

DROP-OUT UNIVERSITARIO: ANALISI DEI PERCORSI DI ABBANDONO ALL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CHIETI-PESCARA

*Clara Salvatori e Mara Maretta**

Abstract

University Drop-out: Analysis of Abandonment Paths at the University of Chieti-Pescara.

This case study delves into the factors influencing university drop-out at the University of Chieti-Pescara, offering a comprehensive perspective. It conducts an in-depth analysis of the motivations and dynamics leading students to interrupt their educational paths. Utilizing text mining techniques and qualitative coding of interviews with former students, the study identifies key drop-out factors. The findings provide valuable insights into the reasons for drop-out, contributing to the formulation of effective strategies for enhancing student retention and offering recommendations for educational institutions.

Keywords

University Drop-out, Grounded Theory, Text mining

* CLARA SALVATORI, sociologa di formazione, è attualmente studentessa del Corso di Dottorato in *Science and Technology for Sustainable Development* all'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara.

E-mail: clara.salvatori@unich.it

* MARA MARETTI insegna Metodologia delle scienze sociali e politiche sociali all'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara.

E-mail: mara.maretti@unich.it

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/bwyj-4g66>

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la partecipazione all'istruzione, soprattutto terziaria, è in costante crescita, in particolare tra le giovani generazioni. Sebbene i vantaggi sul mercato del lavoro correlati al conseguimento di una laurea in termini di accesso, carriere e retribuzioni siano sempre più evidenti (Romito, 2021; OECD, 2022; Aina, 2012; Cangiano, 2023; AlmaLaurea, 2023), in Italia, solo una minoranza della popolazione consegue un titolo di livello terziario; continua inoltre ad aumentare il divario rispetto ai principali paesi europei (ANVUR, 2023; Istat, 2023).

Come evidenziato dall'OECD (2022), molti studenti non riescono a completare i loro percorsi di studio entro i tempi previsti o a conseguire il titolo desiderato. Secondo i dati più recenti disponibili, la percentuale di studenti che abbandonano i corsi universitari triennali, tra il primo e secondo anno, ammonta al 14,5%, e, successivamente, dopo tre anni dall'immatricolazione al 20,4 % (ANVUR, 2023). Il fenomeno pandemico ha sicuramente inciso su tali dinamiche riportando, di fatto, i tassi di abbandono ai livelli di dieci anni fa. Oltre alla pandemia, il calo demografico, soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno, ha influenzato negativamente le immatricolazioni all'università (MUR-USTAT, 2023), considerando, inoltre, l'incalzante flusso migratorio di studenti verso università del nord Italia. A tali problematiche si sovrappone un'incidenza di abbandono universitario di gran lunga più elevata rispetto alle regioni del Nord (AlmaLaurea, 2023). Questi elementi pongono gli Atenei meridionali in una situazione di svantaggio in termini di tasso di laureati: il divario tra Nord e Sud è di 8,9 e 8,3 punti percentuali per le classi di età tra i 30-34 anni e 25-34 anni (Istat, 2023).

Alla luce di quanto appena illustrato, emerge chiaramente la complessità e la sfida nella gestione del fenomeno della dispersione universitaria o *drop-out*, specialmente nei contesti accademici del Mezzogiorno italiano.

Nella convinzione che l'università, in quanto bene pubblico, rappresenti un'infrastruttura fondamentale al servizio della collettività in termini economici, sociali e culturali (Romito, 2021), il presente lavoro si propone di sviluppare una riflessione sociologica volta ad esplorare e comprendere le determinanti che influenzano gli studenti a interrompere i loro percorsi formativi. La ricerca si concentra sull'analisi retrospettiva dei percorsi di studenti che hanno abbandonato i corsi di laurea triennale della Scuola delle Scienze Economiche, Aziendali, Giuridiche e Sociologiche (SEAGS) dell'Ateneo G. D'Annunzio tra il 2015 e il 2018

mediante interviste semi strutturate. La raccolta di tale materiale empirico è da collocarsi nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca finanziato dall'ANVUR¹, intitolato SRM-ACU: un modello di *Student Relationship Management* per lo studio dell'abbandono della carriera universitaria – Linea A: *academic persistence and drop-out risk assesment* – con la collaborazione dei Dipartimenti di Economia e di Scienze Giuridiche e Sociali dello stesso Ateneo. L'obiettivo è quello di comprendere come gli studenti, vivono soggettivamente l'esperienza universitaria caratterizzata dalla rinuncia e di cogliere le complesse interazioni o tensioni con il loro vissuto personale e familiare. A tal proposito, muovendosi all'interno di un approccio metodologico comprendente, caratterizzato da un quadro procedurale tipico della Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967), mediante metodi misti (*text mining* e codifica qualitativa), si è proceduto a sviluppare un'interpretazione olistica del fenomeno oggetto di studio.

Dai nostri risultati emerge che fattori legati alla differenziazione sociale e talvolta di genere giocano un ruolo significativo nel fenomeno del *drop-out* universitario. In particolare, alcune categorie “svantaggiate” di studenti, come studenti di prima generazione o a basso reddito, sono particolarmente vulnerabili a questo rischio.

In sintesi, l'analisi ha portato a far emergere l'organizzazione come *core category*. Infatti, il perdurare del disorientamento iniziale, la depersonalizzazione e l'incertezza si integrano alle altre categorie suggerendo la necessità della messa in discussione degli assunti e delle pratiche incorporate dall'istituzione in vista di una maggiore considerazione delle soggettività che attraversano lo spazio universitario portatrici di valori e schemi di azione propri. In tal senso, si auspica lo sviluppo di una cultura universitaria più attenta ed integrata alle altre sfere irrinunciabili di vita dei giovani, che si configuri in un processo di adattamento reciproco.

Il documento è organizzato in una prima sezione dedicata alla revisione della letteratura sociologica di riferimento sul tema dell'abbandono universitario, con l'obiettivo di problematizzare i concetti mobilitati. Di seguito la ricerca è presentata in termini di obiettivi, metodologie, strumenti utilizzati e campione. Infine, sono discussi i risultati con l'intento di fornire una sistemazione generale delle categorie emerse.

1. DROP-OUT UNIVERSITARIO: ASPETTI TEORICI

Il *drop-out* universitario, ossia l'abbandono definitivo del percorso

¹ Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca

accademico intrapreso senza il conseguimento del titolo, è un fenomeno complesso, poiché dipende da varie ragioni ed è necessario misurare il peso di ciascuna di esse considerando la sua multidimensionalità. A tal fine è necessario collegare l'esperienza universitaria alle variabili riguardanti la dimensione individuale ma anche l'ambiente culturale e socioeconomico, nonché le pressioni derivanti dal contesto.

Il tentativo di comprendere le cause di questo fenomeno richiede di considerare i problemi giovanili, la percezione dell'università come luogo di formazione, di investimento o disinvestimento affettivo e cognitivo, nonché il peso delle aspettative familiari.

