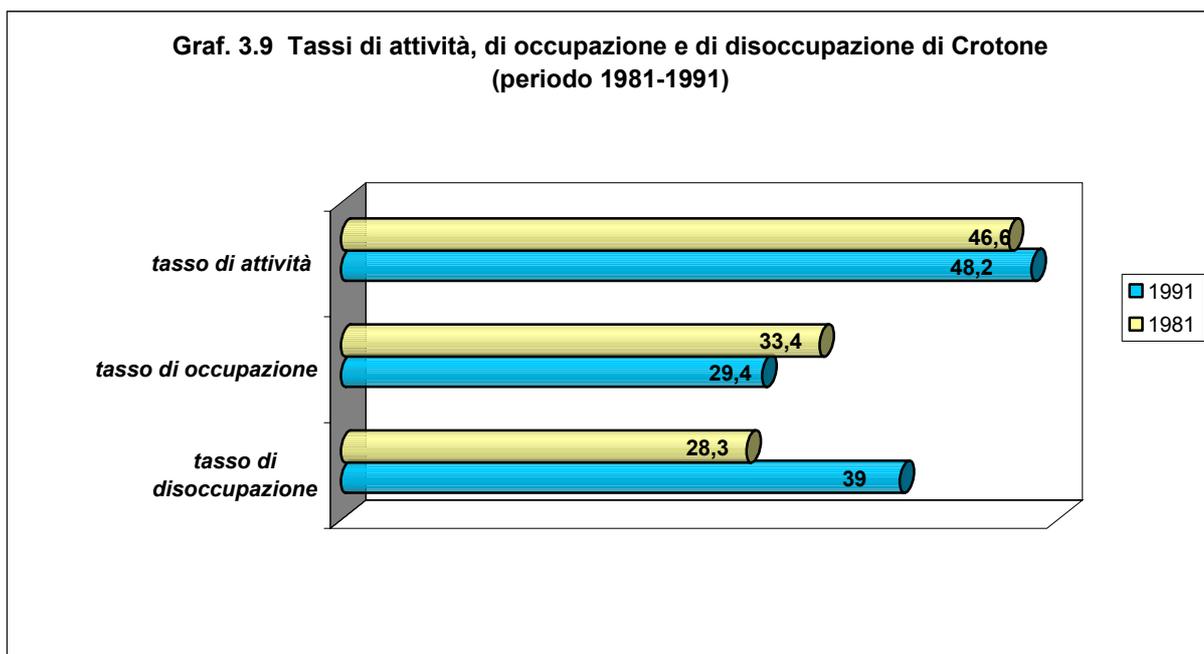
L'effetto conseguente ai cambiamenti intervenuti nelle rilevazioni dell'Istat è che al censimento del 2001 la fascia di disoccupati presente nella città di Crotona subisce un ridimensionamento rispetto alla consistenza che avrebbe avuto utilizzando la vecchia definizione di disoccupato dei precedenti censimenti.

La presenza di una cesura statistica, relativamente ai dati sul mercato del lavoro, tra il censimento del 1991 e quello del 2001, non rende comparabili le stesse variabili perché costruite secondo diverse definizioni. Le tabelle ed i grafici proposti assumono pertanto solo un valore indicativo delle tendenze della situazione occupazionale della città nell'arco dei venti anni considerati.

3.5 Il mercato del lavoro della città negli ottanta

Nel corso degli anni ottanta il mercato del lavoro della città registra un calo del tasso di occupazione, misurato sulla base della popolazione in età di lavoro, che passa dal 33,4% al 29,4%, al quale è corrisposto un aumento più che doppio del tasso di disoccupazione, calcolato come incidenza percentuale dei disoccupati sulla popolazione attiva. Se il 28,3% della forza lavoro nel 1981 è alla ricerca di un impiego, nel 1991 la percentuale sale al 39%. (si veda graf. 3.9)

¹⁹⁷ Reyneri E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 39.



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

La considerevole espansione della fascia di disoccupati presenti nella città, la cui consistenza, rispetto al 1981, aumenta del 57,1% (+ 3154 nuovi disoccupati) non è da attribuire al calo degli occupati, che si riducono di appena 430 unità (-3% rispetto al censimento precedente), ma alla netta crescita della partecipazione della popolazione al mercato del lavoro nel corso degli anni ottanta. La fetta di popolazione che agisce effettivamente sul mercato del lavoro, sia che abbiano un'occupazione sia che la stiano cercando, cresce nel 1991 di 2724 unità (+ 14%), determinando un incremento del tasso di attività, calcolato come incidenza percentuale della somma di disoccupati e occupati sulla popolazione residente in età lavorativa, che varia dal 46,6% del 1981 al 48,2%. (si veda tab.3.3)

Tab.3.3 Dati forza lavoro complessiva di Crotone (periodo 1981-1991)

	1981	1991
Popolazione 14 in su (a)	41878	46163
Popolazione attiva (b)	19505	22229
Occupati (c)	13982	13552
Disoccupati (d)	5523	8677
Tasso di attività (b/a) (val.%)	46,6	48,2
Tasso di occupazione (c/a) (val.%)	33,4	29,4
Tasso di disoccupazione (d/b) (val.%)	28,3	39

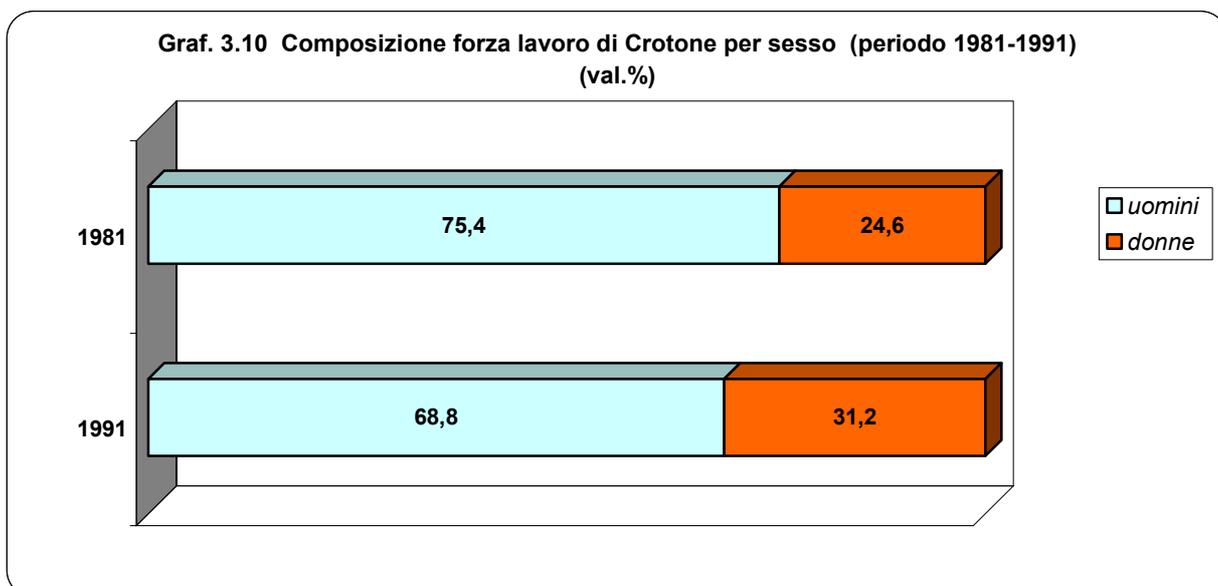
Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

L'incremento della forza lavoro registrata dalla città è da attribuire sostanzialmente alla crescita della presenza delle donne sul mercato del lavoro, che aumenta del 44,7% rispetto al 1981. In altre parole la forza lavoro di Crotona nel 1991 risulta rafforzata dal contributo di 2146 donne in più rispetto a dieci anni prima. (si veda tab.3.4). La maggiore partecipazione femminile modifica la struttura per sesso della forza lavoro, attenuando il gap, che rimane comunque ampio, esistente tra la fascia di donne attive e quella degli uomini attivi. Se nel 1981 un componente su quattro della popolazione attiva era di sesso femminile nel 1991 il rapporto aumenta ad uno su tre. La fascia maschile di popolazione attiva, invece, si riduce, rappresentando nel 1991 solo il 68,8% della forza lavoro (nel 1981 l'incidenza percentuale è pari al 75,4%). (si veda graf. 3.10.)

Tab. 3.4 Dati forza lavoro femminile di Crotona (periodo 1981-1991)

	1981	1991
Popolazione 14 in su (a)	21212	23666
Popolazione attiva (b)	4797	6943
Occupati (c)	3102	3570
Disoccupati (d)	1695	3373
Tasso di attività (b/a) (val.%)	22,6	29,3
Tasso di occupazione (c/a) (val.%)	14,6	15,1
Tasso di disoccupazione (d/b) (val.%)	35,3	48,6

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Lo stesso trend caratterizza i tassi di attività maschile e femminile, che misurano rispettivamente il grado di partecipazione al mercato del lavoro di uomini e donne.

Il tasso di attività degli uomini è sempre nettamente superiore a quello delle donne, ma se nel 1981 è circa tre volte quello femminile (71,2% rispetto a 22,6%) nel 1991 lo supera «soltanto» di circa due volte (67,9% rispetto a 29,3%), come emerge dal confronto tra la tab. 3.4 e la tab. 3.5.

Tab. 3.5 Dati forza lavoro maschile di Crotone (periodo 1981-1991)

	1981	1991
Popolazione 14 in su (a)	20666	22497
Popolazione attiva (b)	14708	15286
Occupati (c)	10880	9982
Disoccupati (d)	3828	5304
Tasso di attività (b/a) (val.%)	71,17	67,95
Tasso di occupazione (c/a) (val.%)	52,6	44,4
Tasso di disoccupazione (d/b) (val.%)	26,0	34,7

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

La crescita dell'offerta di lavoro femminile¹⁹⁸ che, come vedremo, continua anche nel corso degli anni novanta, non è da porre in relazione a dinamiche di natura congiunturale. Se così fosse stato, la crisi occupazionale degli anni ottanta che investe la città avrebbe dovuto generare, invece, una riduzione della partecipazione delle donne al mercato del lavoro.

Al contrario se si considera lo scarto crescente che esiste tra il tasso di occupazione e il tasso di attività femminili si può intuire come l'aumento della presenza femminile sia da attribuire soprattutto ai profondi cambiamenti intervenuti nei modelli di comportamento femminili. Come scrive la Saraceno, tale gap *«può essere interpretato come il segnale di un profondo cambiamento nelle aspettative delle donne e nel modo in cui sono definite le identità di genere: soltanto qualche decennio fa l'attuale livello di disoccupazione femminile avrebbe avuto il tradizionale effetto di scoraggiamento, facendo diminuire il tasso complessivo di attività femminile»*¹⁹⁹.

La crescita dei livelli di istruzione delle donne è stato uno dei fattori determinanti nel favorire lo sviluppo della partecipazione femminile al mercato del lavoro. *«...La percentuale di casalinghe si riduce progressivamente e ad un ritmo crescente passando da quelle con la sola licenza elementare a quelle che hanno concluso la scuola media inferiore, alle diplomate e infine alle laureate»*.²⁰⁰ Gli economisti spiegano la relazione fra istruzione e presenza nel mercato del lavoro attraverso la teoria del capitale umano: la partecipazione al mercato del lavoro è determinata dall'esigenza di recuperare l'investimento fatto in istruzione, in termini di costi sostenuti e di tempo impiegato, e maggiore è la loro durata del percorso, maggiore sarà l'incentivo a farlo rendere. Per i sociologi il legame tra istruzione e tasso di attività femminile, invece, è da porre in relazione al fatto che le donne trovano nella scuola nuovi valori e novi modelli di riferimento, che alimentano il loro desiderio di autonomia personale. Il lavoro, così, diventa l'unico mezzo per realizzare questa aspirazione, che rompe con una tradizione

¹⁹⁸ Il tasso di partecipazione femminile al mercato del lavoro in Italia è andato riducendosi partire dalla fine degli anni cinquanta e per tutti gli anni sessanta. La riduzione dell'occupazione femminile, sia attraverso l'esodo dall'agricoltura sia attraverso la riduzione dell'occupazione industriale in settori tradizionali come l'industria tessile, non si è tradotta in un incremento della disoccupazione, ma in una fuoriuscita dal mercato del lavoro. Ciò ha determinato una riduzione del tasso di attività femminile e di conseguenza anche di quello complessivo, per tutti gli anni sessanta e per buona parte degli anni settanta. Soltanto a partire dalla seconda metà degli anni settanta il trend si è invertito con un incremento del tasso di attività e soprattutto del tasso di attività femminile, dovuto all'ingresso massiccio nel mercato del lavoro di giovani donne che hanno trovato un'occupazione o hanno continuato a cercarla attivamente senza lasciarsi scoraggiare dalla difficile situazione occupazionale.

¹⁹⁹ Saraceno C., Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia, Il Mulino, Bologna, 1998, p.55

²⁰⁰ Reyneri E., Sociologia del mercato del lavoro, Il Mulino, Bologna, 2002, p.114

di «casalinghità» strutturale», solo interrotta a volte da occasioni temporanee di lavoro in età prematrimoniale.²⁰¹

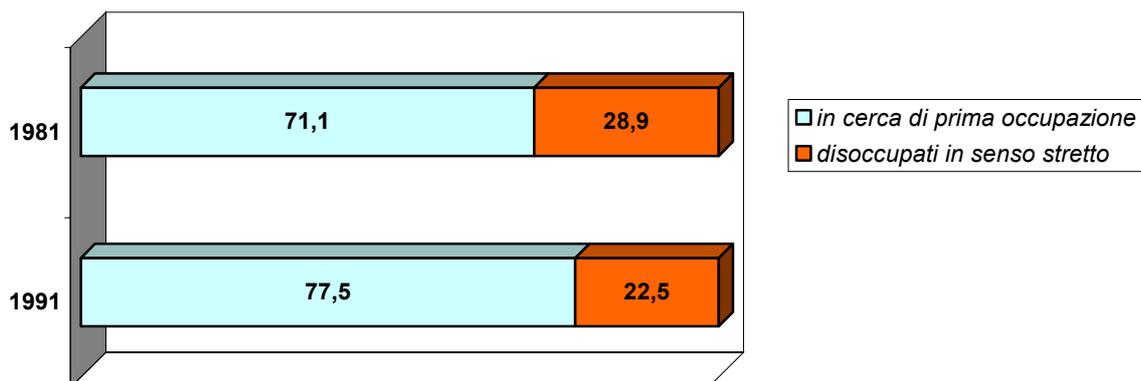
L'espansione della presenza femminile ha avuto come effetto di accrescere nettamente le probabilità delle donne attive di essere disoccupate. Il tasso di disoccupazione femminile²⁰², che rimane sempre più elevato di quello maschile, registra in dieci anni a Crotone un incremento della distanza dal tasso di disoccupazione maschile di + 4,6 punti in termini percentuali. Nel 1991 il 48,6% delle forze lavoro femminile è senza impiego rispetto al 34,7% degli uomini. Nel 1981, invece, il gap è minore: il tasso di disoccupazione femminile è pari al 35,3%, mentre quello maschile è pari al 26% della popolazione attiva maschile (si veda tab. 3.4 e 3.5).

Oltre che colpire le donne attive, la composizione strutturale della disoccupazione della città evidenzia come il fenomeno tende a concentrarsi anche nella componente giovanile della popolazione attiva. Ad essere penalizzati sono soprattutto i giovani nel momento del loro ingresso nel mercato del lavoro, mentre per chi è riuscito a trovare finalmente un lavoro il rischio di perderlo e di non trovarne un altro è molto basso. Tale caratteristica della disoccupazione di essere soprattutto «da inserimento» tende a rafforzarsi nel corso degli anni ottanta, come emerge chiaramente dal graf. 3.11. Se nel 1981 il 71,1% dei disoccupati non ha mai lavorato precedentemente nel 1991 la percentuale sale al 77,5%. Il numero di persone in cerca di prima occupazione aumenta nel 1991 del 71,4% rispetto al 1981, passando da 3925 a 6726 individui che fanno il loro ingresso per la prima volta sul mercato del lavoro. I disoccupati in senso stretto invece da 1598 del 1981 salgono, dieci anni dopo, a 1951 per una variazione positiva di appena 353 unità (+ 22%).

²⁰¹ Reyneri E., op. cit., 2002, p.117

²⁰² Il tasso di disoccupazione per genere è calcolato come rapporto percentuale tra i disoccupati e la forza lavoro, entrambi dello stesso genere.

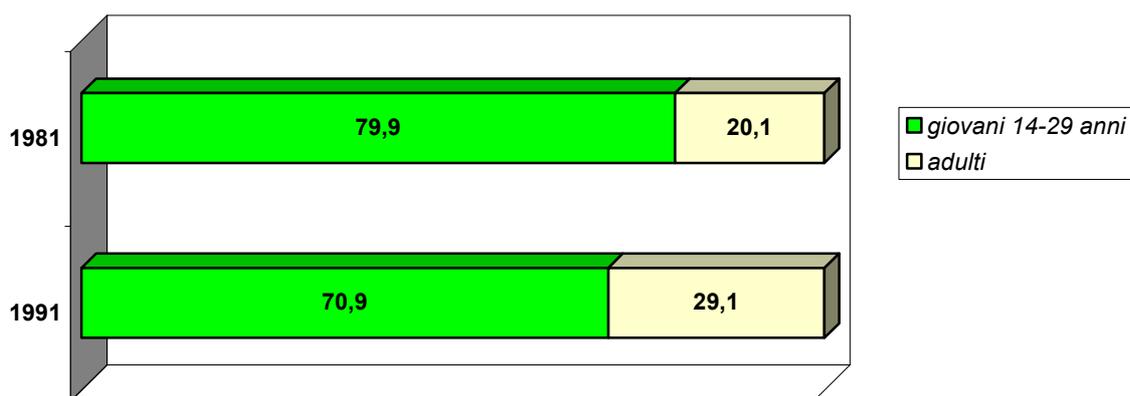
Graf. 3.11 Composizione strutturale della forza lavoro di Crotona (periodo 1981-1991) (val.%)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

La connotazione giovanile della disoccupazione della città emerge chiaramente se si considera l'incidenza della fascia di disoccupati di età compresa tra i 14 ed i 29 anni sul totale della forza lavoro senza impiego. Nel 1991, nonostante il rapporto diminuisca rispetto al censimento precedente, due disoccupati su tre non hanno superato i 29 anni. (si veda graf. 3.12).

Graf. 3.12 Composizione strutturale per età dei disoccupati di Crotona (periodo 1981-1991) (val.%)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Nell'arco di dieci anni, tra il 1981 ed il 1991, le probabilità per un giovane crotonese, neanche trentenne, di non trovare lavoro aumentano notevolmente. Nel 1981

il tasso di disoccupazione giovanile, calcolato come incidenza percentuale dei giovani disoccupati sul totale dei giovani attivi, è pari al 56,1%, nel 1991 la percentuale sale al 70,1%, subendo un incremento maggiore dell'aumento del tasso di disoccupazione complessivo della città. A fronte di un incremento dei giovani attivi del 10,7% (+843 unità) si ha un aumento dei giovani disoccupati del 39,4% (+1740). (si veda tab. 3.8). È il segnale più evidente della debolezza del sistema produttivo della città, incapace di creare nuovi posti di lavoro che, addirittura, nel tempo si riducono (- 430 occupati nel 1991 rispetto al 1981). Come sottolinea Reyneri è la maggiore discriminazione nei confronti dei giovani così come verso le donne non è tanto da attribuire ad una disoccupazione complessiva elevata e alla concorrenza che scaturisce tra i lavoratori per i medesimi posti di lavoro, quanto piuttosto all'incapacità del sistema economico di creare occupazione. Laddove i posti di lavoro sono un bene meno scarso, infatti, come rivelano le analisi comparate dei vari sistemi occupazionali, i giovani così come le donne sono relativamente meno esclusi dall'accedervi rispetto agli adulti ed ai maschi.

203

Tab. 3.6 Dati forza lavoro giovanile (14-29 anni) di Crotone (periodo 1981-1991)

	1981	1991
Popolazione 14-29 anni (a)	17227	17478
Popolazione attiva 14-29 anni (b)	7873	8716
Occupati (c)	3459	2562
Disoccupati (d)	4414	6154
Tasso di attività (b/a) (val.%)	45,70	49,87
Tasso di occupazione (c/a) (val.%)	20,1	14,7
Tasso di disoccupazione (d/b) (val.%)	56,1	70,6

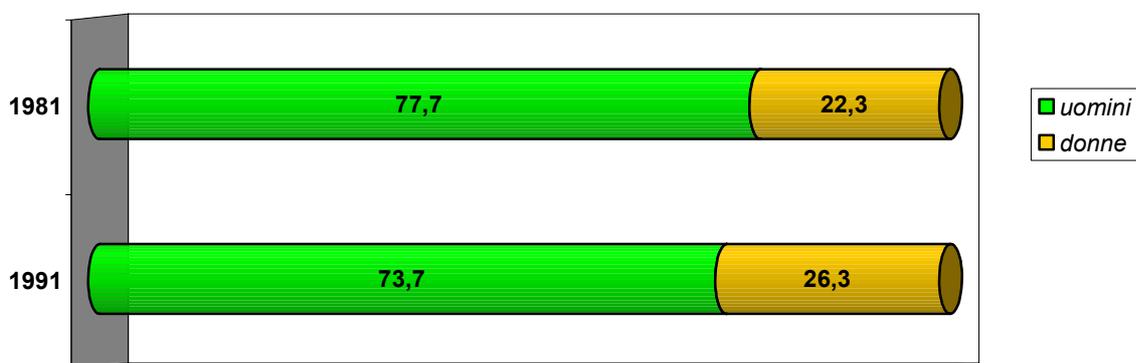
Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

La penalizzazione di giovani e donne emerge anche dalla composizione strutturale della forza lavoro occupata a Crotone. La loro incidenza percentuale sul totale degli occupati è molto contenuta. Nel 1991 su 100 occupati solo 26 sono donne e 19 sono giovani (si vedano graf. 3.13 e graf. 3.14). A fronte del calo, tuttavia, dell'occupazione

²⁰³ Reyneri E. op.cit. 2002

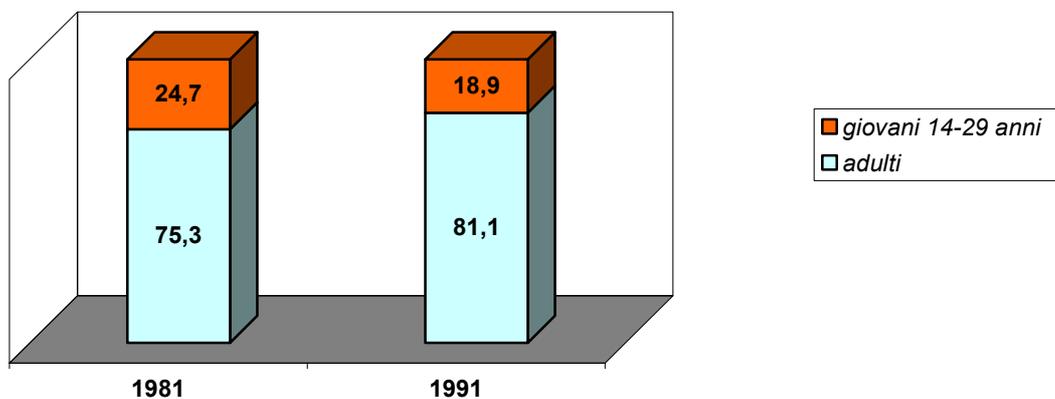
complessiva della città nel corso degli anni ottanta, aumenta del 15% il numero di donne occupate (+468 nuove occupate) mentre i posti occupati dagli uomini diminuiscono dell'8,2% (-892 occupati). Ciò determina un calo del tasso di occupazione maschile che passa dal 52,6% del 1981 al 44,4% del 1991, mentre il tasso occupazione femminile subisce un lieve incremento (dal 14,6% al 15,1%). La situazione peggiora nettamente nel 1991 per i giovani, il cui tasso di occupazione scende al 14,7% in virtù di un decremento di posti di lavoro occupati da soggetti di età compresa tra i 14 ed i 29 anni del 26% rispetto al 1981.

Graf. 3.13 Composizione strutturale per sesso degli occupati di Crotona (periodo 1981-1991) (val.%)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Graf. 3.14 Composizione strutturale per età degli occupati di Crotona (periodo 1981-1991) (val.%)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

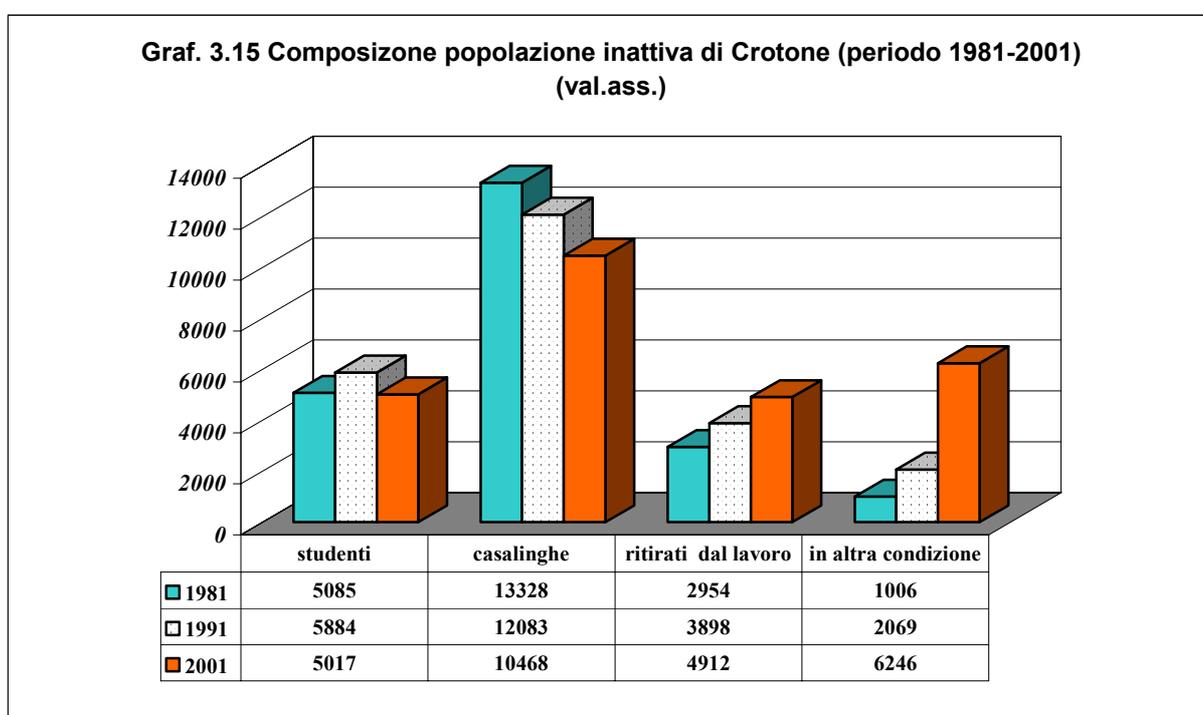
3.5.1 Il mercato del lavoro della città nel 2001

La nuova definizione di disoccupato adottata dall'Istat, recependo le direttive dell'Eurostat, nel questionario del Censimento della popolazione e della abitazioni del 2001 e l'innalzamento dell'età minima per far parte della forza lavoro, che passa da 14 ai 15 anni, non rende confrontabili i dati sul mercato del lavoro della città relativi al 2001 con quelli dei precedenti censimenti. Ciò, comunque, non impedisce, al di là dei mutamenti intervenuti nelle rilevazioni statistiche, di cogliere le principali trasformazioni registrate dal mercato del lavoro della città e di individuare le tendenze di lungo periodo dei principali indicatori.

I dati sulla forza lavoro complessiva di Crotona nel 2001 indicano una sostanziale stabilità della popolazione attiva rispetto a dieci anni prima, a differenza della popolazione inattiva che registra una crescita del 10%, passando da 23934 inattivi a 26643. La conseguenza è una riduzione del tasso di attività della città, pari a 45,2% della popolazione in età lavorativa, inferiore anche a quello registrato nel 1981, pari al 46,6%. È ragionevole supporre che gran parte della responsabilità della crescita degli inattivi presenti a Crotona sia da attribuire alla nuova definizione più ristretta di disoccupato, per cui dalle persone in cerca di occupazione viene escluso chi non dichiara di una ricerca attiva nel corso delle quattro settimane antecedenti la rilevazione censuaria. Nei censimenti precedenti l'adozione di una definizione «allargata» di disoccupato richiedeva semplicemente per essere classificato come soggetto in cerca di occupazione l'autocollocazione dell'intervistato nel gruppo dei senza lavoro. La conferma dell'inclusione tra gli inattivi di molti soggetti, considerati disoccupati secondo la precedente definizione, emerge chiaramente dalle variazioni che ha subito nel tempo la composizione strutturale della popolazione inattiva della città, come emerge (graf. 3.15).

La sostanziale crescita della categoria dei soggetti “in altra condizione” che rispetto al 1991 si triplica è da attribuire in gran parte alla collocazione al suo interno di persone che hanno dichiarato al censimento di aver effettuato l'ultima azione di ricerca di lavoro al di fuori dei termini per essere considerati disoccupati o di persone che hanno dichiarato che sarebbero disponibili a lavorare ma che non cercano attivamente lavoro. Nel 1991 questi soggetti sarebbero stati inseriti nella forza lavoro disoccupata della città. Esisterebbe quindi una fascia di forza lavoro potenziale che si nasconde nella popolazione non attiva in uno stato di «inoccupazione», poiché non ricerca attivamente

un lavoro. Si tratta della componente secondaria dell'offerta di lavoro, composta prevalentemente da giovani e donne, che soprattutto nei momenti di depressione congiunturale possono non cercare attivamente un'occupazione per l'azione di un "effetto scoraggiamento". D'altra parte i giovani sono in grado di reggere una lunga attesa del lavoro, continuando a vivere con i genitori, così come le donne sposate possono contare sul sostegno del loro partner. Al contrario i maschi adulti, la fascia primaria dell'offerta di lavoro, sono sempre presenti sul mercato del lavoro perché non possano trovare sostegno nella famiglia e, anzi, hanno la responsabilità, da capifamiglia, di mantenere figli e moglie.



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Occorre anche dire che la sostanziale stabilità della popolazione attiva di Crotona nel 2001, al di là delle variazioni che hanno interessato le rilevazioni della forza lavoro, è da attribuire anche a fattori di natura demografica, come l'uscita dall'attività dei sempre più numerosi anziani e il calo delle coorti giovanili, che avevano a lungo alimentato in maniera rilevante il mercato del lavoro.²⁰⁴

²⁰⁴ I giovani residenti a Crotona nel 2001 di età compresa tra i 15 ed i 29 anni sono 13778. Nel 1991 la fascia giovanile della popolazione è pari a 17478 soggetti. Il decremento registrato è pari al 21,2% rispetto a dieci anni prima. È anche vero, comunque, che parte del decremento è da attribuire al fatto che nel 2001 sono stati esclusi dalla popolazione attiva i quattordicenni, a causa dell'innalzamento dell'età

La popolazione attiva giovanile, infatti, diminuisce di quasi un terzo, rappresentando nel 2001 soltanto il 27,6% della popolazione attiva della città, rispetto a dieci anni prima quando l'incidenza è del 39%.

Al contrario continua la crescita della presenza delle donne al mercato del lavoro, probabilmente sottodimensionata a causa della definizione ristretta di disoccupato, il cui peso sulla forza lavoro complessiva raggiunge nel 2001 il 37,2% (nel 1991 la quota rosa della forza lavoro è pari al 31,2%). Se il tasso di attività maschile e quello complessivo diminuiscono, il trend positivo della partecipazione delle donne al mercato del lavoro, invece, continua a crescere ed il loro tasso di attività raggiunge il 32,6%. L'aumento progressivo del tasso di attività femminile è il sintomo che tende a diffondersi un nuovo modello culturale femminile e familiare, per cui il tradizionale rapporto tra famiglia e mercato fondato sulla figura del *malebreadwinner* comincia gradualmente ad essere messo in discussione. La partecipazione femminile al lavoro aumenta, infatti, non solo tra le giovani donne, ma anche tra e donne adulte, come emerge nel grafico (3.18) rappresentando una rottura evidente rispetto al modello tradizionale di partecipazione al lavoro femminile presente nei paesi dell'Europa meridionale sino ai primi anni settanta, nel quale la presenza femminile risultava di breve durata, limitata all'età più giovane e l'uscita, quasi sempre definitiva, dal mercato del lavoro avveniva in coincidenza col matrimonio o la nascita dei figli. *«Ora entrano molto più tardi, dopo una lunga permanenza a scuola, e con una prospettiva non più transitoria, poiché aspirano a restare al lavoro sino ad età avanzata».*²⁰⁵

La crescita della presenza femminile nel mercato del lavoro, oltre che determinata da fattori culturali, è da porre in relazione anche alla diminuita capacità del sistema sociale di garantire un'occupazione permanente al capofamiglia ed allo stress economico a cui sono sottoposte le famiglie a partire dagli anni ottanta, in seguito alla progressiva riduzione del loro potere di acquisto determinata in prima istanza dalla contrazione delle retribuzioni medie.²⁰⁶

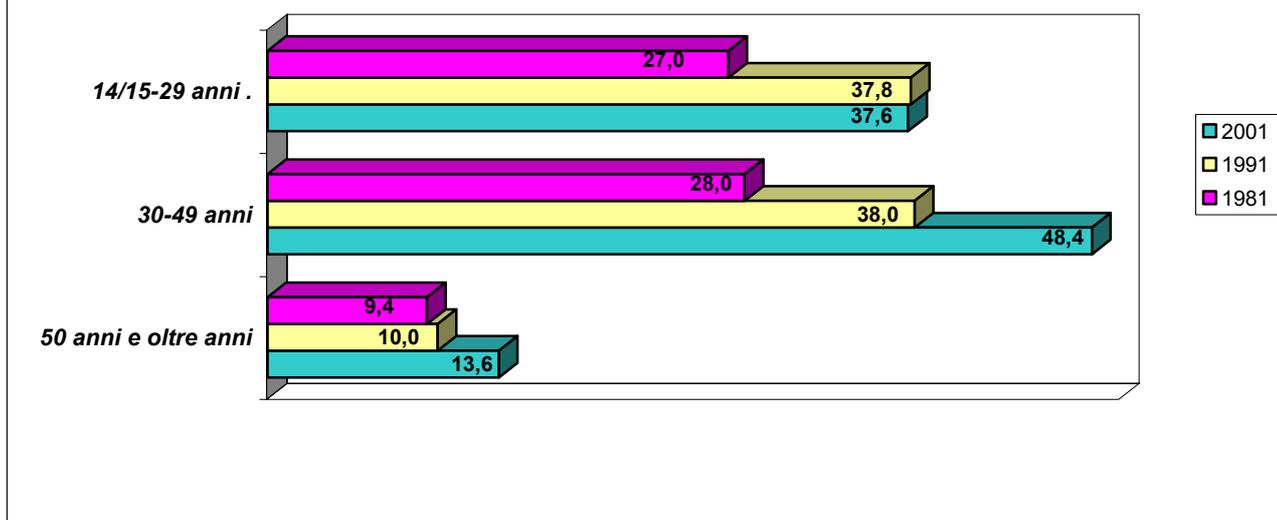
Ciò ha portato alla necessità di aumentare l'offerta di lavoro delle componenti secondarie e di innalzare il numero di redditi familiari. Il tradizionale modello familiare mono-reddito tende sempre più ad essere sostituito da un modello di famiglia con redditi plurimi.

minima per poter lavorare a 15 anni. Una loro eventuale inclusione non avrebbe, tra l'altro, modificato la tendenza in atto, visto la loro scarsa consistenza numerica (nel 2001 i quattordicenni sono appena 427).

²⁰⁵ Reyneri E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 93

²⁰⁶ Ranci C., *Le nuove disuguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p.56

Graf. 3.16 Tasso di attività femminile per fascia di età di Crotona (periodo 1981-2001)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

I dati sulla disoccupazione evidenziano come siano sempre donne e giovani a costituire la fasce sociodemografiche più colpite dalla disoccupazione.. La crescita della presenza femminile nel mercato del lavoro ha come conseguenza che quasi metà (il 47%) dei disoccupati nel 2001 sono donne mentre l'incidenza dei giovani sull'intera fascia di disoccupati della città è in netto calo, costituendone soltanto il 52% a fronte di una percentuale del 71% della precedente rilevazione. Il tasso di disoccupazione femminile raggiunge il 38% mentre più di metà della forza lavoro giovanile (56,8%) è senza lavoro, secondo i dati censuari del 2001.

Quando la domanda di lavoro è debole ed è oggettivamente più difficile l'ottenimento di un'occupazione, i giovani spesso optano verso un prolungamento delle fase formativa e comunque verso un prolungamento della permanenza in famiglia. In presenza di una elevata disoccupazione giovanile diventa, così, fondamentale il ruolo della famiglia nell'attenuare gli effetti negativi della mancanza di un lavoro. Quando sono assenti estesi programmi pubblici di integrazione del reddito minimo, la strategia migliore per sfuggire alle difficoltà economiche indotte dalla disoccupazione consiste nel restare a casa con i genitori. Il ruolo di sostegno della famiglia nella disoccupazione giovanile spazia dal contributo che i genitori e i parenti prossimi forniscono nei percorsi di ricerca di lavoro dei figli alla condivisione dell'abitazione, oltre che al trasferimento di reddito. *«La familizzazione dei rischi sociali correlati alla disoccupazione ha costituito la risposta tradizionale che il nostro paese ha dato al problema,*

*particolarmente acuto nel Mezzogiorno, della mancanza di lavoro».*²⁰⁷ In Italia, così, come in generale in tutti i paesi europei, i capifamiglia sono le figure meno esposte alla condizione di disoccupazione. Se una percentuale bassa di capifamiglia è disoccupata, quasi tutte le famiglie possono contare su almeno un reddito. In una situazione in cui gran parte del reddito familiare deriva dalla posizione lavorativa «protetta» del capofamiglia la mancata occupazione degli altri componenti non costituisce un elemento così drammatico da compromettere la situazione economica della famiglia.

²⁰⁷ Ranci C., *Le nuove disuguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p.51.

CAPITOLO QUARTO

LA MAPPA DELLA STRATIFICAZIONE SOCIALE DELLA CITTA'

4.1 I quartieri popolari della città

I quartieri di Crotona, nei quali si concentrano gli alloggi di edilizia popolare della città sono due: il rione Fondo Gesù ed il quartiere di San Francesco - Tufolo. I loro primi insediamenti nascono negli anni cinquanta, grazie agli interventi di edilizia economica e popolare che interessarono la città nell'ambito dei piani di ricostruzione nazionale, per soddisfare l'esigenza abitativa di una consistente classe operaia, costituitasi con la nascita della grande industria, che era stata costretta a vivere, fino ad allora, in malsane abitazioni, per lo più baracche e case di legno concentrate in larga misura nella parte più vecchia della città.

