

ALESSANDRA CARBOGNIN

La ricchezza nell'educazione

Il capitale sociale e umano
degli educandi



MARCIANUM PRESS

© 2012, Marcianum Press, Venezia

Per le immagini e i brani riportati in questo volume (pp. 26-54):

© Per gentile concessione Educandato “SS. Annunziata” (Firenze)
 Educandato “Manuela Setti Carraro Dalla Chiesa” (Milano)
 Educandato “San Benedetto” (Montagnana – Padova)
 Educandato “Maria Adelaide” (Palermo)
 Educandato “Collegio Uccellis” (Udine)
 Educandato “Agli Angeli” (Verona)
 Tutti i diritti riservati.

Per citazioni e immagini Marcianum Press è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire, nonché per omissioni e/o errori riscontrabili nei riferimenti.

Impaginazione: Ivan Valbusa · Composto con L^AT_EX
Progetto e grafica di copertina: Alessandro Bellucci

ISBN 978-88-6512-119-1

*A mio padre Gianfranco
a mia madre Annamaria*

Indice

<i>Introduzione</i>	11
<i>Percorsi di lettura</i>	23
<i>Gli educandati italiani</i>	25

Parte Prima

CONCETTI TEORICI

1. Capitale sociale e processi educativi	57
1.1 Premessa	57
1.2 L'istruzione pubblica in prospettiva storico-sociologica	58
1.2.1 Gli obiettivi della scuola moderna	58
1.2.2 L'ambiente influisce sul rendimento	61
1.2.3 Motivazione degli insegnanti e cooperazione	65
1.2.4 Finalità delle scuole di ieri e di oggi	67
1.2.5 Scelte metodologiche e politiche educative	69
1.3 Il sistema scolastico	71
1.3.1 La scuola come istituzione sociale	71
1.3.2 Mutamenti delle scuole e contesto storico-politico	72
1.4 La socializzazione	74
1.4.1 L'importanza degli educatori	76
1.4.2 Socializzazione e norme di condotta	77
1.4.3 Il cortile e l'aula	79
1.4.4 L'ordine sociale negli educandati	82
1.4.5 Conformità morale e comportamentale	84
1.5 Differenze culturali e di genere	88

2. Sui concetti di capitale sociale, umano e culturale	93
2.1 Premessa	93
2.2 Verso la definizione di capitale sociale	94
2.3 La definizione di capitale sociale.	97
2.3.1 Pierre Bourdieu	98
2.3.2 Robert Putnam.	99
2.3.3 James Coleman	100
2.4 Capitale sociale, capitale umano e istituzioni	102
2.5 Capitale sociale, senso civico e fiducia	104
2.5.1 Coinvolgimento e differenziazione	105
2.5.2 Capitale sociale <i>bonding</i> e <i>bridging</i>	107
2.5.3 Apertura e chiusura del capitale sociale	110
2.6 La prospettiva relazionale	111

Parte Seconda

INDAGINE EMPIRICA

<i>Introduzione alla seconda parte</i>	117
--	-----

3. Analisi qualitativa delle interviste	121
3.1 Premessa	121
3.2 Interviste	123
3.2.1 La fiducia	123
3.2.2 I valori.	126
3.2.3 La cultura.	134
3.2.4 La capacità progettuale o generativa	143
3.2.5 Il capitale sociale <i>macro</i>	145
3.2.6 Il capitale sociale <i>meso</i>	148
3.2.7 Il capitale sociale <i>micro</i>	150
3.2.8 La condivisione e l'adesione sociale	151
3.2.9 La differenza generazionale	156
3.2.10 La differenza di genere.	158
3.2.11 Il modello di comportamento offerto.	165

3.2.12 Rapporti tra scuola e famiglia	168
3.2.13 Rapporto con l'istituto d'appartenenza	170
3.3 Analisi del regio decreto	172
4. Analisi quantitativa	177
4.1 Premessa	177
4.2 Caratteristiche strutturali	178
4.3 Le famiglie degli studenti.....	179
4.3.1 La struttura familiare	180
4.3.2 Lo <i>status</i> socioeconomico.....	180
4.3.3 Il capitale culturale familiare	182
4.3.4 Il valore attribuito all'istruzione.....	183
4.4 L'importanza del gruppo dei pari.....	184
4.4.1 Impegno civico, capacità associativa e tempo libero	185
4.4.2 Amicizia come risorsa	187
4.4.3 Appartenenza alla collettività e senso religioso ..	188
4.5 Il rapporto con l'istituto di appartenenza e la riuscita scolastica	190
4.6 Il tempo condiviso e l'aiuto ricevuto.....	193
4.7 La fiducia.....	194
4.8 Le aspirazioni future.....	195
4.9 Sintesi delle correlazioni	197
4.10 Verifica delle ipotesi	199
<i>Note conclusive</i>	201
<i>Precisazioni metodologiche</i>	207
<i>Bibliografia</i>	215