Fattori rilevanti per la comprensione del fenomeno possono essere di carattere individuale o soggettivo e di contesto. Come suggerito da Da Re e Clerici, è possibile distinguere quelli individuali o soggettivi in varie categorie; in primo luogo, i fattori caratterizzanti che includono il genere, l'etnia, l'età, il luogo di residenza e l'immatricolazione. Seguono i fattori socioculturali, tra cui la famiglia di origine, le condizioni economiche e lo status di studente lavoratore. Anche quelli di carattere psicologico personale, come la bassa autostima, l'influenza dell'ottimismo, l'autoefficacia, l'autoregolazione, la motivazione, la capacità di superare gli ostacoli e le circostanze di vita sono rilevanti ai fini della valutazione del fenomeno. Fattori psicopedagogici legati allo studio – difficoltà nelle strategie di apprendimento e ore di studio dedicate –, altri connessi all'orientamento e alla scelta del percorso, nonché alla formazione pre-universitaria, assumono altrettanto rilievo. Infine, il rendimento accademico effettivo, tra cui l'apprendimento non attivo e le basse aspettative circa i risultati accademici. I fattori di contesto relativi all'organizzazione universitaria, alla didattica e alla docenza, individuati dalle autrici, possono essere identificati in diversi ambiti. Questi includono la struttura del corso di studio (Cds), come la vicinanza alla sede, il numero chiuso e la frequenza delle lezioni. L'organizzazione universitaria e l'integrazione, considerando le discrepanze tra aspettative iniziali e reali e le opportunità lavorative future. I servizi offerti dall'Ateneo, dal Cds e dal tutorato, tra cui la conoscenza e l'utilizzo dei servizi disponibili, le condizioni organizzative e la soddisfazione riguardo al percorso di studio frequentato. Infine, il rapporto con i docenti – tenendo conto della metodologia didattica adottata, del supporto personalizzato offerto agli studenti e dei tratti specifici dei singoli docenti –, così come il rapporto con le discipline sono fattori contestuali rilevanti (2017:142-143).

Le dimensioni sopra proposte che abbiamo identificato come individuali o soggettive sono definibili microsociologiche, di ordine

psicologico-individuale e relazionale.

Aspetti centrali per l'integrazione, sono l'abilità dello studente di organizzare e sviluppare relazioni, di riconoscere i valori, la cultura e le pratiche significative del mondo universitario. Tali condizioni sono influenzate anche da carenze strumentali di apprendimento e di conoscenza, dal background sociale e familiare. Importante, infatti, è l'influenza esercitata dall'appartenenza sociale, le difficoltà economico-finanziarie e il livello educativo del genitore (caratteristiche macrosociologiche).

La letteratura sociologica da tempo ha rivolto il suo sguardo ai processi educativi in ambito universitario sia in termini di disuguaglianze di accesso che di riuscita negli studi in vista del conseguimento del titolo. Questo campo di ricerca, nel contesto italiano è stato esplorato per lo più attraverso studi di carattere quantitativo, pur lasciando spazio, nella letteratura più recente a lavori di natura qualitativa.

Secondo il primo approccio sarebbe possibile individuare le categorie di studenti più svantaggiate nel rapporto con l'istruzione universitaria e delle variabili in grado di misurare statisticamente la durata del percorso e il rischio di abbandono (Aina, 2012; Triventi e Trivellato, 2009, 2008; Triventi, 2013). Triventi e Trivellato (2009: 699) a seguito di un'analisi dei dati di secondo livello sul sistema universitario italiano nel XX secolo, parlano di «svantaggio cumulativo per coloro che provengono dalle classi sociali inferiori» in termini di minore probabilità di accesso all'università e maggiore vulnerabilità ai difetti organizzativi e di insegnamento rispetto a studenti socialmente più avvantaggiati. Aina (2012) evidenzia la correlazione tra *background* parentale e abbandono universitario: i tassi di abbandono sarebbero più elevati tra studenti maschi e figli di genitori con bassi livelli di istruzione. In merito, anche il lavoro di Triventi (2013), volto a valutare in 11 paesi europei se l'origine sociale influisce sul tipo di istruzione terziaria conseguita, mostra che, in Italia, il livello di istruzione dei genitori ha un effetto molto forte circa il conseguimento di un titolo di studio prestigioso.

Nella letteratura internazionale sul versante qualitativo è possibile annoverare alcuni contributi rilevanti: Reay et al. (2001) sottolineano la forza e la pervasività delle disuguaglianze sociali ed economiche nelle transizioni universitarie, dove le istituzioni universitarie gerarchizzate riproducono al loro interno complesse dinamiche di discriminazione. Lo stesso emerge da un altro lavoro della stessa autrice, con un focus principale sulle transizioni universitarie di giovani di successo della classe operaia in Inghilterra, in cui vengono utilizzati i concetti della tradizione bourdieusiana di *habitus*, *capitale* e *campo* nella dimostrazione

di un sistema educativo caratterizzato da iniquità ed esclusione sociale (Reay, 2018). Lehmann (2007) si concentra invece sulla relazione tra status di studente di prima generazione, classe sociale e abbandono accademico. Dal suo studio emerge che gli studenti di prima generazione² sono più propensi a lasciare gli studi, le cui ragioni sono da rintracciare nelle discontinuità culturali di classe – come il mancato inserimento e l'incapacità a relazionarsi con altri studenti. Tali discontinuità sono interpretate come discrepanza tra un vecchio habitus ed uno nuovo in via di sviluppo.

Anche nel panorama italiano si sono sviluppati recenti studi qualitativi nel campo delle disuguaglianze sociali, come i contributi di Romito (2021, 2023) sulle *first generations students* e su studenti della classe operaia. Nel primo lavoro è reso evidente che i percorsi educativi della prima categoria di studenti siano piuttosto eterogenei poiché connessi a elementi di differenziazione e disuguaglianza (classe, genere, etnia, disponibilità di capitale culturale, esperienza scolastica progressa). Secondo i risultati dell'autore l'acquisizione di uno scarso capitale culturale non sempre conduce a marginalizzazione e insuccesso. Allo stesso modo nel secondo studio citato, l'autore sostiene che l'habitus familiare e il capitale culturale influenzano la scelta di frequentare l'università, ma questa influenza è mediata dalle istituzioni scolastiche, in base alla loro posizione nella struttura di tracciamento italiana, pertanto, viene individuata come chiave interpretativa per comprendere le sfide degli studenti delle classi popolari nell'accesso all'università, l'habitus istituzionale. Meritano di essere citati anche i più recenti lavori di Gremigni (2023) sull'azione positiva che la didattica a distanza ha avuto su categorie svantaggiate di studenti e di Cangiano (2023) che mira a mostrare come si aprono spazi di esercizio dell'*agency*, nonostante i condizionamenti strutturali tipici dell'università massificata, attraverso storie di giovani socialmente svantaggiati nella transizione scuola – università.