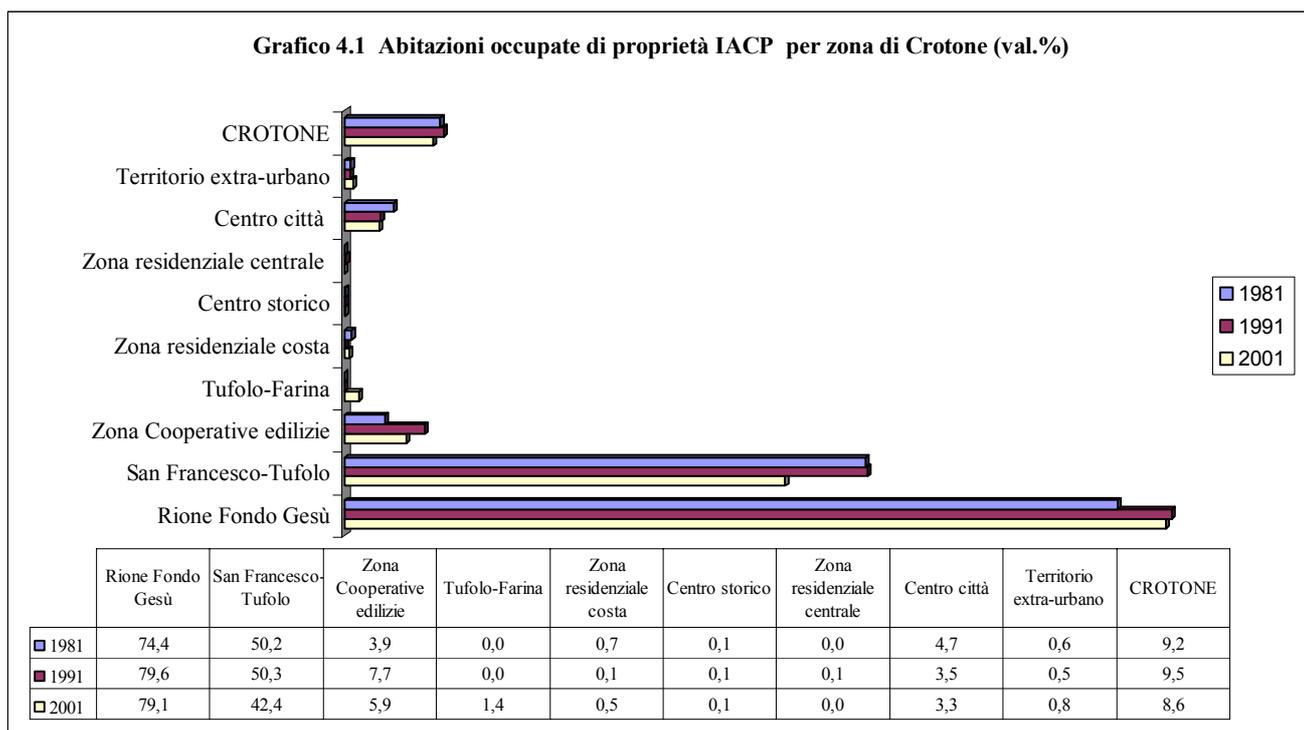
Distante dal centro, in pieno latifondo, il quartiere Fondo Gesù viene costruito con tre successivi interventi. La prima iniziativa risale al 1955 e venne operata dall'U.N.R.R.A. Casas e constava di 148 alloggi, successivamente nel 1958 vennero costruiti nella stessa zona 36 alloggi dello I.A.C.P., poi se ne aggiunsero altri 136 dell'I.S.E.S.

Contiguo al rione Fondo Gesù, in piena periferia, viene costruito il rione San Francesco, costituito inizialmente da 104 alloggi dell'I.N.A. Casa nel 1958 e 32 alloggi costruiti dall'I.S.E.S. nel 1960.²⁰⁸

²⁰⁸ Russo A., *Antichi granai e nuove ciminiere nella città del latifondo. Urbanizzazione, arcaismo agricolo e modernizzazione industriale a Crotona 1990-1987*, Edizioni Brughel, Crotona, 1987, p.49

4.1.1. Il rione Fondo Gesù

Il rione Fondo Gesù, localizzato nella zona periferica della città, si estende su un'area abbastanza degradata dal punto di vista ambientale, a poca distanza dall'area industriale della città ed in prossimità della foce del fiume Esaro, un corso di acqua maleodorante in cui confluiscano, in maniera incontrollata, anche gli scarichi fognari della città.



Nostra elaborazione su dati Istat

Come si può ben notare dal grafico 4.1 il rione Fondo Gesù costituisce il quartiere della città con la più alta incidenza sul patrimonio abitativo di alloggi di proprietà dell'ex Istituto autonomo case popolari (IACP). Nel 2001 le 514 abitazioni popolari, occupate certamente da famiglie poco abbienti della città, rappresentano il 79,1% del totale delle abitazioni occupate della zona. Esse costituiscono circa un terzo degli alloggi popolari dell'intera città (si veda Tab. 4.1), grazie anche all'incremento, registrato negli anni ottanta per la nascita di un nuovo insediamento abitativo I.A.C.P., pari al 34% rispetto alla loro consistenza del 1981.

Tab. 4.1 Abitazioni occupate di proprietà I.A.C.P. per zona di Crotone (periodo 1981-2001)

Quartiere	1981			1991			2001		
	tot. Abitazioni	I.A.C.P.		tot. Abitazioni	I.A.C.P.		tot. Abitazioni	I.A.C.P.	
		v.a.	v. %		v.a.	v. %		v.a.	v. %
<i>Rione Fondo Gesù</i>	516	384	74,4	628	500	79,6	650	514	79,1
<i>San Francesco-Tufolo</i>	1132	568	50,2	1583	797	50,3	1975	838	42,4
<i>Zona Cooperative edilizie</i>	1164	45	3,9	1178	91	7,7	1212	72	5,9
<i>Tufolo-Farina</i>	105	0	0,0	1790	0	0,0	3168	44	1,4
<i>Zona residenziale costa</i>	867	6	0,7	1097	1	0,1	1323	6	0,5
<i>Centro storico</i>	1410	1	0,1	1289	1	0,1	1233	1	0,1
<i>Zona residenziale centrale</i>	1343	0	0,0	1482	2	0,1	1530	0	0,0
<i>Centro città</i>	5629	267	4,7	5366	187	3,5	5577	185	3,3
<i>Territorio extra-urbano</i>	1712	10	0,6	2274	12	0,5	3026	25	0,8
CROTONE	13878	1281	9,2	16687	1591	9,5	19694	1685	8,6

Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 4.2 Popolazione residente per posizione professionale²⁰⁹ - Rione Fondo Gesù

<i>Posizione professionale</i>	1981		1991		2001	
	v.a.	v. %	v.a.	v. %	v.a.	v. %
<i>imprenditori</i>	1	0,21	6	1,8	1	0,3
<i>liberi professionisti</i>	0	0,0	4	1,2	6	1,8
<i>dirigenti</i>	1	0,2	0	0,0	69	20,7
<i>carriera direttiva</i>	5	1,0	2	0,6		
<i>impiegati</i>	34	7,1	51	15,0	34	10,2
<i>lavoratori in proprio</i>	49	10,2	47	13,8		
<i>coadiuvante</i>	2	0,4	1	0,3	4	1,2
<i>lavoratori dipendenti</i>	389	80,9	229	67,4	219	65,8
<i>Totale</i>	481	100	340	100	333	100

Nostra elaborazione su dati Istat

I dati sulle caratteristiche del patrimonio abitativo sono un buon indicatore della composizione sociale del quartiere

Dall'analisi dei dati censuari, relativi agli occupati per posizione professionale, infatti, emerge come la struttura sociale della zona abbia un forma piramidale, con base molto larga, una fascia centrale molto contenuta ed un apice quasi inesistente (si veda Tab. 4.2). La classe occupazionale più ampia del rione Fondo Gesù, infatti, è costituita dai lavoratori dipendenti (operai ed assimilati) che rappresentano nel 2001 quasi due

²⁰⁹ Le nuove definizioni relative alle varie categorie professionali, adottati dall'Istat al censimento del 2001 non ha consentito di identificare una definizione di impiegato, dirigente ed appartenente alla carriera direttiva che potessero essere comparate, in quanto identiche, a quelle adottate nei precedenti censimenti. Per evitare di incorrere in errori nelle comparazioni si è preferito costruire per i dati del 2001 un'unica grande categoria professionale, composta dalle tre posizioni occupazionali suddette.

occupati su tre. Prima che l'attività industriale della città intraprendesse la sua fase del declino, la presenza di operai nella zona è ancora più consistente, in virtù di una loro incidenza dell'80,9% sulla forza lavoro occupata. Lo strato intermedio della scala sociale, pur se cresce rispetto al 1981, rappresenta il 30,9% degli occupati, diviso per due terzi in lavoro dipendente e per un terzo in lavoro autonomo. Il vertice della gerarchia sociale (imprenditori e professionisti), invece, è ristrettissimo pari al 2,1% degli occupati, una percentuale ancora più bassa rispetto a dieci anni prima quando è pari al 3%.

4.1.2 Il quartiere di San Francesco Tufolo

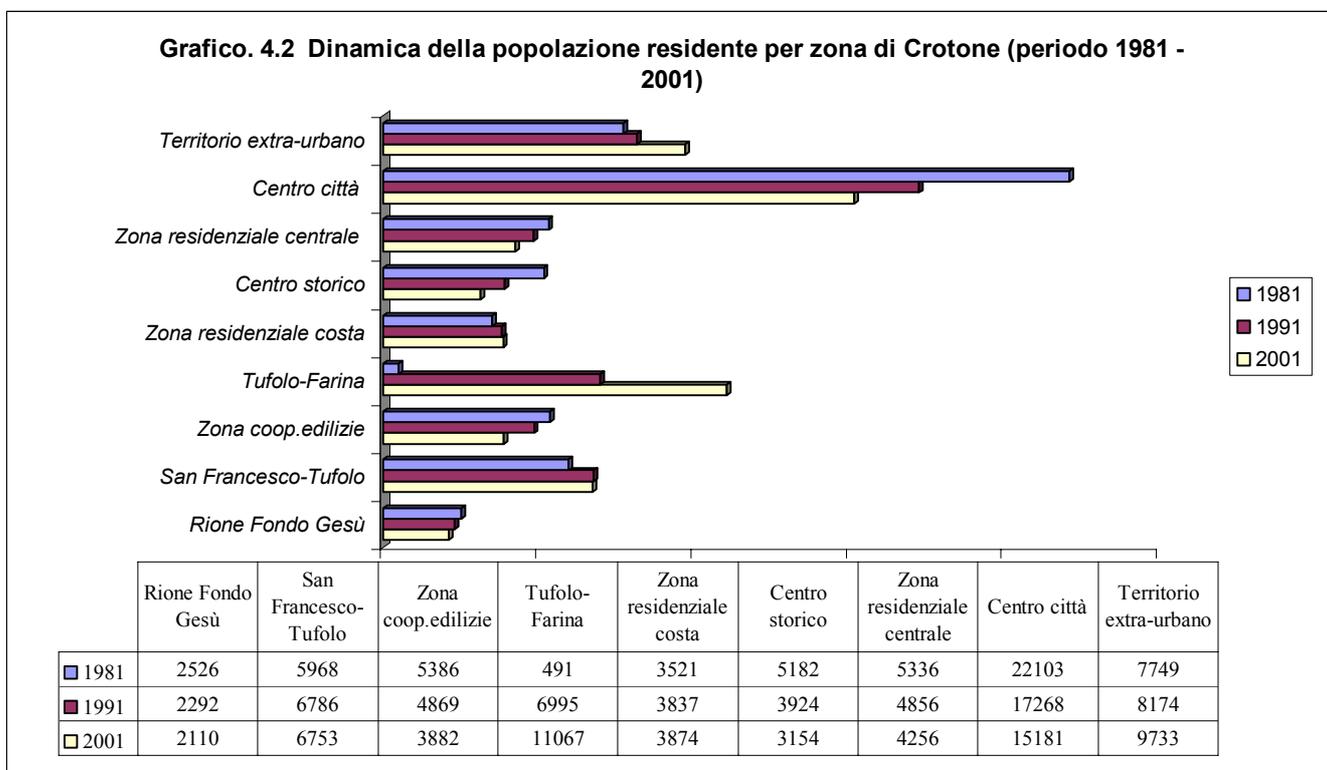
La zona di San Francesco Tufolo è localizzata a Sud della città e si estende lungo l'ultimo tratto di via Cutro e lungo la prima parte della direttrice che conduce alla nuova area residenziale della città, nata in seguito all'espansione edilizia urbana degli anni ottanta.

Circa metà degli alloggi popolari (occupati) della città, che incidono nel 2001 per il 42,4% sulle abitazioni occupate della zona, sorgono in questa area della città. Il patrimonio di case popolari presenti nel quartiere di San Francesco-Tufolo cresce notevolmente negli ultimi venti anni, dal 1981 al 2001, registrando un incremento del 47,5%.(si veda Tab. 4.1). La variazione più consistente si ha nel corso degli anni ottanta (l'85% dell'incremento complessivo), quando la consistenza delle abitazioni popolari occupate, presenti nella zona, passano da 568 a 797 alloggi. Nascono infatti in questo periodo due nuovi insediamenti alloggi popolari nella area di Vescovatello, in parte lungo via Cutro ed in parte lungo la strada di Tufolo (i cosiddetti "trecento alloggi), destinati ad accogliere in gran parte le famiglie più bisognose. provenienti dal Centro Storico e dalle zone più disagiate del centro della città. In virtù di questo flusso di popolazione in entrata il numeri di residenti della zona aumenta nel 1991 di quasi 1000 abitanti²¹⁰ mentre tende a calare la popolazione del Centro storico (si veda Graf. 4.2). Un nuovo nucleo di alloggi popolari, infine, nasce poi a metà degli anni novanta nell'estrema periferia della città nella zona di Lampanaro.

²¹⁰ In effetti l'incremento di popolazione subita negli anni ottanta dalla zona di San Francesco – Tufolo è sicuramente maggiore, dal momento che nella suddivisione per zona della città, da noi realizzata, non ci è stata possibile, soltanto nel 1981, escludere alcune aree interne della zona in questione, in cui sono presenti insediamenti abitativi di medio-alto livello, impediti dalla ripartizione in sezioni censuarie del territorio comunale, effettuata dall'Istat nel 1981.

L'analisi dei dati relativi alla composizione sociale indicano come anche la zona di San Francesco - Tufolo presenti una consistente rappresentanza di appartenenti alle classi meno privilegiate della città. La loro consistenza in termini percentuali è più contenuta rispetto a quella presente nell'altro quartiere popolare di Fondo Gesù ma nettamente più alta rispetto a quella che caratterizza le altre aree della città (si veda tab. 4.3).

Anche se tende leggermente a declinare nel tempo, i lavoratori dipendenti continuano a rappresentare nel 2001 la categoria occupazionale più ampia presente nella zona, costituendo quasi la metà degli occupati (48,8%). Poco meno di un terzo degli occupati è rappresentato dal ceto medio impiegatizio (31,1%) mentre la presenza di lavoro autonomo rimane pressoché costante rispetto al 1991, costituendo il 15,9% del totale degli occupati. Nella sua parte più alta, invece, il sistema di stratificazione sociale tende a restringersi in maniera rilevante, dal momento che la fascia di imprenditori e liberi professionisti rappresenta appena il 3,4% degli occupati, in maniera non dissimile da quanto registrato alla rilevazione censuaria del 1991.



Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 4.3 Popolazione residente per posizione professionale – zona di San Francesco – Tufolo

<i>Posizione professionale</i>	1981		1991		2001	
	v.a.	v. %	v.a.	v. %	v.a.	v. %
<i>imprenditori</i>	6	0,48	28	2,3	26	2,0
<i>liberi professionisti</i>	4	0,3	12	1,0	18	1,4
<i>dirigenti</i>	2	0,2	8	0,7		
<i>carriera direttiva</i>	74	6,0	32	2,6	412	31,1
<i>impiegati</i>	238	19,2	269	22,2		
<i>lavoratori in proprio</i>	119	9,6	184	15,2	210	15,9
<i>coadiuvante</i>	9	0,7	16	1,3	11	0,8
<i>lavoratori dipendenti</i>	786	63,5	662	54,7	646	48,8
<i>Totale</i>	1238	100	1211	100	1323	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.2 Le zone residenziali della città

4.2.1 La zona residenziale centrale

Questa area della città, che sorge non distante dal centro, comprende tutta la zona che va dal Tribunale della città fino alle adiacenze dell'Ospedale.

Essa ha subito un decremento rilevante della popolazione residente, passando dai 5336 abitanti del 1981 ai 4256 del 2001, registrando un saldo negativo di 1080 abitanti, un quinto in meno rispetto a venti anni prima. Se consideriamo i dati sulla composizione sociale della popolazione residente è evidente che questa area della città si colloca in una posizione apicale nel sistema di stratificazione sociale della città.

Come emerge dalla tabella 4.4 questo quartiere è caratterizzato dalla presenza più alta della città di imprenditori e liberi professionisti, che nel complesso rappresentano il 12,5% degli occupati. Nello stesso tempo è caratterizzato dall'incidenza più bassa sulla struttura professionale dei lavoratori dipendenti. I dati sulla popolazione attiva indicano come i residenti della zona siano gli abitanti di Crotone che meno hanno subito i costi della crisi economica della città di questi anni, visto che mantengono il tasso di occupazione più alto (30,3%) e il tasso di disoccupazione più basso, pari al 18% della

forza lavoro, rispetto al tasso di disoccupazione della città pari al 30%. (si veda appendice alla fine del capitolo).

Tab. 4.4 Popolazione residente per posizione professionale – Zona Residenziale centrale

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	38	2,42	70	4,8	34	2,6
<i>liberi professionisti</i>	45	2,9	98	6,7	127	9,9
<i>dirigenti</i>	22	1,4	55	3,7		
<i>carriera direttiva</i>	338	21,5	151	10,3	754	58,5
<i>impiegati</i>	536	34,1	662	44,9		
<i>lavoratori in proprio</i>	228	14,5	157	10,7	158	12,3
<i>coadiuvante</i>	35	2,2	14	1,0	14	1,1
<i>lavoratori dipendenti</i>	329	20,9	266	18,1	202	15,7
Totale	1571	100	1473	100	1289	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.2.2 La zona residenziale lungo la costa

La zona residenziale, che si estende lungo la costa a Sud di Crotone, comprende tutta la fascia di territorio cittadino compresa tra viale Gramsci, prospiciente il mare e l'area interna di via Corrado Alvaro e di Santa Maria delle Grazie. A queste si aggiunge successivamente tutta la nuova area residenziale, composta da lussuosi manufatti, che si estende lungo la via del mare che conduce a Capocolonna.

Dal punto di vista abitativo tale area della città si presenta differenziata: ad un alternarsi di vecchi edifici e di costruzioni più recenti, risalenti agli anni sessanta e settanta, disposti lungo il primo tratto di costa, si contrappone, all'interno, un'area più omogenea, caratterizzata dalla presenza di insediamenti residenziali di recente fattura e, soprattutto, di medio e di alto livello, sorti in gran parte alla fine degli anni settanta, in seguito al piano regolatore del 1971 e nel corso degli anni ottanta. Successivamente nel corso degli anni novanta nuove costruzioni, soprattutto ville, destinate a famiglie agiate della città, nascono nella parte più a Sud della zona

Anche questa zona come la precedente presenta un composizione sociale medio alta, con una elevata presenza di liberi professionisti ed imprenditori tra le più alte della città (si veda tab. 4.5). L'incidenza di lavoratori dipendenti, invece, si ridotta nel tempo,

passando dal 34,6% degli occupati del 1981 al 21% del 2001, mentre rimane stabile rispetto a dieci anni prima la quota di dirigenti ed impiegati, che complessivamente costituiscono quasi la metà della struttura occupazionale della zona.

Per quanto riguarda i dati relativi alla popolazione attiva questo quartiere registra, dopo la zona residenziale centrale, il tasso di disoccupazione più basso della città nel 2001, pari soltanto al 20,1% (si veda appendice alla fine del capitolo)

Tab. 4.5 Popolazione residente per posizione professionale – Zona Residenziale costa

	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	21	2,27	66	6,2	64	5,4
<i>liberi professionisti</i>	11	1,2	56	5,3	89	7,6
<i>dirigenti</i>	18	1,9	47	4,4	575	48,8
<i>carriera direttiva</i>	146	15,8	90	8,5		
<i>impiegati</i>	276	29,9	391	36,7		
<i>lavoratori in proprio</i>	125	13,5	182	17,1	185	15,7
<i>coadiuvante</i>	7	0,8	17	1,6	18	1,5
<i>lavoratori dipendenti</i>	320	34,6	216	20,3	247	21,0
<i>Totale</i>	924	100	1065	100	1178	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.3 Le altre zone della città

4.3.1 La zona di Tufolo Farina

È l'area della città che si estende nella vasta area a Sud della città, ove si è diretto lo sviluppo urbano della città negli anni ottanta. La sua forza di attrazione, probabilmente determinata da un costo delle abitazioni e degli affitti più concorrenziali rispetto alle altre aree residenziali di medio livello della città, ha determinato uno straordinario incremento dei residenti che costituiscono, come indica il grafico 4.2, più di un sesto degli abitanti di Crotona (11067). La zona di Tufolo Farina è definita da due diverse forme insediative: la prima caratterizzata dalla contrapposizione di interventi edilizi

unitari (le zone Peep),la seconda caratterizzata da continue addizioni di singole unità edilizie.

Se si consideriamo i dati sulla struttura professionale emerge come il quartiere sia una zona della città fondamentale di medio livello. Metà degli occupati sono impiegati mentre l'altra grande categoria occupazionale è costituita dai lavoratori dipendenti, che sono pari nel 2001 al 31% della forza lavoro occupata (si veda tab. 4.6).

La situazione occupazionale è tra le migliori della città visto che gli abitanti della zona presentano un'incidenza dell'occupazione tra le più alte della città (30%) e il tasso di disoccupazione, pari al 25,7% è ben al di sotto del valore medio della città. (si veda appendice).

Tab. 4.6 Popolazione residente per posizione professionale – Zona di Tufolo Farina

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	0	0,00	50	2,5	76	2,2
<i>liberi professionisti</i>	0	0,0	54	2,7	125	3,7
<i>dirigenti</i>	0	0,0	38	1,9	1696	50,1
<i>carriera direttiva</i>	0	0,0	166	8,3		
<i>impiegati</i>	7	8,0	842	42,1	409	12,1
<i>lavoratori in proprio</i>	14	16,1	271	13,6		
<i>coadiuvante</i>	0	0,0	14	0,7	28	0,8
<i>lavoratori dipendenti</i>	66	75,9	565	28,3	1050	31,0
Totale	87	100	2000	100	3384	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.3.2 La zona delle cooperative edilizie

Si tratta della zona della città che estende di fronte e oltre l'area su cui sorge lo stadio comunale della città, lungo la direttrice di via Cutro. È questa una zona con funzioni prettamente residenziali, che ha conosciuto un sostanziale incremento edilizio negli anni settanta con la costruzione di alcuni complessi di case popolari e la nascita di numerose cooperative edilizie, alcune delle quali destinate ad accogliere le maestranze delle due grandi fabbriche di Crotona. Rispetto al 1981 la zona subisce un rilevante decremento di residenti che diminuiscono di circa un terzo, passando da 5386 a 3882 (si veda grafico 4.2).

Tab. 4.7 Popolazione residente per posizione professionale – Zona cooperative edilizie

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	6	0,46	28	2,4	12	1,4
<i>liberi professionisti</i>	5	0,4	20	1,7	28	3,3
<i>dirigenti</i>	8	0,6	10	0,9		
<i>carriera direttiva</i>	80	6,1	30	2,6	400	46,8
<i>impiegati</i>	294	22,4	335	28,5		
<i>lavoratori in proprio</i>	116	8,8	118	10,0	93	10,9
<i>coadiuvante</i>	18	1,4	14	1,2	3	0,4
<i>lavoratori dipendenti</i>	788	59,9	621	52,8	319	37,3
Totale	1315	100	1176	100	855	100

Nostra elaborazione su dati Istat

I dati sulla struttura sociale della zona mostrano come nel tempo si sia ridotta la componente del lavoro dipendente, il cui peso diminuisce dal 59,9% del 1981 al 37,3% del 2001. (si veda tab. 4,7). Tale diminuzione è stata accompagnata da una crescita del ceto medio impiegatizio, che rappresenta nel 2001 la categoria occupazionale più rappresentata tra gli occupati, pesando su di essi nella misura del 46,8%.

I dati sull'occupazione non divergono dai valori medi della città, per quanto riguarda il tasso di disoccupazione, che è pari al 29,8%, a differenza del tasso di occupazione, pari al 22% , che rimane leggermente inferiore a quello registrato da Crotona (si veda appendice).

4.3.3 Il Centro storico

Il centro storico, dominato nella sua parte più alta dal castello di Carlo V, è caratterizzato dalla presenza dei palazzi nobili degli ex latifondisti, posti nella parte più alta, accanto ai quali sorgono vecchissime abitazioni , sistemate in una serie di viuzze e vicoli, che si diramano a scendere dal castello verso il centro della città.

Anche il Centro storico subisce nel corso degli anni un forte decremento della popolazione che si riduce, rispetto al 1981, del 39%.,passando da 5182 abitanti a 3154 residenti nel 2001 (si veda grafico 4,2).

Al deflusso della popolazione, avvenuto in gran parte durante gli anni ottanta e diretto in prevalenza verso i nuovi insediamenti di alloggi di edilizia popolare nati nel periodo, ha fatto seguito un innalzamento del livello sociale del centro storico, visto che cresce la presenza di professionisti e imprenditori nel corso degli anni novanta. Nel 2001 essi rappresentano l'11,5% degli occupati, una tra le percentuali più alte della città. (si veda tab. 4.8) .Rimane comunque alta anche la presenza di lavoratori dipendenti (34%), nonostante non rappresentino più la categoria occupazionale più ampia.

I dati occupazionali indicano una situazione, invece, molto preoccupante, visto che il tasso di disoccupazione, dopo quello dei quartieri popolari è il più alto della città, raggiungendo la percentuale del 43%, mentre il tasso di occupazione è tra i più bassi (21,2%) (si veda appendice).

Tab. 4.8 Popolazione residente per posizione professionale – Centro Storico

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	15	1,40	17	2,4	31	4,6
<i>liberi professionisti</i>	19	1,8	19	2,6	46	6,9
<i>dirigenti</i>	9	0,8	23	3,2		
<i>carriera direttiva</i>	80	7,4	36	5,0	264	39,5
<i>impiegati</i>	212	19,7	197	27,3		
<i>lavoratori in proprio</i>	135	12,6	105	14,6	89	13,3
<i>coadiuvante</i>	12	1,1	6	0,8	11	1,6
<i>lavoratori dipendenti</i>	592	55,1	318	44,1	227	34,0
Totale	1074	100	721	100	668	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.3.4 Il Centro Città

L'area centrale della città, in corrispondenza dello sviluppo urbano della città registrato nel corso di questi anni, subisce un forte calo della popolazione residente, che si riduce di circa un terzo, passando dai 22103 residenti del 1981 ai 15181 del 2001 (si veda Grafico 4.2). I dati sulla struttura professionale indicano che si tratta di una zona di livello sociale medio alto. La presenza di appartenenti alle categorie professionali poste al vertice della stratificazione sociale è tra le più alte della città. Si ha infatti una presenza di professionisti pari al 7,5% degli occupati mentre gli imprenditori costituiscono il 3,9%. (si veda tab. 4.9). La fascia sociale media rimane la più

consistente (46%) mentre la quota di lavoro dipendente rispetto a dieci anni prima rimane sostanzialmente invariata..

Tab. 4.9 Popolazione residente per posizione professionale – Centro città

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	122	2,18	204	4,9	159	3,9
<i>liberi professionisti</i>	121	2,2	203	4,9	309	7,5
<i>dirigenti</i>	59	1,1	100	2,4		
<i>carriera direttiva</i>	736	13,1	235	5,6	1881	45,8
<i>impiegati</i>	1588	28,4	1661	39,8		
<i>lavoratori in proprio</i>	749	13,4	621	14,9	599	14,6
<i>coadiuvante</i>	104	1,9	51	1,2	41	1,0
<i>lavoratori dipendenti</i>	2120	37,9	1094	26,2	1117	27,2
Totale	5599	100	4169	100	4106	100

Nostra elaborazione su dati Istat

4.3.5 Il Territorio extra-urbano

Il territorio extra urbano comprende tutte le contrade di campagna che si estendono al fuori del centro abitato e la frazione di Papanice. Dal punto di vista sociale è caratterizzato da una rilevante presenza di lavoratori dipendenti, che rappresentano la categoria occupazionale più folta, costituendo il 45,1% degli occupati (si veda tab.4,10). Nonostante tale rilevante presenza di lavoratori manuali, la zona presenta un'incidenza, sulla struttura occupazionale, di liberi professionisti e di imprenditori che non diverge di molto dai valori medi della città Rimane invece molto contenuta la presenza di appartenenti al ceto medio impiegatizio (27,6%).

Dal punto di vista occupazionale il territorio extra urbano col 37% di disoccupati e col 22,7% di occupati rappresenta una delle zone della città in cui tendono a concentrarsi situazioni di forte disagio economico (si veda Appendice).

Tab. 4.10 Popolazione residente per posizione professionale – Territorio Extra-urbano

Posizione professionale	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>imprenditori</i>	12	0,71	86	6,2	71	3,2
<i>liberi professionisti</i>	6	0,4	28	2,0	50	2,3
<i>dirigenti</i>	6	0,4	14	1,0	611	27,6
<i>carriera direttiva</i>	40	2,4	18	1,3		
<i>impiegati</i>	196	11,6	294	21,0	454	20,5
<i>lavoratori in proprio</i>	292	17,2	310	22,2		
<i>coadiuvante</i>	23	1,4	19	1,4	31	1,4
<i>lavaoatori dipendenti</i>	1118	66,0	628	45,0	1000	45,1
<i>Totale</i>	1693	100	1397	100	2217	100

Nostra elaborazione su dati Istat

Appendice

Dati popolazione attiva di Crotona e di ogni singolo quartiere

Tab. 1 Dati forza lavoro per zona di Crotona (1981)

Quartiere	. Residenti	pop. Attiva	occupati	tasso di occupazione	disoccupati	tasso di disoccupazione
<i>Rione Fondo Gesù</i>	481	838	481	19,04	357	42,6
<i>San Francesco-Tufolo</i>	1238	2058	1238	20,74	820	39,8
<i>Zona Cooperative edilizie</i>	1315	1689	1315	24,42	374	22,1
Tufolo-Farina	87	139	87	17,72	52	37,4
Zona residenziale costa	924	1216	924	26,24	292	24,0
<i>Centro storico</i>	1074	1587	1074	20,73	513	32,3
Zona residenziale centrale	1571	1938	1571	29,44	367	18,9
Centro città	5599	7630	5599	25,33	2031	26,6
Territorio extra-urbano	1693	2410	1693	21,85	717	29,8
CROTONA	13982	19505	13982	24,0	5523	28,3

Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 2 Dati forza lavoro per zona di Crotona (1991)

Quartiere	. Residenti	pop. Attiva	occupati	tasso di occupazione	disoccupati	tasso di disoccupazione
<i>Rione Fondo Gesù</i>	2292	810	340	14,83	470	58,0
<i>San Francesco-Tufolo</i>	6786	2616	1211	17,85	1405	53,7
<i>Zona Cooperative edilizie</i>	4869	1960	1176	24,15	784	40,0
Tufolo-Farina	6995	2791	2000	28,59	791	28,3
Zona residenziale costa	3837	1445	1065	27,76	380	26,3
<i>Centro storico</i>	3924	1300	721	18,37	579	44,5
Zona residenziale centrale	4856	1972	1473	30,33	499	25,3
Centro città	17268	6459	4169	24,14	2290	35,5
Territorio extra-urbano	8174	2876	1397	17,09	1479	51,4
CROTONA	59001	22229	13552	23,0	8677	39,0

Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 3 Dati forza lavoro per zona di Crotona (2001)

Quartiere	. Residenti	pop. Attiva	occupati	tasso di occupazione	disoccupati	tasso di disoccupazione
<i>Rione Fondo Gesù</i>	2110	533	333	15,78	200	37,5
<i>San Francesco-Tufolo</i>	6753	2453	1323	19,59	1130	46,1
<i>Zona Cooperative edilizie</i>	3882	1218	855	22,02	363	29,8
Tufolo-Farina	11067	4554	3384	30,58	1170	25,7
Zona residenziale costa	3874	1474	1178	30,41	296	20,1
<i>Centro storico</i>	3154	1173	668	21,18	505	43,1
Zona residenziale centrale	4256	1571	1289	30,29	282	18,0
Centro città	15181	5452	4106	27,05	1346	24,7
Territorio extra-urbano	9733	3520	2217	22,78	1303	37,0
CROTONA	60010	21948	15353	25,6	6595	30,0

Nostra elaborazione su dati Istat

CAPITOLO QUINTO

LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE

5.1 Le disuguaglianze di fronte all'istruzione

Il principio di uguaglianza degli individui di fronte all'istruzione sta alla base di ogni democrazia moderna. In Italia questo principio è solennemente sancito dall'articolo 34 della costituzione secondo il quale *«la scuola è aperta a tutti. [...] I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso»*. Per il legislatore, quindi, le opportunità di conseguire i diversi titoli di studio devono dipendere esclusivamente dalle capacità individuali e devono essere indipendenti da caratteri di stampo ereditario. Per far sì che ciò avvenga lo Stato deve garantire l'estensione “*erga omnes*” dell'offerta di istruzione nonché la fruibilità di essa con una serie di provvidenze, elargizioni ed aiuti finanziari alle famiglie degli studenti bisognosi, realizzando così l'uguaglianza delle condizioni di partenza, voluta dall'articolo 3, comma 2 della Costituzione.

Le due grandi riforme (l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e l'apertura degli accessi all'università nel 1969), che il sistema scolastico italiano ha conosciuto in un periodo di tempo relativamente breve nascono con il chiaro intento di promuovere l'uguaglianza delle opportunità educative. Un merito da riconoscere ad esse è quello di aver innalzato tanto la partecipazione complessiva al sistema scolastico quanto il livello medio di istruzione. La grande espansione dei livelli di scolarità ha accresciuto le possibilità di accesso a livelli di istruzione medi e alti delle donne, precedentemente marginalizzate e dei figli e delle figlie delle classi inferiori. Se si pongono a confronto i livelli di scolarizzazione dei figli con quello dei genitori emerge chiaramente come il sistema scolastico italiano abbia compiuto notevoli progressi. È sempre più difficile oggi, rispetto al passato, trovare un giovane che non abbia almeno conseguito la licenza media. Salendo di livello si può, inoltre osservare come sono progressivamente

aumentate nel tempo sia la propensione ad iscriversi alla scuola media superiore ed all'università, sia la probabilità di conseguire il diploma e la laurea. Oltre a ciò la disuguaglianza di genere in termini di opportunità educative, che all'inizio del secolo pendeva a sfavore delle donne si è progressivamente ridotta nel tempo fino ad annullarsi completamente. Anzi oggi le donne si diplomano e vanno all'università più frequentemente dei loro coetanei.²¹¹

All'aumento della scolarità in generale non è corrisposta, tuttavia, una omogeneizzazione dei livelli di istruzione dei diversi strati sociali. Le riforme, in altre parole non hanno inciso in modo sostanziale sul fenomeno che intendevano concretamente eliminare o almeno ridurre sensibilmente: le disuguaglianze tra le classi nelle opportunità educative.

Gli esiti formativi degli individui, come dimostrano varie ricerche, continuano ad essere influenzati in misura rilevante dalla loro condizione di nascita

Questa conclusione rappresenta l'ipotesi di fondo che intendiamo sottoporre a controllo empirico nel corso di questo capitolo. Per realizzare ciò ci siamo proposti di analizzare in che misura il principio delle pari opportunità di accesso alle istituzioni scolastiche si sia realizzato nella città di Crotona, prendendo in considerazione la dinamica dei livelli di scolarità della città negli ultimi due decenni, tra il 1981 ed il 2001.

Abbiamo quindi utilizzato i dati censuari individuali relativi agli ultimi tre censimenti della popolazione e delle abitazioni dell'Istat che ci hanno, in primo luogo, consentito di conoscere il grado di partecipazione al sistema scolastico degli abitanti della città. In secondo luogo l'analisi dei dati sulla scolarità, disaggregati per ripartizione territoriale di Crotona, ci ha permesso di valutare in che misura le disuguaglianze educative si distribuiscono all'interno della città, e se vi siano, nell'area urbana, aree di maggiori intensità e concentrazione.

In particolar modo, prendendo in considerazione la mappa della stratificazione sociale della città che ha consentito di individuare le aree in cui è più densa la presenza di famiglie di estrazione sociale elevata e i quartieri di edilizia popolare, in cui si concentrano le fasce socialmente più deboli della città, abbiamo potuto valutare l'intensità del legame tra estrazione sociale e istruzione, vale a dire se ed in quale misura le origini sociali esercitano una influenza sulle scelte educative dei singoli.

Abbiamo voluto così verificare, dopo aver confrontato i dati comunali sull'istruzione, dal 1981 al 2001, con quelli regionali e nazionali, per accertare in che misura

²¹¹ Pisati M., La partecipazione al sistema scolastico, in (a cura di) Schizzerotto A., Vite ineguali, Il Mulino, Bologna, 2002,

l'istruzione a Crotona segue o meno il trend regionale e nazionale, se la crescita della partecipazione al sistema scolastico avvenuta nel periodo considerato e del livello medio di istruzione abbia o meno attenuato le disparità nelle opportunità educative legate alla propria appartenenza sociale.

5.2 L'analisi dei dati

5.2.1 Un confronto con i dati regionali e nazionali

Prima di passare ad analizzare la mappa della stratificazione educativa di Crotona, attraverso la disaggregazione per zona della città dei dati relativi all'istruzione, in modo da evidenziare la distribuzione territoriale delle disuguaglianze educative, è sembrato opportuno confrontare i dati complessivi della città con quelli regionali e con quelli nazionali; lo scopo è quello di verificare innanzitutto se l'istruzione dei crotonesi, nel corso degli ultimi venti anni, segue o meno il trend nazionale e regionale.