Elenco delle tabelle

4.1	Argomenti di discussione tra pari	188
4.2	Condivisione di beni materiali e immateriali tra pari .	189
4.3	Appartenenza religiosa degli studenti	191
4.4	Religiosità percepita dagli studenti.	191
4.5	Fervore religioso degli studenti	191
4.6	Frequenza di partecipazione ai riti di precetto	192
4.7	Frequenze sul futuro pensato dagli studenti.	196
4.8	Frequenze su come maturare nella vita	197
4.9	Indici di capitale sociale.	198
4.10	Indici di capitale sociale e loro correlazioni	199
4.11	Indice di capacità progettuale.	199
4.12	Media dei voti nell'ultimo anno scolastico	200
4.13	Indici di capitale sociale e riuscita scolastica	200
4.14	Indici di capitale sociale e capacità progettuale.	200
4.15	Campionamento stratificato	210
4.16	<i>Codes</i> per l'analisi del regio decreto	212

Avvertenza

Fatta eccezione per le citazioni dirette, nel testo si sono usate le seguenti abbreviazioni:

- cs *capitale sociale*
- cu *capitale umano*
- cc *capitale culturale*

Si precisa che alcuni educandati sono anche convitti, perciò in questo lavoro si usano indifferentemente i due termini e spesso si parla in generale di *istituzione educativa residenziale*. Gli studenti e le studentesse degli educandati sono detti rispettivamente *convittori* e *convittrici*. Quelli che studiano nelle scuole annesse, ma che non soggiornano al loro interno, sono chiamati *semiconvittori* e *semiconvittrici*.

Introduzione

La sociologia partecipa da decenni alla riflessione sui contesti sociali dell'educazione. Essa richiama infatti l'attenzione sui cambiamenti che oggi si possono vedere nei suoi luoghi, soprattutto perché questi mutamenti sono legati ai modi di vedere la realtà da parte degli attori sociali e influenzano le famiglie a vivere la cultura e l'istruzione con maggiore consapevolezza. Di conseguenza anche la riproduzione dei valori è un processo che va modificandosi, così come le pratiche sociali in questi specifici ambiti.

Dentro all'ambiente scolastico si attivano processi importanti che danno la possibilità di creare coesione o, al contrario, disuguaglianze. La fitta rete di relazioni che nasce tra i protagonisti dell'educazione, ovvero gli studenti e le loro famiglie, i docenti, i dirigenti scolastici e gli educatori, consente di poter analizzare questi processi.

Il volume mostrerà il ruolo che il complesso mondo delle relazioni svolge all'interno dei contesti educativo-residenziali tipici dei convitti e degli educandati presenti sul territorio nazionale. Attraverso i racconti di vita degli studenti e delle ex convittrici si chiarirà come i legami e le reti relazionali instauratisi tra compagni, famiglie e figure educative possano esercitare un'influenza nei processi educativi e di socializzazione delle giovani generazioni.

Gli educandati statali e i convitti sono istituti scolastici statali di vario ordine e grado sorti in epoca napoleonica con uno statuto dettato da regi decreti, che li fondarono e che tuttora ne determinano l'organizzazione interna attraverso "norme gestionali" particolari che concedono loro maggiore autonomia di esercizio. Al loro interno è presente un collegio (un tempo solo maschile nei primi e solo femminile nei secondi) aperto agli studenti e alle studentesse per tutto il tempo dell'anno scolastico. Di seguito all'in-

troduzione si riporta una breve descrizione dei singoli educandati oggetto di questo lavoro.

Il concetto fondamentale che verrà sviluppato in questo libro è quello di *capitale sociale* (cs), in generale inteso come quella risorsa legata alle relazioni di fiducia, aiuto e cooperazione in grado di produrre altra fiducia, aiuto o risorse individuali e/o collettive. Esso può essere visto come una sorta di “collante sociale” (Donati, Colozzi, 2006b; Donati, Tronca, 2008).

All'interno dell'indagine sul cs, i principali concetti che emergeranno sono quelli di *fiducia*, *cooperazione*, *capacità civica*, *progettuale* (o *generativa*). Il cs verrà analizzato nelle diverse forme che esso assume, sia come risorsa individuale che collettiva. Si esploreranno poi alcuni aspetti del sistema educativo-residenziale italiano, analizzandone i processi educativi interni attraverso lo studio della produzione di cs primario e secondario (Donati, Colozzi, 2007, p. 9; Donati, Tronca, 2008, pp. 30-31).

Si è poi tenuto conto di alcuni aspetti strutturali, come lo *status* socioeconomico o il rendimento scolastico, legati al *capitale umano* (cu), inteso come l'insieme di competenze e capacità relazionali che producono a tutti gli effetti un investimento, attraverso il quale l'istruzione e la formazione divengono indicatori del loro valore economico e di spendibilità sociale. Infine entrerà in questa discussione anche il concetto di *capitale culturale* (cc), ovvero il bagaglio di risorse attitudinali degli studenti e delle loro famiglie (Donati, 2001; Tronca, 2007).