È necessario chiarire a questo punto alcuni concetti di cruciale importanza nello studio del fenomeno dell'abbandono universitario: il capitale culturale, l'habitus e il capitale sociale. Tali strumenti teorici sono di origine bourdieusiana e sono spesso impiegati nell'ambito della sociologia dell'educazione. Il primo rappresenta un insieme di risorse e

² Gli studenti di prima generazione o *first generation students* sono studenti iscritti all'università (o a un tipo di formazione terziaria anche non universitaria) con genitori che non hanno un titolo di istruzione universitaria almeno triennale (o un certificato di educazione post-secondaria neanche di tipo professionale). In termini definitivi si può far riferimento anche al concetto di primi in famiglia ossia coloro che non hanno genitori laureati ma neppure fratelli o parenti stretti che hanno frequentato l'università.

competenze acquisite attraverso lo scambio intergenerazionale in ambito familiare e l'interazione con i sistemi educativi (Romito, 2021); è una «proprietà fatta corpo che diventa parte integrante della persona, un habitus» (Bourdieu, 1979: 4). Quest'ultimo si esprime mediante schemi di azione, percezione, giudizio e relazione, nonché pratiche e stili di vita in un determinato campo sociale. Il capitale sociale, invece, non è altro che l'insieme di tutte quelle risorse derivanti dall'appartenenza a una rete stabile di relazioni (Bourdieu, 1980).

Anche la prospettiva etnometodologica può fornire concetti utili ad approfondire i processi scatenanti l'abbandono accademico: l'appartenenza a reti sociali in ambito universitario, in un contesto di riconoscimento reciproco, è fondamentale nello sviluppo di senso di appartenenza verso l'istituzione con un conseguente rafforzamento dei processi di apprendimento (Coulon, 2005). In questo caso si pone l'attenzione sulle modalità attraverso cui gli studenti incontrano il mondo universitario e non solo acquisiscono schemi di azione e cognizione caratterizzanti la "professione di studente" ma si identificano in una comunità di pratica. Facendo riferimento ai tre tempi che definiscono l'ingresso nella vita universitaria teorizzati da Coulon (2005), dopo il tempo dell'estraneità e dell'apprendistato, arriva quello dell'affiliazione in cui lo studente è padrone della sua carriera, ed è in grado di gestire il proprio tempo e le proprie relazioni in vista dei suoi obiettivi.

Il ruolo delle relazioni sociali e dunque del coinvolgimento nel mondo universitario è centrale anche nella teoria proposta da Tinto³ (1975) che costituisce tuttora un riferimento analitico principale nello studio del *drop-out* universitario (Braxton, 2019). Il modello multidimensionale proposto, partendo dalla teoria dell'anomia di Durkheim, considera il *drop-out* come esito di un processo di mancata integrazione normativa e valoriale tra il singolo studente e l'ambiente universitario. Pur considerando un set di attributi specifici all'ingresso nel mondo universitario, l'ipotesi principale è che l'integrazione accademica e sociale condiziona l'impegno all'obiettivo e l'impegno istituzionale, determinando talvolta effetti negativi sulla persistenza. Maggiori saranno il senso di appartenenza e la determinazione a completare gli studi e maggiori saranno i livelli di integrazione sociale e accademica. Tale condizione di partecipazione e solida appartenenza identitaria riduce il rischio di abbandono.

Sulla scia del modello di Tinto, Bean (1980, 1983, 1985) con il suo *Student Attrition Model* considera la persistenza come esito di un processo di integrazione dello studente nella cultura organizzativa

³ *Theory of Student Departure*

dell'università, in termini sia accademici che sociali, riconoscendo però quali agenti di socializzazione primaria gli altri studenti ed un ruolo preponderante a fattori esterni all'istituzione nell'orientare e condizionare le scelte e le decisioni dei ragazzi.

Ulteriore modello esplicativo è quello di MacKie (2001) che, ancorato al concetto di *Quality of student life* di Benjamin (1994), considera la persistenza come legata ad una funzione di contenimento e riduzione dei fattori di stress che caratterizzano la vita dello studente. L'autore individua fattori facilitatori ed inibitori del rischio di *drop-out* per ogni dimensione considerata rilevante (fattori individuali, contesto sociale, contesto organizzativo, contesto esterno).

Alla luce della strumentazione teorica esposta, la decisione di continuare o meno gli studi universitari dipende da interazioni complesse che hanno inizio precedentemente e successivamente si evolvono durante il percorso universitario. In tal senso, la ricerca di DesJardins *et al.* (1999) sottolinea l'importanza della dimensione temporale nel processo di definizione dei risultati accademici, evidenziando come il successo o l'insuccesso possano variare in base alla successione e collocazione nel tempo. Applicando la tecnica *dell'event history modeling* alla nostra ricerca, emerge che il fenomeno può manifestarsi in modi diversi in relazione alle fasi specifiche del percorso formativo dello studente. Di conseguenza, è stato sviluppato un percorso di indagine qualitativo per rilevare le fasi salienti dell'esperienza universitaria.

2. DISEGNO DELLA RICERCA

L'attività di ricerca si prefigge di sviluppare una retrospettiva di tipo esplorativo sul percorso di abbandono di studenti che hanno frequentato corsi di laurea triennale della SEAGS dell'Ateneo D'Annunzio di Chieti-Pescara, con la finalità di investigare le motivazioni determinanti l'abbandono.

Data la complessità del fenomeno oggetto di studio è stata elevata la diversità delle prospettive dei partecipanti a valore guida della ricerca, con la possibilità di procedere ad un'analisi quali-quantitativa che utilizza strumenti del *text mining* per una preliminare sintesi del contenuto testuale, attraverso l'analisi delle occorrenze e dei *topic* emergenti, per poi procedere ad una fase di codifica qualitativa del materiale empirico. Ci muoviamo nel campo di una prospettiva sociologica, attenta alla soggettività, che volge l'attenzione verso l'esperienza degli individui e le loro relazioni.

La Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967) è l'approccio

metodologico considerato più appropriato per esplorare e comprendere le motivazioni che spingono gli studenti universitari ad abbandonare il loro percorso accademico e a rinunciare definitivamente all'acquisizione del titolo di studio. In particolare, la ricerca si è articolata nelle seguenti fasi: a) individuazione e contatto degli studenti che negli ultimi dieci anni hanno rinunciato agli studi; b) costruzione del campione; c) raccolta delle interviste; d) trascrizione; e) analisi quantitativa del contenuto testuale – analisi delle occorrenze e *topic modeling*; f) codifica qualitativa del testo e definizione delle categorie generali utili all'interpretazione del fenomeno.

In merito allo strumento, è stata scelta l'intervista comprendente (Kaufmann, 2009) condotta attraverso una traccia semi strutturata. Oltre ad una breve raccolta di informazioni socio anagrafiche, la traccia dell'intervista è stata suddivisa in tre sezioni, ripercorrendo il percorso accademico dell'intervistato ed esaltando la dimensione temporale come precedentemente sottolineato. I temi proposti sono i seguenti: a) fase pre-universitaria (scelta del percorso universitario); b) fase universitaria (essere studente e vivere da studente); c) momento dell'abbandono (non essere più studente). Ognuno di questi momenti della vita degli intervistati è analizzato con la finalità di far emergere valori, aspettative, emozioni, prospettive, significati e motivazioni.

In particolare, in merito alla fase pre-universitaria sono state approfondite le dimensioni riguardanti la volontà e le motivazioni sottostanti al proseguimento degli studi (intraprendere una carriera universitaria), il sostegno ricevuto nell'orientamento alla scelta, i criteri di scelta utilizzati, eventuali attori che hanno sostenuto o esercitato pressione nel proseguimento degli studi, i significati attribuiti alla scelta, le aspettative e i valori attribuiti all'Università al momento dell'iscrizione ed infine le sensazioni, le emozioni e i sentimenti provati nella fase di transizione.