L'analisi dei dati relativi agli ultimi tre Censimenti della popolazione e delle abitazioni, condotte dall'Istat evidenzia come i livelli di partecipazione scolastica sono aumentati tra il 1981 ed il 2001, in Italia così come in Calabria ed a Crotona. Di conseguenza anche il livello medio di istruzione è cresciuto, come indicano i dati relativi a quanti hanno conseguito almeno la scuola dell'obbligo e i dati sui "non istruiti" (alfabeti ed analfabeti), a testimonianza del fatto che gli interventi legislativi in materia scolastica degli anni sessanta, pur se non hanno centrato pienamente l'obiettivo desiderato di ridurre le disuguaglianze nelle opportunità educative, hanno contribuito alla crescita del patrimonio di capitale umano. Se nel 1981 circa un terzo della popolazione con almeno sei anni ha concluso gli studi di scuola media inferiore (precisamente il 38,1% in Italia ed a Crotona ed il 32,5% in Calabria) (si veda Tab. 5.1) nel 2001 i soggetti che hanno adempiuto all'obbligo scolastico rappresentano poco meno di due terzi della popolazione in età scolastica (esattamente il 63,5% in Italia, il 59,7% in Calabria ed il 62,6% a Crotona) (si veda Tab.5.3). I dati, invece, sui soggetti senza alcun titolo di studio evidenziano come la loro presenza rispetto al 1981 si sia ridotta in tutte e tre le circoscrizioni territoriali considerate: in Italia l'incidenza percentuale dei "non istruiti" scende dal 21,3% del 1981 all'11,2% del 2001, in Calabria

dal 32,6% al 17,9% mentre a Crotone passa dal 25% al 14,3%. (si veda Tab.5.1 e Tab.5.3).

Dalla comparazione tra i livelli di istruzione relativi alla tre aree territoriali considerate emerge che non sussistono sostanziali differenze, almeno ai vertici della stratificazione

Tab. 5.1 Popolazione per grado di istruzione a Crotone, in Calabria ed in Italia (1981)

	Crotone		Calabria		Italia	
	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %
<i>laureati</i>	1796	3,5	47616	2,6	1477305	2,8
<i>diplomati</i>	7103	13,7	198662	10,6	6019160	11,5
<i>lic. media</i>	10865	20,9	360395	19,3	12480629	23,8
<i>lic. elem.</i>	19151	36,9	650189	34,8	21277899	40,6
<i>alfabeti</i>	10666	20,5	429181	23,0	9547648	18,2
<i>analfabeti</i>	2356	4,5	179679	9,6	1608212	3,1
totale	51937	100,0	1865722	100,0	52410853	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 5.2 Popolazione per grado di istruzione a Crotone, in Calabria ed in Italia (1991)

	Crotone		Calabria		Italia	
	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %
<i>laureati</i>	2486	4,6	65485	3,4	2047630	3,8
<i>diplomati</i>	11276	21,0	306930	16,1	9723817	18,3
<i>lic. media</i>	14256	26,5	520242	27,3	16412199	30,8
<i>lic. elem.</i>	15673	29,2	541195	28,4	17405989	32,7
<i>alfabeti</i>	8002	14,9	332554	17,5	6532558	12,3
<i>analfabeti</i>	2027	3,8	137866	7,2	1145612	2,2
totale	53720	100,0	1904272	100,0	53267805	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 5.3 Popolazione per grado di istruzione a Crotone, in Calabria ed in Italia (1991)

	Crotone		Calabria		Italia	
	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %	val. ass.	val. %
<i>laureati</i>	4107	7,3	121923	6,4	3480535	6,5
<i>laurea breve</i>	499	0,9	14121	0,7	561724	1,0
<i>diplomati</i>	14951	26,7	477172	25,2	13923366	25,9
<i>lic. media</i>	15463	27,7	518060	27,4	16221737	30,1
<i>lic. elem.</i>	12890	23,1	421605	22,3	13686021	25,4
<i>alfabeti</i>	6596	11,8	250414	13,2	5199237	9,7
<i>analfabeti</i>	1399	2,5	89764	4,7	782342	1,5
totale	55905	100,0	1893059	100,0	53854962	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

educativa, ossia per quanto riguarda l'incidenza percentuale di diplomati e di laureati, tra Crotona, la Calabria e l'Italia. Una posizione di «preminenza» viene comunque mantenuta nel tempo dalla città di Crotona, dal momento che il suo patrimonio di laureati e di diplomati, calcolato in termini percentuali, ha sempre, nei venti anni presi in esame, una consistenza lievemente più alta rispetto a quello delle altre due ripartizioni territoriali. I laureati crotonesi nel 2001 rappresentano il 7,3% della popolazione residente di sei anni in su, rispetto al 6,4% della Calabria ed al 6,5% dell'Italia. Lo stesso gap di circa un punto percentuale caratterizza anche le precedenti rilevazioni censuarie. Il divario esistente, invece, per quanto riguarda la percentuale di diplomati tende nel tempo a restringersi. Nel 2001 il 26,7% dei crotonesi con almeno sei anni ha conseguito il diploma; una percentuale simile caratterizza la Calabria con il 25,2% ed il contesto nazionale con il 25,9% di diplomati. Dieci anni prima la differenza è più rilevante dal momento che al 21% di diplomati presenti a Crotona fa da contraltare il 16,1% della Calabria ed il 18,3% del Paese (si veda Tab.5.2).

Se per quanto riguarda la fascia alta dell'istruzione la città di Crotona, così come la Calabria, non soffre di alcun ritardo rispetto al dato nazionale, i dati relativi ai “non istruiti” evidenziano come la loro diminuzione nel corso di venti anni non è stata tale da annullare completamente il divario rispetto alla situazione italiana.

Nel corso degli anni l'incidenza complessiva dei “senza titolo di studio” sulla popolazione in età da sei anni in su diminuisce. A fronte di tale calo la percentuale di alfabeti ed analfabeti relativi alla città di Crotona, è caratterizzata dal fatto di essere sempre più bassa rispetto a quella calabrese ma sempre più alta rispetto al dato italiano

Nell'arco di venti anni la consistenza dei privi di titolo di studio presenti a Crotona è notevolmente calata, passando dal 25% del 1981 al 14,3 % nel 2001. Ciò nonostante il divario rispetto al dato italiano ha subito una leggera flessione, riducendosi da -3,7 punti in termini percentuali del 1981 a -3,1 nel 2001 (nel 1991 si è avuto il gap maggiore pari a -4,2 punti percentuali).

Una presenza più alta di soggetti “non istruiti” rispetto all'Italia e, nello stesso tempo, una consistenza di persone laureate e diplomate sostanzialmente non difforme dal dato nazionale, costituiscono il segnale evidente della sussistenza in Calabria come a Crotona di un sistema di istruzione fondamentalmente duale, costituito da due elementi contraddittori. Da un lato vi è una parte della struttura educativa tipica di una società che stenta a diventare moderna, in cui si riproducono disuguaglianze e condizioni di esclusione, dall'altro vi è un ambito ristretto della stessa struttura educativa, occupato

da quanti raggiungono i titoli di istruzione più elevati, tipico di una società in via di modernizzazione e che viaggia in parallelo con il resto d'Italia.²¹²

5.2.2 La mappa della stratificazione educativa della città nel 1981

L'analisi dei dati sull'istruzione disaggregati per quartiere della città indica la presenza di una forte disomogeneità nella distribuzione territoriale delle disuguaglianze educative. Le risorse di capitale umano della città tendono ad essere concentrate nelle zone residenziali della città, dove risiedono i ceti medio-alti, mentre la povertà di istruzione caratterizza soprattutto i quartieri di edilizia popolare e il territorio extra-urbano.

Tab. 5.4 Popolazione in età scolare per titolo di studio e per zona di Crotona (1981)

Quartiere	pop.totale	laureati		diplomati		lic.media		lic.elementare		alfabeti		analfabeti	
		v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
Rione Fondo Gesù	2287	2	0,1	91	4,0	361	15,8	1007	44,0	614	26,8	212	9,3
San Francesco-Tufolo	5287	78	1,5	441	8,3	1000	18,9	2272	43,0	1268	24,0	228	4,3
Zona Coop. Edilizie	4680	82	1,8	537	11,5	1109	23,7	1820	38,9	1070	22,9	62	1,3
Tufolo-Farina	425	1	0,2	22	5,2	76	17,9	169	39,8	110	25,9	47	11,1
Zona resid. costa	3104	164	5,3	541	17,4	647	20,8	1016	32,7	648	20,9	88	2,8
Centro storico	4619	123	2,7	450	9,7	846	18,3	1782	38,6	1004	21,7	414	9,0
Zona resid.centrale	4835	397	8,2	1200	24,8	1087	22,5	1398	28,9	700	14,5	53	1,1
Centro città	19880	905	4,6	3394	17,1	4285	21,6	6987	35,1	3658	18,4	651	3,3
Territorio extra-urbano	6820	44	0,6	427	6,3	1454	21,3	2700	39,6	1594	23,4	601	8,8
CROTONE	51937	1796	3,5	7103	13,7	10865	20,9	19151	36,9	10666	20,5	2356	4,5

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Se consideriamo la fascia alta della stratificazione educativa, dall'analisi della tabella 5.4 emerge chiaramente come siano soltanto le zone residenziali ad essere caratterizzati da un'incidenza percentuale, sulla popolazione residente in età scolare, di laureati e diplomati nettamente superiore a quella registrata complessivamente dalla città

La zona residenziale centrale registra la percentuale più elevata di laureati, più che doppia rispetto all'incidenza media della città (pari a 3,5%), con una presenza di soggetti che hanno conseguito la laurea pari all'8,2 %. Quasi un decimo dei laureati della città (164) risiedono, invece, nella zona residenziale che si estende lungo la costa, a Sud di Crotona, dove 53 abitanti su mille, con un'età di almeno 6 anni, ha dichiarato di aver concluso gli studi universitari. Anche per quanto riguarda il conseguimento del

²¹² Licursi S., L'istruzione dei calabresi. Un sistema duale, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002, pp. 73-74

diploma di scuola media superiore il “primato” all’interno della città è detenuto dalle zone dei ceti medio- alti. Soltanto nella zona residenziale centrale di Crotona nel 1981 un residente su quattro, in età scolare, ha conseguito il diploma di maturità, rispetto al valore medio della città pari al 13,7%. Una situazione diametralmente opposta caratterizza le zone di edilizia popolare. Se si considera che nel quartiere popolare di Fondo Gesù un residente su venticinque, in età scolare, ha conseguito almeno il diploma di istruzione superiore mentre nelle zone residenziali della città il rapporto varia, all’incirca, tra uno su quattro ed uno su tre, è evidente il netto divario in termini di capitale umano che esiste nella città.. Limitandoci a considerare soltanto i dati relativi all’istruzione terziaria, addirittura, emerge che sono soltanto due, su una popolazione residente in età scolare di più di duemila abitanti (2287) , i laureati presenti a Fondo Gesù, vale a dire lo 0,1%. Una percentuale altrettanto bassa di laureati caratterizza l’area extra-urbana, dove hanno conseguito la laurea soltanto lo 0,6% dei residenti in età scolare. Più alta, ma sempre al di sotto nettamente dal valore medio della città, è la percentuale di laureati, pari ad 1,5%, presenti nell’altro quartiere popolare della città, quello di San Francesco – Tufolo.²¹³.

Le differenze territoriali si attenuano se consideriamo i dati sul conseguimento della licenza media, visto che quasi sempre l’incidenza percentuale dei “licenziati” tende a convergere verso il valore medio della città.

Il titolo di studio più diffuso a Crotona così come in ogni singolo quartiere nel 1981 è rappresentata dalla licenza elementare. In questo caso la situazione che emerge dall’analisi dei dati è completamente speculare a quella delineata analizzando i dati relativi all’istruzione di livello superiore. Sono i quartieri popolari, infatti, a collocarsi al vertice per quanto riguarda l’incidenza percentuale di coloro che hanno conseguito soltanto la quinta elementare; in coda invece si collocano i quartieri residenziali della città. Più di quaranta abitanti su cento in età scolare, che vivono nei quartieri popolari di Fondo Gesù e San Francesco – Tufolo, hanno raggiunto soltanto la quinta elementare. La percentuale si abbassa al 32,7% e al 28,9% nelle zone in cui risiedono i ceti medio-alti della città. I dati relativi ai “non istruiti” (alfabeti ed analfabeti) indicano come un residente su quattro a Crotona con almeno sei anni non ha ancora conseguito un titolo di studio. La situazione peggiora nel quartiere del Gesù dove sono tre residenti su dieci ad essere senza titolo, e di questi un quarto ha dichiarato di non sapere né leggere né

²¹³ Dal momento che non ci è stato possibile isolare solo le aree di edilizia popolare presenti in questa zona, a causa del modo con cui è stato ripartita dall’Istat, in sezioni di censimento, la città, e siamo stati costretti ad includere frazioni di territorio in cui sorgono insediamenti abitativi di medio-livello, il grado medio di istruzione è sicuramente più alto rispetto a quello che si poteva attendere.

scrivere. (il 9,3% della popolazione di sei anni in su). Una percentuale degli analfabeti doppia rispetto a quella della città, pari a 4,5%, caratterizza anche il Centro storico e il territorio extra-urbano della città. Al contrario è minima la presenza di analfabeti nelle zone residenziali della città, in virtù di percentuale che, nel peggiore dei casi, non raggiunge il 3%.

5.2.3 La mappa della stratificazione educativa della città nel 1991

I dati relativi al censimento del 1991 mostrano una crescita del livello medio di istruzione della città. Nell'arco di dieci anni è cresciuta complessivamente la percentuale di coloro che hanno conseguito le credenziali educative più elevate, passando dal 17,2% al 25,6%. Il contributo maggiore alla crescita è stato dato dall'aumento dei diplomati, la cui percentuale è variata di +7,3 punti percentuali; di quasi un punto percentuale (+0,9), invece, è cresciuta l'incidenza dei laureati. Il titolo di studio più diffuso continua ancora ad essere rappresentato dalla licenza elementare, seppure la percentuale di coloro che hanno terminato soltanto la scuola primaria è diminuita passando dal 36,9% al 29,2%. In crescita, invece, è l'incidenza percentuale di coloro che hanno conseguito la licenza media che raggiunge il 26,1%. (si veda Tab. 5.5). Dall'analisi dei dati disaggregati per zona della città emerge come ognuna di essa abbia registrato, in dieci anni, una crescita del suo capitale umano, ma tale incremento non è avvenuto nella stessa misura. È pur vero, ad esempio, che cresce l'incidenza sulla popolazione in età scolare dei diplomati nei quartieri popolari della città, che raggiungono il 6,8% nel rione Fondo Gesù e l'11% nel quartiere di San Francesco – Tufolo, per un incremento di circa tre punti percentuali rispetto al censimento precedente; altrettanto vero è che cresce la presenza di diplomati nelle zone residenziali della città, in cui risiedono, soprattutto, i ceti privilegiati della città, dove nel 1991 quasi uno su tre ha conseguito la maturità. (il 29,4% nella zone residenziale costiera ed il 34,2% in quella centrale). In questo caso, tuttavia, l'incremento registrato è di circa dieci punti in termini percentuali, nettamente superiore anche a quello subito dalla percentuale di diplomati della città (+7,3 punti percentuali).

Tab. 5.5 Popolazione in età scolare per titolo di studio e per zona di Crotona (1991)

Quartiere	pop.tot.	laureati		diplomati		lic.media		lic.elementare		alfabeti		analfabeti	
		v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
Rione Fondo Gesù	2054	7	0,3	140	6,8	430	20,9	805	39,2	472	23,0	200	9,7
San Francesco-Tufolo	6263	64	1,0	692	11,0	1761	28,1	2365	37,8	1064	17,0	317	5,1
Zona Coop. Edilizie	4570	77	1,7	951	20,8	1536	33,6	1375	30,1	555	12,1	76	1,7
Tufolo-Farina	6143	329	5,4	1567	25,5	1780	29,0	1462	23,8	917	14,9	88	1,4
Zona resid. costa	3529	255	7,2	1036	29,4	865	24,5	847	24,0	463	13,1	63	1,8
Centro storico	3523	134	3,8	545	15,5	862	24,5	1122	31,8	644	18,3	216	6,1
Zona resid.centrale	4532	531	11,7	1548	34,2	994	21,9	1001	22,1	413	9,1	45	1,0
Centro città	15867	1022	6,4	3945	24,9	3805	24,0	4382	27,6	2189	13,8	524	3,3
Territorio extra-urbano	7537	70	0,9	873	11,6	2295	30,4	2438	32,3	1343	17,8	518	6,9
CROTONE	53720	2486	4,6	11276	21,0	14256	26,5	15673	29,2	8002	14,9	2027	3,8

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

Ancor più, poi, si acuisce la distanza tra i quartieri popolari e le zone “alte” della città se si considerano i dati relativi all’istruzione terziaria; infatti nei primi l’incidenza di laureati rimane sostanzialmente stabile (0,3% nel Fondo Gesù e 1% nel rione di San Francesco), nelle seconde la crescita avuta determina una presenza di laureati pari all’11,7% in un caso ed al 7,2% nell’altro, rispetto ad un valore medio della città del 4,6%. Il segnale più evidente dell’intensità con la quale è cresciuto il livello medio di istruzione nelle zone residenziali è dato dal fatto che nel 1991, a differenza delle altre zone della città, il titolo di studio più diffuso è costituito dal diploma di scuola media superiore. Nei quartieri popolari, invece, continua ad essere rappresentato dalla licenza elementare come nel 1981. La presenza di una ampia fascia di laureati e diplomati, complessivamente pari al 30,9% della popolazione con almeno sei anni di età, caratterizza anche il nuovo quartiere della città di Tufolo-Farina, nato negli anni novanta a Sud di Crotona, così come l’intera area centrale della città, in cui la percentuale di coloro che hanno conseguito almeno il diploma raggiunge il 31,3%.

Una situazione nettamente peggiore caratterizza gli insediamenti abitativi che si estendono al di fuori dal centro abitato della città, dove l’incidenza percentuale complessiva di laureati e diplomati (il 12,5%) è circa la metà di quella dell’intera città (25,65%). Per quanto riguarda il fenomeno dell’analfabetismo dall’analisi dei dati emerge come continui a sussistere nella città una fascia consistente di analfabeti, il 3,8% della popolazione di sei anni in su (nel 1981 sono il 4,5%). Di questi circa metà risiedono nel territorio extra-urbano, in cui la percentuale rispetto a dieci anni prima scende al 6,9% e nei quartieri popolari, dove però l’incidenza cresce nel tempo. Nel rione Fondo Gesù la percentuale sale dal 9,3% al 9,7%, mentre nella zona di San Francesco-Tufolo l’incidenza sale al 5,1% della popolazione in età scolare (nel 1981 è del 4,3%).

5.2.4 La mappa della stratificazione educativa della città nel 2001

I dati censuari relativi al 2001 mostrano come continua il processo di crescita della partecipazione al sistema scolastico e il conseguente innalzamento del livello medio di istruzione della città. Ciò si può facilmente intuire dal fatto nel 2001 il titolo di studio più diffuso nella città diventa la licenza media, conseguita dal 27,7% della popolazione in età scolare (nel 1991 è la licenza elementare) e dalla crescita di quanti hanno almeno adempiuto agli obblighi scolastici, divenuti quasi due abitanti su tre, rispetto a dieci anni prima quando il rapporto è di uno su due.

Tab. 5.6 Popolazione in età scolare per titolo di studio e per zona di Crotona (1991)

Quartiere	pop.tot.	laureati		diplomati		lic.media		lic.elementare		alfabeti		analfabeti	
		v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
Rione Fondo Gesù	1950	17	0,9	203	10,4	570	29,2	646	33,1	379	19,4	135	6,9
San Francesco-Tufolo	6305	217	3,4	1161	18,4	2011	31,9	1921	30,5	770	12,2	225	3,6
Zona Coop. Edilizie	3699	170	4,6	1043	28,2	1092	29,5	965	26,1	358	9,7	71	1,9
Tufolo-Farina	10103	843	8,3	3439	34,0	3014	29,8	1743	17,3	995	9,8	69	0,7
Zona resid. costa	3680	505	13,7	1285	34,9	831	22,6	671	18,2	335	9,1	53	1,4
Centro storico	2968	239	8,1	555	18,7	827	27,9	736	24,8	467	15,7	144	4,9
Zona resid.centrale	4042	722	17,9	1419	35,1	801	19,8	737	18,2	318	7,9	45	1,1
Centro città	14226	1624	11,4	4042	28,4	3393	23,9	3243	22,8	1609	11,3	315	2,2
Territorio extra-urbano	9112	270	3,0	1829	20,1	2980	32,7	2283	25,1	1398	15,3	352	3,9
CROTONE	55905	4606	8,2	14951	26,7	15463	27,7	12890	23,1	6596	11,8	1399	2,5

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat

I ritmi di crescita del capitale umano, tuttavia, non è uniforme all'interno della città. Se consideriamo i dati sull'istruzione terziaria emerge come ad un incidenza di laureati sulla popolazione in età scolare pari al 17,9%, che caratterizza la zona residenziale centrale, per un incremento avvenuto di sei punti in termini percentuali, corrisponde una presenza di laureati nel quartiere di Fondo Gesù, in cui l'incremento è stato di +0,6 punti percentuali, che non raggiunge ancora l'1% dei residenti.

In modo analogo è stata contenuta anche la crescita di quanti hanno conseguito la laurea e che risiedono nell'altro quartiere popolare di San Francesco - Tufolo, la cui presenza raggiunge il 3,4% della popolazione. Il gap rispetto all'area centrale della città in cui risiedono soprattutto famiglie delle classi privilegiate sale nel 2001 a -14,5 punti percentuali. La situazione non è migliore nel territorio extra-urbano, in cui soltanto il 3% della popolazione ha completato il percorso di studi universitari, rispetto al valore medio della città pari all'8,2%. Al contrario continua a crescere in maniera sostanziale la presenza di laureati anche nell'altra zona residenziale della città, che si estende lungo

la costa. In termini assoluti il numero di laureati raddoppia (da 255 a 505) e la loro incidenza, che raggiunge 13,7%, cresce di 6,5 punti percentuali.

La netta differenza di patrimonio di capitale umano che esiste tra i quartieri popolari e i quartieri residenziali è testimoniata, in primo luogo, dalla differenza sostanziale esistente tra i valori percentuali relativi a quanti non hanno superato la scuola dell'obbligo. Nel rione Fondo Gesù quasi 9 su dieci (88,7%) residenti di sei anni in su hanno conseguito al massimo la licenza media, mentre nel quartiere San Francesco la percentuale scende, di poco, al 78,2%. Situazione completamente differente si delinea nella zona residenziale centrale, nella quale meno della metà della popolazione con almeno 6 anni di età, pari al 47% non ha ancora conseguito la maturità; nell'altra zona dei ceti medio-alti, invece, sono poco più della metà, vale a dire il 51,4%.

In secondo luogo se consideriamo quale sia il titolo più diffuso in ciascuna area della città emerge che nei quartieri "socialmente alti" continua ad essere rappresentato dal diploma di scuola media superiore, grazie ad una presenza di diplomati pari al 35% della popolazione di sei anni in su. Al contrario nelle zone popolari la classe di istruiti più ampia continua ad essere ancora rappresentata dalla licenza elementare, in virtù di una incidenza del titolo, sulla popolazione residente di 6 anni in su, superiore al 30%.

Per quanto riguarda il nuovo quartiere di Tufolo – Farina, l'enorme flusso di popolazione in entrata, subito nel corso degli anni novanta, determina nel 2001 una presenza di diplomati (34%) non difforme da quella che caratterizza le zone dei ceti medio-alti della città, ma non annulla comunque il divario, che anzi aumenta, relativo all'incidenza dei laureati (8,3%).

I dati sui "non istruiti" evidenziano come ancora il Fondo Gesù continui ad avere il primato negativo, dal momento che più di un abitante su quattro non ha conseguito alcun titolo ed il tasso di analfabetismo, pari al 6,9%, rimane il più alto della città. L'incidenza dell'analfabetismo tende a ridursi nel rione San Francesco – Tufolo, passando dal 5,1% del 1991 al 3,6% del 2001, ma non cala in misura tale da scendere almeno al livello registrato dalla città. Il centro storico, invece, è caratterizzato da due tendenze contrapposte: da un lato presenta una percentuale di laureati coincidente col valore medio della città, dall'altro registra una presenza, in termini percentuali, di soggetti senza alcun titolo, pari ad un residente su cinque, nettamente superiore a quella registrata dalla città. In particolar modo l'incidenza percentuale degli analfabeti, la più alta dopo quella del Gesù, è doppia rispetto a quella che caratterizza Crotona nel 2001.

5.3 La povertà di istruzione

Al di là del valore strumentale che l'acquisizione di un titolo di studio elevato possiede, nella misura in cui può ampliare notevolmente le opportunità di un individuo di raggiungere le posizioni occupazionali e sociali più remunerative e prestigiose, il livello di istruzione acquisito ha anche importanti implicazioni sul piano personale, in quanto modifica le «capacità di funzionare»²¹⁴ di un individuo, dal saper leggere e scrivere, fino al sapere apprezzare il patrimonio culturale dell'umanità.

Molte necessità della vita quotidiana per essere affrontate richiedono almeno un livello minimo di istruzione. Per compiere molte azioni, anche le più semplici, come telefonare o prendere un bus o identificare l'indirizzo di una via è indispensabile saper leggere. Allo stesso modo diventa estremamente difficile vivere senza saper scrivere: si pensi alla compilazione di un bollettino postale o di una domanda per un pubblico concorso. Se poi non si è in grado fare i conti diventa complicato fare la spesa e rispettare il vincolo di bilancio, in quanto non si riesce a valutare se le risorse a disposizione siano sufficienti o insufficienti. Conoscenze di tipo linguistico e di tipo logico ancora più avanzate del semplice sapere legger, scrivere e fare i conti occorrono, invece, per riuscire a comprendere le istruzioni di un elettrodomestico o il foglio delle avvertenze di un farmaco, così come per acquistare un biglietto del tram da un distributore automatico o per realizzare acquisti *on line*. La mancata acquisizione di queste conoscenze o anche delle semplici capacità di lettura, scrittura e computo riduce, indubbiamente, la sfera esperienziale accessibile ad un individuo, nonché la sua capacità di esercitare i propri diritti sul piano istituzionale²¹⁵. In questo senso non acquisire un livello minimo di conoscenza riduce le capacità di funzionamento individuali, e genera disuguaglianza e povertà nei livelli di benessere goduti dai singoli.

Lo star bene dei singoli, secondo Sen, dipende dalla loro libertà di scegliere consapevolmente ed ottenere ciò a cui attribuiscono valore. Ricchezza ed opportunità sono importanti in quanto mezzi per acquisire ciò che più si apprezza, ma non costituiscono un misura del benessere di un individuo, a causa delle differenze esistenti tra i singoli, nella loro capacità di trasformare le risorse possedute in acquisizioni a cui danno valore. La libertà che gli individui hanno realmente va apprezzata, pertanto, in

²¹⁴ Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000

²¹⁵ Checchi D., *Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori*, in *Politica Economica*, n. 2, Agosto 1998, pp. 245-282, p. 259

relazione agli effettivi tipi di vita che persone possono scegliere di condurre e che concernono diversi aspetti del «funzionamento» umano.²¹⁶

*« I funzionamenti rilevanti (...) variano da quelli fisici elementari come essere ben nutriti, adeguatamente vestito e protetto, sfuggire alla morbilità prevenibile, etc., a più complesse acquisizioni sociali come partecipare alla vita della comunità, essere in grado di apparire in pubblico senza vergognarsene, etc...».*²¹⁷

Se molti funzionamenti non sono di grande interesse per la persona, altri *functionings* sono di centrale importanza per affrontare i bisogni essenziali nella vita di ogni uomo, come essere nutriti a sufficienza, non soffrire di malattie evitabili, avere un tetto e così via. L'abilità di soddisfare questi funzionamenti generali di base costituiscono per Sen le capacità primarie di un individuo. L'identificazione di livelli minimi accettabili di certe capacità primarie, «...al di sotto dei quali le persone vengono considerate vergognosamente svantaggiate...»²¹⁸ consente di individuare l'esistenza di stati di privazione o di povertà. La visione tradizionale della povertà centrata sul reddito, che si basa sulla specificazione di un reddito relativo ad una soglia di povertà non variabile a livello interpersonale, può risultare insufficiente nell'identificare e valutare la povertà medesima.²¹⁹

Per diagnosticare e misurare la povertà, pertanto, anziché concentrarsi sulla inadeguatezza del reddito come criterio di identificazione dei poveri, è necessario, secondo Sen, identificare una combinazione minimale di capacità primarie. L'impossibilità di raggiungere livelli minimi accettabili per alcune capacità di base determina una situazione di povertà.

È comprensibile allora come anche l'acquisizione delle capacità minime di lettura, di scrittura e computo appartengono all'elenco dei funzionamenti indispensabili per la vita sociale di un individuo, dal momento che «...l'analfabetismo costituisce

²¹⁶ Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma – Bari, 2003, p.24

²¹⁷ Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000, p.155

²¹⁸ Sen A., *Il Tenore di vita, tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998, p. 114

²¹⁹ Una definizione di povertà esclusivamente basata sugli aspetti reddituali presenta un inconveniente, legato al fatto che non si prendono in considerazione le modalità di conversione del reddito in *functionings*: «si considerino due persone 1 e 2: la persona 1 ha un reddito leggermente inferiore di quello di 2. Ma 2 soffre di disturbi renali e usa una apparecchiatura per la dialisi che gli costa moltissimo, e ha anche una vita ben più misera di quella della persona 1. Chi è più povero dei due? La persona 1 perché ha un reddito più basso o la persona 2 perché il suo insieme delle capacità è più piccolo?» (Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 151)

altresì una mancanza di libertà – non solo una mancanza della libertà di leggere, ma anche una riduzione di tutte le altre libertà che dipendono dalle forme di comunicazione in cui è necessario saper leggere e scrivere »²²⁰. Se la povertà viene considerata come «incapacitazione fondamentale»²²¹, la deprivazione delle capacità minime di lettura, di scrittura e di computo può essere intesa come una situazione di povertà di istruzione.

Come nell'identificazione della povertà economica viene specificata una linea di povertà che funge da elemento divisorio, e costituisce il livello di reddito al di sotto del quale le persone sono considerate povere, un modo utile per valutare la povertà di istruzione è l'individuazione di un set minimo di conoscenze ritenute indispensabili. Coloro che non raggiungono questa determinata soglia di istruzione ritenuta necessaria alla «sopravvivenza» sono, pertanto, da considerare poveri di istruzione..

Si pone a questo punto il problema di individuare quale sia l'ammontare di conoscenze sufficiente da possedere per non essere considerati poveri di istruzione ed il modo più adeguato per misurarlo.

5.3.1 La soglia di povertà di istruzione

Nell'individuare la linea di povertà di istruzione è necessario tener conto del fatto anche che nel tempo l'ammontare minimo di conoscenza necessaria per sopravvivere dignitosamente si evolve. Se un tempo capacità di scrittura corrispondeva al saper apporre la propria firma in modo leggibile, oggi essa potrebbe significare essere in grado di compilare la dichiarazione dei redditi o essere in grado di compilare un modello per l'autocertificazione.

Un modo per misurare il grado di diffusione delle capacità minimali potrebbe essere quello di considerare i poveri di istruzione tutti coloro che non hanno conseguito alcuna titolo di studio, vale a dire gli alfabeti e gli analfabeti. Ma a questa prassi si oppongono due ordini di considerazioni. Innanzitutto vi è il rischio di avere una sovrarappresentazione dei soggetti anziani, nati prima della guerra, periodo in cui era fortemente diffuso l'analfabetismo, e che quindi non risulterebbero possedere le capacità minimali. In secondo luogo, dal momento che si tratta di un indicatore unico per tutte le coorti di età, esso non tiene conto della dimensione relativa, vale a dire del

²²⁰ Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 21

²²¹ Il termine incapacitazione sta ad indicare la mancanza di capabilities. In alcuni testi il termine capabilities è tradotto con il termine capacitazione.

fatto che la realizzazione degli stessi funzionamenti varia nel tempo in riferimento allo stock di conoscenza della società. La conseguenza sarebbe quella di considerare non poveri di istruzione sia coloro che hanno conseguito la licenza elementare nel periodo pre-bellico sia coloro che hanno concluso la scuola elementare negli anni novanta, quando le esigenze di «sopravvivenza» richiederebbero un set maggiore di conoscenze. Se la condizione di non istruiti non è adeguata, la via da seguire per individuare la soglia di povertà di istruzione è quella di associare il possesso delle capacità minime al possesso di un determinato titolo di studio. Dal momento che i diversi ordini di scuola assolvono funzioni diverse, vale a dire acquisizione delle capacità di base nella scuola media, approfondimento delle conoscenze e/o specializzazione per la scuola superiore e per l'università, il conseguimento della licenza media può costituire un indicatore efficace del set minimo di conoscenza indispensabile per la «sopravvivenza».

Nello stesso tempo, visto che la scuola media unica viene istituita soltanto nel 1962, abbiamo ritenuto corretto, per evitare di avere una misura distorta della povertà di istruzione, considerare come soglia delle capacità minimali, per tutti coloro che non hanno potuto beneficiare della riforma, il possesso di requisiti di istruzione obbligatoria previsti dalla legislazione vigente al momento in cui iniziano l'ordine di scuola corrispondente.

Prendendo in considerazione i vari cambiamenti che ha subito l'assetto ordinamentale della scuola italiana, nel corso del secolo, abbiamo individuato, quindi, per ogni coorte anagrafica, la soglia minima di conoscenza da raggiungere per non essere considerati poveri di istruzione (si veda Tab. 5.7)²²²

²²² Nel corso degli anni, dalla nascita del sistema scolastico italiano, la quantità di tempo obbligatorio da trascorrere tra i banchi di scuola, fissata dalla legge, è variata. La storia del sistema scolastico italiano ha inizio con la legge Casati, che istituì la scuola elementare come scuola dell'obbligo ed introdusse l'obbligo di due anni. La soglia dell'obbligo fu portata a tre anni dalla legge Coppino nel 1877. In seguito l'assolvimento dell'obbligo con la legge Orlando del 1904 fu portato a cinque anni. Tuttavia la legge cominciò a generare effetti positivi solo con la legge Daneo-Credaro del 1911, quando lo Stato, consapevole delle difficoltà dei comuni soprattutto delle aree più povere del paese, si assunse la responsabilità finanziaria delle scuole elementari. Sul piano formale l'obbligo di otto anni di istruzione obbligatoria viene introdotta dalla Riforma Gentile in pieno regime fascista nel 1923 ma soltanto con l'istituzione della scuola media unificata nel 1962 si crearono le condizioni per porre realmente in atto un obbligo scolastico di otto anni. Nonostante le prescrizioni della legge, l'analisi storica dei tassi di scolarità indica che tra il momento dell'introduzione dell'obbligo legislativo di istruzione ed il momento del suo effettivo assolvimento da parte dei comportamenti delle famiglie è intercorso quasi sempre un ritardo, talvolta anche per circostanze esterne. Basti a pensare alle difficoltà che potevano sussistere, durante il periodo bellico, di frequentare la scuola, per la carenza di strutture o per problemi di accessibilità

Tab. 5.7 Soglia minima di conoscenza definita in base scolarità conseguita

Anno di nascita	Titolo di studio
Prima del 1917	Nessun titolo ma alfabeti
Tra il 1918 ed il 1956	Licenza elementare
dal 1957 in avanti	Licenza media inferiore

Fonte: Checchi D. Istruzione e mercato, Il Mulino, Bologna, 1999

5.3.2 La diffusione del possesso di capacità minimali.

Una volta individuato quale siano i requisiti minimi di istruzione da possedere per non essere considerato poveri di istruzione, tenendo in considerazione la coorte di anagrafica di appartenenza (si veda Tab. 5.7), abbiamo misurato il grado di diffusione di capacità minimali nella città di Crotona. Attraverso la rielaborazione dei dati individuali relativi agli ultimi tre Censimenti Istat della popolazione e delle abitazioni, l'applicazione del criterio proposto nella tabella precedente ha consentito di individuare le fasce di popolazione di Crotona che risulterebbero povere di istruzione alle rilevazioni censuarie del 1981, del 1991 e del 2001. Nello stesso tempo i dati ci hanno consentito anche di valutare in che misura la loro consistenza è variata nel corso dei venti anni, dal 1981 al 2001, presi in esame nella ricerca.

I dati sui poveri di istruzione, secondo il criterio che è stato adottato, presenti a Crotona nel 1981 sono riportati nella Tab. 5.8.

In blu sono indicate le persone che vengono conteggiate come non in possesso di capacità minimali; in rosso sono indicati i bambini che non hanno completato ancora l'ordine della scuola in cui sono iscritti, per cui non possono aver conseguito il titolo di studio corrispondente.

territoriale agli istituti. Trenta anni dopo la riforma Gentile, ad esempio, l'Italia aveva ancora un tasso di frequenza scolastica molto basso. Soltanto con la riforma della scuola media unificata del 1962 cresce il tasso di conseguimento della scuola dell'obbligo. Al momento dell'entrata in vigore della legge il livello di scolarità della scuola media raggiunge il 64% e nel 1976 il 100%..

Tab. 5.8 Incidenza della povertà di istruzione a Crotone nel 1981

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	568	5626	62	6256	62	1,0
1968- 1970	-	-	-	266	3312	218	17	3813	235	6,2
1962-1967	-	-	583	4839	2054	174	25	7675	2253	29,4
1957-1961	38	-	2107	1446	1384	195	30	5200	1609	30,9
1947-1956	778	-	2395	1690	3169	502	68	8602	570	6,6
1937-1946	475	-	1062	1059	3131	754	224	6705	978	14,6
1927-1936	261	-	597	855	2568	1137	513	5931	1650	27,8
1917-1926	170	-	249	442	1603	1002	505	3971	1507	38,0
prima 1917	74	-	110	268	1362	1237	952	4003	952	23,8
Totale	1796	-	7103	10865	19151	10845	2396	52156	9816	18,8

Nostra elaborazione su dati Istat

Nel 1981 il numero totale di persone, residenti a Crotone non in possesso di capacità primarie risulterebbe pari a 9816 soggetti, pari al 18,8% delle persone di 6 anni in su. Se si escludessero dal conteggio la popolazione in età di completamento dell'obbligo (6-13 anni) l'incidenza della povertà salirebbe al 23%..

La situazione migliora lievemente nel 1991, come indica la Tab. 5.9, dal momento che il numero dei crotonesi «poveri di istruzione» e l'incidenza della povertà diminuiscono. Le persone «povere» residenti diminuiscono di circa un decimo (- 997) e il loro numero scende a 8819. Allo stesso modo la loro incidenza sul totale della popolazione in età scolare scende al 16,4% , subendo un decremento di 2,4 punti percentuali.

Il decremento più consistente del numero di persone prive della capacità minimali si ha nel 2001, quando i «poveri di istruzione» residenti diventano 7110. (si veda Tab. 5.10). Essi rappresentano il 12,7% della popolazione, in seguito ad una diminuzione subita (1709 soggetti in meno) di quasi un quinto rispetto al 1991 (- 19,3%). Complessivamente, nell'arco di venti anni, la consistenza della fascia dei «poveri di istruzione» presenti a Crotone si è ridotto del 27,5% rispetto al 1981, subendo un decremento di 2706 unità.

