

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 neowebberiano, 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).

Diventa fondamentale, quindi, studiare il mondo delle relazioni che rendono i fruitori dei servizi educativi soggetti sociali attivi e capaci di creare essi stessi cc e potenzialità economica.⁵

Tali domande di fruibilità che l'ambito educativo si propone oggi di assolvere, sempre più esigenti, consapevoli e differenziate, vanno attentamente analizzate, perché forniscono un indicatore di quanto il mutamento sociale va producendo, anche in termini di bisogni socioculturali e relazionali specifici. È una domanda sociale che si riversa in una mutata aspettativa di istruzione e formazione, che evidenzia una richiesta di incremento di cu e cc.

Proprio per l'importanza che ricoprono a livello sociale i concetti di cs, cc e cu, ci si è orientati ad approfondirne il significato; in particolare ci si è indirizzati all'ambito del sistema educativo, luogo in cui si formano le nuove generazioni di cittadini.

Steven Brint è uno degli autori contemporanei che ha saputo dare significativi spunti a questo livello. Egli sperava di poter incoraggiare la generazione futura di educatori, scienziati sociali e cittadini ad essere in grado di vedere la scuola legata a ogni fenomeno che sta trasformando il mondo. La nostra società e le diverse comunità entro cui le famiglie e i giovani crescono mutano nella relazionalità costante tra individui. Questo lavoro cercherà di dare un ulteriore spunto di riflessione sulla scuola addentrandosi nelle realtà convittuali statali, da oltre duecento anni presenti nella storia italiana.⁶

Indagare gli aspetti peculiari di queste istituzioni darà la possibi-

⁵ Per maggiori approfondimenti sull'argomento si veda Becker, Stigler (1977, pp. 76-90). Gli autori individuano qui una vera produzione e dipendenza del crescente livello culturale (*addiction*) che il consumatore di cultura sviluppa alimentando un'ecologia di nuovi riferimenti e indicatori sociali.

⁶ In questa ricerca, il lavoro di Steven Brint (2006) sulle varie tipologie della socializzazione, le sue funzioni, i processi di trasformazione dei valori e l'importanza di un'educazione morale in relazione al sistema scolastico italiano è stato tenuto in particolare considerazione, proprio per poter contestualizzare, analizzare ed elaborare empiricamente la particolare realtà dei convitti e degli educandati italiani.

di con cui una società sceglie e classifica le conoscenze» (Brint, 2006, p. 112) sono un segno sia della distribuzione del potere sia dei principi di controllo sociale propri di quella società. «In età moderna gli attori principali di queste lotte sono stati i ricercatori educativi» (Brint, 2006, p. 112).⁷

Nelle società industrializzate si registra un livello di scolarizzazione in continua crescita, perciò i diversi sistemi scolastici devono far fronte a necessità sempre nuove per offrire servizi più efficienti agli studenti e garantire loro un'istruzione adeguata ai tempi. I contenuti e i modi organizzativi scolastici sono cambiati per accogliere le trasformazioni della società.

Considerare la conoscenza stessa una porzione di altre conoscenze è un rischio. È più importante la cultura o la persona? L'acquisizione di abilità è importante, ma altrettanto lo sono le relazioni sociali. La letteratura sociologica indicherà il quadro paradigmatico entro il quale indagarle.

Relativamente allo studio delle caratteristiche sociostrutturali delle reti comunitarie residenziali, ci si concentrerà sull'analisi del ruolo da esse rivestito, per verificare se tali *network* relazionali generino moderne forme di *cs* capaci di fornire aiuto e fiducia (*cs* come risorsa individuale), ed evidenziando così l'importanza degli educandati, come veicoli di un migliore "clima sociale" nella comunità allargata (*cs* come risorsa collettiva) in grado di trasmettere modelli educativi produttori di valori.

Come afferma Folgheraiter (2006, p. 103), infine, «restando sul piano della concretezza, si potrebbe poi chiedersi con quale atteggiamento di fondo la Scuola dovrebbe eventualmente partecipare a un gioco di sinergie, attivando la comunità esterna ov-

⁷ Brint (2006) cita come esempio lo storico della cultura Raymond Williams (1961), il quale sostenne come le trasformazioni dell'istruzione rispecchino il potere delle varie classi dirigenti contemporanee, lasciando dietro di sé dei segni indelebili. Cita anche lo storico americano della cultura Herbert Kliebard (1986, 1992), il quale ha posto in evidenza i medesimi interessi sociali di Williams, sebbene denominandoli diversamente.

vero accettando di essere da questa a sua volta attivata, come co-protagonista della rete di sostegno per la famiglia – o eventualmente anche per la Scuola medesima».