Di seguito sono state approfondite dimensioni caratterizzanti la fase universitaria vera e propria: primo contatto con l'ambiente universitario, soddisfazione della scelta e motivazioni, eventuali difficoltà di inserimento e strategie di superamento delle stesse, eventuali richieste di aiuto in casi di difficoltà, efficacia nella risposta di aiuto ricevuta, integrazione sociale tra pari, valorizzazione dei rapporti tra pari, soddisfazione in merito al programma di studi, alle modalità di somministrazione delle lezioni, alle attrezzature, alle aule ed ai docenti, rapporto con il corpo docente, esiti delle prime prove di esame, sentimenti ed emozioni nella fase di preparazione, insuccessi, procrastinazione, descrizione di una giornata tipo, sentimenti ed emozioni in retrospettiva.

Il momento dell'abbandono è stato approfondito in termini di

collocazione temporale, motivazioni, fattori esterni, temporalità della decisione, emozioni provate, attività successive, soddisfazione attuale in merito alla scelta, aspettative per il futuro al momento della rinuncia, realizzazione delle aspettative, eventuale considerazione di reimmettersi nel mondo universitario, l'università come percorso e mondo di vita.

Infine, il campionamento è stato l'esito naturale di un processo sviluppatosi nell'ambito del progetto di ricerca SRM-ACU: un modello di *Student Relationship Management* per lo studio dell'abbandono della carriera universitaria – Linea A: *academic persistence and drop-out risk assesment*. Il campione è stato costruito a partire da una lista contenente i dati di studenti rinunciatari reperibili dal sistema informativo dell'Ud'A in particolare in riferimento ai due Dipartimenti di Economia e Scienze Giuridiche e Sociali (costituenti la SEAGS). Gli studenti rinunciatari sono stati pertanto contattati tramite e-mail, attraverso applicazioni di messaggistica istantanea e telefonate dirette. Inizialmente sono state raccolte le disponibilità degli appartenenti alla lista, e, sulla base di queste, in linea con l'approccio metodologico della Grounded Theory, il campione è stato progressivamente ampliato (a valanga) fino a saturazione teorica, circoscrivendosi a coloro che tra il 2015 e il 2018 hanno definitivamente abbandonato la propria carriera universitaria.

Sono state somministrate complessivamente 27 interviste ad ex studenti, di cui 11 maschi e 16 femmine, di età compresa tra i 21 e i 29 anni. Nello specifico, 15 di loro erano iscritti al corso di laurea triennale in Sociologia e Criminologia (SeC), 3 al corso di laurea triennale in Servizi giuridici per l'impresa (SEGI), 6 al corso di laurea triennale in Economia e Commercio (CLEC), uno in Economia Aziendale (CLEA) e due in Economia e informatica per l'impresa (CLEII). Infine, nella maggior parte dei casi l'abbandono si è verificato tra il primo e il secondo anno.

3. RISULTATI

3.1 *Analisi delle occorrenze*

Il ricorso al *text mining* è stato ritenuto necessario per facilitare e indirizzare la categorizzazione (o codifica) qualitativa. A tal proposito, Heinrich sottolinea, quale principale vantaggio di un'analisi del testo computerizzata, la diminuzione dell'effetto che le valutazioni soggettive del codificatore potrebbero avere sui risultati (1996: 327-33).

È stato utilizzato il pacchetto Quanteda, dell'ambiente di sviluppo integrato per l'analisi statistica dei dati RStudio.

Il processo di analisi testuale si è sviluppato partendo da un preliminare esame del vocabolario e dall'individuazione delle distribuzioni di frequenza delle parole, presenti nelle interviste ossia, quelle maggiormente utilizzate dai rispondenti (tabella 1).

Il corpus preso in esame consiste in una collezione di 27 documenti (interviste) costituiti da 22.858 *token* iniziali, ridotti a 12.026 per effetto delle operazioni di pretrattamento del testo.

Tabella 1. I 30 termini più frequenti delle interviste

<u>Feature</u>	<u>Frequency</u>
Studiare	81
Università	75
Esame	63
Tempo	62
Lavoro	58
Vita	52
Corso	49
Fine	45
Lezione	43
Casa	43
Scelta	38
Genitori	35
Materie	35
Solo	33
Persone	31
Amicizie	29
Studi	29
Professori	28
Esperienza	28
Momento	27
Percorso	27
Laurea	25
Futuro	24
Periodo	24
Superiori	24
Difficoltà	23
Amici	22
Continuare	21
Famiglia	21
Rapporto	20

I risultati di tale operazione hanno reso evidente che gli intervistati hanno utilizzato più frequentemente i termini: studiare, università, esame, tempo, lavoro, vita. Ciò sottolinea l'importanza che tali dimensioni assumono nel percorso accademico: in particolare, il tempo (inteso in termini di utilità e sforzo) e il lavoro (inteso sia come obiettivo da raggiungere che come elemento di interferenza con la carriera accademica).

Di seguito, con frequenze inferiori ma non meno importanti, emergono parole quali: scelta, genitori, materie, solo, persone. La dimensione della scelta (di iniziare un percorso o di abbandonarlo), il ruolo della famiglia e in particolare dei genitori (di supporto o barriera), il tema delle materie offerte dal corso di studio (mole del materiale didattico, attualità dei contenuti e capacità professionalizzante), la dimensione della solitudine (esito della dispersione dell'ambiente universitario o di un'organizzazione carente), il ruolo delle altre persone (siano essi pari, professori, assistenti, personale tecnico e organizzativo).

3.2 *Analisi dei topic*

Mediante la tecnica del *topic modeling* sono stati in seguito individuati quei gruppi di parole in grado di rendere al meglio le informazioni rilevanti contenute nella raccolta di documenti testuali; tale tecnica, infatti, è in grado di scoprire e analizzare strutture semantiche all'interno di un qualsiasi testo. Essa si basa sull'esistenza di variabili latenti (argomenti), che spiegano le somiglianze tra variabili osservabili (documenti) (Buenaño-Fernandez *et al*, 2020: 35322).

Un *topic* è dunque composto da un elenco di parole generate attraverso opportuni metodi statistici o, meglio, è una distribuzione di probabilità discreta che definisce la probabilità che ogni parola appaia su un determinato argomento (*ibidem*). Esistono diversi algoritmi di *topic modeling* tra i quali il più diffuso ed utilizzato è il Latent Dirichlet Allocation (LDA) introdotto da Blei, Ng e Jordan (2003). L'algoritmo combina un approccio induttivo con misure statistiche, che lo rende particolarmente adatto per analisi esplorativa e descrittiva (Maier *et al*, 2018: 93-118). Applicando questa tecnica sono stati individuati cinque gruppi di parole che costituiscono i temi prevalentemente affrontati nelle interviste oggetto di studio. Per ciascun argomento sono stati estratti i dieci termini maggiormente rilevanti (tabella 2).