La presente ricerca è volta inoltre a comprendere l'efficacia della trasmissione dei valori inseriti in un clima sociale di comunità allargata legati alla *residenzialità*. Si tratterà di individuare quali essi siano e di osservare quali valori della precedente generazione di studentesse siano anche i valori delle giovani d'oggi.¹

¹ Questa ricerca sulla tematica delle istituzioni educative di diritto pubblico parte dal lavoro sul cs nelle istituzioni di diritto privato, quali i collegi universitari italiani, di Ferrucci, Stanzani (2006).

I concetti di *cu* e *cs* hanno conosciuto notevole successo nelle scienze sociali, con riferimento particolare alle problematiche annesse al campo dell'istruzione. Anzi, si può dire che lo stesso concetto di *cs* sia nato dalla riflessione sull'educazione e sullo sviluppo del *cu* (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Hanifan, 1916).

Meritano di essere ricordati tra i riferimenti fondativi della problematica e dell'approccio sociologico all'educazione gli scritti di Durkheim (1911, 1936), Weber (1922) e Parsons (1959), che conducono a un'ampia analisi sulle funzioni sociali dell'educazione in una ricca prospettiva, che va dalle questioni originali legate alla sociologia e alla storia dei sistemi educativi, ai legami che essi hanno con diversi tipi di potere, fino alla lettura delle classi scolastiche come *sistemi sociali*.²

Successivamente, negli anni Sessanta e Settanta del Novecento la sociologia dell'educazione vede un periodo di sviluppo tendente a distinguersi in diversi filoni di studio: funzionalista, tecnofunzionalista, conflittualista neomarxiano, conflittualista neoweberiano, ecc. (Crespi, 1994). In quegli anni assunsero rilevanza tematiche relative al ruolo e agli effetti delle politiche educative rispetto alla struttura delle disuguaglianze sociali, temi ancor oggi di grande interesse.³

I più recenti sviluppi procedono nella direzione di approcci etnografici e interazionisti, come per esempio quelli degli inglesi Archer (1987, 2000, 2007), Woods (1983) e Willis (1976), che ne

² Traduzioni parziali dei testi sopra citati, assieme ad altri classici della sociologia, sono contenuti in Morgagni, Russo (1997).

³ All'interno della tradizione della sociologia dell'educazione si può così fare riferimento anche alla letteratura italiana che, in merito, dà molte coordinate utili, riscontrabili per esempio in Cesareo (1968, 1972), che ben illustra come la scuola sia una realtà coinvolta nei processi istituzionali e sociali più vasti, Besozzi, Colombo (1998) e Ribolzi (1991). Per maggiori approfondimenti sull'argomento, si veda Morgagni, Russo (1997), che raccoglie alcuni testi classici dai quali emerge che la sociologia dell'educazione si è sviluppata a fronte di nuove problematiche sociali che la scuola e il mondo della formazione hanno presentato negli ultimi anni, dando avvio a continue trasformazioni.

mostrano sistematicamente i risultati attraverso ricerche sulle tematiche delle origini sociali dei sistemi educativi, delle interazioni sociali a scuola, degli interessi e strategie degli allievi e, infine, sul significato di classe nelle controculture scolastiche (Morgagni, Russo, 1997).

Lo stesso Donati (2006b), nella presentazione del lavoro sul terzo settore e sulla valorizzazione del *cs* in Italia afferma che stiamo assistendo a un processo di trasformazioni continue nella cultura sociale dell'educazione, all'affievolirsi di quel tessuto sociale che un tempo risultava essere affidabile, certo e cooperativo, che sapeva sostenere e guidare le azioni degli attori sociali e che ora lascia spazio alla molteplicità disordinata e a variopinte possibilità soggettive.⁴

A fronte di ciò non possiamo fare a meno di notare che la direzione presa negli anni più recenti valorizza i temi che trattano il soggetto inserito nel contesto educativo e riflettono sulla sua capacità di interagire con il mondo istituzionale scolastico e generalizzato, rivelando quindi l'importanza della valorizzazione del *cs* all'interno dei processi formativi.

Oltre al *cs*, un altro aspetto in grado di facilitare e promuovere i processi formativi è la presenza di *cu*. Il termine è stato preso in esame già da Becker, Stigler (1977) nello studio della cultura come *bene meritorio* e *bene di esperienza*. I due autori sostengono che tale bene dia origine a un interessante circolo virtuoso, in forza del quale, quanto maggiore è il livello di "consumo" di beni di natura culturale, tanto maggiore ne sarà l'apprezzamento e la propensione al consumo, creando un "capitale": il *cu*, per l'appunto.

⁴ In Donati, Colozzi (2006b) si sostiene l'ipotesi che il terzo settore valorizzi e rafforzi il *cs* più di quanto facciano le organizzazioni statali e il settore economico-privato, e questo attraverso i risultati emersi da un'indagine riferita agli ambiti delle scuole statali e di privato sociale, i collegi universitari, l'associazionismo di quartiere, il volontariato, ecc. Donati ha dunque evidenziato come in questi ambiti si siano alimentate forme di *cs* come quella familiare, comunitaria, generalizzata o civica e si producano beni relazionali che favoriscono la coesione del tessuto sociale (Donati, 2002).