Il *cs* è una realtà stimolante in quanto è la lente di ingrandimento dello “stato di salute sociale” attraverso cui possono essere descritti, definiti e analizzati i valori, ossia i cardini di una società. L'aumento di partecipazione sociale, fiducia, stima, affidabilità e sostegno quotidiano rende migliore la qualità della vita sociale (Donati, 2009). Se così fosse, il cammino che ogni ragazzo percorre ogni giorno dentro un'aula e nel proprio ambiente abituale creerebbe quel bagaglio di vita atto a rendere fertile un terreno in grado di produrre frutti di cultura, non solo sociale, ma soprattutto umana.

Sul piano teorico, il concetto di *cs* sembra avere facili confini da misurare, ma quando ci si inoltra nel terreno della ricerca empirica esso diventa estremamente complesso, dato che si estende agli individui e alle loro relazioni, al loro senso di fiducia “prossimale o generalizzato”, alle forme e ai contenuti dei *network* relazionali. La difficoltà sta proprio nel riuscire a misurarlo trasversalmente ai vari livelli e nello stesso tempo nell'addentrarsi nell'analisi puntuale delle sue diverse forme.

Sulla base delle rilevazioni internazionali, «gran parte di ciò che conta per il capitale sociale è di natura implicita e relazionale; non si presta facilmente a essere né misurato, né classificato (OECD, 2001, p. 43). Ogni indicatore di capitale sociale, quindi, andrebbe inteso come *proxy*: una variabile di approssimazione che non consente una misurazione diretta del fenomeno in questione. Più che di indicatori, ha senso quindi parlare di variabili collegate al capitale sociale, che si prestano a essere misurate con maggiore facilità» (Field, 2003, p. 154).⁸

Certamente sul mondo delle relazioni vi è ancora molto da capire e ancor più chiarezza occorre gettare sul funzionamento degli

⁸ Si veda anche Lin (2001); Tronca (2007, p. 50).

stessi legami sociali. Alla base di moltissime indagini sta tuttavia l'idea che il concetto di *cs* porti in sé un valore positivo, da tradurre in fiducia percepita e vissuta dall'attore sociale rispetto all'ambiente in cui sta operando. Purtroppo, nelle scuole italiane va sempre più perdendosi questo elemento fondamentale per lo sviluppo culturale e sociale di un individuo.

La ricerca di cui presentiamo ora il disegno vuole appurare il ruolo delle reti del mondo vitale (famiglia, amici, ecc.) e di quelle associative (società sportive, circoli parrocchiali, ecc.) nel generare *cs*, per poi indagare l'influenza esercitata da quest'ultimo nei processi educativi e di socializzazione delle giovani generazioni all'interno delle istituzioni scolastiche.

Verranno analizzate le relazioni tra le caratteristiche della popolazione di convitti ed educandati, sia attraverso fattori individuali come, per esempio, i tratti del profilo personale (sesso, età, istruzione, occupazione professionale, *status* socioeconomico, religiosità, orientamento politico, scelte valoriali e comportamenti individuali), sia attraverso fattori strutturali come le caratteristiche del territorio di residenza, la struttura della famiglia di appartenenza e la forma organizzativa degli educandati stessi.

L'impianto metodologico di fondo è quello che vede il soggetto e la sua biografia educativa al centro della creazione di *cs* e della valorizzazione del *cu* in potenziale espansione. Attraverso questi contributi ci si attende che emergano le voci dei protagonisti di questo mutamento, la morfologia delle loro reti amicali e relazionali, il loro grado di *cs* e l'ampiezza del loro *cu*.

Con questo impianto di ricerca cerchiamo di specificare meglio in quale contesto, in quale tipo di ambiente educativo e con quali caratteristiche culturali e organizzative si generi *cs*; quali siano i meccanismi di traduzione della fiducia interpersonale interna alle istituzioni educative e di quella generalizzata; quale sia l'influenza della famiglia sull'acquisizione e la promozione degli atteggiamenti prosociali; quali siano le relazioni tra il civismo, l'associazionismo e la fiducia generalizzata e istituzionale; quale sia la rilevanza del contesto sulla percezione delle differenze di genere.