Tabella 2. Risultati *Topic Analysis*

TOPIC 1	TOPIC 2	TOPIC 3	TOPIC 4	TOPIC 5
Università	Test	Genitori	Lavoro	Studiare
Esame	Sessione	Vita	Studiare	Università
Studiare	Facoltà	Amici	Persone	Figlio
Vita	Regione	Fine	Tempo	Tempo
Superiori	Università	Casa	Università	Percorso
Esperienza	Scelta	Studiare	Lezione	Fine
Schifo	Solo	Esame	Laurea	Esperienza
Periodo	Maturità	Lavoro	Scelta	Casa
Professori	Troppi	Realtà	Momento	Vita
Assistente	Fine	Tempo	Esame	Periodo

Le principali strutture semantiche emerse sono: l'esperienza universitaria nel suo complesso (come esperienza di vita – investimento o disinvestimento – scandita da lezioni, studio, esami); la dimensione della scelta (come punto di inizio – transizione scuola e università – o come punto arrivo – laurea o decisione di abbandono); il lavoro; il rapporto con i docenti ed i loro collaboratori; i rapporti fra pari; il ruolo della famiglia; la dimensione del tempo.

3.3. *L'analisi qualitativa delle interviste*

Le interviste semi strutturate raccolte sulle esperienze universitarie di studenti rinunciatari, pur mostrando unicità di significato, hanno avuto in comune la consapevolezza di voler apportare un cambiamento sostanziale nella propria esistenza. Tale decisione è stata l'esito di un complesso processo di interazione tra vari aspetti. Mantenendo una struttura dialogica che ripercorra le fasi principali, caratterizzanti l'esperienza universitaria, sono problematizzati, di seguito, i diversi momenti salienti ripercorsi dagli intervistati.

Molte sono le declinazioni in termini di scelta del percorso universitario emerse dal materiale empirico: per alcuni l'università è stato un destino, un divenire certo investito da grandi aspettative: «è stata un po' una scelta scontata [...] i miei genitori sono entrambi degli insegnanti [...] mio fratello più grande si è laureato con il massimo dei voti [...] non credo che ci sarebbe stata altra opzione anche per me» (int.12, maschio, 23 anni, CLEII). Nella maggior parte dei casi in cui l'università «era quasi

una cosa naturale» (int.3, femmina, 23 anni, CLEC) si presenta un *background* sociale favorevole, ottimi risultati nella scuola secondaria, forti aspettative familiari e da parte del personale docente.

Per altri è stata una seconda scelta – «un ripiego» (int.25, maschio, 22 anni, SeC) – in seguito al fallimento nell'ingresso a corsi di studio selettivi o una scelta sbagliata (in quest'ultima categoria ricollochiamo la maggior parte degli abbandoni avvenuti a pochi mesi dall'iscrizione).

Altri fattori sono da ricondurre alle forti aspettative personali riposte nello sviluppo di capacità professionalizzanti utili all'immissione nel mercato del lavoro: l'università come «un investimento [...] per un futuro lavorativo professionale» (int.20, maschio, 24 anni, SeC) o per elevare il proprio status sociale, «per diventare qualcuno» (int.18, maschio, 26 anni, CLEC). In molti casi, dunque, è stato l'esito di una scelta ragionata in termini costi – benefici in vista di un futuro miglioramento della propria condizione (sociale e professionale).

Infine, in alcune interviste emerge l'idea di una spinta trasformativa trainante alcuni meccanismi di scelta in cui l'università funge da opportunità «di uscire da quell'ambiente di nicchia e paesano» (int.5, femmina, 24 anni, SeC) alla ricerca di un'elevazione culturale o di «un futuro diverso» (int.10, maschio, 22 anni, SeC).

Nei processi di transizione scuola – università assumono un ruolo rilevante diversi fattori, tra cui il tipo di istruzione secondaria e l'orientamento oltre a origine e *background* sociale, nonché aspettative e pressioni familiari. Il tipo di istituzione secondaria influisce sulla scelta, pertanto, è emerso che chi proviene da un'istruzione prettamente liceale considera il proseguimento degli studi come un naturale decorso degli eventi; lo stesso avviene anche per studenti di istituti tecnici aventi un buon capitale culturale familiare o un ottimo rendimento scolastico. In generale quest'ultima categoria di studenti nella fase di scelta è spesso orientata verso il settore di studi specifico già intrapreso in precedenza.

Un ulteriore aspetto di particolare interesse su cui incide il tipo di istruzione secondaria è l'orientamento in ingresso: è emerso infatti che nel primo caso gli studenti hanno ricevuto una forte attenzione da parte delle istituzioni educative di appartenenza nell'accompagnarli verso una scelta consapevole, oltre ad una rete familiare più presente e pressante; il corpo docente ha avuto un ruolo fondamentale – questo meccanismo si innesca anche, in generale, per tutti gli studenti non liceali particolarmente promettenti e con un buon capitale culturale familiare. Al contrario, nel secondo caso prevale una condizione di confusione e solitudine a cui gli istituti tecnici professionali stentano a porre rimedio. Come evidenziato da De Feo e Pitzalis (2017) spesso in questi contesti le

attività di orientamento vengono sostituite da strategie di marketing universitario che rafforzano le gerarchie strutturali e simboliche esistenti. Tali argomentazioni sono di carattere generale ed è importante considerare, i diversi aspetti di differenziazione e facilitazione.

Come sostenuto da Lehmann «gli studenti universitari non tradizionali spesso incontrano un acuto senso di discontinuità tra le loro origini sociali e le destinazioni educative previste» (2007: 96). Tali discontinuità possono manifestarsi in sensazioni di inadeguatezza e difficoltà di integrazione, ad esempio, per studenti a basso reddito o di prima generazione: «mi sono sentita a disagio e fuori luogo» (int.6, femmina, 22 anni, SeC); «mi sono sentita un po' insicura, avevo paura di non esserne all'altezza» (int.14, femmina, 25 anni, SEGI).

Il passaggio all'università comporta sfide che richiedono capacità di adattamento e adeguamento: essere studenti universitari non è uno statuto formale, bensì l'esito di un processo di apprendimento compiuto sia individualmente che in relazione con gli altri (Romito, 2021). Questo processo richiede di acquisire nuovi codici, conoscenze e approcci al sapere, di ridefinire la routine quotidiana, di organizzare il tempo in modo diverso, di percepire i luoghi in una prospettiva nuova e di sviluppare relazioni sociali con compagni di corso, docenti e personale amministrativo. È inoltre importante comprendere le dinamiche della didattica e dell'organizzazione universitaria.

Dal materiale empirico è emerso un forte senso di disorientamento iniziale: «ero scombusolata, confusa... perché era tutt'altro metodo rispetto alle superiori» (int.3, femmina, 23 anni, CLEC); alle superiori se tu non fai un compito c'è sempre qualcuno che ti riprende all'Università sei lasciato completamente allo sbaraglio, senza un metodo di studio [...] c'è stato uno stacco TROPPO grande!» (int.4, femmina, 24 anni, SEGI).

In merito alla didattica, i contenuti dei corsi sono descritti come carenti, e ciò, nell'opinione degli intervistati, si va a riflettere anche su un'offerta formativa non corrispondente alle richieste del mercato del lavoro: «[...] le lezioni erano interessanti però mancava la parte esperienziale erano [...] concetti antiquati» (int.6, femmina, 22 anni, SeC). Emerge una profonda necessità di poter mettere in pratica concretamente ciò che si apprende dai libri e durante le lezioni, attraverso esperienze sul campo. Tale aspetto ha, negli ultimi anni, stimolato una crescita di attenzione, verso il potenziamento di tirocini curriculari (Bernardini, 2015).