Tab. 5.9 Incidenza della povertà di istruzione a Crotone nel 1991

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	202	4142	17	4361	17	0,4
1978-1980	-	-	-	259	2633	121	7	3020	128	4,2
1968- 1977	15	-	3053	6402	1418	148	67	11103	1633	14,7
1962-1967	347	-	2581	2210	1021	135	48	6342	1204	19,0
1957-1961	421	-	1559	1243	1044	154	61	4482	1259	28,1
1947-1956	896	-	2213	1792	2571	379	122	7973	501	6,3
1937-1946	425	-	1032	1049	2614	642	250	6012	892	14,8
1927-1936	210	-	553	771	2235	984	545	5298	1529	28,9
1917-1926	131	-	215	380	1264	746	501	3237	1247	38,5
prima 1917	41	-	70	150	671	551	409	1892	409	21,6
Totale	2486	-	11276	14256	15673	8002	2027	53720	8819	16,4

Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 5.10 Incidenza della povertà di istruzione a Crotone nel 2001

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	0	0	0	0	214	3484	8	3706	8	0,2
1988-1990	0	0	0	197	2303	83	2	2585	85	3,3
1978-1987	10	21	3231	4920	510	79	25	8796	614	7,0
1968- 1977	991	125	4505	3109	776	123	51	9680	950	9,8
1962-1967	683	87	1979	2083	734	118	49	5733	901	15,7
1957-1961	550	87	1420	1310	765	105	39	4276	909	21,3
1947-1956	985	108	2136	1812	2245	285	88	7659	373	4,9
1937-1946	471	44	994	1049	2448	613	223	5842	836	14,3
1927-1936	257	20	481	694	1844	951	473	4720	1424	30,2
1917-1926	139	6	178	239	832	569	316	2279	885	38,8
prima 1917	21	1	27	50	219	186	125	629	125	19,9
Totale	4107	499	14951	15463	12890	6596	1399	55905	7110	12,7

Nostra elaborazione su dati Istat

Se consideriamo la distribuzione territoriale della povertà di istruzione emerge chiaramente come i poveri di istruzione siano soprattutto presenti nei quartieri popolari della città. Ad ogni rilevazione censuaria il quartiere con la più alta incidenza di povertà di istruzione è rappresentato dal rione Fondo Gesù. I dati relativi al 1981 ed al 1991 indicano come ogni dieci abitanti, in età scolare, del quartiere ben quattro sono poveri di istruzione (vedi tab. 5.11). Nel 2001, pur se l'incidenza si abbassa, la situazione dal punto di vista educativo rimane preoccupante visto che ancora un residente nella zona su tre è in ritardo con gli obblighi scolastici. Nonostante presenti valori più contenuti, il fenomeno della povertà di istruzione caratterizza anche l'altro quartiere popolare della città di San Francesco-Tufolo. Dal 28% del 1981 la percentuale di quanti non hanno

adempito all'obbligo scolastico scende al 18,9% nel 2001. Tra il 1981 ed il 1991 addirittura il numero di poveri presenti sale da 1489 a 1652, a differenza del trend che caratterizza la quasi totalità delle altre zone della città che nei venti anni considerati rimane negativo. Il picco raggiunto nel 1991 è probabilmente da attribuire alla nascita della zona di un consistente nuovo nucleo di alloggi popolari, destinato ad accogliere, in gran parte, famiglie di bassa estrazione sociale della città. Si tratta probabilmente di nuclei familiari provenienti dal Centro storico e da zone disagiate presenti nell'area centrale della città, come lascerebbe intuire il fatto che sono proprio queste zone a registrare nel corso degli anni ottanta il decremento più ampio della fascia di poveri in esse presente (- 31,7% per il centro storico, - 27% il centro della città). L'incidenza della povertà di istruzione nel Centro Storico rimane comunque la più alta della città nel 2001 (20,7%) dopo quella registrata dal Fondo Gesù, nonostante il numero di poveri di istruzione presenti dal 1981 si sia quasi dimezzato (da 1136 a 613). Dopo i quartieri popolari è l'intero territorio extra-urbano della città a registrare il calo più rilevante della quota percentuale di quanti non hanno conseguito la scuola dell'obbligo, che passa da 26,6% del 1981 a 18,2% (-8,4 punti percentuali), rimanendo comunque tra le più alte della città.

I dati relativi alle zone residenziali della città evidenziano, invece, come in queste aree il fenomeno della povertà di istruzione sia abbastanza contenuto.

La zona centrale della città in cui risiedono prevalentemente famiglie agiate è caratterizzata, ad ogni rilevazione censuaria, dalla più bassa incidenza di poveri di istruzione. Nel 1981 la percentuale di residenti che non hanno terminato la scuola dell'obbligo è pari al 7,2%, nel 1991 diventa il 5,2% mentre nel 2001 scende al 4,8%. Una situazione analoga caratterizza l'altro quartiere residenziale della città che sorge lungo la costa, «colpito» nel 2001 dalla povertà di istruzione nella misura del 7,1%, in virtù di una presenza di appena 261 soggetti senza scuola dell'obbligo. La riduzione, rispetto al 1981, della percentuale di poveri di istruzione registrata rimane tra le più alte della città (-6,7 punti percentuali).

Dopo la zona residenziale centrale è, comunque, il nuovo quartiere di Tufolo Farina, sviluppatosi a partire dagli anni novanta, ad essere caratterizzato dalla più bassa incidenza di poveri di istruzione. Nel 1991 la percentuale di privi di capacità minimali è il 9% della popolazione residente di 6 anni in su, nel 2001 la percentuale scende al 5,1%.

Tab. 5.11 Incidenza della povertà di istruzione per area della città (1981-1991-2001)

Quartiere	Censimento					
	1981		1991		2001	
	v.a.	v. %	v.a.	v. %	v.a.	v. %
<i>Rione Fondo Gesù</i>	943	41,1	836	40,7	628	32,2
<i>San Francesco-Tufolo</i>	1489	28	1652	26,4	1193	18,9
<i>Zona Coop. Edilizie</i>	586	12,5	530	11,6	385	10,4
<i>Tufolo-Farina</i>	150	34,9	553	9	579	5,7
<i>Zona resid. costa</i>	433	13,8	362	10,3	261	7,1
<i>Centro storico</i>	1136	24,5	776	22	613	20,7
<i>Zona resid. centrale</i>	348	7,2	245	5,4	196	4,8
<i>Centro città</i>	2905	14,6	2125	13,4	1629	11,5
<i>Territorio extra-urbano</i>	1826	26,6	1740	24	1626	18,2
CROTONE	9816	18,8	8819	16,4	7110	12,7

Nostra elaborazione su dati Istat

5.3.3 La povertà di istruzione per coorte anagrafica

La riduzione della povertà di istruzione che ha registrato la città di Crotona, così come ogni su area interna, tra il 1981 ed il 2001, è da attribuire certamente alla crescita dei livelli di scolarità che ha interessato le generazioni più giovani della città e che hanno fatto il loro ingresso nel sistema scolastico a partite dagli anni sessanta. L'Italia, dopo la seconda guerra mondiale, si trovò nella necessità di perseguire con decisione obiettivi già accolti a livello internazionale, quali il superamento dell'analfabetismo, la garanzia dell'obbligatorietà e dell'universalità dell'istruzione per otto anni e l'eliminazione degli ostacoli all'accesso all'istruzione post-obbligatoria. La scelta strategica adottata fu quella di concentrarsi unicamente sulle nuove generazioni, trascurando sostanzialmente quelle nate prima della seconda guerra mondiale, con la conseguenza inevitabile di accentuare le differenze nei livelli di istruzione tra i nati dopo la guerra e quelli nati in precedenza.²²³ Come la lotta all'analfabetismo anche il perseguimento dell'obiettivo della durata di otto anni della scuola dell'obbligo si concentrò essenzialmente sulle nuove generazioni. Tale obiettivo fu perseguito con più forza soprattutto dopo la riforma strutturale del 1962., che oltre a favorire l'espansione degli iscritti alla scuola media inferiore, ha anche dato un contributo rilevante all'obiettivo di superamento degli ostacoli all'accesso ai livelli di formazione più elevati.

²²³ Ghignoni E., *Capitale umano e Mezzogiorno*, Quaderni di Economia del lavoro, n. 82, Franco Angeli, Milano, 2005, p.16.

Gli effetti positivi delle riforme scolastiche degli anni sessanta (ricordiamo anche la liberalizzazione dell'accesso all'università) sulla partecipazione scolastica sono facilmente rilevabili se consideriamo i livelli di istruzione degli individui per coorte anagrafica. Abbiamo pertanto diviso la popolazione della città di Crotona in due grandi coorti anagrafiche, utilizzando come anno spartiacque il 1957, ossia l'anno di cui i nati hanno fatto il loro ingresso a scuola assoggettati alla nuova disciplina in materia di obbligo scolastico. L'analisi dei dati riportati nella Tab. 5.12 e nella Tab. 5.13 evidenzia come ad ogni rilevazione censuaria l'incidenza percentuale, sulla popolazione della città, dei poveri di istruzione cresce quando si passa dalla coorte anagrafica più giovane a quella più anziana e tale divario tende ad aumentare nel tempo. Se la povertà di istruzione della popolazione più anziana della città, nel tempo, rimane pressoché stabile (19,3% nel 1981, 18,7% nel 1991, 17,2% nel 2001) (si veda Tab. 5.12), la presenza, invece, dei poveri di istruzione nelle nuove generazioni tende a ridursi, in virtù di un decremento di circa quattro punti percentuali in occasione di ogni censimento. Nel 1981 l'incidenza è pari al 18,1%, nel 1991 diventa 14,4%, nel 2001 scende al 9,9%. (si veda Tab. 5.13). È il segnale evidente che gli interventi strutturali che hanno interessato il sistema scolastico italiano hanno avuto almeno l'effetto di accrescere la partecipazione scolastica e di innalzare il livello medio di istruzione della città.

Tab. 5.12 Incidenza della povertà di istruzione per area della città (nati prima del 1957)

Quartiere	Censimento					
	1981		1991		2001	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
<i>Rione Fondo Gesù</i>	453	41,8	386	44,52	293	43,66
<i>San Francesco-Tufolo</i>	651	26,5	714	28,9	543	23,8
<i>Zona Coop. Edilizie</i>	325	13,5	288	14,4	256	15,2
Tufolo-Farina	84	39,6	222	8,9	193	6,7
Zona resid. costa	265	14,3	227	13,2	173	10,8
<i>Centro storico</i>	720	25,6	413	24,4	306	25,3
Zona resid.centrale	228	7,8	159	6,8	132	6,9
Centro città	1800	15,1	1211	15,2	945	15,2
Territorio extra-urbano	1131	32,4	958	33,1	802	29,6
CROTONE	5657	19,3	4578	18,7	3703	17,2

Nostra elaborazione su dati Istat

Tab. 5.13 Incidenza della povertà di istruzione per area della città (nati dopo il 1956)

Quartiere	Censimento					
	1981		1991		2001	
	v.a.	v. %	v.a.	v. %	v.a.	v. %
<i>Rione Fondo Gesù</i>	490	40,5	450	37,9	335	26,2
<i>San Francesco-Tufolo</i>	838	29,3	938	24,7	650	16,2
<i>Zona Coop. Edilizie</i>	261	11,4	242	9,4	129	6,4
Tufolo-Farina	66	30,3	331	9,1	386	5,2
Zona resid. costa	168	13,1	135	7,4	88	4,2
<i>Centro storico</i>	416	22,9	363	19,8	307	17,5
Zona resid. centrale	120	6,2	86	3,9	64	2,9
Centro città	695	8,7	914	11,5	684	8,5
Territorio extra-urbano	695	20,7	782	18,1	824	13,2
CROTONE	4159	18,1	4241	14,4	3467	9,9

Nostra elaborazione su dati Istat

La stessa dinamica della povertà di istruzione caratterizza le singole aree della città. Lo “zoccolo duro” rappresentato dalla povertà di istruzione della coorte anagrafica più anziana, presente in ogni area della città, viene controbilanciato da un livello scolastico, in media più alto, raggiunto dai più giovani. Se i poveri di istruzione presenti nella città sono diminuiti di quasi un quarto rispetto al 1981 (-27,6%) è da attribuire, pertanto, al contributo positivo proveniente dalle giovani generazioni. Si può, a questo punto, anche ragionevolmente supporre che la crescita del grado di diffusione delle capacità minimali è da attribuire soprattutto ai discendenti delle classi meno privilegiate della città, dal momento che sono sempre meno i giovani appartenenti alle fasce sociali più elevate a non aver già conseguito almeno la licenza media. Ciò si può intuire se si valuta come nelle nuove generazioni (si veda Tab. 5.13) sia scarsa la consistenza della povertà di istruzione nelle aree della città in cui è alta la presenza di famiglie di estrazione sociale elevata. Alla rilevazione censuaria del 2001 il fenomeno è quasi totalmente scomparso, visto l’incidenza percentuale di quanti non hanno conseguito almeno la licenza media, che è prossima all’annullamento.

Il ruolo positivo, che hanno avuto i comportanti scolastici dei discendenti delle classi meno privilegiate, nella riduzione della povertà di istruzione della città negli ultimi venti anni è da attribuire verosimilmente a fattori di ordine strutturale piuttosto che a cambiamenti intervenuti nell’influenza che la classe di appartenenza esercita sulle opportunità educative dei suoi appartenenti..

Le riforme scolastiche degli anni sessanta hanno prodotto una crescita continua della partecipazione dei giovani a tutti i livelli del sistema scolastico. A questa espansione educativa hanno partecipato tutti i gruppi sociali ma ad avvantaggiarsi delle opportunità offerte, in primo luogo sono stati i figli delle classi superiori, più dotate di

risorse finanziarie, culturali, sociali e motivazionali utili per la prosecuzione della carriera scolastica. Soltanto quando le classi superiori hanno saturato un livello educativo, cioè quando hanno condotto tutti, o quasi, i loro figli al conseguimento di un dato titolo di studio, questo livello si apre massicciamente alle classi inferiori.

Nella misura in cui ogni ulteriore espansione del sistema educativo a tale livello può essere sfruttato esclusivamente dalle classi sociali meno privilegiate, inevitabilmente viene a generarsi una perequazione delle opportunità di istruzione, almeno in corrispondenza di questo grado educativo.

Da un attento esame dei nostri risultati empirici è evidente come la dinamica della povertà di istruzione presente nella città di Crotona sia da porre in relazione ad una riduzione nel tempo delle differenze di classe il termini di opportunità di accesso alla scuola media inferiore. Ciò è facilmente rilevabile se si considera in che misura è cresciuta la fascia di coloro che a Crotona hanno conseguito almeno la terza media.

Nel 2001 la percentuale di coloro che hanno almeno conseguito la licenza media sale al 70,2% della popolazione con almeno 13 anni di età, rispetto al 1981 quando sono soltanto 45 su cento i ragazzi che sono riusciti nel progetto.

Le percentuali salgono nettamente quando si prendono in esame i dati relativi a coloro che hanno fatto ingresso scuola a partire dagli anni sessanta, a testimonianza del fatto di come sia stato decisivo l'apporto delle generazioni più giovani all'innalzamento del livello medio di istruzione della città. (si veda Tab. 5.14).

Tab. 5.14 Popolazione residente con almeno la licenza media inferiore (val.%)

Quartiere	Popolazione totale			nati prima del 1957			nati dopo il 1956		
	1981	1991	2001	1981	1991	2001	1981	1991	2001
<i>Rione Fondo Gesù</i>	24,7	32,4	47,1	12	13,3	18,1	43,2	50,7	66,6
<i>San Francesco-Tufolo</i>	36,3	47,1	59,9	25,6	23,1	29,3	60,5	67,5	80,6
<i>Zona Coop. Edilizie</i>	49,7	64,3	66,7	38,3	37,8	39,1	75,5	90,1	92,7
Tufolo-Farina	29,3	74,1	84,1	18,4	61,4	65,3	46	86,7	93,3
Zona resid. costa	53,3	69,6	77,5	45,1	53,1	59,2	75,5	90,2	94
<i>Centro storico</i>	35,7	50,3	61,0	26,1	31,7	39,5	59,3	73,4	78,9
Zona resid.centrale	65,7	75,2	79,3	56,3	60,5	63	89,6	96,6	96,5
Centro città	51,0	61,8	70,0	40,3	43,4	48,5	77,3	85,3	89,8
Territorio extra-urbano	35,7	50,8	64,5	20,5	22,3	28,9	63,5	76	81,7
CROTONE	45,3	59,9	70,2	35,9	40,7	46	69	81	87,9

Nostra elaborazione su dati Istat

Al censimento del 2001 quasi nove abitanti su dieci di Crotona, nati alla fine degli anni cinquanta, hanno almeno conseguito la licenza media.

La conseguenza derivante da questo processo di avvicinamento del tasso di conseguimento della licenza media, da parte della popolazione, al punto di saturazione (100%) è la progressiva riduzione delle disparità, esistenti tra i vari strati sociali, relative alle possibilità di terminare, con successo, almeno la scuola media inferiore.

L'analisi dei dati disaggregati per coorte anagrafica e per area della città conferma tale ipotesi, visto che sempre meno, negli ultimi venti anni, differiscono gli esiti formativi dei giovani, almeno ai livelli più bassi della stratificazione educativa.

Nei quartieri residenziali della città è sempre più difficile trovare un soggetto, nato negli ultimi cinquanta anni, che non abbia adempiuto agli obblighi scolastici. L'incidenza nel 2001 supera il 90% dei residenti (con almeno tredici anni di età). Altrettanto vero è che, anche nei quartieri in cui si concentrano le situazioni di maggiore disagio sociale della città, è cresciuta, tra gli appartenenti alla seconda coorte anagrafica, notevolmente la fascia di quanti sono riusciti a conseguire la licenza media. Nel rione Fondo Gesù, infatti, nel 2001 sono due su tre i residenti ad avere conseguito un titolo di studio superiore alla licenza elementare (venti anni prima sono due su cinque); nel quartiere di San Francesco-Tufolo sono quattro su cinque (nel 1981 sono tre su cinque).

Tale graduale assottigliamento delle differenze, in termini di conseguimento di istruzione obbligatoria, tra i giovani di diversa estrazione sociale è da considerare, con ogni probabilità, come un prodotto secondario della saturazione di tale livello scolastico, anziché come una conseguenza di variazioni intervenuti nei meccanismi attraverso cui le origini sociali influenzano le scelte educative dei singoli.²²⁴

²²⁴ Il riferimento è all'effetto esercitato dai vantaggi o dagli svantaggi, di ordine materiale ed immateriale, derivanti dall'essere nati e cresciuti in una data classe sociale, sugli esiti formativi dei singoli.

I processi di stratificazione educativa sono governati da due tipi di meccanismi distinti. Da un lato vi sono i meccanismi che operano sui tassi globali di scolarità, come gli assetti organizzativi del sistema scolastico, le riforme, le politiche per lo studio etc. Questi agiscono su tutti gli individui, indipendentemente dalle loro appartenenze sociali.

Dall'altro lato vi sono i meccanismi che, dato il tasso globale di scolarità, determinano l'allocazione dei titoli di studio tra gli individui di diversa estrazione sociale. Il riferimento è alle risorse economiche, sociali e culturali messe a disposizione agli individui dalle rispettive classi di appartenenza. L'azione di tali fattori costituisce le disuguaglianze relative di istruzione, che costituiscono la migliore misura delle disparità di istruzione legate all'origine sociale. Nel momento in cui il tasso globale di partecipazione scolastica approssima il livello di saturazione (100%), la differenza fra le classi intermini di tassi di scolarità si riduce al minimo, qualunque sia il livello di disuguaglianza delle opportunità educative. Ciò si

Dalla perequazione delle opportunità di istruzione ai livelli inferiori del sistema scolastico si sarebbe potuto attendere un'analogha perequazione ai livelli scolastici superiori, dal momento che, una volta rimosse in basso le barriere socio-economiche, un numero sempre più elevato di figli delle classi meno privilegiate avrebbe avuto la possibilità di conseguire titoli di studio più elevati, e di conseguenza di avvicinarsi ai loro coetanei di estrazione sociale superiore. I nostri dati empirici, tuttavia, sembrano indicare tutto altro. Se oggi diventa sempre più difficile trovare il figlio dell'operaio che non abbia almeno superato gli esami di licenza media, altrettanto vero è che, ancora oggi, sono pochi i figli di operai che sono riusciti a laurearsi o a conseguire il diploma di maturità.

Se consideriamo i dati relativi a quanti abbiano almeno conseguito il diploma di scuola superiore nella città di Crotona (vedi tab. 5.15) emerge come l'incidenza percentuale di diplomati e laureati, sulla popolazione con almeno diciotto anni di età, è nel 2001 ancora non particolarmente elevata, nonostante la percentuale si sia quasi raddoppiata rispetto a venti anni prima. Solo quattro soggetti su dieci (circa) sono riusciti a conseguire una credenziale educativa elevata. La percentuale non sale di molto se consideriamo i dati relativi alla coorte anagrafica più giovane. In questo caso diplomati e laureati rappresentano il 47,9% della popolazione nata dopo il 1956.

Tab. 5.15 Popolazione residente con almeno il diploma di scuola media superiore (val.%)

Quartiere	Popolazione totale			nati prima del 1957			nati dopo il 1956		
	1981	1991	2001	1981	1991	2001	1981	1991	2001
<i>Rione Fondo Gesù</i>	5,1	8,3	13,2	3,8	3,8	6,2	6,9	12,6	17,8
<i>San Francesco-Tufolo</i>	12,4	14,2	24,4	14,2	8,5	12,9	9,7	19,1	32,2
<i>Zona Coop. Edilizie</i>	17,9	26,0	35,2	17,8	15,5	16,2	18,1	36,7	53,1
Tufolo-Farina	6,9	38,6	49,6	5,2	40,8	43,0	9,5	36,4	52,9
Zona resid. costa	28,1	41,9	53,2	29,1	36,5	41,4	25,1	48,9	64,1
<i>Centro storico</i>	14,5	22,3	30	13,3	16,6	21	17,4	29,3	37,5
Zona resid.centrale	39,5	51,1	57,9	39,6	42,1	44,1	39	63,8	72,7
Centro città	25,7	35,2	43,9	24,8	26,1	30,7	28,1	46,8	56,2
Territorio extra-urbano	8,8	14,9	28,9	8,4	8,6	13,5	9,4	19,5	32,1
CROTONE	21,0	29,6	39,3	21,2	23,7	27,9	20,7	36,1	47,9

Nostra elaborazione su dati Istat

spiega perché in una situazione in cui tutti partecipano ad un determinato livello di istruzione, ad esempio per ottemperare all'obbligo scolastico, gli effetti delle disuguaglianze relative di classe non hanno spazio per esprimersi, per cui anche se rimangono inalterati, si «comprimono» a tal punto da divenire trascurabili.

Visto che il tasso di conseguimento delle credenziali educative più elevate non ha raggiunto dimensioni particolarmente rilevanti neanche tra le generazioni più giovani, è ragionevole supporre che siano ancora forti le differenze tra i discendenti delle diverse classi sociali ai livelli superiori del sistema scolastico. La conferma ci viene data dall'enorme divario, relativo al raggiungimento minimo del diploma di scuola media superiore, che ancora si frappone, all'interno della città, tra i quartieri in cui risiedono prevalentemente le famiglie meno abbienti di Crotona e le aree residenziali in cui è alta la presenza delle famiglie più agiate. Alle zone residenziali della città, che nel 2001 sono caratterizzati dalla presenza di più della metà di residenti maggiorenni forniti di almeno il diploma di maturità, fanno da contraltare i quartieri popolari che presentano i valori percentuali più bassi della città: nel rione Fondo Gesù la fascia di diplomati e laureati raggiunge complessivamente il 13,2% della popolazione con almeno diciotto anni, nella zona di San Francesco-Tufolo la percentuale sale al 24,4%.

Se si considerano i dati relativi alla seconda anagrafica, che comprende i nati a partire dal 1957, le differenze diventano ancora più sostanziali. Nel 2001, ad esempio, sono 54,9 i punti percentuali che separano il quartiere popolare di Fondo Gesù dalla zona residenziale centrale, il che significa che, spostandosi da un quartiere all'altro, il numero complessivo di diplomati e di laureati aumenta da 18 a 73 (+55), su ogni cento residenti maggiorenni. Nel 1991 la differenza è lievemente più contenuta (+51).

5.4 Conclusioni

L'analisi dei dati censuari relativi all'istruzione mostra come negli ultimi venti anni, dal 1981 al 2001, è cresciuto il livello di partecipazione scolastica a tutti i livelli del sistema scolastico e si è, conseguentemente, innalzato il livello medio di istruzione della popolazione di Crotona. L'incidenza percentuale dei laureati così come quella dei diplomati si è raddoppiata, mentre la presenza di analfabeti si è pressoché dimezzata.

La fascia dei "poveri di istruzione", vale a dire di coloro che sono sprovvisti delle capacità minimali di istruzione, nell'arco di venti anni, si è ridotta di più di quarto.

Il merito della crescita del capitale umano della città è da attribuire sicuramente alle generazioni più giovani, che hanno fatto il loro ingresso nel sistema scolastico a partire dagli anni sessanta e che hanno beneficiato degli interventi legislativi in materia scolastica adottati dal governo nello stesso periodo. In primo luogo nel 1963 venne introdotta la scuola media unica e l'obbligo scolastico fu esteso a quattordici anni. In secondo luogo venne liberalizzato nel 1961 e nel 1969 l'accesso all'università, in modo da consentire a agli studenti di tutti i tipi di scuola media superiore di sostenere l'esame

di maturità e di proseguire negli studi universitari. Nell'intento del legislatore le riforme avrebbero dovuto ridurre tra la popolazione le disuguaglianze socio-economiche in termini di opportunità di istruzione.

La crescita, a partire dagli anni ottanta, dell'incidenza percentuale di quanti hanno conseguito almeno la licenza media inferiore, che supera nel 2001 il 70% della popolazione, consente di affermare che le disparità tra le fasce sociali della città, almeno per il conseguimento della licenza media inferiore, si sono attenuate. La riduzione delle differenze sociali nell'adempimento degli obblighi scolastici interessa ancor più le generazioni più giovani della città., visto che la percentuale in questo caso sale all'88%.

Questa diminuzione delle disuguaglianze sociali nell'acquisire la licenza media è da considerare probabilmente come il prodotto secondario della saturazione di tale livello scolastico e non come la conseguenza di una riduzione degli effetti netti esercitati dalla classe di appartenenza.. In altri termini, quando le classi privilegiate sono riusciti ad acquisire il titolo in maniera pressoché universale ogni ulteriore crescita nell'incidenza dei licenziati è da attribuire ai discendenti delle classi meno agiate. Una rilevante presenza nei quartieri popolari di soggetti, appartenenti alla coorte anagrafica più giovane, forniti almeno di licenza media, è il segnale evidente di una tendenza al livellamento, tra i diversi strati sociali della città, delle possibilità di terminare con successo il primo grado della scuola secondaria.

Tuttavia se un titolo di studio viene conseguito da tutti esso tende a perdere valore come credenziale educativa , motivo per il quale la perequazione delle opportunità educative ai livelli inferiori della gerarchia dei titoli di studio non ha notevoli implicazioni sul processo di stratificazione complessivo²²⁵.

È anche vero, comunque, che un aumento nel tempo della proporzione di giovani dotati di licenza media, cioè un ampliamento progressivo dell'insieme dei potenziali candidati all'accesso alla scuola media superiore, potrebbe avere effetti positivi nella riduzione delle disuguaglianze educative ai livelli superiori di istruzione.

L'analisi, tuttavia, dei nostri dati evidenzia come la perequazione delle opportunità al livello di istruzione inferiore, non abbia prodotto rilevanti conseguenze in questa prospettiva .La consistenza della fascia di quanti sono riusciti a conseguire il diploma di maturità o la laurea rimane contenuta e non raggiunge la metà della popolazione neanche nella coorte anagrafica più giovane. Ciò lascia intuire che a tale livello del sistema scolastico probabilmente diventa rilevante l'influenza della propria

²²⁵ Shavit Y., Westerbeek K., Istruzione e stratificazione in Italia: riforme, espansione e uguaglianza delle opportunità., in Polis, a. XI, n. 1, aprile, 1997: 91-109, p. 107.

classe appartenenza, con i vantaggi e gli svantaggi, di ordine materiale ed immateriale, che garantisce nella decisione da assumere, se continuare o interrompere gli studi dopo la scuola dell'obbligo. La conferma viene dall'analisi dei dati relativi ai singoli quartieri della città, in base alla quale è riscontrabile come sia ancora forte il ritardo che gli insediamenti abitativi, in cui più elevata è la presenza delle famiglie meno abbienti, registrano in corrispondenza dei livelli di istruzione più alti.

APPENDICE

LA POVERTA' DI ISTRUZIONE

Tab. 1 Incidenza dalla povertà di istruzione a Crotone (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	0	0	0	0	214	3484	8	3706	8	0,2
1988-1990	0	0	0	197	2303	83	2	2585	85	3,3
1978-1987	10	21	3231	4920	510	79	25	8796	614	7,0
1968- 1977	991	125	4505	3109	776	123	51	9680	950	9,8
1962-1967	683	87	1979	2083	734	118	49	5733	901	15,7
1957-1961	550	87	1420	1310	765	105	39	4276	909	21,3
1947-1956	985	108	2136	1812	2245	285	88	7659	373	4,9
1937-1946	471	44	994	1049	2448	613	223	5842	836	14,3
1927-1936	257	20	481	694	1844	951	473	4720	1424	30,2
1917-1926	139	6	178	239	832	569	316	2279	885	38,8
prima 1917	21	1	27	50	219	186	125	629	125	19,9
Totale	4107	499	14951	15463	12890	6596	1399	55905	7110	12,7

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 2 Incidenza dalla povertà di istruzione a Crotone (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	202	4142	17	4361	17	0,4
1978-1980	-	-	-	259	2633	121	7	3020	128	4,2
1968- 1977	15	-	3053	6402	1418	148	67	11103	1633	14,7
1962-1967	347	-	2581	2210	1021	135	48	6342	1204	19,0
1957-1961	421	-	1559	1243	1044	154	61	4482	1259	28,1
1947-1956	896	-	2213	1792	2571	379	122	7973	501	6,3
1937-1946	425	-	1032	1049	2614	642	250	6012	892	14,8
1927-1936	210	-	553	771	2235	984	545	5298	1529	28,9
1917-1926	131	-	215	380	1264	746	501	3237	1247	38,5
prima 1917	41	-	70	150	671	551	409	1892	409	21,6
Totale	2486	-	11276	14256	15673	8002	2027	53720	8819	16,4

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 3 Incidenza dalla povertà di istruzione a Crotone (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	568	5626	62	6256	62	1,0
1968- 1970	-	-	-	266	3312	218	17	3813	235	6,2
1962-1967	-	-	583	4839	2054	174	25	7675	2253	29,4
1957-1961	38	-	2107	1446	1384	195	30	5200	1609	30,9
1947-1956	778	-	2395	1690	3169	502	68	8602	570	6,6
1937-1946	475	-	1062	1059	3131	754	224	6705	978	14,6
1927-1936	261	-	597	855	2568	1137	513	5931	1650	27,8
1917-1926	170	-	249	442	1603	1002	505	3971	1507	38,0
prima 1917	74	-	110	268	1362	1237	952	4003	952	23,8
Totale	1796	-	7103	10865	19151	10845	2396	52156	9816	18,8

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 4 Incidenza dalla povertà di istruzione nel Rione Fondo Gesù (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	7	170	0	177	0	0,0
1988-1990	-	-	-	6	98	2	0	106	2	1,9
1978-1987	-	-	66	191	54	2	1	314	57	18,2
1968- 1977	3	1	56	141	92	6	3	302	101	33,4
1962-1967	1	0	31	96	71	8	3	210	82	39,0
1957-1961	2	0	18	57	72	19	2	170	93	54,7
1947-1956	3	1	19	58	94	14	3	192	17	8,9
1937-1946	1	1	7	13	68	37	17	144	54	37,5
1927-1936	1	0	4	3	63	73	67	211	140	66,4
1917-1926	2	1	2	5	24	43	28	105	71	67,6
prima 1917	-	-	-	-	3	5	11	19	11	57,9
Totale	13	4	203	570	646	379	135	1950	628	32,2

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 5 Incidenza dalla povertà di istruzione nel Rione Fondo Gesù (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	2	188	1	191	1	0,5
1978-1980	-	-	-	6	85	10	0	101	10	9,9
1968- 1977	0	-	45	173	151	26	6	401	183	45,6
1962-1967	2	-	35	121	121	16	3	298	140	47,0
1957-1961	1	-	31	48	99	12	5	196	116	59,2
1947-1956	3	-	24	61	123	18	8	237	26	11,0
1937-1946	1	-	3	7	77	39	24	151	63	41,7
1927-1936	0	-	1	5	90	90	78	264	168	63,6
1917-1926	0	-	1	8	43	54	47	153	101	66,0
prima 1917	0	-	0	1	14	19	28	62	28	45,2
Totale	7	-	140	430	805	472	200	2054	836	40,7

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 6 Incidenza dalla povertà di istruzione nel Rione Fondo Gesù (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	5	224	7	236	7	3,0
1968- 1970	-	-	-	5	167	31	1	204	32	15,7
1962-1967	0	-	9	179	231	35	1	455	267	58,7
1957-1961	0	-	42	89	152	29	3	315	184	58,4
1947-1956	1	-	33	58	161	26	6	285	32	11,2
1937-1946	1	-	4	13	92	58	24	192	82	42,7
1927-1936	0	-	1	10	116	96	70	293	166	56,7
1917-1926	0	-	1	6	57	70	37	171	107	62,6
prima 1917	0	-	1	1	26	49	66	143	66	46,2
Totale	2	-	91	361	1007	618	215	2294	943	41,1

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 7 Incidenza dalla povertà di istruzione Rione San Francesco Tufolo (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	30	359	1	390	1	0,3
1988-1990	-	-	-	13	261	9	0	283	9	3,2
1978-1987	0	2	355	699	116	8	4	1184	128	10,8
1968- 1977	42	5	368	491	160	15	7	1088	182	16,7
1962-1967	27	6	148	272	124	19	4	600	147	24,5
1957-1961	27	8	95	163	160	15	8	476	183	38,4
1947-1956	48	6	143	232	427	57	20	933	77	8,3
1937-1946	19	2	32	89	335	101	47	625	148	23,7
1927-1936	15	1	13	43	222	136	86	516	222	43,0
1917-1926	5	1	7	9	79	48	36	185	84	45,4
prima 1917	3	0	0	0	7	3	12	25	12	48,0
Totale	186	31	1161	2011	1921	770	225	6305	1193	18,9

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 8 Incidenza dalla povertà di istruzione Rione San Francesco Tufolo (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	14	514	1	529	1	0,2
1978-1980	-	-	-	21	386	16	2	425	18	4,2
1968- 1977	0	-	235	934	408	28	9	1614	445	27,6
1962-1967	11	-	195	300	217	22	8	753	247	32,8
1957-1961	11	-	96	144	194	26	7	478	227	47,5
1947-1956	32	-	121	210	439	76	27	905	103	11,4
1937-1946	8	-	27	82	327	120	50	614	170	27,7
1927-1936	2	-	15	49	250	148	97	561	245	43,7
1917-1926	0	-	3	17	104	80	72	276	152	55,1
prima 1917	0	-	0	4	26	34	44	108	44	40,7
Totale	64	0	692	1761	2365	1064	317	6263	1652	26,4

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 9 Incidenza dalla povertà di istruzione Rione San Francesco Tufolo (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	67	650	14	731	14	1,9
1968- 1970	-	-	-	15	414	52	4	485	56	11,5
1962-1967	-	-	38	493	414	37	1	983	452	46,0
1957-1961	2	-	129	214	277	36	3	661	316	47,8
1947-1956	36	-	172	162	417	79	8	874	87	10,0
1937-1946	29	-	69	61	272	100	29	560	129	23,0
1927-1936	11	-	29	37	224	141	73	515	214	41,6
1917-1926	-	-	3	14	130	118	47	312	165	52,9
prima 1917	-	-	1	4	57	73	56	191	56	29,3
Totale	78	0	441	1000	2272	1286	235	5312	1489	28,0

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 10 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Cooperative edilizie (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	12	141	0	153	0	0,0
1988-1990	-	-	-	9	89	3	0	101	3	3,0
1978-1987	-	2	240	284	14	4	1	545	19	3,5
1968- 1977	61	9	408	241	37	6	0	762	43	5,6
1962-1967	25	3	111	106	28	4	1	278	33	11,9
1957-1961	11	4	66	68	25	6	0	180	31	17,2
1947-1956	26	5	130	160	254	22	4	601	26	4,3
1937-1946	15	1	63	151	282	64	19	595	83	13,9
1927-1936	5	2	17	64	163	72	28	351	100	28,5
1917-1926	1	-	7	8	55	29	17	117	46	39,3
prima 1917	-	-	1	1	6	7	1	16	1	6,3
Totale	144	26	1043	1092	965	358	71	3699	385	10,4

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 11 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Cooperative edilizie (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	8	294	0	302	0	0,0
1978-1980	-	-	-	35	220	9	0	264	9	3,4
1968- 1977	1	-	368	811	105	7	2	1294	114	8,8
1962-1967	21	-	223	175	51	7	3	480	61	12,7
1957-1961	14	-	92	71	52	6	0	235	58	24,7
1947-1956	23	-	167	197	276	31	3	697	34	4,9
1937-1946	13	-	66	155	367	70	17	688	87	12,6
1927-1936	5	-	24	77	202	80	25	413	105	25,4
1917-1926	-	-	10	11	77	36	18	152	54	35,5
prima 1917	-	-	1	4	17	15	8	45	8	17,8
Totale	77	0	951	1536	1375	555	76	4570	530	11,6

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 12 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Cooperative edilizie (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	72	760	3	835	3	0,4
1968- 1970	-	-	-	25	395	12	0	432	12	2,8
1962-1967	-	-	48	509	153	8	1	719	162	22,5
1957-1961	-	-	141	83	79	4	1	308	84	27,3
1947-1956	46	-	208	200	370	50	2	876	52	5,9
1937-1946	23	-	89	179	428	85	12	816	97	11,9
1927-1936	11	-	36	83	210	92	16	448	108	24,1
1917-1926	2	-	14	25	80	39	12	172	51	29,7
prima 1917	-	-	1	5	33	38	17	94	17	18,1
Totale	82	0	537	1109	1820	1088	64	4700	586	12,5