Il *cs* viene quindi distinto in tre livelli: *micro*, *meso* e *macro*, indagati, rispettivamente, nell'ambito familiare, nell'ambiente educativo e nella società.⁹ A livello *micro* viene rilevata la presenza del capitale generato dalle relazioni familiari e parentali. A livello *meso* si considerano i rapporti di amicizia tra pari e tra educatore e discente all'interno di un contesto più ampio di quello della famiglia, come quello di convitti ed educandati. Si tratta di relazioni a medio raggio, anche se molte di esse sono riconducibili a relazioni di tipo "faccia a faccia". A livello *macro*, infine, si verifica la presenza del *cs* inteso come fiducia generalizzata, impegno civico, propensione alla collaborazione e fiducia nelle istituzioni pubbliche. Il livello *macro* è un banco di prova della capacità del *cs* generato nelle sfere *micro* e *meso* di produrre effetti emergenti per il futuro.

Poiché nel corso di questi anni si è evidenziata la necessità di giungere alla comprensione teorica e alla conoscenza empirica dei processi del *cs* formato e riprodotto nelle varie agenzie di socializzazione (in particolare la famiglia, la scuola, le organizzazioni di terzo settore e i mass media), crediamo che la ricerca possa mettere in luce alcuni aspetti emergenti (riscontrabili già all'interno delle istituzioni scolastiche e nello stesso tempo a livello sociale globale) che scaturiscono dalle forme particolari assunte dalle relazioni sociali all'interno delle scuole.¹⁰

Grazie ai dati raccolti con la somministrazione dei questionari, nel capitolo 4 si evidenzieranno aspetti interessanti alla base dei legami tra gli studenti e le loro famiglie d'origine, tra amici e compagni di classe. Emergerà così una descrizione completa della vita interna alle istituzioni scolastiche e del collettivo esterno, ovvero il *cs* in tutte le sue dimensioni.

⁹ Per ciascun livello si è osservata la tendenza *bonding* e *bridging* (sezione 2.5.2).

¹⁰ Donati, Colozzi (2007) sottolineano come anche per James Coleman il *cs* nella famiglia viene definito come la forza della relazione tra genitori, figli e altri individui conviventi sotto lo stesso tetto, per l'importante funzione nella creazione del *cu* delle giovani generazioni.

Sullo sfondo emergerà chi genera beni relazionali nelle istituzioni educative residenziali attraverso i processi di socializzazione con le nuove generazioni (Donati, Tronca, 2008). Il *cs* delle reti relazionali è una variabile interveniente necessaria a spiegare e comprendere la relazione fra i fattori individuali e quelli del contesto ambientale che connotano i mondi vitali legati agli educandati e ai convitti statali (Donati, Colozzi, 2006a).

L'ipotesi di fondo di questa ricerca è che all'interno degli istituti educativi residenziali vi sia una "particolare" generatività di *cs* in grado di rafforzare (in misura diversa a seconda del contesto culturale) il *cu*, elevando la qualità sia della prestazione culturale che relazionale. È infatti probabile che dietro a un buon livello di *cc* vi sia una capacità progettuale attiva.

Si è partiti dalla considerazione che gli studenti convittori e semiconvittori siano portatori di un maggior senso di appartenenza, di fiducia e cooperazione generale, e che questo possa positivamente influire sulle loro prestazioni scolastiche e formative. La riuscita scolastica, di conseguenza, tradurrebbe questi tipi di *cs* in fattori positivi sia per le strutture familiari di origine sia per le maggiori aspettative verso il futuro e la maggiore forza competitiva.

In merito al *cs* si intende verificare se al crescere del *cs* familiare cresce il rendimento scolastico, ed eventualmente se un maggiore *cs* di tipo familiare ha influenza sul *cs* generalizzato e progettuale. Inoltre intendiamo verificare se al crescere del *cs* *meso* di tipo amicale e interno alle istituzioni educative residenziali si riscontri o meno la crescita della capacità progettuale e di *cc*, ovvero se le relazioni tra pari possano esprimere capitale generativo in una proiezione di futuro lavorativo.