Interviene, inoltre, la difficoltosa gestione della mole del materiale didattico, questione particolarmente sentita dagli studenti lavoratori intervistati, spesso non frequentanti: «[...] se eri non frequentante figurati!

Sembrava stessi commettendo un crimine!» (int.7, maschio, 27 anni, SeC). Questa categoria si sente svantaggiata nei carichi e nelle modalità didattiche e di esame.

Il lavoro nell'immaginario degli intervistati assume un valore non solo nell'ambito della scelta del percorso universitario in vista di una futura professione, ma, talvolta, in contesti familiari problematici assume i caratteri della necessità. Pertanto, situazioni familiari complesse, da quanto emerge, esercitano un'influenza negativa sul proseguimento degli studi in assenza di condizioni facilitanti, soprattutto in termini di didattica. D'altra parte, emergono anche esigenze di emancipazione e indipendenza che vedono nel lavoro lo strumento per la loro realizzazione.

La gestione della vita universitaria presuppone, in generale, tempi meno rigidi in cui lo studente deve maturare capacità di gestione del tempo e auto organizzazione delle modalità di studio: in tal senso è emerso che chi ha una formazione liceale di secondo livello ha in parte maturato tali capacità, al contrario, chi ha frequentato istituti tecnici professionali incontra spesso maggiori difficoltà; la situazione risulta particolarmente aggravata se a ciò si aggiunge il fatto di essere i primi in famiglia a frequentare l'università.

Importante è anche la percezione che lo studente matura circa il valore del tempo, inteso come investimento in relazione ad un divenire sempre più incerto. Si sviluppa una sensazione di inutilità del proprio sforzo: «[...] cioè non esiste che io devo morire dentro per prendermi una laurea che nella vita non mi servirà!» (int.4, femmina, 24 anni, SEGI).

L'ambiente relazionale nel mondo universitario rappresenta sicuramente un elemento preponderante al fine di sviluppare senso di appartenenza (Collins, 2004), di diventare a tutti gli effetti membro del contesto di riferimento (Wenger, 1998); a tal proposito, importanti sono le seguenti parole: «Non hanno la minima idea di come avere un'università incentrata sui ragazzi. Non c'è attenzione verso la persona. Eravamo tutti numeri, nessuno è importante!» (int.4, femmina, 24 anni, SEGI). Emerge una componente ampiamente depersonalizzante: «[...] io potevo morire nessuno si sarebbe accorto che io non c'ero, proprio il ragazzo [...] è dimenticato!» (int.4, femmina, 24 anni, SEGI).

La dispersione caratterizzante l'ambiente universitario si traduce in mancanza di aggregazione, coesione, assenza di punti di riferimento stabili e solidi che siano essi professori o altri studenti. Questi risultano essere dei fattori importanti nell'esperienza universitaria: classi molto numerose vengono percepite come ostacolanti nello sviluppo di relazioni non frammentarie con gli altri studenti.

Il ruolo delle reti sociali di studenti (rapporto tra pari) nel processo di apprendimento delle pratiche caratterizzanti il mondo universitario può essere duplice: quando le relazioni sono percepite come superficiali, deludenti, assenti o non hanno saputo cogliere le richieste di aiuto, si consuma un'influenza negativa sull'esperienza universitaria, viene meno il senso di appartenenza e di identificazione: «i compagni di corso, non ti calcolavano, se chiedevi aiuto per una qualche materia nessuno ti rispondeva anzi magari ti deridevano perché non eri al loro livello» (int.13, maschio, 22 anni, CLEA). Al contrario, assumono una funzione positiva in presenza di supporto, collaborazione e riconoscimento reciproco (talvolta ritardando la rinuncia).

Anche il rapporto con il corpo docente dovrebbe assumere tali connotazioni, alcuni racconti si focalizzano su questa barriera invalicabile tra studente e professore che contribuisce a maturare una sensazione quasi di disprezzo verso l'istituzione universitaria stessa: rapporti definiti freddi, assenti e privi di stimoli. Emerge la necessità di essere maggiormente seguiti, di elevare la figura del professore al ruolo di mentore e di guida, in un clima che ponga al centro ed esalti il valore della singola individualità.

Le difficoltà relazionali emerse sfociano in una sensazione di solitudine generalizzata accompagnata da un'estrema svalutazione della propria esperienza personale in cui l'alienazione individuale fa da cornice. Pertanto, l'indisponibilità del compagno nel momento del bisogno o anche nella quotidianità, l'irraggiungibilità dei professori anche sotto il punto di vista umano porta allo sviluppo di situazioni di vera e propria demoralizzazione.

Infine, secondo i nostri risultati i fattori di differenziazione sociale e di genere incidono sulla scelta di abbandonare gli studi. Lo status sociale esercita influenza sul *drop-out*: «i miei genitori [...] stavano facendo enormi sacrifici. Volevo levargli un peso e farli vivere più serenamente [...] se fossi vissuta in una famiglia agiata probabilmente la mia scelta sarebbe stata diversa» (int.16, femmina, 25 anni, SeC).

In merito alle differenze di genere in alcuni casi l'arrivo di un figlio per le intervistate di genere femminile ha determinato una scelta quasi scontata: in alcune situazioni, l'arrivo inatteso di una gravidanza si è sommato a difficoltà economiche e al ruolo di studentesse – lavoratrici: «sono rimasta incinta e posso dire che ci ho provato ma è stato troppo difficile [...] i soldi scarseggiavano, l'università costava ed io non avevo più il tempo materiale [...] dovevo pensare a mio figlio!» (Int.5, 24 anni, SeC).

In generale, come emerso da altri studi (Romito, 2021; Antonucci, 2016) coloro che provengono da famiglie con redditi bassi la

conciliazione studio – lavoro è molto diffusa ed interviene nei processi di scelta di abbandono, interagendo con ulteriori fattori contestuali. Tali risultanze trovano riscontro anche nella nostra analisi.

Nel caso di studenti di prima generazione, la dispersione del contesto organizzativo e relazionale universitario e il capitale culturale familiare giocano un ruolo cruciale nel processo di abbandono:

l'organizzazione era assente, sembrava di brancolare nel buio più totale, nessuno sapeva darti delle indicazioni precise [...] se non mi fossi sentita così smarrita e non considerata avrei tentato di continuare [...] la mia famiglia era combattuta perché avendo genitori non laureati anche per loro quello era un mondo estraneo e non avrebbero mai potuto aiutarmi o indirizzarmi in mezzo a quel casino (int.21, femmina, 22 anni, SeC).

Siamo dunque d'accordo con Lehmann (2007) sul fatto che la scarsa familiarità con la cultura istituzionale universitaria rende più difficile l'integrazione degli studenti di prima generazione.

In questo contesto si inserisce la nozione di *habitus*, non solo in riferimento agli studenti di prima generazione bensì in termini generali: ci sono giovani che decidono di iscriversi all'università per rompere i confini identitari definiti dal proprio *habitus* e che decidono di rinunciare agli studi perché non si sentono adatti o perché scoprono la loro reale vocazione professionale (pratica). Tale decisione non fa altro che rafforzare il proprio *habitus* al fine di risolvere quelle discontinuità sperimentate tra l'*habitus* delle proprie origini sociali e la necessità di acquisirne uno nuovo per avere successo: «dopo il terzo fallimento ho detto basta, meglio che me ne torno a Salerno e continuo a fare quello che so fare bene [...] Forse in quel momento ho iniziato ad apprezzare di più quello che avevo prima!» (Int.10, maschio, 22 SeC).