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 13 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Storico (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	24	172	3	199	3	1,5
1988-1990	-	-	-	10	112	6	0	128	6	4,7
1978-1987	1	1	116	246	44	13	1	422	58	13,7
1968- 1977	48	6	171	178	57	25	10	495	92	18,6
1962-1967	35	0	86	106	59	22	6	314	87	27,7
1957-1961	25	4	47	63	45	14	2	200	61	30,5
1947-1956	55	5	72	100	100	18	12	362	30	8,3
1937-1946	23	2	28	53	114	45	17	282	62	22,0
1927-1936	21	0	21	47	107	70	32	298	102	34,2
1917-1926	11	0	12	21	48	51	36	179	87	48,6
prima 1917	2	0	2	3	26	31	25	89	25	28,1
Totale	221	18	555	827	736	467	144	2968	613	20,7

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 14 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Storico (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	7	294	1	302	1	0,3
1978-1980	-	-	-	10	161	6	0	177	6	3,4
1968- 1977	-	-	133	329	93	11	1	567	105	18,5
1962-1967	19	-	146	159	101	17	6	448	124	27,7
1957-1961	20	-	80	108	94	24	9	335	127	37,9
1947-1956	38	-	99	103	172	35	12	459	47	10,2
1937-1946	19	-	37	39	156	44	19	314	63	20,1
1927-1936	18	-	28	57	158	65	44	370	109	29,5
1917-1926	12	-	15	37	97	70	54	285	124	43,5
prima 1917	8	-	7	20	83	78	70	266	70	26,3
Totale	134	-	545	862	1122	644	216	3523	776	22,0

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 15 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Storico (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	38	420	5	463	5	1,1
1968- 1970	-	-	-	17	258	23	2	300	25	8,3
1962-1967	-	-	42	347	166	27	1	583	194	33,3
1957-1961	2	-	154	123	159	30	3	471	192	40,8
1947-1956	41	-	148	136	341	62	10	738	72	9,8
1937-1946	25	-	51	60	269	52	28	485	80	16,5
1927-1936	20	-	34	69	219	99	71	512	170	33,2
1917-1926	18	-	15	46	144	103	70	396	173	43,7
prima 1917	17	-	6	48	188	201	225	685	225	32,8
Totale	123	-	450	846	1782	1017	415	4633	1136	24,5

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 16 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale Centro (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	10	205	0	215	0	0,0
1988-1990	-	-	-	17	115	1	0	133	1	0,8
1978-1987	1	0	264	231	11	2	0	509	13	2,6
1968- 1977	153	13	371	81	11	2	3	634	16	2,5
1962-1967	105	11	156	73	12	3	2	362	17	4,7
1957-1961	99	16	113	40	16	1	0	285	17	6,0
1947-1956	144	20	194	97	62	5	2	524	7	1,3
1937-1946	70	10	158	98	173	17	8	534	25	4,7
1927-1936	45	2	114	113	192	47	16	529	63	11,9
1917-1926	28	1	42	42	110	23	8	254	31	12,2
prima 1917	3	1	7	9	25	12	6	63	6	9,5
Totale	648	74	1419	801	737	318	45	4042	196	4,8

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 17 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale Centro (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	62	1015	4	1081	4	0,4
1978-1980	-	-	-	70	608	33	2	713	35	4,9
1968- 1977	8	-	1024	1474	246	41	34	2827	321	11,4
1962-1967	151	-	978	566	204	42	17	1958	263	13,4
1957-1961	169	-	559	324	225	42	24	1343	291	21,7
1947-1956	345	-	661	431	560	78	33	2108	111	5,3
1937-1946	157	-	373	341	705	139	46	1761	185	10,5
1927-1936	104	-	228	316	832	293	125	1898	418	22,0
1917-1926	72	-	96	200	583	258	117	1326	375	28,3
prima 1917	16	-	26	83	357	248	122	852	122	14,3
Totale	1022	-	3945	3805	4382	2189	524	15867	2125	13,4

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 18 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale Centro (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	54	454	2	510	2	0,4
1968- 1970	-	-	-	37	264	6	0	307	6	2,0
1962-1967	0	-	98	488	76	2	1	665	79	11,9
1957-1961	11	-	326	72	27	5	1	442	33	7,5
1947-1956	177	-	316	103	127	16	0	739	16	2,2
1937-1946	94	-	194	134	258	35	6	721	41	5,7
1927-1936	47	-	160	141	245	69	9	671	78	11,6
1917-1926	48	-	65	70	178	57	11	429	68	15,9
prima 1917	20	-	41	42	169	75	25	372	25	6,7
Totale	397	-	1200	1087	1398	719	55	4856	348	7,2

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 19 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Città (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	0	0	0	0	41	749	1	791	1	0,1
1988-1990	0	0	0	43	493	25	0	561	25	4,5
1978-1987	2	5	695	949	118	20	7	1796	145	8,1
1968- 1977	325	48	1227	589	152	30	10	2381	192	8,1
1962-1967	254	27	562	443	142	25	13	1466	180	12,3
1957-1961	188	20	409	266	113	17	11	1024	141	13,8
1947-1956	335	23	535	353	384	58	18	1706	76	4,5
1937-1946	174	14	330	320	630	134	33	1635	167	10,2
1927-1936	113	12	195	283	678	270	90	1641	360	21,9
1917-1926	72	1	78	115	381	210	87	944	297	31,5
prima 1917	11	0	11	32	111	71	45	281	45	16,0
Totale	1474	150	4042	3393	3243	1609	315	14226	1629	11,5

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 20 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Città (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	62	1015	4	1081	4	0,4
1978-1980	-	-	-	70	608	33	2	713	35	4,9
1968- 1977	8	-	1024	1474	246	41	34	2827	321	11,4
1962-1967	151	-	978	566	204	42	17	1958	263	13,4
1957-1961	169	-	559	324	225	42	24	1343	291	21,7
1947-1956	345	-	661	431	560	78	33	2108	111	5,3
1937-1946	157	-	373	341	705	139	46	1761	185	10,5
1927-1936	104	-	228	316	832	293	125	1898	418	22,0
1917-1926	72	-	96	200	583	258	117	1326	375	28,3
prima 1917	16	-	26	83	357	248	122	852	122	14,3
Totale	1022	-	3945	3805	4382	2189	524	15867	2125	13,4

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 21 Incidenza dalla povertà di istruzione Centro Città (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	214	1847	10	2071	10	0,5
1968- 1970	-	-	-	126	1059	56	5	1246	61	4,9
1962-1967	0	-	279	1834	552	41	12	2718	605	22,3
1957-1961	18	-	1033	464	365	53	11	1944	429	22,1
1947-1956	404	-	1159	643	1023	142	20	3391	162	4,8
1937-1946	228	-	472	426	1124	249	49	2548	298	11,7
1927-1936	132	-	269	425	1113	403	129	2471	532	21,5
1917-1926	90	-	129	227	777	385	140	1748	525	30,0
prima 1917	33	-	53	140	760	544	283	1813	283	15,6
Totale	905	-	3394	4285	6987	3720	659	19950	2905	14,6

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 22 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Tufolo – Farina (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	51	818	1	870	1	0,1
1988-1990	-	-	-	49	560	10	0	619	10	1,6
1978-1987	2	6	789	1097	34	2	3	1933	39	2,0
1968- 1977	180	25	898	526	78	6	4	1717	88	5,1
1962-1967	105	28	457	419	94	10	2	1115	106	9,5
1957-1961	114	25	424	284	132	8	2	989	142	14,4
1947-1956	222	30	639	416	369	31	3	1710	34	2,0
1937-1946	71	8	173	154	272	45	13	736	58	7,9
1927-1936	20	0	45	59	109	37	28	298	65	21,8
1917-1926	5	2	11	8	28	23	12	89	35	39,3
prima 1917	-	-	3	2	16	5	1	27	1	3,7
Totale	719	124	3439	3014	1743	995	69	10103	579	5,7

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 23 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Tufolo – Farina (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	44	721	3	768	3	0,4
1978-1980	-	-	-	57	414	17	1	489	18	3,7
1968- 1977	2	-	296	793	101	6	1	1199	108	9,0
1962-1967	16	-	244	232	87	7	3	589	97	16,5
1957-1961	46	-	280	187	93	10	2	618	105	17,0
1947-1956	186	-	532	319	326	32	5	1400	37	2,6
1937-1946	64	-	166	139	238	39	16	662	55	8,3
1927-1936	11	-	34	41	110	38	23	257	61	23,7
1917-1926	4	-	12	9	27	35	20	107	55	51,4
prima 1917	-	-	3	3	22	12	14	54	14	25,9
Totale	329	0	1567	1780	1462	917	88	6143	553	9,0

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 24 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona Tufolo – Farina (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	0	0	1	60	4	65	4	6,2
1968- 1970	-	-	0	1	31	1	0	33	1	3,0
1962-1967	-	-	0	34	28	1	0	63	29	46,0
1957-1961	-	-	12	13	28	3	1	57	32	56,1
1947-1956	-	-	7	15	31	9	0	62	9	14,5
1937-1946	1	-	1	8	27	10	5	52	15	28,8
1927-1936	-	-	1	3	15	7	12	38	19	50,0
1917-1926	-	-	1	2	3	12	10	28	22	78,6
prima 1917	-	-	-	-	5	8	19	32	19	59,4
Totale	1	0	22	76	169	111	51	430	150	34,9

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 25 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale mare(2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	14	171	1	186	1	0,5
1988-1990	-	-	-	20	112	2	1	135	3	2,2
1978-1987	1	2	252	253	12	0	3	523	15	2,9
1968- 1977	106	6	364	122	19	3	0	620	22	3,5
1962-1967	79	5	157	106	21	0	2	370	23	6,2
1957-1961	54	6	93	63	20	2	2	240	24	10,0
1947-1956	106	11	199	112	97	13	7	545	20	3,7
1937-1946	79	5	150	82	162	31	5	514	36	7,0
1927-1936	30	3	52	49	133	46	13	326	59	18,1
1917-1926	10	0	15	23	68	39	13	168	52	31,0
prima 1917	2	0	3	1	13	28	6	53	6	11,3
Totale	467	38	1285	831	671	335	53	3680	261	7,1

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 26 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale mare(1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	20	229	1	250	1	0,4
1978-1980	-	-	-	19	184	7	0	210	7	3,3
1968- 1977	1	-	285	406	37	5	1	735	43	5,9
1962-1967	32	-	199	93	38	2	1	365	41	11,2
1957-1961	31	-	117	62	37	5	1	253	43	17,0
1947-1956	90	-	222	111	124	16	4	567	20	3,5
1937-1946	69	-	143	93	157	38	4	504	42	8,3
1927-1936	24	-	49	50	130	58	8	319	66	20,7
1917-1926	6	-	13	26	89	56	23	213	79	37,1
prima 1917	2	-	8	5	31	47	20	113	20	17,7
Totale	255	-	1036	865	847	463	63	3529	362	10,3

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 27 Incidenza dalla povertà di istruzione Zona residenziale mare(1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	30	378	7	415	7	1,7
1968- 1970	0	-	0	21	185	7	0	213	7	3,3
1962-1967	0	-	38	263	81	7	0	389	88	22,6
1957-1961	5	-	124	68	55	10	1	263	66	25,1
1947-1956	55	-	188	115	162	22	1	543	23	4,2
1937-1946	60	-	126	87	201	28	7	509	35	6,9
1927-1936	32	-	47	46	141	65	8	339	73	21,5
1917-1926	9	-	13	31	107	64	21	245	85	34,7
prima 1917	3	-	5	16	54	84	49	211	49	23,2
Totale	164	-	541	647	1016	665	94	3127	433	13,8

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 28 Incidenza dalla povertà di istruzione Territorio Extra-Urbano (2001)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1991-1995	-	-	-	-	25	699	1	725	1	0,1
1988-1990	-	-	-	30	463	25	1	519	26	5,0
1978-1987	3	3	454	970	107	28	5	1570	140	8,9
1968- 1977	73	12	642	740	170	30	14	1681	214	12,7
1962-1967	52	7	271	462	183	27	16	1018	226	22,2
1957-1961	30	4	155	306	182	23	12	712	217	30,5
1947-1956	46	7	205	284	458	67	19	1086	86	7,9
1937-1946	19	1	53	89	412	139	64	777	203	26,1
1927-1936	7	0	20	33	177	200	113	550	313	56,9
1917-1926	5	0	4	8	39	103	79	238	182	76,5
prima 1917	-	-	-	2	12	24	18	56	18	32,1
Totale	235	34	1804	2924	2228	1365	342	8932	1626	18,2

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 29 Incidenza dalla povertà di istruzione Territorio Extra-Urbano (1991)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1981-1985	-	-	-	-	24	644	6	674	6	0,9
1978-1980	-	-	-	27	395	20	1	443	21	4,7
1968- 1977	-	-	266	1065	252	21	12	1617	285	17,6
1962-1967	8	-	237	483	180	17	5	930	202	21,7
1957-1961	18	-	140	249	231	26	11	675	268	39,7
1947-1956	26	-	148	268	459	82	28	1011	110	10,9
1937-1946	10	-	40	74	400	133	68	725	201	27,7
1927-1936	2	-	11	36	239	160	137	585	297	50,8
1917-1926	1	-	7	13	95	120	138	374	258	69,0
prima 1917	1	-	3	8	39	62	92	205	92	44,9
Totale	66	0	852	2223	2314	1285	498	7239	1740	24,0

Nostra elaborazione su Dati Istat

Tab. 30 Incidenza dalla povertà di istruzione Territorio Extra-Urbano (1981)

Anno nascita	laureati	laurea breve	diplomati	lic.media	lic.elementare	alfabeti	analfabeti	Totale	Poveri di istruzione	Incidenza %
1971-1975	-	-	-	-	87	833	10	930	10	1,1
1968- 1970	-	-	0	19	539	30	5	593	35	5,9
1962-1967	-	-	31	692	353	16	8	1100	377	34,3
1957-1961	-	-	146	320	242	25	6	739	273	36,9
1947-1956	18	-	164	258	537	96	21	1094	117	10,7
1937-1946	14	-	56	91	460	137	64	822	201	24,5
1927-1936	8	-	20	41	285	165	125	644	290	45,0
1917-1926	3	-	8	21	127	154	157	470	311	66,2
prima 1917	1	-	2	12	70	165	212	462	212	45,9
Totale	44	-	427	1454	2700	1621	608	6854	1826	26,6

Nostra elaborazione su Dati Istat

CAPITOLO SESTO

IL MECCANISMO DI RIPRODUZIONE DELLE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE

6.1 Le scelte scolastiche

Sebbene non vi sia unanimità tra i sociologi in relazione all'andamento nel tempo dell'influenza dell'estrazione sociale sulle opportunità educative degli individui²²⁶, tutti sono concordi, tuttavia, nel ritenere che le origini e le appartenenze sociali e culturali dei singoli continuano ad esercitare nelle società contemporanee non trascurabili influenze sui livelli di istruzione raggiunti. Pur se oggi sono aumentate notevolmente le possibilità di conseguire la laurea anche per il figlio dell'operaio la società certamente non è diventata più «virtuosa». Per quanto la crescita dei tassi globali di scolarità abbia favorito lo sviluppo delle opportunità di mobilità educativa, le opportunità del figlio dell'avvocato di raggiungere un determinato livello di istruzione rimangono di gran lunga superiori alle possibilità del figlio dell'operaio. Ad una diversa disponibilità di risorse economiche, sociali e culturali tende a corrispondere (quasi sempre) un diverso esito formativo degli individui.

La presenza di una correlazione positiva tra partecipazione scolastica ed origini sociali non deve indurre a ritenere che esista *«una forte e indistruttibile capacità della classe sociale di “causare” il destino dei soggetti»*.²²⁷ Le migliori opportunità educative che hanno i figli delle classi superiori rispetto a quelle possedute da coloro che provengono dagli strati sociali più bassi non sta ad indicare che le diverse chances

²²⁶ Gli studiosi americani di ispirazione funzionalista ritengono che le disuguaglianze nelle opportunità educative sono destinate gradualmente a diminuire, in quanto inversamente correlate con l'industrializzazione. Gli studiosi europei, invece, di ispirazione neo-marxista e neo-weberiana avanzano seri dubbi, invece, su tale ipotesi di riduzione nel tempo delle disuguaglianze nelle opportunità educative.

²²⁷ Bianco M.L., *Il capitale sociale nello studio delle disuguaglianze: la forza dell'omogeneità occupazionale*, in (a cura di) Bianco M.L., *L'Italia delle disuguaglianze*, Carocci, Roma, 2001, p. 28

scolastiche siano collegate al fatto di essere borghesi od operai. In altre parole le opportunità educative, così come sono concettualizzate dalle rilevazioni statistiche, non sono in quanto tali attributi dei soggetti empirici. In tal senso dire che i figli degli operai hanno probabilità di proseguire gli studi fino al diploma o alla laurea mediamente inferiori a quelle di chi proviene dalle classi superiori, non denota una qualche caratteristica posseduta da ogni singolo figlio di operaio, ma, al contrario, che alcuni (certamente pochi) figli di operai riescono a completare il percorso di studi e altri (molti) no, a differenza di molti giovani di estrazione sociale elevata che sono riusciti a conseguire la laurea. Ciò porta ad escludere l'ipotesi che esistano meccanismi più o meno formali che spingono gli individui verso determinati destini scolastici. Gli esiti scolastici sono piuttosto il frutto di atti di scelta da soggetti intenzionali, in grado di scegliere liberamente ciò che desiderano fare. È ovviamente plausibile che le scelte scolastiche siano condizionate dalle circostanze socio-economiche e culturali entro cui prendono forma, motivo per cui i progetti scolastici degli individui non sono distribuiti completamente *random* fra la popolazione. Ma l'essere condizionate non significa in alcun modo che esse siano «determinate» dai fattori menzionati, al punto da poter essere considerate come «non scelte».²²⁸ Se è vero, quindi, che la classe di origine dei soggetti non causi *tout court* gli esiti educativi degli individui, visto che destini scolastici vengono raggiunti passando in qualche modo attraverso le preferenze, le decisioni e le responsabilità personali, allora diventa importante, ed è quello che ci proponiamo di realizzare in questo capitolo, riuscire a comprendere quale sia il percorso attraverso il quale individui dotati di intenzionalità, cioè che fanno quello che fanno e fanno quello che vogliono, scelgono comunque comportamenti scolastici che tendono a preservare l'ereditarietà dei loro destini educativi. Nello stesso tempo indagare sui processi individuali, da cui scaturiscono le scelte scolastiche, consente anche di comprendere come mai in presenza di molti giovani di bassa estrazione sociale che a scuola falliscono e spesso non tentano nemmeno, alcuni ragazzi provenienti da famiglie meno abbienti riescono al contrario ad avere prestazioni che consentono loro di ultimare il loro percorso di studi, sfuggendo all'inerzia riproduttiva ed al destino scolastico che la loro origine sociale renderebbe plausibile attendersi.

²²⁸ Abburrà L., Scelte scolastiche e trasformazioni economiche. Le decisioni individuali tra fabbisogni formativi e domanda d'istruzione, in Quaderni di Sociologia, Volume XXXVII n. 6, 1993, Torino, pp. 37-61, p. 45.

6.2 Le interviste

Dopo l'analisi dei dati censuari e al fine di approfondire la conoscenza dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze educative, abbiamo scelto di integrare il lavoro di ricerca empirica con la realizzazione di alcune interviste.

La scelta delle persone da intervistare è stata eseguita in modo tale da ottenere un campione che potesse rappresentare i *tipi sociali* a nostro avviso più utili alla comprensione del fenomeno oggetto di studio. Abbiamo, pertanto, individuato, fra quanti hanno un'origine sociale bassa, alcuni individui che hanno conseguito livelli di istruzione bassi e altri che hanno conosciuto una mobilità educativa ascendente; e, fra quanti hanno un'origine sociale elevata, alcuni individui che non hanno fatto fatica a raggiungere i livelli di istruzione più elevati e altri che solo con il sostegno, economico e relazionale delle famiglie, sono riusciti a raggiungere lo stesso traguardo.

Complessivamente, abbiamo realizzato 16 interviste: 10 a quanti hanno un'estrazione sociale bassa e hanno vissuto, almeno fino al completamento delle scuole superiori, in quartieri popolari; 6 a quanti hanno un'estrazione sociale alta e non hanno mai vissuto in un quartiere popolare. La traccia di intervista, che abbiamo predisposto e, quindi, utilizzato, mirava ad indagare alcune delle dimensioni a nostro avviso rilevanti rispetto al fenomeno delle disuguaglianze educative. Siamo partiti dalla ricostruzione dell'ambiente familiare di provenienza, indagandone la composizione, il titolo di studio dei genitori, l'occupazione svolta e le capacità economiche. Con riferimento alla famiglia d'origine abbiamo anche cercato di ricostruirne le reti sociali, allo scopo, soprattutto, di verificare se esse presentavano elevati livelli di omogeneità sociale e se risultavano caratterizzate *spazialmente*, ossia delimitate nella loro estensione dai confini dei quartieri di appartenenza. Con riferimento alle scelte educative, abbiamo indagato i risultati scolastici conseguiti fin dalla scuola elementare e considerato attentamente la rielaborazione dell'esperienza scolastica. Abbiamo, quindi, ricostruito i percorsi educativi (il tipo di scuola frequentata, i livelli di istruzione formale conseguiti, ecc.) e cercato di comprendere le ragioni delle scelte scolastiche effettuate, considerando tanto le preferenze espresse dagli intervistati quanto i vincoli e le opportunità del contesto socio-culturale di provenienza.

6.3 I meccanismi di scelta

Di fronte ai vantaggi che le elevate credenziali educative possono garantire, come fronteggiare migliori prospettive occupazionali e retributive, sarebbe ragionevole attendersi che molti individui e molte famiglie decidano di investire nell'istruzione.

Se le scelte scolastiche dipendessero unicamente dalla diversa valutazione che i soggetti decisori hanno circa l'importanza del futuro, coloro che abbandonano prima la scuola sarebbero i meno capaci ad apprezzare le migliori prospettive di vita future che un titolo di studio elevato può garantire²²⁹. Nella realtà dei fatti le scelte scolastiche non si differenziano soltanto perché guidate da una diversa capacità di apprezzare l'importanza dell'istruzione per i benefici che è in grado di offrire ma sono condizionate, così come accade per qualsiasi altra decisione da assumere, anche dall'azione di vincoli che restringono l'insieme delle alternative possibili tra cui scegliere. In primo luogo le decisioni scolastiche dei soggetti devono tenere conto delle opportunità offerte dal sistema di istruzione, che definiscono il «recinto» entro il quale gli individui possono «muoversi». Le istituzioni scolastiche danno forma all'insieme di alternative praticabili, come la durata della scuola dell'obbligo, i tipi di scuola, le procedure di selezione e così via, che valgono per tutti, a prescindere dall'estrazione sociale di ognuno. Se però tutti sono universalmente sottoposti agli stessi vincoli ed alle stesse opportunità istituzionali non è possibile spiegare le differenze fra le scelte individuali facendo riferimento alle caratteristiche del sistema scolastico. La diversa libertà di «movimento» degli individui all'interno del «recinto» scolastico è piuttosto da attribuire all'azione di vincoli che la differente disponibilità di risorse delle famiglie di appartenenza impone.

6.4 L'importanza dei vincoli

6.4.1 I vincoli economici

Un ruolo cruciale nella spiegazione delle decisioni scolastiche è da attribuire indubbiamente ai vincoli di natura economica. La partecipazione al sistema scolastico

²²⁹ Checchi D., *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Laterza, Roma – Bari, 1997, p.129

comporta inevitabilmente il sostenimento di una serie di costi tanto più alti quanto più elevato è il livello di scolarità che si desidera raggiungere

In primo luogo proseguire gli studi dopo aver adempiuto all'obbligo scolastico previsto dalla legge implica per il giovane la posticipazione del suo ingresso nel mercato del lavoro e di conseguenza anche dei suoi primi guadagni monetari. Il reddito a cui si rinuncia nel momento che si sceglie di andare a scuola e non di lavorare costituisce il costo opportunità o indiretto dell'istruzione. A questi costi indiretti dell'istruzione si aggiungono poi le spese dirette da sostenere per frequentare le aule scolastiche, rappresentate dalle tasse di iscrizione, dalla spesa per l'acquisto dei libri e del materiale didattico, dalla spesa per i trasporti e da quella per la permanenza nella sede universitaria (se diversa dalla città di residenza). In assenza di trasferimenti finanziari attraverso, ad esempio, la concessione di borse di studio, di buoni per l'acquisto dei libri di testo, di esenzioni dalle tasse di iscrizione, il peso dei costi di istruzione da sostenere ricade interamente sui bilanci delle famiglie. Quando i genitori devono decidere se sostenere i loro eredi nell'acquisizione di ulteriore scolarità o, al contrario, orientarli verso percorsi scolastici brevi per un ingresso anticipato nel mercato del lavoro, non possono pertanto non tenere conto delle proprie disponibilità economiche. Per una famiglia facoltosa i vincoli economici costituiscono un elemento irrilevante nelle decisioni scolastiche. L'elevata disponibilità di risorse finanziarie amplia notevolmente il ventaglio delle opportunità di scelta dei giovani delle classi agiate, in misura tale che la dimensione cruciale nei comportamenti scolastici è rappresentata unicamente dalle loro preferenze. Al contrario per le famiglie meno abbienti i vincoli economici incidono pesantemente sulle scelte se interrompere precocemente gli studi dei figli o continuare a supportarli. I costi più elevati da fronteggiare per sostenere i figli nello studio per la minore capacità finanziaria, a parità di ogni altra condizione, spingeranno queste ultime verso la scelta di percorsi scolastici più brevi.

Se l'istruzione è considerata come un bene di investimento, in grado di apportare una serie di vantaggi strumentali (favorevoli opportunità di occupazione, salari più alti, etc.) la decisione scolastica delle famiglie nascerà dalla valutazione dei costi da dover sostenere ma sarà anche dettata dai benefici che la scuola può garantire. Nella misura in cui i benefici che possono apportare le elevate credenziali educative non differiscono socialmente, a determinare la scelta ottimale della durata del percorso di studio, *ceteris paribus*, saranno unicamente le differenti capacità finanziarie delle famiglie, con l'ovvia

conseguenza che il punto di equilibrio per i più poveri sarà costituito da una minore permanenza a scuola.²³⁰

La rilevanza delle risorse finanziarie nelle scelte scolastiche emerge spesso ed in maniera evidente dall'analisi delle interviste realizzate nella nostra ricerca. Alle pressioni esercitate dalle difficoltà economiche della famiglia, infatti, diversi soggetti intervistati attribuiscono la responsabilità principale del loro abbandono dei banchi di scuola, avvenuto quasi sempre prima del completamento della scuola dell'obbligo.

Un'importante funzione della famiglia è quella di raccolta e di redistribuzione delle risorse economiche procurate dai suoi diversi membri, vale a dire «...è nella famiglia che si riuniscono le varie risorse che i singoli membri acquisiscono a vario titolo ed è con il complesso di queste risorse che le singole persone soddisfano i propri bisogni.»²³¹ L'equilibrio economico di una famiglia, pertanto, dipende dalla disponibilità di risorse per rispondere alle esigenze dei componenti dell'organizzazione familiare stessa. Quando il volume delle entrate familiari è ridotto in rapporto alle necessità dei suoi membri per un cattivo rapporto percettori di reddito – componenti, la fragilità economica della famiglia derivante può penalizzare fortemente le scelte scolastiche dei figli. Come indica il Rapporto della Commissione di indagine sull'esclusione sociale, per una famiglia disagiata con ristrette possibilità economiche «...il margine per le spese diverse da quelle legate a esigenze primarie, come il cibo e la casa, è piuttosto ristretto....Le spese per l'istruzione sono praticamente inesistenti (...) (0,4% del totale della spesa media mensile familiare)....»²³². Ciò può accadere nel caso di famiglie di ampie dimensioni per la presenza di un elevato numero di figli e in

²³⁰ I più poveri potrebbero ricorrere per il finanziamento degli studi ad un prestito. Tuttavia anche le condizioni di accesso al credito sono diversificate secondo la ricchezza individuale posseduta, per cui le famiglie più povere hanno maggiori difficoltà (costi maggiori) di finanziare gli studi ricorrendo all'indebitamento. «...Non essendo pignorabile il capitale umano non può essere offerto come garanzia di credito. Di conseguenza è improbabile che, per esempio, un giovane riesca ad ottenere credito in misura sufficiente ad acquistare la quantità socialmente ottima di educazione...» (Becker G.A., L'approccio economico al comportamento umano, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 12) a meno che non paghi interessi più elevati o offra una garanzia di tipo reale. In presenza di mercati finanziari imperfetti i più penalizzati sono proprio le famiglie meno ricche, che in assenza di risorse proprie, per potere effettuare la stessa spesa (ad esempio frequentare un corso di studi universitario) devono prendere a prestito ammontari più elevati rispetto a famiglie meno povere, finendo col pagare interessi più elevati. In alternativa poiché sono in grado di offrire garanzie minori in quanto dispongono di una ricchezza inferiore, otterranno minor credito delle famiglie meno povere. Di fronte a costi crescenti di indebitamento i figli delle famiglie meno abbienti conseguiranno un livello di istruzione inferiore rispetto ai loro coetanei più ricchi

²³¹ Commissione di indagine sulla povertà e sull'emarginazione, Terzo rapporto sulle povertà in Italia, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1993, p. 35

²³² Commissione di indagine sull'esclusione sociale, Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma, 2003, p. 60

cui è presente un unico *bread-winner*, con un'attività lavorativa, fra l'altro, di tipo manuale e scarsamente retribuita, nelle quali le esigenze economiche familiari favoriscono un ingresso anticipato nel mercato del lavoro dei ragazzi e una loro breve permanenza a scuola:

« eravamo nove figli, tre maschi e sei femmine, e mia madre e mio padre. Eravamo in undici. Mio padre era dipendente in un bar mentre mia madre era casalinga....ho abbandonato la scuola, come ti posso dire, ho voluto prendere la vita del lavoro, magari la famiglia era grande, per questioni economiche....non è che con uno stipendio si stava proprio bene... a quanti eravamo a casa...» [Domenico, 49 anni, licenza elementare]

«...mio padre era un operaio mentre mia madre ha fatto sempre la casalinga finché e vissuta. Io avevo quattro fratelli e tre sorelle.....già da piccolo andavo a scuola e lavoravo pure. Poi quando alla quarta elementare ho lasciato la scuola sono andato a lavorare...ho cominciato a lavorare presto anche perché la famiglia era grande e il bisogno a casa c'era.»[Giovanni 47 anni, licenza elementare da adulto]

«.... Io di scuola non è voluto proprio sapere, sono andata fino alla quarta e poi mi sono fermata. Non ci sono andata anche per ragioni economiche... eravamo una famiglia numerosa [sette figli]mio padre faceva prima il carpentiere, poi ha preso il posto presso la compagnia dei lavoratori portuali.. quasi tutti abbiamo iniziato a lavorare presto per dare una mano a mio padre visto che all'inizio non aveva uno stipendio fisso» [Carmela, 50 anni, licenza elementare]

Il tenore di vita di una famiglia dipende dal potere di acquisto delle risorse finanziarie a disposizione, ma è anche condizionato da quanti sono coloro che di quel reddito devono vivere. Se le risorse economiche sono limitate, in presenza di unica fonte di reddito da lavoro dipendente e le necessità sono tante in virtù della numerosità dei figli, occorre che sia definita una gerarchia tra i bisogni familiari da soddisfare e/o che siano acquisite ulteriori entrate monetarie. In una situazione di vulnerabilità economica, quando il delicato equilibrio tra risorse e bisogni è più esposto al rischio di sbilanciamento, l'investimento nell'istruzione dei figli per la famiglia non costituisce un obiettivo prioritario. I figli diventano piuttosto una risorsa familiare, un ammortizzatore

dei rischi economici, «...*partecipanti alla comune impresa di sopravvivenza e perciò (...) potenzialmente sfruttabili dalla famiglia, dai genitori.*»²³³. La madre, invece, a causa dell'aumento dei compiti di cura e dei servizi domestici che un maggior numero di figli comporta, è costretta a rinunciare al lavoro e quindi ad un reddito supplementare per dedicarsi soltanto al lavoro domestico.

In presenza di una limitata disponibilità di risorse da parte della famiglia, la scelta procreativa della coppia è condizionante della qualità di vita che può essere offerta ad ogni erede. Se dal punto di vista del bambino il reddito dei genitori è realmente un vincolo ineludibile, dal punto di vista della famiglia il livello presente di reddito dipende anche da due decisioni precedenti: quanti figli avere e che tipo e livello di partecipazione al mercato del lavoro perseguire. La partecipazione al mercato del lavoro dipende da un'ampia gamma di fattori, decisi anche al di fuori della volontà e degli sforzi della famiglia; quanti figli avere, invece, è una scelta totalmente dipendente dalla volontà dei genitori. La nascita di un figlio comporta ai genitori il sostenimento di costi, in termini di investimento di tempo e di rinuncia a possibilità di guadagno dovuta ad una riduzione della partecipazione al mercato del lavoro, che ricade generalmente sulla madre e in termini di reddito speso per il loro mantenimento. Entrambi i costi aumentano al crescere del numero dei figli.

Dato un livello di reddito disponibile, si può immaginare che genitori particolarmente interessati al destino sociale dei propri figli, nella scelta procreativa tengano conto delle opportunità di vita, come ad esempio l'istruzione, che vogliono assicurare ai loro discendenti; di conseguenza è da prevedere che i coniugi che si preoccupano di più della qualità della vita dei loro eredi scelgano di avere un numero limitato di figli. Quando, invece, è assente un atteggiamento strategico nei confronti della fecondità e dei figli, come si riscontra nelle testimonianze raccolte, la scelta di avere molti bambini, anche se si dispone di risorse limitate, probabilmente è da porre in relazione al fatto che i figli non sono visti come soggetti sui quali investire, piuttosto sono visti come soggetti da utilizzare semplicemente entro la solidarietà familiare, come una risorsa a disposizione della famiglia da utilizzare per la sua sopravvivenza.

Si tratta del modello di famiglia produttiva e feconda, proprio dell'economia tradizionale, in cui i figli rappresentavano un serbatoio flessibile da cui attingere forza

²³³ Saraceno C., Naldini M., *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 126

lavoro o da spendere all'esterno, che continua ad essere diffuso soprattutto tra le famiglie più povere, in cui sono più basse le chances di vita adeguata.²³⁴

Se la forte dipendenza economica del nucleo familiare dalla presenza di un unico bread-winner, ancor più in presenza di molti figli, accresce il rischio di povertà, l'assenza di un partner nel momento cruciale in cui le famiglie sono impegnate nel compito di allevare i figli minori rappresenta uno dei principali fattori di impoverimento delle stesse. È la situazione in cui si trovano le famiglie monogenitoriali (un solo genitore con uno o più figli in età minore) in cui si concentrano due problemi: da un lato la mancanza del partner e dall'altro la presenza di costi ingenti per l'accudimento dei figli²³⁵. Le difficoltà economiche si acuiscono nel caso di donne separate o vedove che, avendo rinunciato al lavoro da sposate, con la perdita del partner si trovano improvvisamente disoccupate, senza reddito e con figli minori a carico. In tali circostanze il destino scolastico dei figli e più in generale le loro opportunità di vita rischiano di essere fortemente compromessi, come nel caso di Giovanni, che in tenera età con i fratelli viene abbandonato dal padre:

«...la mia famiglia di origine era composta da sei persone...mia madre e mio padre si sono lasciati quando io avevo quattro anni, mia madre era in cinta di mio fratello Luigi. Dopo la quinta elementare sono andato a lavorare ...c'erano molti problemi economici...Mio padre non ci ha mai aiutato..... Mia madre che era analfabeta e non aveva nessun parente perché orfana, per mantenerci andava a fare pulizie a casa di una signora. Ogni tanto una signora ci aiutava e ci portava un po' di spesa a casa..» [Giovanni, 48 anni, licenza elementare].

Dopo la rottura del matrimonio la responsabilità per il mantenimento dei figli e la responsabilità per la loro cura, vale a dire i costi finanziari dei figli «consumatori» di beni e servizi e i costi dei figli consumatori di tempo di cura²³⁶, in assenza di aiuti da parte del coniuge, rimangono a totale carico della madre. La fine dell'unione, fondata su una più o meno netta divisione di genere del lavoro e delle responsabilità, per la quale la donna rinuncia ad investire nel lavoro remunerato a favore dell'investimento nel matrimonio e nella famiglia delegando al marito la funzione del bread-winner, non

²³⁴ Saraceno C., Naldini M., op.cit., Il Mulino, Bologna, 2002, pp.123-172

²³⁵ Ranci C., Le nuove disuguaglianze sociali, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 109.

²³⁶ Saraceno C., Naldini M., Sociologia della famiglia, Il Mulino, Bologna, 2001, p.247.

può non comportare costi gravi per chi ha meno risorse e meno forza negoziale, soprattutto in presenza di figli minori. La situazione di vulnerabilità economica in cui precipita la famiglia in seguito all'abbandono del capofamiglia obbliga, pertanto, la madre a presentarsi sul mercato del lavoro in una posizione alquanto marginale. Il suo basso livello di istruzione e forse anche le discriminazioni specifiche di genere presenti sul mercato del lavoro consentono l'accesso soltanto ad occupazioni poco qualificate e poco remunerate. Inoltre la necessità di conciliare l'attività di cura dei figli e l'attività lavorativa non le consente orari di lavoro troppo lunghi. La conseguenza è quella di percepire un salario troppo basso per soddisfare i bisogni della famiglia. Né tanto meno può contare su quei fattori come i trasferimenti pubblici o aiuti da parte della famiglia estesa che possono mitigare l'effetto negativo della separazione sulle condizioni economiche in cui vive con i figli.²³⁷

I vincoli di bilancio stringenti spingono il figlio verso un abbandono precoce della scuola, a prescindere dalle sue aspirazioni. Qualsiasi contributo di natura economica, anche se marginale, diventa essenziale per la sopravvivenza dell'intero nucleo familiare. La consapevolezza, pertanto, delle difficoltà materiali rendono il figlio, probabilmente perché è il primogenito, co-responsabile insieme alla madre del mantenimento dell'intera famiglia.