In termini più tecnici, le ipotesi alla base del presente lavoro sono riassumibili nei tre punti seguenti:

1. il *cs* familiare è la radice della fiducia verso la cultura e verso l'altro generalizzato;
2. il *cs* comunitario allargato può favorire lo sviluppo del *cc* e attivare la cooperazione fra i pari;

3. il *cs* civico o generalizzato può produrre capacità progettuale per il futuro, cioè favorire la convinzione di avere le risorse necessarie per affrontare le sfide e i compiti posti dalla vita.

Sottendono a queste tre ipotesi i processi di *trasmissione dei valori*, *socializzazione* e *capacità associativa*. In questo contesto, infatti, si cercherà di sviluppare il concetto di *cu* che, oltre alla classica valenza di bene meritorio ed esperienza crescente, si presta ad essere analizzato in termini di capacità progettuale, cioè capacità di “progettare il proprio futuro” (si veda la sezione 3.2.4).

Si andranno a osservare le interazioni tra individui, in quanto ogni interazione ha il proprio significato ed effetto. Così operando, grazie ad indicatori sensibili alle relazioni tra le persone, gli *indicatori relazionali*, si tenterà di comprendere la rilevanza che le reti sociali, primarie-informali e secondarie-organizzate, hanno sulla vita degli studenti e sulla loro capacità progettuale nel futuro.

Il lavoro di approfondimento sulle dinamiche delle reti sociali presenti negli istituti educativi residenziali e del loro rapporto con le altre dimensioni del *cs* e del *cu* si risolverà in termini operativi nella raccolta di informazioni riguardanti il campione rappresentativo, lo stile di vita di comunità residenziale, le specifiche relazioni interpersonali, gli stili della socievolezza presenti nelle varie attività dei convittori e la capacità progettuale proiettata nel futuro biografico degli intervistati.

A tale scopo, e per la verifica delle ipotesi, tenteremo di costruire specifici indicatori di struttura delle reti primarie, degli scambi solidaristici e di reciprocità. Questi dati verranno raccolti con un questionario di 64 quesiti suddiviso in sei sezioni (per i dettagli, si vedano le *Precisazioni metodologiche* a fine volume).

DYfWc f g j ' X j ' ' Y h h i f U

Pur mantenendo un propria unità complessiva, il volume permette diversi percorsi di lettura. I primi due capitoli riguardano lo sfondo teorico su cui si basa la ricerca empirica sviluppata nella seconda parte del testo. Entrambi sono autonomi e complessivamente offrono un quadro generale del contesto che lega il mondo dell'educazione ai concetti di *cs*, *cu* e *cc*.

Il lettore esperto o poco interessato alle diverse teorie sul *cs* può in ogni caso tralasciare il capitolo 2 per concentrarsi sui rapporti tra sistema scolastico e processi di socializzazione interni all'ambiente educativo sviluppati nel capitolo 1. Chi fosse già addentro alla materia può considerare direttamente la seconda parte, integralmente o preferendo l'analisi qualitativa (capitolo 3) a quella quantitativa (capitolo 4).

Il lettore particolarmente interessato al vissuto degli studenti, anche quello meno esperto, può leggere direttamente la sezione *Gli educandati italiani*, la sezione 1.4 (in particolare ai punti 1.4.1 e 1.4.4), l'*Introduzione alla seconda parte* e il capitolo 3, elaborato con il *software* ATLAS.ti. Lì vengono riportati molti passi delle interviste fatte alle convivtrici e alle ex convivtrici dell'educandato veronese. I toni sono molto vividi e permettono di "sentire" l'atmosfera culturale del mondo di ieri e di oggi. Il lettore più esperto troverà nelle *Precisazioni metodologiche* alla fine del libro i dettagli sul metodo usato nell'analisi qualitativa.

Molto più tecnico è il capitolo 4. Il lettore interessato agli aspetti statistici della ricerca potrà utilmente concentrarsi su questo capitolo, nel quale si riporta l'analisi quantitativa elaborata con il *software* SPSS dopo aver acquisito i dati nazionali attraverso il questionario somministrato agli studenti del campione.

I dettagli sulla metodologia e le tecniche usate, sulla costruzione di questionari e indici, sulle fasi della ricerca e il profilo del campione di riferimento si possono leggere anche per questo secondo tipo di analisi nelle stesse *Precisazioni metodologiche* indicate sopra.