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

I risultati dell'analisi proposta offrono, *insight* significativi per comprendere le ragioni alla base delle scelte di abbandono degli studi universitari. Proponiamo di seguito delle categorie generali concorrenti al rischio di *drop-out* accademico: organizzazione, lavoro e occupabilità, sfera familiare, personale e ambiente relazionale (tabella 3).

La definizione di sottocategorie e proprietà, riportate nella tabella 3, aiutano a sintetizzare il quadro analitico generale emerso sul fenomeno del *drop-out* per ogni categoria emergente.

Tabella 3. Categorie, sottocategorie e proprietà

Categorie	Sottocategorie	Proprietà
Organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> •Orientamento in ingresso ed in itinere •Tutorato 	<ul style="list-style-type: none"> •Offerta non corrispondente alle aspettative •Disorientamento transizione scuola-università •Dispersione caratterizzante l'ambiente •Scarsa aggregazione sociale •Complessità
Lavoro occupabilità	<ul style="list-style-type: none"> •Studenti lavoratori •Sbocchi occupazionali (futuro) •Didattica •Valore del tempo 	<ul style="list-style-type: none"> •Conciliazione tempo studio-lavoro •Mole materiale didattico •Incertezza occupazionale (spendibilità) •Attualizzazione contenuti didattici e adeguamento alle richieste del mercato del lavoro •Componente esperienziale della formazione
Sfera familiare personale	<ul style="list-style-type: none"> •Aspettative •Pressioni 	<ul style="list-style-type: none"> •Discrepanza aspettative personali •Discrepanza aspettative familiari •Pressioni familiari sui processi decisionali
Ambiente relazionale	<ul style="list-style-type: none"> •Rapporto docenti •Rapporto fra pari 	<ul style="list-style-type: none"> •Rapporti spersonalizzati •Scarsa valorizzazione della soggettività •Mancanza punti di riferimento •Solitudine •Svalutazione

Queste macrocategorie racchiudono in sé delle dimensioni concettuali sintetiche, pur sottolineando la necessità di tenere in considerazione fattori di differenziazione sociale.

In merito alla sfera familiare e personale sosteniamo che c'è un legame molto forte fra la famiglia e la decisione di abbandonare, ed anche tra la famiglia e la scelta di continuare il proprio percorso di studi. Ciò sta ad intendere che, in alcuni casi, aspettative e pressioni familiari esercitate in ambito decisionale siano l'espressione di un capitale culturale che prende corpo in habitus (Bourdieu, 1979) – ad esempio nel caso del

proseguimento degli studi di giovani con alle spalle un buon capitale culturale familiare. In altri casi, invece, il processo decisionale si configura come un'interruzione dei confini identitari definiti dal proprio habitus. In quant'ultima situazione si potrebbe sperimentare una discrepanza tra i propri schemi di azione e percezione e quelli del mondo universitario con ritorno all'habitus delle proprie origini sociali – si fa riferimento alla specifica situazione caratterizzante alcuni studenti di prima generazione. Non ci si vuole, in questa sede intrappolare in una riduzione semplicistica di questi due concetti, anzi, si tende ad assumere la nozione di habitus come un sistema aperto e mutevole (Romito, 2021; Cangiano, 2023) che, talvolta, in alcuni contesti specifici, ha teso a rafforzare un sistema originariamente interrotto (Lehmann, 2007).

In merito alla seconda categoria proposta, ossia l'organizzazione, riconosciamo una certa importanza dei processi di integrazione sociale e accademica per arrivare con successo alla fine degli studi (Tinto, 1975), ma, non consideriamo tale integrazione come un processo di adattamento unilaterale alla cultura universitaria poiché ci si muove in un contesto istituzionale definito in cui non trovano spazio le molteplici soggettività di cui si compone la popolazione studentesca sempre più diversificata (Tierney, 2000). Pertanto, bisognerebbe interrogarsi su quali siano gli assunti culturali incorporati dalla struttura dell'università e ragionare su come questi possano essere rimodellati per adattarsi ai bisogni ed alle esigenze degli studenti (Romito, 2021). Infatti, l'incontro con l'università presuppone l'assolvimento di compiti sociali e cognitivi necessari per diventare membri di questo mondo sociale specifico, ossia acquisire padronanza del linguaggio, delle procedure, dei modi di fare. L'acquisizione di tali codici e competenze si sviluppa attraverso scambi relazionali e interazioni quotidiane. In questo contesto interviene il capitale sociale (Bourdieu, 1980): ossia l'insieme di tutte quelle reti sociali in cui il soggetto è inserito che fungono da risorse in termini di decodificazione di codici e acquisizione di conoscenze per muoversi nello spazio universitario – ambiente relazionale. Le interazioni tra studenti e professori possono influenzare le percezioni degli studenti nei confronti dell'università e del loro ruolo all'interno di essa. Il senso di appartenenza e l'interazione sociale hanno un forte impatto sul successo degli studenti. Il legame con la comunità accademica, inclusi docenti e compagni di corso, fornisce sostegno emotivo, motivazionale e pratico. Gli studenti che si sentono parte integrante e valorizzati sono più inclini ad impegnarsi attivamente e a perseverare nei loro studi, mentre coloro che sperimentano isolamento e svalutazione sociale non solo sono generalmente più propensi ad abbandonare gli studi, ma anche a prendere

decisioni di rinuncia in modo accelerato, soprattutto in contesti di prima generazione o di svantaggio socioeconomico.

La categoria lavoro e occupabilità interviene nei processi di scelta di abbandono interagendo con le categorie organizzazione e sfera familiare e personale. Dalle interviste condotte, il lavoro emerge come un elemento di grande rilevanza sia nella prospettiva di costruire un percorso universitario orientato verso una futura professione o occupabilità, sia in situazioni familiari caratterizzate da difficoltà e necessità. Questo duplice ruolo (obiettivo – barriera) si manifesta in modo peculiare nelle esperienze di partecipanti appartenenti per lo più a specifiche categorie sociali.

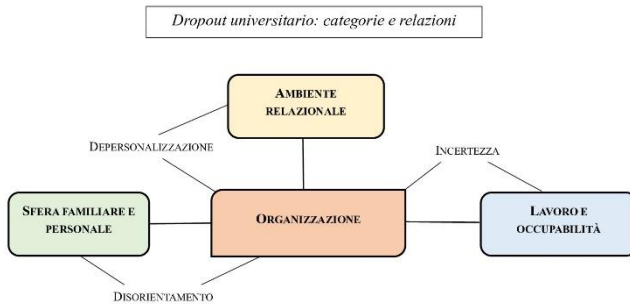
I nostri risultati evidenziano chiaramente che una serie di fattori legati alla differenziazione sociale e talvolta di genere, giocano un ruolo significativo nel fenomeno del *drop-out* universitario. In particolare, emerge che alcune categorie di studenti, che potremmo definire "svantaggiate", sono particolarmente vulnerabili a questo rischio.