La presenza di figli minori non rappresenta di per sé un fattore di rischio di impoverimento se non quando è associata alla disponibilità di un unico reddito da lavoro in famiglia. La situazione diventa particolarmente rischiosa quando l'unico bread-winner della famiglia ha un legame «debole» col mercato del lavoro, non ricoprendo un ruolo lavorativo stabile. La precarietà lavorativa rappresenta un indebolimento significativo della capacità di procurarsi un reddito. Se non vi sono altri redditi stabili e regolari essa rappresenta un fattore importante di disagio economico per la famiglia, soprattutto quando sono presenti figli minori:

«... non sono andato più a scuola per bisogno A quei tempi anche pochi soldi da portare a casa erano soldi, era tutto assai costoso....insomma si aiutava se volevo continuare c'erano problemi, perché i soldi.... Anche se uno di noi voleva andare, di libri te ne davano uno solo e gli altri te li dovevi comprare. Infatti io non ho mai

²³⁷ Del Boca D., Effetti economici delle separazioni sui figli in Italia, in Osservatorio nazionale sulle famiglie e le politiche locali di sostegno alle responsabilità familiari, Famiglie: mutamenti e politiche sociali, Vol.II, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 137-149.

comprato libri, usavo quello che mi davano...Non è che mio padre ha lavorato sempre alla Pertusola. Ha lavorato sempre così alla giornata. A 35 anni ha preso il posto, se no fino ad allora eravamo piccoli e ci si arrangiava. . Non è che c'erano tanti soldi, poi con cinque figli....[Antonio 52 anni, licenza elementare]

La mancanza di un reddito stabile in una fase cruciale del ciclo di vita familiare espone a forme di forte privazione economica la famiglia., la quale necessita per il mantenimento del proprio equilibrio economico, non solo del reddito da lavoro del capofamiglia, ma anche di quello degli altri componenti. Se questo viene a mancare il tenore di vita del nucleo familiare risulta fortemente compromesso. I costi indiretti dell'istruzione in una situazione di fragilità economica diventano talmente elevati da disincentivare i genitori a sostenere i figli nella prosecuzione scolastica ed a inserirli precocemente sul mercato del lavoro. Il lavoro minorile diventa, pertanto, un'importante risorsa familiare come forza di lavoro da spendere e scambiare in cambio di denaro, indispensabile per la sopravvivenza della famiglia.

La presenza di una sola fonte di reddito costituisce un fattore specifico di debolezza economica per l'organizzazione familiare in quanto espone le famiglia non solo alla scarsità di reddito ma anche all'emarginazione sociale nel caso si perda del lavoro da parte dell'unico percettore di reddito.²³⁸ Un improvviso evento traumatico come una grave malattia che colpisca l'unico bread-winner del nucleo familiare indebolisce la famiglia nella sua funzione economica di raccolta e di redistribuzione delle risorse materiali ai vari membri per il soddisfacimento dei loro bisogni e soprattutto può compromettere le *capabilities* della famiglia²³⁹, vale dire «...l'abilità (...) di fare azioni e di raggiungere stati di esistenza dotati di valore...le combinazioni alternative di cose che (...) è in grado di fare o di essere...»²⁴⁰:

«...Mio padre si è ammalato a 39 anni e ha dovuto smettere di lavorare - faceva il muratore – dopo otto anni di malattia è morto a 47 anni...la malattia di mio padre ci ha sconvolti tutti quanti, perché mia madre si è dovuta rimboccare le maniche ed è dovuta andare a fare la colf quando lei di lavorare...io avevo 17 anni e andavo

²³⁸ Ranci C., *Le nuove disuguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 88

²³⁹ Per *capabilities* di una famiglia ci riferiamo all'insieme delle *capabilities* di cui dispongono i singoli componenti e al modo in cui le abilità dei diversi membri della famiglia interagiscono tra loro.

²⁴⁰ Sen A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1993, pp. 93-94

scuola.....ho pensato che era più opportuno aiutare la famiglia visto che eravamo in crisi e ho lasciato al scuola, però non sono stata forzata, forse inconsciamente perché mi era venuta un po' di depressione, che ne so....forse sentivo il bisogno anche di evadere un po' dalla famiglia, perché il lavoro mi permetteva di stare fuori casa e non sentire i problemi .. » [Isabella, 45 anni, licenza media]

L'improvviso impedimento al lavoro, causato da una grave malattia, dell'unico percettore di reddito compromette l'equilibrio dell'organizzazione familiare. In primo luogo la carenza reddituale della famiglia obbliga gli altri componenti, fino ad allora inattivi, a presentarsi sul mercato del lavoro, in una posizione di debolezza, per lo scarso livello di istruzione raggiunto e per la mancanza di precedenti esperienze lavorative. In secondo luogo al disagio economico della famiglia si associa un aggravio dei compiti di cura per i familiari. L'assenza di un sostegno esterno significativo e le difficoltà economiche, che non consentono per la cura e l'assistenza di rivolgersi al mercato, impongono l'auto-addossamento dell'intero carico di cura sulle capacità e sulle risorse interne. Le necessità economiche e il bisogno di cura rendono la famiglia particolarmente vulnerabile e la libertà positiva di ogni componente di condurre la vita che preferisce²⁴¹ viene penalizzata. Una situazione familiare così critica ha inevitabilmente effetti deleteri anche sulla carriera scolastica dei figli. I vincoli economici e probabilmente le difficoltà di sviluppare, per l'evento traumatico, una forte motivazione allo studio premono per l'abbandono della scuola, soprattutto se il rendimento scolastico è scarso:

«.....alla scuola media ero una delle migliori alunne ...poi verso il secondo contabile, cioè l'ultimo anno che ho fatto non avevo più voglia di studiare e sono stata bocciata...» [Isabella, 45 anni, licenza media]

Nei momenti drammatici che coinvolgono la sfera affettiva e in presenza di problemi economici diventa difficile per un'adolescente recuperare i motivi per i quali valga la pena impegnarsi nello studio. Di fronte ai primi risultati negativi conseguiti, probabilmente da attribuire, più che ad una deficienza nelle abilità possedute, allo scarso interesse per lo studio, che il forte coinvolgimento emotivo nella malattia del

²⁴¹ Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma – Bari, 2003, p. 9.

padre ha generato, la crescita dei costi dell'istruzione consiglia, in una situazione di precarietà economica, l'interruzione degli studi e la ricerca di un'occupazione. In un tale contesto l'alternativa del lavoro assume una duplice funzione: garantisce un aiuto economico alla famiglia e, contemporaneamente, diventa un supporto di natura psicologica per l'intervistata, un'occasione per allontanarsi dalle preoccupazioni generate dal momento doloroso che coinvolge la propria famiglia.

6.4.2 L'influenza del rendimento scolastico sulle scelte educative

Un fattore che riveste una certa rilevanza nel processo decisionale che conduce alla scelta scolastica da assumere è rappresentato dal rendimento scolastico dei ragazzi. Una volta tenuto conto degli effetti dei vincoli sulle opportunità, genitori e figli valutano i possibili corsi di azione sulla base delle conseguenze future che questi produrranno.

Nella pratica, dal momento che gli individui non sono esseri onniscienti, è impossibile avere una conoscenza completa e una previsione di tutte le conseguenze che derivano da un'eventuale scelta. La presenza di limiti cognitivi nella decisione da assumere, rappresentati da vincoli nelle informazioni disponibili, in quanto poche o lacunose o sbagliate, e nelle capacità di elaborazione, non consentono agli individui di comportarsi razionalmente nel significato ristretto della parola

La razionalità degli attori sociali è sempre una razionalità limitata che non consente di assumere comportamenti massimizzanti ma mira ad ottenere risultati soddisfacenti. Gli attori pertanto agiscono sulla base delle informazioni e delle conoscenze in loro possesso nel momento in cui decidono. Nel decidere quale percorso scolastico seguire i soggetti tengono conto delle relative probabilità di successo delle opzioni praticabili. La scelta sarà per il corso di azione che garantisce la maggiore probabilità di successo o che, al contrario, riduce il rischio di insuccesso. Il più importante predittore delle probabilità future di successo di uno studente è senza dubbio rappresentato dai risultati scolastici conseguiti²⁴², che sono un fondamentale misuratore delle abilità possedute e l'esito anche dell'impegno profuso a scuola.

Così se è evidente che da risultati brillanti si riceve un forte incentivo a proseguire, da risultati scarsi è ragionevole attendersi un disincentivo altrettanto consistente ad investire ancora nella stessa attività scolastica.. Soprattutto quando le

²⁴² Abburà L., Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli novanta?, in Polis, n. 3 Dicembre 1997, pp. 367- 389, p. 375

disponibilità economiche della famiglia sono limitate, i genitori possono ritenere conveniente investire nell'istruzione dei propri figli se rassicurati dalle informazioni in loro possesso sulla dotazione naturale di abilità dei propri figli e sull'intensità delle loro motivazioni allo studio. Il livello delle abilità e delle motivazioni allo studio possedute, rivelate dal profitto scolastico, influenza la facilità (o difficoltà) con la quale si può acquisire istruzione, in termini di tempo necessario per conseguire un determinato titolo di istruzione, e in quanto tale, incide sui costi che una famiglia deve sopportare. Nel caso di una bocciatura il dover ripetere l'anno determina un aumento tanto dei costi diretti quanto dei mancati guadagni: un corso di cinque anni diventa, per uno studente che è stato bocciato un corso di sei o più anni, a seconda del numero delle bocciature. L'istruzione dei propri figli può, così, diventare troppo onerosa per i genitori. A causa delle rigidità del sistema formativo italiano che richiede per conseguire un titolo di completare l'intero ciclo di studio corrispondente, non si può non tenere conto del rendimento scolastico dello studente quando alla fine di una tappa della carriera scolastica si deve decidere di iniziarne un'altra. Chi ad esempio abbandona dopo qualche anno la scuola media superiore si ritrova al punto di partenza, cioè in possesso come unica credenziale del diploma di scuola media inferiore. Da un punto di vista concreto gli anni trascorsi alla scuola superiore sono da considerare sprecati e le spese sostenute inutili. Se si comincia un nuovo corso di studi è perché si nutre la speranza di conseguire il diploma finale. Diventa pertanto fondamentale per i genitori, soprattutto se non abbienti e quindi particolarmente sensibili ai vincoli di bilancio, valutare preventivamente le probabilità dei loro eredi di portare a compimento l'intero ciclo di studi da intraprendere per non subire un fallimento scolastico ed uno spreco di risorse²⁴³.

I buoni risultati promettono una buona carriera scolastica anche per l'operare di un meccanismo di natura psicologica. A prescindere dal modo in cui si forma, un dato livello di capacità esercita la sua influenza direttamente soddisfacendo, o non soddisfacendo, i requisiti che la scuola richiede, ed indirettamente influenzando la valutazione di sé. Il livello passato di profitto agisce, infatti, come prova delle capacità personali ed esercita un'influenza sulla valutazione che il soggetto dà di se stesso. Il giudizio su di sé che il ragazzo riceve dalla scuola, in quanto spesso percepito come "oggettivo", è uno di quelli considerati più importanti e che maggiormente hanno

²⁴³ Gambetta D., Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali, Il Mulino, Bologna, 1987, p .68

influenza su di lui. Un alto livello di profitto può portare il soggetto a percepirsi positivamente e “all’altezza”, avvalorando la convinzione di essere adatti ad un itinerario scolastico impegnativo e riducendo la paura di insuccessi futuri. La percezione del rischio associato al proseguimento degli studi in simili circostanze viene così a diminuire.

Se i soggetti, pertanto, hanno buone ragioni per sentirsi fiduciosi circa la loro abilità nello studio, allora cercano di adeguarsi razionalmente a quella percezione e propendono per percorsi scolastici più lunghi ed impegnativi. Viceversa non appena emergono segnali negativi circa il rendimento scolastico l’adattamento razionale alle circostanze richiede una durata degli studi contenuta

Le testimonianze raccolte evidenziano come il livello di profitto scolastico e le motivazioni allo studio dei ragazzi abbiano un peso molto marcato sulle scelte scolastiche delle famiglie meno abbienti, esattamente nella direzione che in teoria sarebbe logico attendersi.. Tra le cause dell’abbandono precoce dei banchi di scuola indicate dai soggetti intervistati, difatti, emergono spesso le motivazioni di autoresponsabilizzazione del fallimento:

«...non mi piaceva proprio studiare, ero proprio un vagabondo ...ho preso appena la quinta elementare. Mia madre e mio padre volevano che io andassi a scuola, ma io di testa mia ho voluto abbandonare...» [Domenico, 49 anni, licenza elementare]

«io ha fatto le scuole dalla prima elementare alla quarta elementare, perché poi magari sono stato un ragazzo che la scuola non mi piaceva.... non sono stato mai voglioso sugli studi, anche se dopo, da grande, ho fatto un corso serale frequentando la quinta elementare.....quando mio padre si è accorto che io ero talmente svogliato per la scuola, mi ha ritirato dalla scuola e sono andato a fare i primi lavoretti.. ...» [Vincenzo, 52 anni, licenza elementare]

«...ho ripetuto la prima elementare due volte....ho preso la quinta elementare e sono andato a lavorare ...ho capito che la scuola non era me...» [Giovanni , 48 anni, licenza elementare].

In alcuni casi nei ragazzi che non vogliono continuare a studiare e abbandonano matura un atteggiamento di presa di distanza dalla situazione scolastica ritenuta non

confacente alle loro aspirazioni rispetto soprattutto a situazioni lavorative sperimentate e risultate molto più soddisfacenti.

Probabilmente l'esperienza scolastica non è riuscita a trasmettere interesse e passione per l'apprendimento generando una situazione di disadattamento e di «ostilità» dello studente nei confronti della scuola. In presenza, poi, di un insuccesso scolastico come una bocciatura può crearsi nel soggetto un senso di sfiducia nelle sue capacità per cui può non sentirsi adeguato e in grado di affrontare i compiti richiesti dalla scuola. Ciò unito al fatto che l'esperienza lavorativa può rivelarsi più gratificante, anche dal punto di vista materiale, consentendo al ragazzo di acquisire un senso di maggiore fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, rende il lavoro decisamente più attraente e preferibile alla istituzione scolastica:

«..mi sono iscritto alla prima media ma poi ho lasciato. Ho iniziato a lavorare per aiutare la famiglia quando frequentavo la quinta, il pomeriggio andavo a lavorare. Poi ho visto che il lavoro mi piaceva...cioè mi sono inserito pian piano sul lavoro, ho visto che si prospettavano dei guadagni. Quindi ho rinunciato alla scuola.» [Mario, 44 anni, licenza elementare]

«...ho iniziato a lavorare da piccolino quando facevo al terza elementare. Alla quarta mi hanno bocciato e ho lasciato la scuola.. Nel lavoro stavo benissimo, ero circondato da persone grandi, sembrava veramente una famiglia, nello stesso tempo lavoravo e apprendevo dalle persone con cui lavoravo..» [Giovanni, 46 anni licenza elementare]

Una frequenza scolastica «affannata» e lo scarso interesse per lo studio dimostrato generano nei genitori aspettative negative nei confronti dei successivi passi scolastici dei propri figli. Dal punto di vista economico le minori possibilità di far fronte ai costi diretti ed indiretti dell'istruzione possono indurre le famiglie a ritenere più conveniente il ritiro scolastico anticipato. Le probabilità che tale decisione sia assunta aumentano, soprattutto, se l'istruzione non rappresenta per i soggetti decisori un bene particolarmente allettante.

Quando dalla scuola provengono indicazioni positive, che segnalano una buona performance scolastica dei figli, le famiglie appartenenti alle classi sociali inferiori, invece, sono disponibili ad investire nell'istruzione:

«..mi piaceva tanto in effetti studiare già dalla scuola elementare, era un modo per far vedere quello che valevo in effetti.....per cinque anni di seguito, mi vergogno a dirlo, ho vinto alle superiori il premio Pucciarelli D'Afflitto come migliore alunna dell'Istituto ...» [Raffaella, 42 anni, laureata]

«.. a scuola andavo abbastanza bene, non ho avuto mai problemi. Al secondo anno di liceo ho avuto un riconoscimento come uno fra i migliori alunni della scuola ...» [Francesco, 44 anni, laureato]

«..sono sempre andato bene a scuola.. ero il cosiddetto secchione della classe...sia alla scuola media che al liceo sono uscito col massimo ... ».[Luca 45 anni, laureato]

Se non vi sono intoppi reali o anche solo temuti aumentano le probabilità che la carriera scolastica dei discendenti delle classi inferiori non si interrompa.

Un elevato livello di profitto scolastico ma anche l'amore dimostrato per lo studio, l'approccio all'istruzione in termini di strumento per dimostrare le proprie capacità, rappresentano buone ragioni per i soggetti coinvolti nella decisione di sentirsi fiduciosi sulle prospettive scolastiche future. La fiducia cresce ancor di più davanti al conseguimento di un premio. Ottenere il riconoscimento da parte di tutto l'istituto delle proprie abilità scolastiche non può che alimentare le ambizioni dello studente e le speranze dei genitori, che ricevono così un incentivo a sostenere i figli nella prosecuzione ulteriore della carriera scolastica.

La presenza di un certo grado di reattività da parte delle famiglie meno abbienti e meno istruite al livello di abilità dei figli ha importanti implicazioni teoriche in quanto suggerisce che non può essere addotta come spiegazione generalizzata delle disuguaglianze delle opportunità educative il fatto che le scelte scolastiche degli appartenenti agli strati sociali più deboli siano condizionate dall'esistenza di norme e valori sub-culturali specifici della classe di appartenenza, in base ai quali le classi inferiori sviluppano un atteggiamento, a priori, di chiusura verso l'istruzione.

Per Hyman le classi sociali più deboli non «apprezzano» l'istruzione per la presenza al loro interno di un *«...un sistema di credenze e valori (...) che riduce proprio le azioni volontarie che potrebbero migliorare la bassa posizione di queste nella*

struttura sociale»²⁴⁴. In virtù di tale sistema di valori gli individui delle classi inferiori non nutrono ambizioni di successo, sono consapevoli del fatto di avere limitate possibilità reali di ascesa sociale, e non hanno interesse a raggiungere obiettivi, come il conseguimento di un titolo di studio, che potrebbe essere utile per raggiungere il successo. La riuscita viene percepita come effetto di fattori che sfuggono al controllo dell'individuo, come la fortuna, relazioni, il caso e non come il prodotto di un progetto concepito e controllato dal soggetto²⁴⁵

Se fosse vera l'immagine passiva degli appartenenti alle classi inferiori che non nutrono alcuna «...*motivazione tanto di accedere a posizioni elevate che di assicurarsi la formazione necessaria per raggiungere queste posizioni ...*»²⁴⁶ l'istruzione dovrebbe essere rifiutata a tutti i costi e le variazioni nelle probabilità di successo attese non dovrebbero accompagnarsi a variazioni nei comportamenti. Nella realtà dei fatti, invece, accade che anche genitori scarsamente istruiti e non ricchi possono decidere di sostenere i costi scolastici di una lunga permanenza nella scuola dei propri figli più «promettenti». L'adattamento razionale alle probabilità di successo dei propri figli da parte delle famiglie meno abbienti sta ad indicare che le loro scelte scolastiche non sono preordinate dall'operare di meccanismi non intenzionali, come norme, convinzioni e valori sub-culturali, che possono plasmare in maniera negativa le loro preferenze nei confronti dell'istruzione. Se le circostanze consentono di essere ottimisti circa le capacità nello studio dei loro eredi anche le famiglie di bassa estrazione sociale tendono ad adeguarsi razionalmente a quella percezione e orienteranno i propri figli, qualora le risorse lo consentono, verso il completamento dell'intero percorso scolastico.

6.4.3 Risultati scolastici e ambizioni familiari

Se è vero, come abbiamo visto in precedenza, che al primo intoppo la carriera scolastica dei ragazzi di bassa estrazione sociale si interrompe, altrettanto vero è che è diverso l'atteggiamento, che abbiamo riscontrato nella ricerca, delle famiglie appartenenti alle classi medio -alte della città, di fronte ad un rendimento scolastico dei propri eredi non particolarmente proficuo:

²⁴⁴ Hyman H., I sistemi di valore delle diverse classi sociali. Un contributo della psicologia sociale all'analisi della stratificazione sociale, in Bendix R., Lipset S., (a cura di), Classe, potere e status. Comportamento sociale e struttura di classe, Marsilio, Padova, 1971, pp. 267-281, p. 267

²⁴⁵ Boudon R., Istruzione e mobilità sociale, Zanichelli, Bologna, 1979, p. 52

²⁴⁶ Hyman H., op. cit., p. 270

«...a scuola non eccellevo, ero nella sufficienza,.. non ero particolarmente voglioso, sono stato anche rimandato al liceo...» [Vincenzo, 43 anni, laureato]

«...non mi sforzavo più di tanto, lo stretto necessario per continuare. Dalla scuola media sono uscito con buono...non sono stato mai bocciato, solo una volta sono stato rimandato al liceo diciamo che me la cavavo...» [Paolo, 46 anni, laureato]

Una condotta scolastica non propriamente esaltante non è sufficiente ad agire negativamente sulla percezione che i genitori appartenenti ad una fascia sociale elevata hanno circa le probabilità di successo dei figli. A prescindere dalle vere inclinazioni e dalle capacità dei loro eredi essi decidono di far intraprendere loro i percorsi scolastici più lunghi comunque.

La differente sensibilità che genitori di estrazione sociale diversa dimostrano al rendimento scolastico dei propri figli potrebbe essere spiegata con il fatto che le famiglie meno abbienti e meno istruite potrebbero scoraggiarsi più facilmente di fronte ad uno scarso profitto, in quanto avvertirebbero una capacità minore di controllare ciò che avviene a scuola e di mettere in discussione le decisioni della scuola. Al contrario è ragionevole supporre che i genitori delle fasce sociali più alte e più istruite non sono altrettanto indifesi di fronte alle opinioni degli «esperti».²⁴⁷

Una spiegazione più plausibile al comportamento socialmente differenziato delle famiglie è sicuramente quella proposta da Boudon, basata sui costi differenziali ed indica che ai discendenti delle classi inferiori non istruite manca un incentivo importante, posseduto invece dagli eredi delle classi elevate istruite, al superamento delle eventuali difficoltà incontrate nel processo formativo: l'interesse a non scendere al di sotto della posizione di classe e del livello di istruzione dei loro genitori. Lo stesso vale per questi ultimi nello spingere i propri figli a perseverare nello studio.

Per Boudon *«...la sopravvivenza di un individuo nel sistema scolastico dipende da un processo di decisione razionale i cui parametri sono funzioni della posizione sociale o posizione di classe...»*²⁴⁸. In altri termini la domanda di istruzione è l'esito di un calcolo razionale, come nel modello decisionale di provenienza economica proposto

²⁴⁷ Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna, 1987, p. 163

²⁴⁸ Boudon R., *op. cit.*, 1979, p. 66

da Becker con la teoria del capitale umano. Rispetto a questo ultimo, di cui ne costituisce un ampliamento, il modello di spiegazione delle disparità educative di Boudon differisce in quanto gli elementi del calcolo razionale, cioè costi, benefici attesi e rischio sono valutati, nelle decisioni scolastiche, dai soggetti decisorii in base alla propria collocazione sociale.

I costi sono rappresentati dalle spese necessarie per il percorso scolastico, i benefici attesi sono valutati in termini di acquisizione di un futuro status sociale mentre il rischio di fallimento scolastico dipende dal rendimento a scuola dello studente. Per una famiglia agiata che voglia sostenere il figlio in un lungo percorso scolastico i costi da sostenere sono irrilevanti grazie alle risorse di cui dispongono. Nello stesso tempo conseguire un'elevata credenziale educativa reca importanti benefici perché consente di conseguire uno status sociale prossimo a quello dei genitori. Una prematura uscita dal sistema scolastico che non consenta di raggiungere un titolo di studio adeguato a ricoprire la posizione sociale del padre (è il caso del figlio dell'avvocato che non consegue la laurea), invece, potrebbe generare un fenomeno di «demosione intergenerazionale»²⁴⁹, vale a dire un arretramento sociale rispetto alla famiglia di origine. In simili circostanze è ragionevole supporre che le famiglie di estrazione sociale elevata scelgano per i propri figli un percorso formativo lungo, anche di fronte a risultati scolastici non particolarmente brillanti.

La lunga carriera scolastica, conclusa al conseguimento della laurea, di tutti i soggetti intervistati nella ricerca, appartenenti alle fasce sociali elevate della città, può essere pertanto interpretata come l'esito di una scelta razionale delle famiglie, che hanno valutato costi e benefici delle alternative scolastiche possibili in base alla propria appartenenza sociale.

Per il figlio dell'operaio invece che abbandona la scuola anticipatamente, ad esempio dopo aver conseguito la licenza media, e che si troverà a svolgere verosimilmente mansioni a carattere manuale in maniera non dissimile dal genitore, non vi sarà alcuna retrocessione sociale. Di fronte a sanzioni sociali meno severe il giovane di bassa estrazione sociale è meno inibito a lasciare la scuola in presenza di circostanze scoraggianti come un reddito familiare basso o brutti voti.

Anche in presenza di ottimi risultati scolastici non sarebbe comunque conveniente, secondo Boudon, per coloro che appartengono agli strati sociali più

²⁴⁹ Boudon R., Istruzione e mobilità sociale, Zanichelli, Bologna, 1979, p.62

deboli, scegliere un percorso scolastico lungo, dal momento i costi da sostenere sarebbero elevati, a fronte di una promozione sociale che potrebbe essere raggiunta con un livello di istruzione inferiore. Per chi proviene da una classe sociale bassa «...l'utilità di raggiungere un dato punto può essere minore di quella del punto inferiore per la possibile compensazione tra costo e beneficio...».²⁵⁰ Ciò si basa sull'idea che i costi dell'istruzione sono correlati negativamente alla posizione sociale degli individui mentre i benefici attesi sono correlati positivamente allo status sociale degli stessi. In effetti è più plausibile l'idea che i benefici di un diploma o della laurea sono tanto più alti quanto più è basso lo status sociale di partenza, dal momento che la loro acquisizione può consentire di salire più gradini della scala sociale. In assenza di circostanze scoraggianti quindi non sembra che possano esserci motivi validi da non indurre giovani di origine sociale inferiore a ritenere l'istruzione attraente almeno quanto la ritengono i giovani delle classi superiori. Questo atteggiamento trova un riscontro empirico nei casi esaminati precedentemente quando le famiglie, sebbene non di estrazione sociale elevata, in presenza di ottimi risultati, decidono di sostenere i figli nella prosecuzione degli studi. Se si considera, inoltre, che per i giovani che provengono dagli strati sociali più bassi l'istruzione rappresenta l'unica risorsa che hanno a disposizione per puntare ad una promozione sociale, a differenza dei loro coetanei di diversa estrazione sociale, che per evitare la retrocessione sociale possono adottare anche soluzioni extra-scolastiche, è ragionevole supporre che i benefici dell'istruzione siano più elevati per coloro che provengono da una condizione sociale meno elevata.

In una situazione nella quale i costi dell'istruzione aumentano scendendo la scala sociale mentre i benefici diminuiscono procedendo all'incontrario, la scelta scolastica ottimale, conseguente al calcolo razionale costi/benefici, non si dovrebbe, di conseguenza, differenziare in modo netto tra le varie classi sociali. Ma nella realtà ciò non accade.²⁵¹

6.4.4 I vincoli culturali

Le risorse economiche non esauriscono l'impatto delle origini sociali sulle opportunità educative degli individui. Le scelte scolastiche sono fortemente influenzate

²⁵⁰ Boudon R., op. cit., 1979, p. 66

²⁵¹ Gambetta D., op. cit., p. 239

anche dalle risorse culturali presenti in famiglia. Come molte ricerche condotte nel nostro paese confermano, i rischi di fallimento educativo dei ragazzi non sono omogeneamente distribuiti tra la popolazione, ma sono tanto più elevati quanto più basso il grado di istruzione dei genitori²⁵². Si tratta di una correlazione che trova ampiamente riscontro nelle interviste raccolte nella ricerca. Tutti i soggetti intervistati che si sono ritirati precocemente dagli studi associano ad una limitata disponibilità economica familiare anche un scarso livello di scolarizzazione dei propri genitori:

«...mio padre, mi sembra, che avesse la quinta elementare, mia madre era casalinga, era andata alla scuola elementare penso...» [Domenico , 49 anni, licenza elementare]

« so che non erano analfabeti, cioè sapevano leggere, scrivere...so che avevano le scuole elementari » [Giovanni, 47 anni, licenza elementare da adulto]

«..Mio padre come titolo di studio non aveva, penso, neanche la licenza elementare, mia madre forse ha fatto fino alla quinta elementare..» [Amelia, 50 anni, licenza elementare]

L'azione positiva che la presenza di genitori istruiti esercita sulle scelte scolastiche è rappresentata in primo luogo dall'influenza "benefica" che può avere sui risultati scolastici dei figli e, come sappiamo, di fronte ad un buon rendimento scolastico, anche in presenza di una scarsa disponibilità finanziaria delle famiglie, il rischio di abbandonare gli studi si riduce e aumentano le possibilità di accedere ai titoli di studio più elevati.

La teoria del capitale culturale elaborata da Bourdieu è la spiegazione sociologica più nota ed ampiamente accettata del meccanismo attraverso il quale il patrimonio culturale della famiglia esercita il suo influsso positivo sul successo scolastico dei propri eredi. Secondo Bourdieu i bambini che nascono in famiglie con un basso livello di scolarità mancano probabilmente di quelle capacità intellettive trasmesse in famiglia

²⁵² Gasperoni G., L'esperienza scolastica: scelte, percorsi, giudizi, in (a cura di) Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1997, pp. 31-53; Abburà L., *Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli novanta?*, in *Polis*, n. 3 Dicembre 1997, pp. 367- 389,

e selezionate positivamente dalla scuola. Di conseguenza la mancanza di risorse culturali della famiglia agisce come un vincolo che impedisce a buona parte dei ragazzi di bassa estrazione sociale avere successo a scuola. Ciò accade perché le classi dominanti riescono ad imporre la propria cultura come legittima, per cui essa viene riconosciuta come superiore dall'intera collettività, comprese le classi inferiori. Nella misura in cui la scuola adotta come standard di riferimento la cultura delle classi elevate, le pratiche didattiche, come l'insegnamento e la valutazione degli studenti sono permeate dalle convenzioni culturali delle classi superiori. La conseguenza è che la scuola finisce con l'esigere una capacità di astrazione, di manipolazione del linguaggio e di ragionamento che può essere acquisita soltanto dai soggetti già adeguatamente predisposti, in quanto può essere assorbita solamente da genitori istruiti.

Coloro che provengono da famiglie scarsamente dotate dal punto di vista culturale, di conseguenza, avranno maggiori difficoltà ad avere un buon profitto scolastico e se non intervengono altri fattori nel loro processo decisionale, non esiteranno ad interrompere precocemente gli studi. Se si considera che tutti coloro, tra i soggetti intervistati, che hanno scelto di abbandonare i banchi di scuola di fronte ad un cattivo rendimento scolastico, provengono da un ambiente familiare culturalmente povero è ragionevole supporre, probabilmente, che l'istruzione dei genitori abbia influito, seppure attraverso la mediazione dei risultati scolastici, sulle scelte scolastiche dei figli.

Quando si cresce, invece, in una famiglia istruita, sin dalla prima infanzia, si è circondati da un universo di «cose colte» e si accumulano una serie di esperienze che inducono un atteggiamento di naturalezza e di padronanza della cultura che «rende» a scuola. La presenza di libri a casa, ad esempio, o l'esposizione a stimoli culturali (cinema, teatro, viaggi studio etc.) costituiscono fattori che formano il bagaglio culturale con cui i figli intraprendono la loro carriera scolastica:

«..Casa mia era piena di libri ...forse anche questo mi ha portato a leggere molto sin da piccola..»

«...quando ero al liceo sono andato diverse volte a Londra, durante l'estate, perché i miei volevano che imparassi bene la lingua inglese..»

«...Mio padre, come anche mia madre, leggeva molto. Libri, riviste, giornali sono sempre circolati a casa ...».

I vantaggi di un ambiente culturale familiare «ricco» si concretizzano anche nella possibilità di disporre un repertorio di risorse comunicative più appropriate al contesto scolastico. Un bambino allevato in una famiglia in cui si parla correttamente l'italiano, e non ad esempio il dialetto, apprende senza alcuna difficoltà a parlare correttamente.²⁵³

Coloro che affrontano la selettività del percorso scolastico con un ricco bagaglio culturale che hanno costruito in famiglia, in molti casi in modo intenzionale, quasi meccanico, hanno le maggiori probabilità di ottenere a scuola una valutazione superiore alla media. L'effetto incentivante alla prosecuzione degli studi, che ne consegue, anche perché cresce l'autostima da parte del giovane, favorisce la scelta dei percorsi di studio più lunghi ed impegnativi.

Ai benefici che inconsapevolmente» ricevono dal fatto di vivere in un ambiente «colto» i figli di genitori con un elevato livello educativo hanno anche il vantaggio di poter disporre del loro aiuto nel proprio lavoro scolastico:

« ogni tanto mio padre, quando avevo difficoltà al liceo, mi dava qualche aiuto in latino...» [Emilia, 41 anni, laureata]

«...lui è laureato in legge [il padre], è chiaro che ogni volta che avevo problemi con qualche esame all'università ricorrevo alle sue spiegazioni... » » [Paolo, 46 anni, laureato]

Nei momenti di difficoltà, durante gli studi, i discendenti dalle classi elevate possono attivare il loro capitale sociale familiare, e quindi coinvolgere i loro genitori, che hanno le risorse indispensabili, nella loro attività scolastica. Non possono contare su tale supporto, invece, i loro coetanei che hanno genitori sprovvisti dei mezzi necessari per alleviare le loro «sofferenze scolastiche».

Pur riconoscendo, comunque, che il capitale culturale familiare aiuti a proseguire negli studi, contribuendo ad accrescere la resa scolastica dei bambini, l'ipotesi

²⁵³ Bourdieu P., La trasmissione dell'eredità culturale, in Barbagli M., Scuola, potere ed ideologia, Il Mulino, Bologna, 1972., pp. 87-107, p. 141

dell'eredità culturale non può essere assunta come spiegazione generalizzata dei destini scolastici. Anche coloro che provengono da ambienti culturalmente poveri possono riuscire a concludere l'intero percorso di studi, fino al completamento dell'istruzione terziaria.

Ciò trova ampiamente riscontro nelle vicende scolastiche di diversi soggetti intervistati nella ricerca, provenienti da famiglie meno abbienti e con genitori scarsamente istruiti, che non hanno abbandonato precocemente gli studi :

« mio padre aveva la terza elementare però sapeva leggere benissimo, mia madre invece ha fatto solo le elementari » [Raffaella, 42 anni, laureata]

« Penso che mio padre avesse quella che si chiamava la scuola di avviamento, cioè l'equivalente della terza media. » [Francesco, 44 anni, laureato]

« Sia mia madre che mio padre sono andati solo alle elementari » ».[Luca 45 anni, laureato]

La storia scolastica di Francesco, Raffaella e Luca non ha avuto fine dopo un breve periodo trascorsi tra i banchi di scuola, nonostante le rispettive famiglie avessero limitate disponibilità finanziarie e scarso capitale culturale. Di fronte al loro buon rendimento scolastico, al quale non hanno certamente contribuito le doti culturali dei loro genitori, i loro studi sono proseguiti fino al conseguimento di un livello di istruzione superiore.

Riconoscere che le abilità cognitive e le capacità di apprendimento si possano sviluppare a prescindere dall'apporto di un ambiente familiare culturalmente ricco non significa che il livello culturale dei genitori non agisca sulle opportunità scolastiche dei propri figli. Altrettanto vero è probabilmente che l'ereditarietà culturale, come sottolinea Boudon²⁵⁴, sia particolarmente importante per la riuscita scolastica del bambino soprattutto ai primi livelli di istruzione, giacchè è proprio a quel punto che gli studenti privi della capacità di adeguarsi alla cultura scolastica dominante dovrebbero incontrare le difficoltà maggiori. Si tratta probabilmente degli ostacoli che hanno incontrato i soggetti, provenienti da famiglie culturalmente poveri, intervistati nella

²⁵⁴ Boudon R., Istruzione e mobilità sociale, Zanichelli, Bologna, 1979, p. 67

ricerca, al loro ingresso nel sistema scolastico, in conseguenza dei quali sono usciti anticipatamente dal percorso educativo.

Man mano che si sale dai gradi inferiori a quelli superiori del sistema formativo il peso della componente primaria²⁵⁵ dell'influenza netta della classe di origine, vale a dire le abilità cognitive e l'interesse verso lo studio trasmessi dalla famiglia di origine nel corso del processo di socializzazione, tende a declinare.

Di conseguenza una volta superata la selezione ai livelli iniziali del sistema educativo i discendenti (relativamente pochi) delle classi meno privilegiate che riescono a raggiungere, se non subiscono alcuna selezione di natura economica, la sommità del sistema formativo, posseggono orientamenti cognitivi e livelli di riuscita scolastica identici a quelli propri degli eredi delle classi socialmente privilegiate²⁵⁶

6.5 L'importanza delle preferenze

6.5.1 L'atteggiamento nei confronti dell'istruzione

Nella misura in cui l'istruzione viene vista come un investimento, nel decidere quale percorso scolastico seguire i soggetti, dopo avere tenuto conto degli effetti dei vincoli sulle opportunità, valutano le relative probabilità di successo delle opzioni praticabili.

I risultati scolastici in questa prospettiva possono rappresentare un ottimo indicatore in grado di rassicurare i genitori della dotazione naturale di abilità dei propri figli e, quindi, della bontà o meno della decisione di investire nella loro istruzione.

Di fronte a risultati scolastici diversi, come abbiamo visto, diverso è il comportamento delle famiglie meno abbienti: quando hanno buone ragioni per sentirsi fiduciosi circa le abilità nello studio dei loro figli si adeguano razionalmente a quella percezione e scelgono di sostenerli nella prosecuzione degli studi; viceversa, in

²⁵⁵ Nel linguaggio di Boudon gli effetti di abilità e di impegno sul successo scolastico sono definiti "primari" per distinguerli dagli effetti "secondari" che costituiscono gli effetti dei vincoli economici. Di conseguenza gli effetti netti della classe di origine sui comportamenti scolastici si possono scomporre in due componenti: una primaria rappresentata dall'influenza della classe di appartenenza sulle abilità cognitive, ed una secondaria costituita dall'influenza della famiglia di origine sulla capacità di sostenere i costi diretti ed indiretti dell'istruzione.

²⁵⁶ Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006, p.88

presenza di un rendimento scarso o di fronte alle scarse motivazioni dei figli scelgono di interrompere i loro studi.

Se le decisioni dei soggetti fossero state governate, invece, da norme o valori specifici della classe sociale di appartenenza, secondo cui gli appartenenti alle classi meno privilegiate non dovrebbero nutrire alcuna ambizione di successo né dovrebbero avere alcun interesse di raggiungere mete, come un'elevata credenziale educativa, in grado di favorire la loro ascesa sociale, si sarebbe dovuto attendere una sostanziale insensibilità di fronte alle variazioni nelle probabilità di successo scolastico. In altri termini, se l'istruzione fosse stata rifiutata a tutti i costi, le variazioni nelle probabilità di successo attese non avrebbero dovuto accompagnarsi a variazioni nei comportamenti.