Tra queste categorie vale la pena menzionare gli studenti di prima generazione. Questi individui si trovano spesso ad affrontare una serie di sfide aggiuntive che li espone ad una molteplicità di differenziazioni e complessità, che possono influenzare negativamente il loro percorso accademico e aumentare il rischio di abbandono. È importante sottolineare che tali differenziazioni non si limitano al contesto accademico, ma possono essere il riflesso di disuguaglianze sociali più ampie, legate al contesto familiare, socioeconomico e culturale. In questo senso, il fenomeno del *drop-out* universitario va letto anche come il risultato di una serie di disparità strutturali presenti nella società.

Infine, riteniamo opportuno concludere sottolineando l'importanza delle relazioni che intercorrono tra le categorie individuate illustrate in Figura 1. Queste relazioni che abbiamo definito di disorientamento, depersonalizzazione e incertezza legano indissolubilmente quella che abbiamo identificato come *core category* – organizzazione – alle altre categorie emerse e rappresentano il senso di solitudine, la svalutazione del sé, il senso di inadeguatezza e la frustrazione, vissuta in generale dagli intervistati, talvolta effetto di disuguaglianze sociali.

Pertanto, concludiamo, ribadendo la necessità di dare valore alle diverse soggettività che attraversano lo spazio universitario mettendo in discussione gli assunti culturali e le pratiche incorporate dall'istituzione universitaria, al fine di sviluppare una cultura organizzativa attenta alle esigenze di tutti gli studenti, in un processo di adattamento che assuma i connotati del bilateralismo.

Figura 1. Categorie e relazioni



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AINA, C. (2012). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*. 65: 437-456.
- ALMALAUREA. (2023). *XXV Indagine Profilo dei Laureati 2022. Rapporto 2023*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- ANVUR. (2023). *Rapporto del sistema della formazione superiore e della ricerca*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- BEAN, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*. 12:155-187.
- BEAN, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*. 6(2):129-148.
- BEAN, J.P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*. 22(1):35-64.
- BENJAMIN, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. *Social Indicators Research*. 31:205-264.
- BENOIT, K., WATANABE, K., WANG, H., *et al.* (2023). Quanteda: Quantitative Analysis of Textual Data. Disponibile online: <https://cran.r-project.org/web/packages/quanteda/index.html>
- BERGER, J.B., BRAXTON, J.M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*. 39(2):103-119.

- BERNARDINI, J. (2015). *Il tirocinio universitario: analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- BLEI, D.M., NG, A.Y., JORDAN, M.I. (2003). Latent dirichlet allocation. *Journal of machine Learning research*. 3: 993-1022.
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30(1): 3-6.
- BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 31(1): 2-3.
- BRAXTON, J. M. (2019). Leaving College: Rethinking the Cuses and Cures of Student Attrition by Vincent Tinto, *Journal of College Student Development*, 60 (1):129-134.
- BRYANT, A., CHARMAZ, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- BUENANO-FERNANDEZ, D., GONZALEZ, M., GIL, D., LUJÁN-MORA, S. (2020). Text mining of open-ended questions in self-assessment of university teachers: An LDA topic modeling approach. *Ieee Access*. 8:35318-35330.
- CANGIANO, C. (2023). *Gli ultimi arrivati: i giovani delle classi popolari nell'università di massa*. Milano: Franco Angeli.
- CHARMAZ, C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- COLLINS, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton university press.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale*. Bologna: Il Mulino.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans le vie universitaire*. Paris: Economica-Anthropos.
- DA RE, L., CLERICI, R. (2017). Drop-out, performance and tutoring: an investigation at the University of Padua. *Educatio Siglo XXI*. 35(2):139-160.
- DE FEO, A., PIZALIS, M. (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna italiana di sociologia*. 58(2): 219-250.
- DESJARDINS, S.L., AHLBURG, D.A., MCCALL, B.P. (1999). An event history model of student departure. *Economics of education review*. 18(3): 375-390.
- DEY, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. London: Academic Press.
- DEY, I. (2004) *Grounded theory*. In C. SEALE, G. GOBO, J.F. GUBRIUM, D. SILVERMAN, *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- FASANELLA, A., TANUCCI, G. (2006). *Orientamento e carriera*

- universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- GLASER, B.G., STRAUSS, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GREMIGNI, E. (2023). Università e disuguaglianze educative dovute all'origine sociale: hybrid e blended learning nelle testimonianze di alcuni first-generation students. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*. 1: 1-26.
- HEINRICH, H.A. (1996). Traditional versus Computer Aided Content Analysis. A Comparison between Codings Done by Raters as well as by Intext. In F. FAULBAUM, W. BANDILLA, *SoftStat'95. Advances in Statistical Software 5* (pp.327-333). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- HENWOOD, K.L., PIDGEON, N.F. (2006). *Grounded theory*. In G. BREAKWELL, S. HAMMOND, C. FIFE-SHAW, J. SMITH, *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- ISTAT. (2023). *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo 2023*. Roma: ISTAT.
- KANIZSA, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- KAUFMANN, J. C. (2009). *L'intervista*. Bologna: Il mulino.
- LEHMANN, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*. 37(2): 89-110.
- MACKIE, S.E. (2001). Jumping the hurdles—undergraduate student withdrawal behaviour. *Innovations in Education and Teaching International*. 38(3):265-276.
- MAIER, D., WALDHERR, A., MILTNER, P., *et al.* (2018). Applying LDA Topic Modeling in Communication Research: Toward a Valid and Reliable Methodology. *Communication Methods and Measures*. 12: 118-93.
- MARETTI, M., SALVATORI, C. (2021). Student retention. Rassegna dei modelli di studio della dispersione scolastica e dell'abbandono. In M. MARETTI, R. DI RISIO, T. ROSSI, *Dall'esperienza degli insegnanti alla voce degli studenti: percorsi di ricerca nella Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi* (pp. 31-43). Milano: Franco Angeli.
- MUR-USTAT. (2023). *Immatricolati*. Roma.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Parigi, OECD Publishing.
- PANDIT, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The qualitative report*. 2(4):1-15.
- REAY, D. (2018). Working class educational transitions to university: The

- limits of success. *European Journal of Education*. 53(4): 528-540.
- REAY, D., DAVIES, J., DAVID, M., BALL, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*. 35(4): 855-874.
- ROMITO, M. (2021). *First-Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- ROMITO, M. (2023). How working-class students choose higher education. The role of family, social networks and the institutional habitus of secondary schools. *International Studies in Sociology of Education*. 32(4): 1083-1105.
- SEMERARO, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*. (7): 97-106.
- STRAUSS, A.L., CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- TIERNEY, W. G. (1992). An anthropological analysis of student participation in college. *The Journal of Higher Education*. 63(6): 603-618.
- TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*. 45(1):89-125.
- TINTO, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*. 68(6): 599-623.
- TINTO, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*. 8(1):1-19.
- TRIVENTI, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European sociological review*. 29(3): 489-502.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (2008). Studio, lavoro e disuguaglianza nell'università italiana. *Stato e mercato*. 28(3): 505-538.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (2009). Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century: Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey. *Higher Education*. 57: 681-702.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, Identities*. Cambridge: Cambridge University Press.