Altrettanto vero, tuttavia, è che la scelta dei genitori di ritirare i figli dai banchi di scuola alle prime difficoltà, quando ancora frequentano la scuola elementare, rinunciando a qualsiasi ulteriore tentativo di prosecuzione degli studi, considerata anche la giovane età, probabilmente non può essere considerata come un naturale comportamento di adeguamento alle circostanze. Il fatto che, senza alcuna esitazione, famiglie di bassa estrazione sociale decidono per l'abbandono scolastico dei loro eredi, dopo una bocciatura o perché i figli, neanche adolescenti, manifestano l'intenzione di lasciare la scuola, come abbiamo visto nelle testimonianze raccolte, può essere interpretato, piuttosto, come un comportamento di sovra-adattamento alle probabilità di successo, vale a dire un adattamento che porta all'estremo l'azione dei cattivi risultati scolastici. In altre parole è possibile che esse tendano a sovrastimare le difficoltà che i figli hanno nel terminare con successo gli studi.

Ciò porta a presumere che a monte della decisione presa dai genitori vi sia un atteggiamento di scarso apprezzamento nei confronti dell'istruzione.

Del resto la breve carriera scolastica, interrotta anch'essa precocemente, degli altri componenti familiari di tutti i soggetti intervistati che hanno abbandonato la scuola, sembra confermare tale ipotesi:

«...per quanto riguarda i miei fratelli non sono andati a scuola se non fino alle elementari, anche mia sorella, la più grande ha preso solo la licenza elementare...» [Carmela, 50 anni, licenza elementare]

« il primo (fratello) ha fatto fino alla terza elementare se non sbaglio, il secondo invece fino alla prima media. Dopo c'è l'ultimo fratello...lui ha fatto pure fino alla prima media..» [Vincenzo, 52 anni, licenza elementare]

Una bocciatura o un limitato interesse dimostrato per lo studio da parte dei figli finiscono, così, col costituire le circostanze che consentono all'atteggiamento negativo dei genitori nei confronti della scuola di concretizzarsi nella scelta del ritiro anticipato. Probabilmente non si è attratti dall'istruzione come forma di investimento in grado di produrre benefici nel tempo, ma essa viene, piuttosto, considerata, come un bene di consumo. In quanto bene di consumo, l'istruzione viene acquistata secondo le capacità proprie di spesa. Se il prezzo aumenta la quantità domandata diminuisce; ciò avviene in misura più che proporzionale rispetto alla crescita del costo quando minori sono le entrate della famiglia.

In una situazione di propensione minima nei confronti dell'istruzione, pertanto la stima da parte della famiglia delle probabilità di successo scolastico dei figli, così come la valutazione dei genitori del proprio bilancio familiare, diventano più «esacerbate».

Un atteggiamento completamente difforme sembra caratterizzare le classi sociali privilegiate.

La scarsa sensibilità dimostrata ai risultati scolastici dei propri figli, riscontrata in alcuni casi, per cui, anche di fronte ad un rendimento scolastico non particolarmente brillante, i genitori istruiti e ricchi non hanno dubbi sulla prosecuzione degli studi dei propri eredi, a prescindere dalle loro probabilità di successo, può essere letta come un segnale inequivocabile di una propensione massima che le famiglie più agiate nutrono nei confronti dell'istruzione. In modo analogo la scelta, all'uscita della scuola media inferiore, da parte di tutti i soggetti intervistati, eredi di famiglie ricche ed istruite, del percorso scolastico più lungo ed impegnativo, può essere interpretata come l'esito di un atteggiamento di sole certezze che le classi privilegiate hanno nei confronti della scuola.

Il liceo sembra, infatti, esercitare un richiamo pressoché irresistibile sui discendenti delle classi medio-alte, che lo scelgono indipendentemente da ogni altra considerazione. E quando si opta per l'istruzione liceale, evidentemente, i genitori hanno un progetto ambizioso per i loro figli.

Gli studi secondari superiori in Italia si articolano in una pluralità di indirizzi qualitativamente diversi. Essi risultano suddivisi in istruzione professionale, tecnica e liceale. Le scuole professionali forniscono una preparazione per mansioni manuali

qualificate e per mansioni non manuali ordinarie. La maggior parte dei corsi dura tre anni e, con qualche rara eccezione, non danno accesso all'università. Le scuole professionali, in conseguenza della durata più breve dei corsi rispetto agli altri indirizzi, richiedono un sacrificio minore in termini di rinvio dell'ingresso nel mercato del lavoro ed in termini di costi, sia di costi diretti che di mancati guadagni.

Gli istituti tecnici hanno lo scopo di preparare i giovani a mansioni qualificate non manuali. Essi pertanto forniscono competenze direttamente spendibili sul mercato del lavoro. La durata dei corsi, in questo caso, è di cinque anni, garantendo il pieno accesso all'università. Queste caratteristiche fanno degli istituti tecnici una sorta di scuola intermedia tra gli altri due tipi di istruzione superiore. Infatti con le scuole professionali hanno in comune l'attributo della formazione professionale specifica e con i licei la possibilità di continuare gli studi. Di conseguenza possono essere considerati come la scuola media superiore che minimizza i rischi nel caso in cui si cambiasse idea in seguito, nel senso che richiedono il livello minimo di impegno preventivo a frequentare l'università come vuole il liceo o a entrare sul mercato del lavoro, come esigono le scuole professionali.²⁵⁷

Il liceo non ha l'obiettivo di fornire una preparazione specifica per qualche mansione particolare ma quello di preparare all'università, ritardando a lungo il vero e proprio ingresso nel mercato del lavoro. Una scelta del genere comporta un livello superiore di impegno a proseguire quanto più possibile gli studi per il ragazzo e un notevole sforzo economico per la famiglia.²⁵⁸ È evidente che quando si adotta una decisione del genere, si può ragionevolmente supporre che i soggetti decisori siano orientati da un progetto in cui l'istruzione è considerata irrinunciabile e, come tale, va acquisita in grandi quantità, a prescindere dai costi.. Chi sceglie la filiera liceale punta al completamento dell'intero percorso di studi scolastici, che termina almeno col raggiungimento della laurea.

Se i soggetti intervistati e i propri genitori, invece, avessero avuto soltanto un atteggiamento interlocutorio nei confronti dell'istruzione e non di sole certezze, con ogni probabilità, non avrebbero sostanzialmente deciso la successiva iscrizione all'università già all'età di quattordici anni, dopo la licenza media. Essi, invece,

²⁵⁷ Gambetta D., op. cit. p. 73

²⁵⁸ Basta considerare che quando si sceglie l'istruzione liceale un ragazzo e la sua famiglia sono consapevoli che devono trascorre almeno 8 anni per conseguire un titolo di studio superiore spendibile sul mercato del lavoro.

avrebbero posticipato la scelta al conseguimento del diploma, scegliendo un percorso scolastico più «prudente» attraverso l'iscrizione ad un istituto tecnico, anziché al liceo, in grado comunque di fornire un titolo professionale intermedio e spendibile sul mercato del lavoro. Soltanto allora avrebbero così deciso di smettere o di proseguire con gli studi universitari, valutando in quel momento gli elementi a favore o a sfavore della prosecuzione degli studi.

Tale adattamento razionale alle circostanze non sembra caratterizzare i comportamenti scolastici dei discendenti delle famiglie agiate ed istruite, per i quali, conseguire la laurea, verosimilmente, rappresenta un traguardo obbligatorio, a prescindere dalle loro inclinazioni o dalle loro probabilità di successo.

Rimane a questo punto da interrogarsi su quale siano i probabili meccanismi che possano spiegare come mai valori e aspirazioni relativi all'istruzione tendano ad essere distribuiti in un modo socialmente disuguale, che corrisponde strettamente alla distribuzione disuguale dei vincoli.

6.5.2 La formazione delle ambizioni scolastiche

Una prima spiegazione sullo sviluppo di atteggiamenti socialmente differenziati nei confronti dell'istruzione è proposta da Boudon. Per Boudon le ambizioni scolastiche non nascono da qualche meccanismo non razionale che governa i processi con cui esse si formano, ma sarebbero funzione di costi e benefici specifici di ogni classe sociale. Per chi proviene da una famiglia ricca ed istruita si pagano costi più alti se si abbandona la scuola in anticipo perché si subisce una retrocessione sociale più elevata, cadendo, per così dire, da un punto superiore della stratificazione sociale. Di conseguenza conseguire una elevata credenziale educativa potrebbe essere più una norma che un'opzione subordinata a condizioni favorevoli. Di fronte a sanzioni sociali meno severe, in quanto la perdita di status provocata da una rinuncia a proseguire gli studi è inferiore, gli appartenenti alle classi sociali meno privilegiate, invece, non subirebbero alcuna spinta a continuare la scuola ad ogni costo. Alle prime difficoltà, così, sarebbe relativamente più facile per loro rassegnarsi all'idea di lasciare la scuola.

Aspirazioni scolastiche dissimili potrebbero formarsi in famiglie di estrazione sociale diversa attraverso l'influenza diretta che i vincoli possono esercitare sui desideri degli individui. Il meccanismo è quello indicato nella favola della volpe e dell'uva acerba: la volpe smette di desiderare l'uva quando non può più averla. In altre parole le

preferenze vengono plasmate dalla presenza di vincoli esterni, nel senso che si preferisce solo ciò che i vincoli ci permettono di raggiungere. Una limitata disponibilità finanziaria, così, da parte delle famiglie meno agiate potrebbe indurle ad evitare di coltivare obiettivi ritenuti al di fuori della portata delle loro possibilità economiche. Alle prime difficoltà dei figli la scelta del ritiro scolastico diventa probabile. Al contrario nelle famiglie più ricche la ricchezza potrebbe generare importanti ambizioni scolastiche per i propri eredi, tanto da indurle a non prestare particolare attenzione, nelle decisioni scolastiche da assumere, al rendimento scolastico dei figli.

Una spiegazione alternativa al sovra adattamento così come all'ipoadattamento alle circostanze, che è ragionevole supporre, in base alle testimonianze raccolte, caratterizzi i comportamenti scolastici rispettivamente delle classi meno privilegiate e delle famiglie di estrazione sociale più elevata è da ricercare nell'azione di meccanismi non intenzionali come norme, convinzioni e valori «...*che possono dar forma distorta alle preferenze, alterare la percezione delle alternative possibili, o portare ad una valutazione errata o rigida dei costi e dei benefici...*»²⁵⁹

Pur se non possono costituire una spiegazione generalizzata delle scelte scolastiche, vista la reattività riscontrata da parte delle famiglie meno abbienti ai risultati scolastici dei figli, è probabile che norme e valori specifici della classe di appartenenza esercitino comunque una certa influenza sui comportamenti scolastici degli individui, in grado di distorcere la razionalità «pura». L'atteggiamento negativo nei confronti dell'istruzione che sembrano avere molti soggetti intervistati, eredi di famiglie poco agiate, quindi, potrebbe essere spiegato, come indica Hyman, da un sistema di valori e di credenze interno alle classi inferiori, in base al quale i loro appartenenti non credono che l'iniziativa individuale, come l'acquisizione di un titolo di studio, possa migliorare la loro posizione sociale²⁶⁰

La forte spinta verso il traguardo obbligatorio della laurea che caratterizza, invece, i comportamenti scolastici dei discendenti delle famiglie agiate ed istruite, a prescindere dalle loro inclinazioni o dalle loro probabilità di successo, potrebbe essere attribuita ad una forte pressione normativa che deriva dal proprio gruppo di riferimento

²⁵⁹ Gambetta D., op. cit. p.27

²⁶⁰ Hyman H., I sistemi di valore delle diverse classi sociali. Un contributo della psicologia sociale all'analisi della stratificazione sociale, in Bendix R., Lipset S., (a cura di), Classe, potere e status. Comportamento sociale e struttura di classe, Marsilio, Padova, 1971, pp. 267-281,

«...studiare era necessario...faceva parte del percorso obbligato di doverti laureare e di essere qualificati. Era inaccettabile, che poi sarei stato l'unica pecora nera di generazioni di laureati...quindi era ed è per me una cosa inaccettabile, e penso anche per i miei figli sarà la stessa cosa.» [Nico, 41 anni, laureato].

Tutti i soggetti intervistati di estrazione sociale elevata, infatti, sono accomunati dal fatto di far parte di reti familiari composte da soggetti altamente istruiti e che occupano posizioni sociali particolarmente prestigiose:

«...I miei genitori erano laureati in filosofia e facevano gli insegnanti. Nella famiglia di mio padre erano quasi tutti professori.. mio nonno invece era preside...il fratello di mia madre invece era magistrato a Roma, mentre la sorella era professoressa di francese» (emilia)

«...mio nonno faceva il professore di latino e greco, un fratello di mio padre è oculista mentre il più grande è ingegnere...in famiglia quasi tutti i miei cugini si sono laureati...» (Paolo)

All'interno del proprio gruppo di riferimento esistono norme determinate da un processo limitato di confronto sociale, in base a cui si tendono a considerare rilevanti soltanto i criteri degli altri membri del gruppo. Di conseguenza si può ritenere che un bambino delle classi superiori sia sottoposto ad una pressione maggiore affinché continui la scuola a tutti i costi, dal momento che è sistematicamente in contatto con professionisti, insegnanti, e dirigenti che possono costituire per lui, o anche per i suoi genitori l'unico modello da imitare.

6.5.3 Risorse culturali e preferenze

Le risorse culturali della famiglia non agiscono sulle scelte educative soltanto come un vincolo operante su abilità e risultati scolastici, ma la loro azione sulle decisioni scolastiche è altrettanto importante nella formazione delle preferenze scolastiche dei soggetti decisori.

Vivere in un ambiente culturalmente ricco, in primo luogo, consente ai ragazzi di affrontare la carriera scolastica dotati di un bagaglio culturale che potenzia

notevolmente le loro possibilità di successo scolastico e, di fronte ai buoni risultati, si produce un effetto incentivante alla prosecuzione degli studi. In secondo luogo la presenza di genitori altamente istruiti aiuta a sviluppare nei figli una forte motivazione al successo educativo, diversamente da quanto accade in famiglie scarsamente istruite. Il rischio di perdere il proprio status, fermandosi dopo pochi anni di scuola, è in grado di generare negli eredi di genitori altamente istruiti sicuramente una motivazione maggiore allo studio di quella che può essere determinata, in coloro che provengono da famiglie poche istruite, dalla speranza di migliorare la propria posizione sociale.²⁶¹

Se è vero che la motivazione al successo scolastico può discendere da un calcolo deliberato e cosciente, altrettanto vero che talvolta l'atteggiamento nei confronti della scuola può nascere come conseguenza di un aggiustamento di aspettative ed aspirazioni alle opportunità di successo scolastico riconosciute alla propria classe sociale:

«... a casa mia nessuno si è preso più della quinta elementare... io poi mi sono ritirato quando mi hanno bocciato alla quarta elementare...non ci sono andato più perché ho capito che perdevvo solo tempo...» [Francesco, 44 anni, quarta elementare]

Quando una famiglia è caratterizzata da una serie di insuccessi scolastici dei suoi componenti , come in gran parte dei casi presi in esame, potrebbe ingenerarsi nei genitori, che devono decidere sul futuro scolastico degli altri figli, una certa sfiducia sulle loro possibilità scolastiche. La storia dei tentativi scolastici della famiglia può quindi favorire la formazione della convinzione che studiare non sia adatto alle capacità degli altri componenti e ciò può impedire di nutrire alcuna ambizione in campo scolastico.

Bourdieu riteneva che le opportunità complessive di successo scolastico, come «...è loro continuamente ricordato dalla statistica dei bambini del loro ambiente bocciati o rimandati...»²⁶², fossero assai ridotte per le famiglie con scarso capitale culturale al punto da condizionare la loro disponibilità ad investire in istruzione. In altre parole le esigue probabilità oggettive di promozione scolastica sarebbero così

²⁶¹ Ballarino G., Bernardi F., Uso dei dati time-budget per lo studio delle risorse familiari: capitale sociale e culturale dei genitori dei bambini in età scolare in Italia, in Quaderni di sociologia, Volume XLV, n. 25, 1/2001, pp. 7 – 36 p.13

²⁶² Bourdieu P., La trasmissione dell'eredità culturale, in Barbagli M., Scuola, potere ed ideologia, Il Mulino, Bologna, 1972., pp. 131- 161, p. 142

interiorizzate sino a diventare aspettative oggettive di fallimento.. Queste, a loro volta, finiscono col deprimere le aspirazioni educative degli studenti di bassa estrazione sociale, la loro propensione a proseguire gli studi così come il loro gradimento dell'esperienza scolastica.

Pertanto «...i componenti delle classi popolari e medie prendono la realtà per i propri desideri»²⁶³ ma questo accade perché le ambizioni sociali sono definite dalle «condizioni oggettive che escludono la possibilità di sperare nell'impossibile»²⁶⁴

La consapevolezza di avere maggiori opportunità di successo scolastico, grazie al capitale culturale familiare, al contrario, porta gli eredi delle famiglie più istruite a nutrire maggiori ambizioni educative e lavorative.

Per quanto possa contribuire a spiegare, talvolta, i comportamenti scolastici degli individui, l'interpretazione di Bourdieu non può rappresentare, tuttavia, una spiegazione generalizzata delle disuguaglianze educative. Per Bourdieu, infatti, gli studenti di estrazione sociale modesta, anche quando ottengono buoni risultati scolastici, non credono che la scuola possa funzionare come canale di mobilità sociale e, di conseguenza, sono poco propensi ad investire in istruzione, anche di fronte a ragionevoli probabilità di successo. Nella realtà dei fatti accade, invece, che anche le classi subordinate, come abbiamo riscontrato anche nella nostra ricerca, sono disponibili ad investire in istruzione quando i loro figli ottengono risultati scolastici soddisfacenti.

L'importanza delle risorse culturali familiari nelle scelte educative risiede anche nel fatto che ad un livello culturale molto basso i soggetti potrebbero non riuscire a cogliere i vantaggi che offre l'istruzione superiore e di conseguenza potrebbero sviluppare una scarsa predisposizione verso la scuola.

Le decisioni scolastiche sono assunti dai ragazzi e dalle loro famiglie attraverso la valutazione dei costi e dei benefici associati ad ogni alternativa che si prospetta loro. La scelta sarà per l'opzione in grado di massimizzare la loro soddisfazione. La massimizzazione è una semplice idea regolativa; nella pratica, tuttavia, è spesso difficile se non impossibile sapere con chiarezza quale sia l'obiettivo più ambizioso che ci si può porre dati i mezzi a disposizione. L'attore non può generalmente avere accesso a tutta l'informazione di cui avrebbe bisogno per comportarsi razionalmente nel significato ristretto della parola.. In presenza di vincoli nelle informazioni disponibili è scarsamente

²⁶³ Bourdieu P., op. cit., 1972, p. 143

²⁶⁴ Bourdieu P., op. cit., 1972, p. 143

verosimile assumere comportamenti massimizzanti. Al posto di cercare il “meglio”, si cerca di trovare la soluzione che consente loro di pervenire a risultati soddisfacenti.

In presenza di genitori altamente istruiti è ovvio supporre che l'azione delle carenze informative nella decisione da assumere in campo scolastico sia più contenuta. Essi possono offrire, vista la loro maggiore consuetudine con il sistema formativo, tutto il loro sostegno ai propri figli nello scegliere l'alternativa educativa migliore. A maggiori vincoli cognitivi sono sottoposti, invece, coloro che provengono da un ambiente familiare culturalmente povero. In simili circostanze, vale a dire in una situazione di ridotta capacità di valutare correttamente le alternative possibili, potrebbe diventare più difficile cogliere i vantaggi di conseguire elevate credenziali educative. I loro limiti cognitivi potrebbero impedire di associare con chiarezza l'azione presente agli esiti futuri. Non tenere conto, o meglio, ignorare i rilevanti vantaggi occupazionali forniti da elevati titoli di studio, può generare una scarsa propensione delle famiglie verso lo studio. Quando si ha un tale atteggiamento verso la scuola le scelte scolastiche tendono ad essere condizionate da una sovrastima dei vincoli e delle prime difficoltà che un bambino può incontrare a scuola. In tali circostanze aumentano le probabilità della scelta del ritiro scolastico.

L'ipotesi dell'azione di vincoli cognitivi come fattore condizionante, in negativo, dei comportamenti scolastici, sembra trovare conferma nei rimpianti, espressi da molti dei nostri intervistati discendenti da famiglie di bassa estrazione sociale, per il fatto di aver abbandonato troppo presto la scuola.

« ...ho il rimpianto di non aver fatto la scuola,. Se tornassi indietro farei la scuola perché adesso penso con le idee di adesso.....perché, non avendo la terza media nel 1983 ho perso l'occasione, anzi il posto, come uscire in una banca di Crotone....forse magari sarebbe stata svolta economica , forse pure una svolta per il futuro dei miei figli...» [Vincenzo, 52 anni, licenza elementare]

«se tornassi indietro l'unico pentimento è quello della scuola, perché col lavoro che ho fatto e sto facendo adesso, se avessi saputo quanto sia importante la scuola non sarei andato subito a lavorare.» [Mario, 44 anni, licenza elementare]

Le difficoltà incontrate nel mercato del lavoro li rendono consapevoli, soltanto nel passaggio alla vita adulta, di quanto la scelta di abbandono anticipato della scuola sia

stata fallace. La responsabilità del loro errore viene attribuito al fatto di non essere stati consapevoli, da bambini, dei vantaggi che l'acquisizione di un certo grado di istruzione avrebbe comportato per la loro carriera lavorativa e, di conseguenza, per le loro opportunità di vita e per quelle della propria famiglia. È evidente che a determinare tale mancanza di consapevolezza sul ruolo dell'istruzione nel definire il destino occupazionale e sociale degli individui possa aver contribuito lo scarso capitale culturale dei genitori, probabilmente incapaci per limiti cognitivi, di considerare l'istruzione come un investimento in grado di garantire migliori prospettive di vita nel futuro.

Il rimpianto di non aver completato l'intero corso di studi, talvolta, non è solo per i benefici occupazionali ai quali si è rinunciato, probabilmente in modo inconsapevole, ma anche perché si è ignorato dei vantaggi che un certo grado di istruzione può garantire in termini di apertura di spazi di relazione e di libertà *«di una persona di fare azioni o raggiungere stati di esistenza dotati di valore»*²⁶⁵:

«mi pento solo di non essere andata a scuola, perché quando adesso partecipo ai diversi incontri in parrocchia mi accorgo che a certe cose non ci arrivi, non riesci a comprenderle .se fossi andata a scuola , invece, non dico per andare lavorare ma per una cultura mia, personale» [Isabella, 44 anni, licenza media]

6.5.4 Professione dei genitori e preferenze scolastiche

Come sostiene Boudon gli eredi delle classi sociali superiori sono «indotti» a raggiungere traguardi scolastici importanti, come richiede la loro appartenenza sociale. Questo percorso scolastico diventa meno difficoltoso da intraprendere quando le scelte educative sono sostenute dalla forza delle aspirazioni lavorative che l'ambiente familiare può alimentare nei ragazzi fin da piccoli:

«...ho fatto legge perché avendo mio padre avvocato, insomma fin da piccolo l'ho vista come una cosa che dovessi fare...è stato quasi, le ripeto, una cosa naturale fare l'avvocato...»

²⁶⁵ Sen A., Il tenore di vita, Marsilio, Venezia, 1993, p.93

«...mio padre era medico...questo mi ha sicuramente condizionato a studiare medicina...lui ha poi sempre insistito che facessi la sua stessa professione»

Il mondo professionale dei genitori può influenzare le preferenze e quindi la scelte scolastiche dei figli quanto più è contiguo al sistema scolastico, vale a dire quanto più dipende da esso per la definizione delle proprie opportunità occupazionali. L'influenza risulta particolarmente intensa nel caso dei professionisti, come dimostra il fatto che i figli dei liberi professionisti intervistati svolgono la stessa attività professionale del genitore e dopo aver seguito lo stesso percorso scolastico. Pesa, in tal senso, probabilmente, il fatto di poter acquisire più facilmente le competenze necessarie, se esse non sono fornite compiutamente dai normali corsi universitari ma soprattutto la formazione degli orientamenti professionali, che sono largamente legati alla socializzazione familiare.²⁶⁶

Vivere in un ambiente di professionisti può, quindi, plasmare le aspirazioni occupazionali, ed indirettamente quelle scolastiche, in maniera così intensa, da spingere un individuo verso un corso di azione determinato. Altrettanto vero è che, per quanto le scelte possano essere influenzate dagli orientamenti professionali ricevuti dai genitori, non sembra plausibile ritenere che un individuo agisca meccanicamente e intraprenda un determinato percorso di azione senza valutare preventivamente costi e ricompense future della sua decisione:

«...ho scelto di studiare legge senza aver subito alcuna pressione da parte di mio padre. È chiaro che, col passare degli anni e l'approssimarsi delle decisioni da prendere, uno si rende conto di quale strada può essere la migliore, volendo anche la più facile...Avendo a disposizione uno studio di avvocato attrezzato, quale quello di mio padre, è chiaro che da questo punto di vista un'influenza posso averla subita.. »

Alla fine del liceo, al momento della scelta del corso universitario lo studente, per quanto possa influenzato nella sua decisione dall'attività professionale del padre, valuta con attenzione quale sia l'alternativa che possa garantirgli maggiori probabilità di successo e le maggiori opportunità occupazionali. In simili circostanze la scelta universitaria migliore non può che essere che legge. In primo luogo perché le

²⁶⁶ Bianco M.L., *Classi e reti sociali*, Il Mulino, Bologna, 1996, 106

probabilità di successo negli studi tenderebbero ad essere potenzialmente alte, dal momento che con un padre avvocato e laureato in legge sarebbe più facile acquisire le competenze necessarie. In secondo luogo, avendo il padre uno studio professionale avviato, non avrebbe alcun problema a svolgere la libera professione nel più breve tempo possibile.

È ragionevole pertanto supporre che il figlio dell'avvocato, nella sua decisione scolastica e professionale, sia spinto verso una determinata meta, simultaneamente, sia da "effetti propulsivi" sia da "effetti traenti", il che equivale a dire che la sua scelta è influenzata dagli orientamenti professionali "subiti" in famiglia e successivamente rafforzata dall'autonoma valutazione di quale alternativa sia in grado di offrire le migliori prospettive future.

6.5.5 L'importanza delle reti sociali

A differenza dell'approccio economico alle scelte scolastiche, per il quale le preferenze sono irrilevanti perché simili in tutti gli individui e l'unica preferenza dominante è quella della massimizzazione dell'utilità, nella realtà le preferenze scolastiche dei soggetti decisorio non sono omogenee. È innegabile che le preferenze possano nascere in maniera casuale e accidentale, determinate dalle cause più svariate ed impensabili. Tuttavia non possiamo ritenere che sia semplicemente un fatto casuale che coloro preferiscono meno l'istruzione siano anche coloro che hanno meno risorse a disposizione.

L'analisi dei casi presi in esame nella ricerca evidenzia, infatti, come le aspirazioni relative all'istruzione tendono a distribuirsi, quasi sempre, in modo socialmente disuguale ed in maniera corrispondente alla distribuzione disuguale dei vincoli. Questa associazione tende a sgombrare dal campo l'ipotesi che si possa trattare semplicemente di aspirazioni genuine, ossia che si siano formate a prescindere dalle condizioni sociali in cui sono collocati i soggetti decisorio. Altrettanto vero è comunque il fatto che in presenza di molti ragazzi appartenenti a famiglie di bassa estrazione sociale che interrompono gli studi precocemente, altri ragazzi, di origini sociali identiche, riescono a completare gli studi fino a conseguire la laurea.

Come abbiamo precedentemente visto, in corrispondenza di un ottimo rendimento scolastico, le famiglie meno abbienti mostrano una certa reattività ai buoni voti dei figli e decidono di sostenerli nella prosecuzione degli studi. Le vicende scolastiche di

Raffaella, Francesco e Luca, provenienti da famiglie non agiate della città, non si sono interrotte precocemente come nel caso dei loro coetanei di stessa estrazione sociale

Pur riconoscendo che il buon profitto scolastico possa avere un'influenza nella decisione di proseguire gli studi, è ragionevole supporre che se vi fosse stato un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'istruzione da parte della famiglia, probabilmente il percorso di studi si sarebbe interrotto, magari in virtù di un processo di sovra- adattamento ai vincoli economici. Se si decide di proseguire è presumibile che vi sia da parte della famiglie un apprezzamento, seppur minimo, dell'istruzione. In altre parole si può ipotizzare che le famiglie abbiano almeno un interesse interlocutorio per l'istruzione, per cui non stabiliscono a priori quale livello di istruzione sia ottimale per il figlio. Esse decidono gradualmente, al passaggio da una tappa scolastica all'altra, se proseguire o smettere, adattandosi «sensatamente» alle circostanze:

« ...la decisione di andare all'università l'ho presa durante gli ultimi anni della Ragioneria, a scuola andavo abbastanza bene e poi anche i miei professori insistevano che continuassi e non mi fermassi al diploma.....» [Raffaella, 42 anni, laureata]

. La scelta di iscriversi all'università, ad esempio, nel caso di Raffaella, matura soltanto durante gli anni della scuola superiore, quando i risultati conseguiti sono particolarmente rassicuranti e non nasce a completamento di un progetto pianificato a lungo tempo, nell'ambito della famiglia di origine, come accade solitamente per i rampolli delle classi medio -alte, sottoposti a dure sanzioni sociali se non conseguono uno status sociale almeno pari a quello dei genitori. Si tratta comunque di un atteggiamento non di chiusura confronti dell'istruzione, anche se improntato alla cautela per la rilevanza che i vincoli, particolarmente quelli di natura economica, hanno in ogni modo nelle decisioni delle famiglie meno facoltose.

Tale prudenza è irrilevante quando la decisione scolastica è sostenuta da una propensione massima verso l'istruzione, come abbiamo riscontrato nelle scelte scolastiche degli eredi delle classi privilegiate della città. In questo caso eventuali «incidenti di percorso» determinano difficilmente un cambiamento degli obiettivi prefissati, a meno che la situazione non sia irrimediabilmente compromessa. Riconoscere che sia un atteggiamento tipico delle famiglie ricche ed istruite quello di possedere soltanto certezze nei confronti della scuola non esclude che, talvolta, anche

famiglie poco agiate e scarsamente istruite possano considerare l'istruzione come un bene particolarmente allettante:

«...mi sono iscritto al liceo classico su consiglio dei miei professori della scuola media, ma poi c'era stato anche mio fratello, ...» [Luca 45 anni, laureato]

«...dopo il liceo mi sono iscritto ad economia e commercio a Messina...» [Francesco, 44 anni, laureato]

La scelta di iscrivere al liceo, dopo aver conseguito la licenza media, i propri figli è il segnale più evidente di un progetto ambizioso che genitori poco istruiti e non particolarmente facoltosi hanno per i loro eredi. Soltanto i risultati brillanti conseguiti ai primi gradi di istruzione non sono sufficienti per decidere *ex ante* di intraprendere il percorso scolastico più lungo e più oneroso. Occorre piuttosto che la scelta sia alimentata da una forte ambizione scolastica e professionale, soprattutto se si considera le limitazioni di carattere economico a cui sono sottoposti le famiglie meno facoltose. Del resto tale atteggiamento di propensione massima nei confronti dell'istruzione è confermata anche dal fatto che già altri componenti della famiglia avessero intrapreso in precedenza gli studi liceali. In questo caso né la tesi avanzata da Bourdieu né tanto meno il modello proposto da Boudon per spiegare le disuguaglianze educative possono aiutarci a comprendere come possa formarsi, anche nelle classi meno privilegiate, un'ambizione scolastica così forte. Per entrambi, anche di fronte a buoni voti ed avendo quindi ragionevoli probabilità di successo, non sarebbe conveniente per gli studenti di modesta estrazione sociale continuare ad investire in istruzione.

Il fatto che anche in famiglie poco agiate e scarsamente istruite, diversamente da quanto si sarebbe potuto attendere, possa nascere un atteggiamento di pieno apprezzamento dell'istruzione, diversamente da quanto si sarebbe potuto attendere, induce a ritenere che le caratteristiche del contesto di scelta entro il quale si forma la decisione scolastica di smettere o proseguire gli studi, a differenza da quanto sostenuto da Boudon, non dipendono in modo esclusivo dalla classe sociale di appartenenza.

Gli individui non sono atomi che agiscono isolatamente, piuttosto essi sono collocati all'interno di una rete di relazioni sociali che offrono loro opportunità ed informazioni, ma che implicano anche l'esistenza di aspettative comportamentali, di sanzioni e di norme sociali. L'insieme delle risorse, materiali e simboliche, di cui i

soggetti possono all'occorrenza disporre, attraverso il sostegno e l'attivazione delle relazioni, per realizzare obiettivi o scopi che perseguono, costituisce quello che Coleman chiama «capitale sociale». Pur se il capitale sociale è incorporato nelle reti sociali, da cui non può prescindere, non si identifica con esse. Il capitale sociale ha sempre una valenza positiva in quanto produce benefici, a differenza delle reti sociali che possono costituire talvolta vincoli all'azione sociale.²⁶⁷

Il tipo di risorse che circolano nelle reti sociali, e che quindi possono essere usate dai soggetti quando occorrono, è strettamente dipendente dal tipo di risorse individuali possedute dai singoli nodi della rete stessa.

Dal momento che una caratteristica generale delle reti è quella di essere “omofile”, data la tendenza degli attori ad interagire con i propri simili²⁶⁸, è evidente che gli ambienti sociali in cui i soggetti imparano a muoversi strategicamente nella società ed in cui trovano le risorse necessarie, sono fortemente omogenee al loro interno. Se le reti sociali in cui sono inseriti gli individui, pertanto, tendono ad essere socialmente stratificate, per cui differiscono notevolmente fra loro a causa del tipo prevalente di risorse che vi circolano, ciò ha inevitabilmente implicazioni sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali.

Per essere efficace il capitale sociale non deve necessariamente essere disponibile in grandi quantità, ma deve essere specializzato, vale a dire coerente e specifico agli obiettivi perseguiti. Se il capitale sociale disponibile nel proprio ambiente sociale di provenienza, mediamente omogeneo al suo interno, può essere utile per realizzare progetti omologhi alla situazione della famiglia di origine, esso risulterà largamente inadeguato nei progetti di mobilità sociale, ove al contrario servono risorse eterogenee rispetto a quelle di partenza.

Quando si utilizza il capitale sociale, ad esempio, nella ricerca di un lavoro e si aspira ad una collocazione professionale più prestigiosa di quella dei genitori, lo status del contatto, vale a dire lo status della persona che fornisce efficacemente il suo aiuto (informazioni ed *influence*) nella ricerca del lavoro deve essere “coerente” con il proprio progetto occupazionale e di conseguenza, di estrazione sociale più elevata.

²⁶⁷ Piselli F. Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico, in Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., Il Capitale sociale. Istruzione per l'uso, Il Mulino, Bologna, 2001, pp. 47- 75, p. 54

²⁶⁸ Follis M., Perché contano i contatti personali nel mercato del lavoro ? I micro fondamenti della funzione economica dei reticoli sociali ed il problema dell'*embeddedness*, pp. 7- 115, p. 56, in Follis M., (a cura di), La forza dei legami deboli e altri saggi, Liguori Editore, Napoli, 1998

Si può, pertanto, sostenere che quanto più le reti sono varie dal punto di vista sociale, tanto più possono essere efficaci per la realizzazione di progetti di mobilità sociale.

Buona parte della letteratura che usa la categoria di capitale sociale si concentra soprattutto sul suo uso come mezzo per il raggiungimento di fini che sono stati già prefissati dai soggetti coinvolti. Minore attenzione è stata prestata dalla letteratura sulla capacità delle reti sociali di influire sulla formazione delle preferenze e sulla formulazione degli obiettivi degli individui. Nelle reti di relazioni in cui sono inseriti, che sono innanzitutto quelle ereditate dalla famiglia di origine, i soggetti sin da piccoli si socializzano, imparando a conoscere e fare propri valori e norme sociali, e formando anche la propria identità. In altre parole nell'interazione con gli altri membri di queste reti costruiscono i propri progetti, definiscono le proprie preferenze, scelgono lo stile di vita ed imparano negli anni chi sono e chi vogliono essere.²⁶⁹

Da questa prospettiva è evidente, pertanto, che le reti sociali in cui si è inseriti possono contribuire alla formulazione e alla realizzazione di progetti di vita in cui l'istruzione assume un'importanza fondamentale. Se si proviene da famiglie con scarso capitale culturale e che rivelano una scarsa capacità di immaginare e perseguire strategie educative per i propri figli diverse dalla loro esperienza diretta è chiaro che per interrompere la catena della deprivazione culturale occorre probabilmente la presenza di risorse, quindi di nodi, nella propria rete di relazione, che possano favorire il coagularsi di progetti di vita diversi da quelli dei propri familiari.

L'ambiente di lavoro dei genitori può consentire di intrecciare, ad esempio, interazioni che possono dimostrarsi cruciali, a prescindere dal livello delle loro mansioni:

«...mio padre faceva il bidello al liceo classico, ricordo che era ben voluto dai professori... forse perché lavorava a scuola la sua ambizione era che io riuscissi negli studi e ad realizzarmi economicamente ..forse anche perché lui non ci è riuscito ... »
[Raffaella, 42 anni, laureata]

²⁶⁹ Bianco M.L. Il capitale sociale nello studio delle disuguaglianze: la forza dell'omogeneità occupazionale, in Bianco M. L. , (a cura) L'Italia delle disuguaglianze, Il Mulino, Bologna, 2001, pp. 23-52, p. 37

« ...mio padre lavorava come usciere al palazzo del comune....era sempre a contatto con il sindaco, con i vari assessori, con dirigenti, impiegati...mi ha sempre spinto a studiare, affinché mi laureassi in modo da avere un buon posto da lavoro...»
[Francesco, 44 anni, laureato]

Un lavoro, pur se non qualificato svolto in un ente pubblico popolato da personaggi politici e per la maggioranza da impiegati e burocrati o fare il bidello e stare a contatto quotidianamente con insegnanti può essere proprio ciò che consente di immaginare per i figli un destino diverso dal proprio e di costruire per loro, fin dall'infanzia progetti adeguati in cui l'istruzione costituisce una risorsa strategica.

Anche il fatto di frequentare scuole non segregate dal punto di vista sociale può favorire o rafforzare nel ragazzo lo sviluppo di un atteggiamento di pieno apprezzamento dell'istruzione:

«..alla scuola media inferiore mio padre ha voluto che mi iscrivesse anziché alla scuola del mio quartiere, nel centro storico, alla Vittorio Alfieri che si trova nel centro di Crotone...i miei compagni di scuola erano di diversa estrazione sociale ma soprattutto appartenevano a famiglie agiate di Crotone. C'erano figli di avvocati, di medici, commercianti, di professori, anche la nipote di un marchese.. di estrazione sociale modesta eravamo in pochi.....dopo la licenza media con gran parte di loro ci siamo ritrovati nella stessa sezione del ginnasio .. » [Francesco, 44 anni, laureato]

Se si frequenta una scuola eterogenea dal punto di vista sociale dall'interazione con ragazzi con soggetti provenienti da ambienti sociali diversi si può apprendere ad esempio quanto sia utile lo studio per le proprie opportunità di vita. Quando poi alla fine della scuola media per la maggioranza degli allievi è naturale il proseguimento degli studi alla scuola media superiore, questo solo fatto può far aumentare nettamente la propensione al prolungamento dell'istruzione anche da parte degli altri. In modo speculare, là dove nessuno o pochi pensano di iscriversi alle scuole superiori, è più facile che si accetta, se non vi è una spinta nel senso opposto da parte della propria famiglia, come normale l'orientamento della maggioranza, rinunciando probabilmente alla possibilità di cambiare il proprio destino.

In alcuni casi i genitori pur se svolgono lavori poco qualificati possono mantenere nel tempo rapporti di amicizia stretta con vecchi amici di infanzia che sono riusciti a seguire percorsi di vita diversi e sono diventati professionisti :

« ..gli amici più cari di mio padre erano due fratelli medici, che adesso purtroppo sono morti, con i quali ha mantenuto i rapporti di amicizia da quando erano piccoli, che abitavano nel centro storico...lui era attratto dal prestigio che la gente attribuiva ai suoi amici ma anche dalle possibilità economiche che l'attività di medico garantiva ..così ha sempre voluto che io e mio fratello studiassimo e che andassimo all'università in modo da costruirci una buona posizione sociale...»[Luca 45 anni, laureato]

Se è vero, dunque, che le reti sociali sono socialmente differenziati occorre anche tener presente che non tutti i membri della stessa classe sono inseriti in networks uguali. Considerare la collocazione sociale in maniera aggregata senza isolare analiticamente il capitale sociale, non consente ad esempio di cogliere differenze importanti come quelle che possono esistere tra un negoziante che ha la sua attività commerciale in un quartiere popolare e quello che ha invece il suo negozio in una zona residenziale della città. Dal punto di vista delle classi sociali la collocazione sociale dei due negozianti è identica ma le risorse che esse possono acquisire dalle loro reti sociali differenti e che possono utilizzare ai fini della mobilità propria o dei propri figli sono diverse.²⁷⁰

²⁷⁰ Bianco M.L., *Classi e reti sociali*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 130

CONCLUSIONI

Il nostro lavoro di ricerca ha avuto come obiettivo l'analisi dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze delle opportunità educative, legate alle origini sociali, in una realtà meridionale come Crotone.

Dal punto di vista della stratificazione sociale la disuguaglianza delle opportunità educative riveste una grande rilevanza in quanto l'istruzione costituisce la variabile più importante che orienta il processo di allocazione dei singoli nelle varie posizioni professionali²⁷¹. La scuola acquista una importanza ancora maggiore in realtà povere economicamente nelle quali l'educazione scolastica, rappresenta l'unica risorsa per poter esperire percorsi di mobilità sociale.

Di fronte ai rilevanti vantaggi occupazionali forniti dalle credenziali educative sarebbe assolutamente ragionevole attendersi che molti individui e molte famiglie investano in istruzione. Questa aspettativa, tuttavia, non viene affatto confortata dalla realtà.

Passiamo ad illustrare i principali risultati che sono emersi nella ricerca, cominciando ad esporre gli elementi rilevanti che sono emersi dall'analisi della dinamica dei livelli di scolarità che hanno interessato la città nel corso degli ultimi venti anni.

Le disuguaglianze educative sono state indagate con riferimento alla collocazione territoriale degli appartenenti alle varie fasce sociali. Ciò ha richiesto, innanzitutto, di costruire una mappa della stratificazione sociale di Crotone, che ha consentito di individuare i quartieri residenziali della città, in cui più è alta la concentrazione di famiglie di estrazione sociale medio-alta e i quartieri di edilizia popolare in cui si concentrano le fasce sociali più deboli della città.

Per "classificare" dal punto di vista delle disuguaglianze sociali le varie aree della città abbiamo preso in considerazione la presenza di case di edilizia popolare occupate, che indica il bisogno di abitazioni con canoni di affitto contenuti e, di conseguenza, condizioni sociali disagiate, la composizione sociale della popolazione valutando

²⁷¹ Cobalti A., Schizzerotto A., *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1994.

l'incidenza delle varie posizioni professionali sugli occupati ed il tasso di disoccupazione.

Ciò che emerge, come si illustrerà in maniera più analitica, è che la distribuzione territoriale delle disuguaglianze educative tende a sovrapporsi alle distribuzione territoriale delle disuguaglianze sociali. Rispetto al diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione e che sta alla base tutte le democrazie moderne, riscontriamo, invece, che il destino scolastico subisce un forte condizionamento delle origini sociali.

L'analisi della dinamica dei livelli di scolarità degli ultimi venti anni, dal 1981 al 2001, relativi ai singoli quartieri della città rivela, pur in una situazione di innalzamento generalizzato del livello medio di istruzione, come il divario in termini di capitale umano all'interno della città tende a riprodursi ed in alcuni casi tende a crescere. I quartieri popolari, e non solo dal punto di vista delle opportunità educative, sono i più penalizzati. Il livello medio di istruzione, invece, cresce più velocemente nei quartieri di residenza delle fasce sociali medio alte di Crotona, che riescono così ad appropriarsi dei benefici che i titoli di studio elevati possono garantire.

Per valutare in che misura le disuguaglianze educative tendono a riprodursi all'interno della città, facendo riferimento all'approccio delle capabilities di Sen²⁷², abbiamo calcolato l'incidenza della povertà di istruzione tra la popolazione di Crotona e tra i residenti di ogni singolo quartiere. I poveri di istruzione sono tutti coloro che non possiedono le capacità minimali di conoscenze per "funzionare" adeguatamente

L'impossibilità di raggiungere livelli minimi accettabili per alcune capacità primarie, per Sen, definisce una situazione di povertà. È allora facile intuire che anche l'acquisizione delle capacità minime di conoscenza, che un tempo potevano constare nella semplice capacità di lettura, di scrittura e di calcolo, appartengono all'elenco dei funzionamenti indispensabili per la vita sociale di un individuo. Se la povertà, dunque, viene considerata come «incapacitazione fondamentale», allora la deprivazione delle capacità minime di conoscenze può essere intesa come una situazione di povertà di istruzione.

La presenza di poveri di istruzione nella città, nonostante abbia subito un decremento rispetto a venti anni prima, continua ad essere consistente, pari al 12,7% della popolazione in età scolare. L'incidenza sale sensibilmente nei quartieri di edilizia popolare, dove in alcuni casi colpisce un residente su tre, al contrario di ciò che accade

²⁷² Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000

nei quartieri residenziali, dove il fenomeno è pressoché inesistente e riguarda soprattutto le vecchie generazioni.

Come indicano i dati, la povertà di istruzione interessa prevalentemente le coorti anagrafiche più anziane, che non hanno potuto beneficiare delle riforme scolastiche degli anni sessanta, finalizzate alla promozione dell'uguaglianza delle opportunità educative. Negli anni, in effetti, l'incidenza della povertà di istruzione tra i più anziani rimane stabile mentre è in declino il numero dei poveri di istruzione tra i giovani. Le differenze sociali nell'acquisizione di istruzione, tuttavia, non diminuiscono tra le giovani generazioni, dal momento che sono soprattutto i giovani provenienti dai quartieri popolari ad essere sprovvisti delle capacità minimali. È il segnale evidente che le disuguaglianze nelle opportunità educative continuano a riprodursi nel tempo.

Altrettanto vero è, comunque, che il processo di riproduzione delle disparità educative tende a rallentare ai livelli più bassi della stratificazione scolastica. Le differenze, esistenti tra le varie fasce sociali, nelle opportunità di conseguire la licenza media tendono a restringersi. Sempre più sono i giovani che, a prescindere dalle loro origini sociali, completano la scuola media inferiore, tant'è che il suo tasso di conseguimento tende ad avvicinarsi al punto di saturazione (100%). Quando tutti partecipano ad un determinato livello di istruzione, ad esempio per ottemperare all'obbligo scolastico, gli effetti della disuguaglianza di classe, come ha dimostrato Robert Mare²⁷³, hanno poco spazio per esprimersi e pertanto si comprimono al punto di diventare trascurabili.

Dalla perequazione delle opportunità di istruzione ai livelli inferiori del sistema scolastico si sarebbe potuto attendere un'analogha perequazione ai livelli scolastici superiori, dal momento che, una volta rimosse in basso le barriere socio-economiche, un numero sempre più elevato di figli delle classi meno privilegiate avrebbe avuto la possibilità di conseguire titoli di studio più elevati, e di conseguenza di avvicinarsi ai loro coetanei di estrazione sociale superiore. I nostri dati empirici, tuttavia, sembrano indicare tutto altro. Le differenze delle opportunità di conseguire almeno il diploma di maturità, esistenti nella città, tra i quartieri in cui risiedono prevalentemente le famiglie meno abbienti di Crotone e le aree residenziali in cui è alta la presenza delle famiglie più agiate, rimangono sensibilmente elevate, anche tra i più giovani. Ciò ha notevoli implicazioni sui meccanismi di stratificazione sociale della città..

²⁷³ Mare R., Change and stability in educational stratification, in *American Sociological Review*, n. 46, 1981, pp. 72 - 87

La tendenza alla riduzione delle disuguaglianze delle opportunità educative ai livelli inferiori della gerarchia dei titoli di studio non ha grandi conseguenze sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali, dal momento che quando un titolo di studio viene conseguito da tutti, esso tende a perdere valore come credenziale educativa

Nella competizione sociale per riuscire ad accedere alle posizioni occupazionali più prestigiose e remunerative occorre soprattutto acquisire titoli di studio elevati, come la laurea o il diploma. Dal momento che sono i soggetti di estrazione sociale elevata ad avere migliori rendimenti scolastici ed a proseguire solitamente gli studi fino ai livelli alti della stratificazione educativa, essi avranno sia il vantaggio di avere titoli di studio elevati e sia il vantaggio di essere in possesso di credenziali educative, che non hanno subito un'eccessiva svalutazione sul mercato, in seguito all'innalzamento generalizzato della scolarità. Nella misura in cui l'istruzione influisce sulla stratificazione sociale delle opportunità di vita, è evidente che il divario in capitale umano esistente tra le fasce sociali medio-alte e gli strati socialmente più deboli della città non farà altro che favorire la riproduzione delle disuguaglianze sociali.

La presenza di una correlazione positiva tra partecipazione scolastica ed origini sociali, che abbiamo riscontrato dall'analisi dei dati, non deve indurre, comunque, a ritenere che esista *«una forte e indistruttibile capacità della classe sociale di “causare” il destino dei soggetti»*²⁷⁴, anche se è innegabile che le scelte scolastiche siano condizionate dalle circostanze socio-economiche e culturali entro cui prendono forma. Pertanto nella seconda parte del lavoro, attraverso la realizzazione di interviste semistrutturate a soggetti di diversa estrazione sociale che hanno avuto percorsi scolastici diversi, ci siamo posti come obiettivo di tentare di comprendere il meccanismo che governa le decisioni scolastiche individuali. Abbiamo voluto verificare quale sia il percorso che porta i soggetti a scegliere comportamenti scolastici che tendono a preservare l'ereditarietà dei loro destini educativi. Nello stesso tempo abbiamo cercato di comprendere come mai in presenza di molti giovani di bassa estrazione sociale, che a scuola falliscono e spesso non tentano nemmeno, alcuni ragazzi, provenienti da famiglie meno abbienti, riescono al contrario ad avere prestazioni che consentono di ultimare il loro percorso di studi, sfuggendo all'inerzia riproduttiva ed al destino scolastico che la loro origine sociale renderebbe plausibile attendersi.

²⁷⁴ Bianco M.L., Il capitale sociale nello studio delle disuguaglianze: la forza dell'omogeneità occupazionale, in (a cura di) Bianco M.L., L'Italia delle disuguaglianze, Carocci, Roma, 2001, p. 28

Passiamo quindi a presentare i principali elementi che sono emersi dall'analisi delle interviste.

In primo luogo occorre dire che le decisioni scolastiche non sono prese autonomamente dal singolo individuo ma sono l'esito comunque di un processo decisionale che coinvolge l'intera famiglia, genitori e figli..

Le decisioni scolastiche degli individui, come qualsiasi altra decisione, dipendono da ciò che possono fare (vincoli/opportunità) e da cosa vogliono fare (desideri e preferenze).

Dall'analisi delle nostre interviste emerge che un ruolo cruciale nelle scelte scolastiche è svolto dai vincoli di natura economica. Ad incidere soprattutto sono i costi indiretti dell'istruzione, vale a dire il reddito a cui le famiglie rinunciano, nel momento che decidono di mandare i figli a scuola anziché a lavorare. Alle pressioni esercitate dalle difficoltà economiche della famiglia, infatti, diversi soggetti intervistati attribuiscono la responsabilità principale del loro abbandono dei banchi di scuola, avvenuto quasi sempre prima del completamento della scuola dell'obbligo. Si tratta soprattutto di famiglie che vivono ai margini della povertà economica nelle quali, in una situazione di squilibrio tra risorse e bisogni, l'investimento nell'istruzione dei figli non costituisce un obiettivo prioritario. Quando i vincoli sono così rigidi è ovvio che essi stessi costituiscono la spiegazione conclusiva del comportamento scolastico.

Un altro elemento vincolante sulle decisioni scolastiche assunte dai soggetti decisori, che emerge dalla lettura delle interviste, è rappresentato dal rendimento dei ragazzi. Dal momento che il profitto a scuola costituisce un fondamentale misuratore delle abilità possedute e anche dell'impegno profuso negli studi, esso diventa per le famiglie un importante indicatore delle probabilità future di successo. Ciò sembra avere un'influenza soltanto nelle famiglie meno abbienti. È facilmente intuibile che ciò possa accadere, dal momento che in presenza di scarsa disponibilità di risorse finanziarie, esse devono essere rassicurate dalle possibilità che hanno i propri figli a scuola.

La reattività riscontrata da parte degli appartenenti alle classi sociali meno privilegiate ai risultati scolastici dei figli ha importanti implicazioni teoriche in quanto suggerisce che non può essere addotta, come spiegazione generalizzata delle disuguaglianze delle opportunità educative, il fatto che le scelte scolastiche degli appartenenti agli strati sociali più deboli siano condizionate dall'esistenza di norme e valori sub-culturali specifici della classe di appartenenza, in base ai quali le classi inferiori sviluppano un

atteggiamento, a priori, di chiusura verso l'istruzione.²⁷⁵ Inoltre, il fatto che soggetti di bassa estrazione sociale, di fronte a buoni risultati scolastici, decidano di proseguire gli studi rende parzialmente inadeguato anche il modello proposto da Boudon per spiegare le disuguaglianze educative, secondo il quale, in virtù di un calcolo di costi e benefici socialmente differenziato, non sarebbe conveniente per chi ha modeste origini sociali proseguire gli studi anche se incentivato da un buon rendimento.

Il ruolo che il rendimento scolastico ha nella decisione da assumere, cioè smettere o proseguire gli studi, evidenzia l'importanza che possono avere sui destini scolastici dei figli le risorse culturali disponibili in famiglia. Come sottolinea Bourdieu, vivere in una famiglia istruita comporta che sin dalla prima infanzia si è circondati da un universo di «cose colte» e si accumulano una serie di esperienze che inducono un atteggiamento di naturalezza e di padronanza della cultura che «rende» a scuola.

Il fatto che uno scarso capitale culturale familiare possa costituire un vincolo nelle decisioni scolastiche trova riscontro nelle nostre interviste, dal momento che sono propri i figli di genitori scarsamente istruiti ad avere i peggiori risultati scolastici ed a terminare prima gli studi.

Quando i vincoli non sono così opprimenti, da rendere obbligata una decisione, ma consentono margini di scelta, allora diventano importanti le preferenze dei soggetti.

L'analisi dei casi presi in esame nelle ricerche evidenzia come gli atteggiamenti nei confronti dell'istruzione tendono a distribuirsi, quasi sempre, in modo socialmente disuguale ed in maniera corrispondente alla distribuzione disuguale dei vincoli. In altre parole l'istruzione costituisce un bene particolarmente allettante, da acquisire a tutti i costi, per coloro che provengono da famiglie agiate ed istruite. Al contrario, i comportamenti scolastici di quasi tutti i soggetti intervistati di estrazione sociale modesta sembrano rivelare la presenza di uno scarso apprezzamento dell'istruzione. Probabilmente l'istruzione viene considerata non come un bene di investimento, in grado di apportare benefici futuri, ma come un bene di consumo²⁷⁶ ed in quanto tale viene acquistata secondo le capacità proprie di spesa.

²⁷⁵ Hyman H., I sistemi di valore delle diverse classi sociali. Un contributo della psicologia sociale all'analisi della stratificazione sociale, in Bendix R., Lipset S., (a cura di), Classe, potere e status. Comportamento sociale e struttura di classe, Marsilio, Padova, 1971, pp. 267-281

²⁷⁶ Abburrà L., Scelte scolastiche e trasformazioni economiche. Le decisioni individuali tra fabbisogni formativi e domanda d'istruzione, in Quaderni di Sociologia, Volume XXXVII n. 6, 1993, Torino, pp. 37-61,

L'ambizione scolastica assume un'importanza cruciale nelle scelte educative dal momento che, quando c'è una determinazione di fondo a proseguire gli studi fino al loro completamento, l'influenza dei vincoli e dei risultati scolastici diventa minore nel determinare l'esito delle loro decisioni. Un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'istruzione determina, invece, un sovra-adattamento alle circostanze contingenti, ovvero un adattamento che porta all'estremo l'azione dei vincoli esterni e ciò influisce negativamente sulla decisione relativa alla prosecuzione degli studi.²⁷⁷

Per Boudon la differenza di ambizione scolastica presente tra le classi è da attribuire a un meccanismo razionale, per cui le aspirazioni scolastiche sono funzione di costi e benefici specifici di ciascuna classe sociale. La perdita di status provocata da una rinuncia a proseguire gli studi è per una famiglia di bassa estrazione sociale inferiore all'arretramento sociale che subirebbe, al contrario, una famiglia di livello sociale medio-alto.²⁷⁸

Probabilmente in alcuni casi analizzati i differenziali di ambizione scolastica sono da attribuire a meccanismi non razionali che governano i processi con i quali si formano. Bourdieu, nell'ambito della teoria della riproduzione culturale, propone, come possibile interpretazione delle differenze nelle preferenze scolastiche, l'influenza dell'ethos di classe. Nelle famiglie scarsamente istruite è più probabile che si sviluppi l'idea di avere poche probabilità di successo scolastico al punto da condizionare la loro disponibilità ad investire in istruzione. Secondo Bourdieu le esigue probabilità di promozione scolastica che pensano di avere sarebbero così interiorizzate sino a diventare aspettative oggettive di fallimento. Queste, a loro volta, finiscono col deprimere le aspirazioni educative degli studenti di bassa estrazione sociale, la loro propensione a proseguire gli studi così come il loro gradimento dell'esperienza scolastica..

I modelli proposti da Boudon e da Bourdieu forniscono, in modo diverso, valide interpretazioni delle differenze esistenti tra le classi e dell'atteggiamento di queste ultime nei confronti dell'istruzione. Per altro verso entrambi i modelli appaiono inadeguati nello spiegare la presenza di un atteggiamento di pieno apprezzamento dell'istruzione anche in soggetti di modesta estrazione sociale

²⁷⁷ Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna, 1987

²⁷⁸ Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.

Dalle nostre interviste abbiamo potuto cogliere come esistono contesti di scelta diversi da quelli di classe. Infatti una famiglia disagiata e scarsamente istruita può, sulla base di rapporti sociali, essere orientata e sostenuta in decisioni scolastiche che spingono verso la prosecuzione degli studi.

Gli individui non sono atomi che agiscono isolatamente, piuttosto essi sono collocati all'interno di una rete di relazioni sociali, che non necessariamente sono omogenee. Quando nelle reti di relazioni circolano modelli di comportamento che valorizzano l'istruzione, allora gli individui, indipendentemente dalle proprie origini sociali, possono formulare e realizzare progetti di vita in cui l'istruzione assume un'importanza fondamentale.

BIBLIOGRAFIA

ABBURRÀ L., *Scelte scolastiche e trasformazioni economiche. Le decisioni individuali tra fabbisogni formativi e domanda d'istruzione*, in *Quaderni di Sociologia*, Volume XXXVII n. 6, 1993, Torino, pp. 37-61

ABBURRÀ', L., Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli novanta?, in «Polis», a. XI, n. 3, 1997, pp. 367-389.

ALTHUSSER, L., Ideologia ed apparati ideologici di Stato, in BARBAGLI, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna, 1972, pp. 15-36.

AMATURO, E., (a cura di), *"Profili di povertà e politiche sociali a Napoli"*, Liguori Editore, Napoli, 2004

AMMASSARI, P., Le Fonti statistiche per lo studio della mobilità sociale, in AA.VV., *Analisi Metodologica delle statistiche sociali in Italia*, Comunità, Milano, 1973.

ARCURI, M., SCARRIGLIA, G., SIMBARI, L., Sviluppo e fenomenologia urbana di Crotone, tesi di laurea, Politecnico di Torino, 1978-79.

ARON, R., *Le tappe del pensiero sociologico*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1999.

BAGNASCO, A., Barbagli, m, cavalli, a., *Corso di sociologia*, il Mulino, Bologna, 1997.

Bagnasco, A., *Torino*, Einaudi, Torino, 1986.

BALLARINO, G., COBALTI, A., *Mobilità sociale*, Carocci, Roma, 2003.

BALLARINO, G., CHECCHI, D., *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna, 2006.

BARBAGLI, M., (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna, 1972.

BARBAGLI, M., *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna, 1972.

BARBERA F., *Meccanismi sociali*, Il Mulino, Bologna, 2004.

BARONE, C., *Disuguaglianze e apprendimento e capitale culturale*, in «Polis», a. XIX, n. 2, Agosto 2005, pp. 173-202.

- BARONE, C., *La teoria della scelta razionale e la ricerca empirica*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», a. XLVI, n.3, luglio-settembre 2005, pp.
- BALLARINO G., COBALTI A., *Mobilità sociale*, Carocci, Roma, 2003
- BARRESI, V., *La scomparsa del latifondo*, Edizione Pellegrini, Cosenza, 1981.
- BAUMAN, Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1998.
- BAUMAN, Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- BECCHI, A., INDOVINA F., (a cura di), *Caratteri delle recenti trasformazioni urbane. Osservatorio della città*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- BECCHI, A., *Le mappe sociali delle dodici maggiori città italiane e delle loro aree metropolitane*, in BECCHI, A., INDOVINA F., (a cura di), *Caratteri delle recenti trasformazioni urbane. Osservatorio della città*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp.
- BENDIX, R., LIPSET, S. M., (a cura di), *Classe, potere, status. Teorie sulla struttura di classe*, Marsilio Editori, Padova, 1974
- BERNESTEIN B., *Classi sociali e sviluppo linguistico: un teoria dell'apprendimento sociale*, in Cerquetti E., (a cura di), Franco Angeli, Milano, 1969.
- BIANCO, M. L., *Classi e reti sociali*, il Mulino, Bologna, 1996.
- BIANCO, M. L., (a cura di), *L'Italia delle disuguaglianze*, Carocci, Roma, 2001.
- BLANGIARDO, G. C., *Elementi di demografia*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- BLAU, P., DUNCAN, O. D., *The American occupational structure*, Wiley, New York, 1967.
- BOUDON, R., *Metodologia della ricerca sociologica*, il Mulino, Bologna, 1970.
- BOUDON, R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.
- BOUDON R., *L'ideologia. Origine dei pregiudizi*, Einaudi, Torino, 1991
- BOUDON, R., *Dizionario critico di Sociologia*, Armando Editore, Roma, 1991.
- BOUDON, R. (a cura di), *Trattato di sociologia*, il Mulino, Bologna, 1996.
- BOUDON, R., FLILLEULE, R., *I metodi in sociologia*, Il Mulino, Bologna.

- BOURDIEU, P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, in BARBAGLI M., (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna, 1972, pp.87-107.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J., *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini, 1972.
- BOURDIEU, P., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- CARBONARO, A. (a cura di), *Stratificazione e classi sociali*, il Mulino, Bologna, 1971.
- CARTER, I., (a cura di), *L'idea di eguaglianza*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- CENSIS, *Evoluzione socio-economica di Crotone e riforma delle autonomie locali*, Roma, 1986.
- CERSOSIMO, D., *Da città del latifondo a capoluogo di provincia*, in MAZZA, F., (a cura di), *Crotone, storia, cultura, economia*, Edizione Rubbettino, Soveria Mannelli, 1992.
- CESAREO, V., *Sociologia. Teorie e problemi*, Vita e pensiero, Milano, 1993.
- CHECCHI, D., *La diseguaglianza*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- CHECCHI D., *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro.*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- CHECCHI D., *Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori*, in *Politica Economica*, n. 2, Agosto 1998, PP. 245-282
- CHECCHI, D., *Istruzione e mercato*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- CHECCHI D., *L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica*, in *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, pp. 67-128
- CHERKAOUI, M., *Stratificazione*, in BOUDON, R. (a cura di), *Trattato di sociologia*, il Mulino, Bologna, 1996.
- COBALTI A., *Sociologia dell'Educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- COBALTI, A., *Lo studio della mobilità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- COBALTI, A., SCHIZZEROTTO A., *La mobilità sociale in Italia*, il Mulino, Bologna, 1994.
- COLLINS, R., *Teorie sociologiche*, il Mulino, Bologna, 1988.

- COLLINS R., *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in (a cura di) *Morgagni, E., Russo A., L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997, pp. 197-226
- COLOZZI, I., *Le nuove politiche sociali*, Carocci, Roma, 2002.
- COSCIANI, C., *Scienza delle Finanze*, UTET, Torino, 1991.
- COSER, L., *I maestri del pensiero sociologico*, il Mulino, Bologna, 1997.
- CRISTOFOLO, A., *Crotone, studio di geografia urbana*, tesi di laurea, Università degli studi di Pisa, 1993-94.
- Crompton, R., *Classi sociali e stratificazione*, il Mulino, Bologna, 1996.
- CROUCH, C., *Sociologia dell'Europa occidentale*, il Mulino, Bologna, 2001.
- DAHRENDORF, R., *Il conflitto sociale nella modernità ...*, Bari, 1989.
- De lillo, A., *Mobilità sociale*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1996, Vol.V.
- DAVIS, K., MOORE, W. E., *Alcuni principi della teoria della stratificazione*, in BENDIX R., LIPSET S. M., (a cura di), *Classe, potere, status. Teorie sulla struttura di classe*, Marsilio Editori, Padova, 1974.
- De SANTIS, G., Righi, A., *Il costo dei figli per le famiglie italiane*, in «Polis», a. XI, n. 1, aprile, 1997, pp. 22-49.
- DE SARNO FRIGNANO, A., NATALE, M., *Il processo di invecchiamento delle popolazioni a sviluppo avanzato e le sue implicazioni*, in NATALE, M., (a cura di), *Economia e popolazione. Alcuni aspetti delle interrelazioni tra sviluppo demografico ed economico*, Franco Angeli, Milano, 1994, pp.
- DI COMITE, L., CHIASSINO, G., *Elementi di demografia*, Cacucci Editore, Bari, 2001.
- ESPING-ANDERSEN, G., *Strutture di classe post-industriali: un confronto tra Germania, Svezia, e Stati Uniti*, in «Stato e Mercato», n.32. agosto 1991, pp. 219-248.
- ESPING-ANDERSEN, G., *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, il Mulino, Bologna, 2000.
- ESPING-ANDERSEN, G., MESTES, J., *Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale*, in «Stato e Mercato», n.67, aprile 2003. pp.123-151.
- EVE, M., FARETTO, A. R., MERAVIGLIA, C., *Le disuguaglianze sociali*, Carocci, Roma, 2003.

- FERRERA, M., *Le trappole del welfare*, il Mulino, Bologna , 1998.
- FULLIN, G., *Vivere l'instabilità del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2004.
- GALLINO, L., *Manuale di Sociologia*, UTET, Torino, 1994.
- GALLINO, L., *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 1993.
- GALLINO, L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- GAMBETTA, D., *Per amore o per forza. Le decisioni scolastiche individuali*, il Mulino, Bologna, 1987.
- GAMBETTA D., *Per amore o per forza. Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- GASPERONI G., *L'esperienza scolastica: scelte, percorsi, giudizi*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani verso il duemila*, Il Mulino, Bologna, 1997, pp. 31-53.
- GASPERONI G., *I processi formativi tra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in (a cura di) Buzzi C., Cavalli A., DeLillo A., *Giovani di fine secolo*, Il Mulino Bologna, 2002
- GHIGNONI E., *Capitale umano e Mezzogiorno*, in «Quaderni di Economia del lavoro», n. 82, Franco Angeli, Milano, 2005.
- GIAMPAGLIA, G., BIOLCATI RINALDI, F., (a cura di), *Le dinamiche della povertà in Italia alle soglie del 2000*, Liguori Editore, Napoli, 2003.
- GIDDENS, A., *La struttura di classe nelle società avanzate*, il Mulino, Bologna, 1975.
- Giddens, A., *Sociologia*, il Mulino, Bologna, 1996.
- Gorrieri, E., *Parti uguali fra disuguali*, il Mulino, Bologna, 2002.
- HEATH, A., *La mobilità sociale*, il Mulino, Bologna, 1981.
- HILL, M., *Le politiche sociali*, il Mulino, Bologna, 1999.
- HYMAN H., *I sistemi di valore delle diverse classi sociali. Un contributo della psicologia sociale all'analisi della stratificazione sociale*, in Bendix R., Lipset S., (a cura di), *Classe, potere e status. Comportamento sociale e struttura di classe*, Marsilio, Padova, 1971, pp. 267-281
- JEDLOWSKI, P., (a cura di), *Dizionario di scienze sociali*, il Saggiatore,

- JEDLOWSKI, P., *Il mondo in questione*, Carocci, Roma, 1998.
- ISTAT, *Università e lavoro. Orientarsi con la statistica 2006*, Istat, Roma, 2006.
- ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2005*, Istat, Roma, 2006.
- LEONARDI, G., *Latifondo e fabbrica nel crotonese 1920-1945*, tesi di laurea, Università degli studi della Calabria, 1979.
- LICURSI S., *L'istruzione dei calabresi. Un sistema duale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002, pp. 73-74
- MAONE, B., *Crotone anni 20-anni 80. Dall'industria chimica all'industria alimentare*, Congi, Crotone, 1984.
- MARSIGLIA, G., *Pierre Bourdieu. Una teoria del modo sociale*, Cedam, Padova, 2002.
- MARTINELLI, A., CHIESI, A. M., *La società italiana*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002.
- MARTINOTTI, G., *La mobilità territoriale*, In AA.VV. , *Analisi metodologica delle statistiche sociali in Italia*, Edizioni di comunità, Milano, 1973.
- MARX, K., *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1974.
- MARX, K., ENGELS, F., *Il manifesto del partito comunista*, Editori Riuniti, Roma, 1976.
- MARX, K., *Il capitale*, Newton Compton Editori, Roma, 1976.
- MARX, K., ENGELS, F., *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma, 1991.
- MAGNIER, A., RUSSO, P., *Sociologia dei sistemi urbani*, il Mulino, Bologna, 2002.
- MINGIONE E., PUGLIESE E., *La disoccupazione*, in Paci M., (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 1993.
- MINGIONE, E. (a cura di), *Le sfide dell'esclusione: metodi, luoghi, soggetti*, il Mulino, Bologna, 1999.
- MINGIONE, E., PUGLIESE, E., *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2002.
- MONGARDINI, C., *La conoscenza sociologica*, Edizioni Culturali Internazionali, Genova, 1993.
- MONTE, J. B., *Crotone anni 20-anni 80, dall'industria chimica all'industria alimentare*, Congi, Crotone, 1984.

MURPHY J., *Class inequality in education*, in *British Journal of Sociology*, 1981, N. 32, PP. 182-201

NATALE, M., (a cura di), *Economia e popolazione. Alcuni aspetti delle interrelazioni tra sviluppo demografico ed economico*, Franco Angeli, Milano, 1994.

NAVARINI, G., *Potenzialità di attivazione delle risorse: uno sguardo sulla capacità delle famiglie*, in RANCI, C., *Le nuove disuguaglianze sociali*, il Mulino, Bologna, 2002.

NEGRI, N., SARACENO, C., (a cura di), *Povertà e vulnerabilità sociale in aree sviluppate*, Carocci, Roma, 2003

NEVE, RITA, *Aspetti dell'industrializzazione a Crotone nel periodo fascista*, in «Sviluppo», n.15., Cosenza, 1978.

NISTICO', R., *La disoccupazione estrema*, RuBbettino editore, Soveria Mannelli, 2003.

OSSOWSKI, S., *Struttura di classe e coscienza sociale*, Giulio Einaudi, Torino,

PACI, M., (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 1993.

PARKIN F., *Classi sociali e Stato*, Zanichelli, Bologna 1979.

PINTALDI, F., *I dati ecologici nella ricerca sociologica*, Carocci, Roma, 2003.

PISATI, M., *La mobilità sociale*, il Mulino, Bologna, 2000.

PISATI M., *La partecipazione al sistema scolastico*, in *Vite ineguali*, (a cura di) Schizzerotto A., Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 141-186

PALUMBO, M., (a cura di), *Classi, disuguaglianze e povertà*, Franco Angeli, Milano, 1993.

PARIANO, M. L., *Industrializzazione e deindustrializzazione in Calabria: il caso Crotone*, tesi di laurea, Università degli studi della Calabria, A.A. 1997-98.

PARKIN, F., *Disuguaglianza di classe e ordinamento politico*, Einaudi, Torino, 1976

PARKIN, F., *Max Weber*, il Mulino, Bologna, 1984

PARKIN, F., *Classi e stratificazione sociale*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1996.

PISATI, M., *La mobilità sociale*, il Mulino, Bologna, 2000.

PISATI, M., *La partecipazione al sistema scolastico*, in SCHIZZEROTTO, A., (a cura di), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna, 2002.

- PIZZORNO A., Le organizzazioni, il potere e i conflitti di classe, in DAHRENDORF R., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari, 1970, pp.
- PUGLIESE, E., (a cura di), *Oltre le Vele. Rapporto su Scampia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 1999.
- RANCI, C., *Le nuove disuguaglianze sociali*, il Mulino, Bologna, 2002.
- RAWLS, J., *Giustizia come equità*, Feltrinelli, Milano,....
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1996
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1996, pp.196-209
- REYNERI, E., *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2002.
- RUSSO, A., Antichi granai e nuove ciminiere nella città del latifondo, Crotone 1900-1987, Edizione Brughel, Crotone, 1987.
- SARACENO, C., NALDINI, M., *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- SARACENO, C., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, il Mulino, Bologna, 2003.
- SARPELLON, G., *Rapporto sulla povertà in Italia*, Franco Angeli, Milano, 1983.
- SARPELLON, G., *Le politiche sociali fra stato mercato e solidarietà*, Franco Angeli, Milano, 1986.
- SCHIZZEROTTO A., *I rapporti tra istruzione e mobilità sociale*, in (a cura di) *Moscatti R., La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e marginalità della scuola*, Zanichelli, Bologna, 1989, pp. 26-44
- SCHIZZEROTTO, A., Origini sociali, appartenenza di genere e opportunità di istruzione, in *La scuola e le opportunità di istruzione*, in PACI, M., (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- SCHIZZEROTTO, A., (a cura di), *Classi sociali e società contemporanea*, Franco Angeli, Milano, 1994.
- SCHIZZEROTTO A., Il concetto di classe sociale: rilevanza e limiti, in SCHIZZEROTTO A., (a cura di), *Classi sociali e società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- SCHIZZEROTTO, A., Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore, in «Polis», a. XI, n. 3, dicembre, 1997, pp. 345-365.

- SCHIZZEROTTO, A., (a cura di), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna, 2002
- SCHIZZEROTTO A., *Disuguaglianze, corsi di vita e mutamento sociale*, in SCHIZZEROTTO A., (a cura di), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna, 2002.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE CARLO, *Indagine Longitudinale sulle famiglie italiane (ILFI)*, in, *Sociologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2005
- SCHIZZEROTTO, A., BARONE, C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- SEGRE, S., Weber, Mosca e Pareto. La teoria della stratificazione sociale; un'analisi comparativa, Franco Angeli, Milano, 1985.
- SEMENZA, R., *Le trasformazioni del lavoro*, Carocci, Roma, 2004.
- SEN A., *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia, 1993
- SEN, A., *Etica ed economia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1988.
- SEN A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.
- SEN, A., *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 2000.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2000.
- SEN A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- SENNETT, R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- SEVERINO, C., *Le città nella storia d'Italia. Crotone*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1988.
- SGRITTA, G. B., *Famiglia mercato e stato*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H. P., (a cura di), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press, 1993.
- SHAVIT, Y., WESTERBEEK, K., Istruzione e stratificazione in Italia: riforme, espansione e uguaglianza delle opportunità, in «Polis», a. XI, n. 1, aprile, 1997, PP. 91-109.
- SMELSER, N. J., *Manuale di Sociologia*, Il Mulino, Bologna 1996.
- SMELSER, N. J., *La comparazione nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- SYLOS LABINI, P., *Saggio sulle classi sociali negli anni 80*, Laterza, Roma-Bari, 1987.

- SYLOS LABINI, P., *Le classi sociali negli anni 80*, Laterza, Roma-Bari, 1987.
- SPENCE, M., *Job market signalling*, in *Quarterly Journal of Economics*, N.8, 1973, PP. 355-374.
- TOCQUEVILLE, A., *La Democrazia in America*, Rizzoli, Milano, 1997.
- TURI, R., *Droga e società in Calabria. Il caso Crotone*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 1991.
- UNGARO, D., *Capire la società contemporanea*, Carocci, Roma, 2001.
- VICARI HADDOCK, S., *La città contemporanea*, il Mulino, Bologna, 2004.
- WEBER, M., *Economia e società, Vol.I*, Edizioni di Comunità, Milano, 1985.
- WEBER, M., *Economia e società, Vol.IV*, Edizioni di Comunità, Milano, 1985.
- WEBER M., *Economia e Società, Comunità, Milano*, 1961, Vol. II, pp. 311-312
- WESOLOWSKI, W, *Alcune notazioni sulla teoria funzionalista della stratificazione*, in BENDIX R, LIPSET, S., (a cura di), op. cit., 1974.
- ZAJCZYK, F., *Fonti per le statistiche sociali*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- ZAJCZYK , F., *La conoscenza sociale del territorio. Fonti e qualità dei dati*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- ZANATTA, A. L., *Le nuove famiglie*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Sito internet <http://www.istat.it/servizi/studenti/unilav/intro.html> Università e lavoro.
Statistiche per orientarsi 2004-2005.