CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

Margherita Musello e José González-Monteagudo
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

Pierangelo Barone
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

Francesca Bracci e Teresa Grange
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

Claudio Crivellari
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

Antonia Cunti
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

Marinella Muscarà
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

Alessandra Priore
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

Rossana Sicurello
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

Massimiliano Fiorucci
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

Maura Striano
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Salvatore Lucchese
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano

Pierangelo Barone*

Riassunto

L'abbandono scolastico non costituisce soltanto un segnale rivelatore delle difficoltà educative e culturali di una nazione, ma rimanda ad una serie di elementi che definiscono la criticità di un'epoca che non riesce ad includere pienamente e in modo equo, nei processi di formazione, i propri giovani. In questo articolo, viene proposta una ricostruzione storica delle azioni politiche, degli strumenti di monitoraggio, delle strategie di intervento messe in campo negli ultimi tre decenni in Italia, per far fronte al problema della dissipazione del capitale umano costituito dai giovani che abbandonano precocemente la scuola, evidenziando tra l'altro le problematicità legate alla misurazione oggettiva del fenomeno. In conclusione viene posta la questione dell'alleanza pedagogica tra le diverse agenzie educative e formative territoriali come condizione imprescindibile nell'affrontare le molteplici variabili che caratterizzano la dispersione scolastica.

Parole-chiave: *dispersione; strategie di contrasto; crisi sociale; alleanze educative; connessioni territoriali.*

1. Notazioni storiche: politiche e strategie per contrastare il fenomeno della dispersione in Italia (anni Ottanta-Duemila)

Il concetto di dispersione scolastica ha conosciuto una prima definizione generale nella dichiarazione del 1972 dell'UNESCO, in cui si è indicato come 'tasso della dispersione scolastica l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un Paese', ed è andato progressivamente a sostituire i concetti di selezione e di mortalità scolastica, in particolar modo dalla metà degli anni Ottanta. Con esso si è inteso per altro richiamare ed evidenziare, soprattutto nell'ultimo decennio, l'interconnessione esistente tra due campi di definizione relativi da un lato al *soggetto che si disperde*, e dall'altro al *sistema socio-culturale che determina effetti di dispersione* (MIUR, 2000), ponendo al centro della riflessione la questione

* Università degli Studi di Milano Bicocca (Italy).

dell'intreccio tra variabili soggettive e variabili macro-sociali nel dimensionamento del fenomeno complessivo.

Dal punto di vista pedagogico questo ha significato andare oltre l'idea predominante che ha contrassegnato tutta la stagione contestataria fino ai primi anni Ottanta, che proponeva lo svantaggio socio-economico come categoria centrale e determinante, sottolineando la caratterizzazione classista del fenomeno selettivo e dell'abbandono scolastico (che pure rappresentava ancora in quella fase un dato di grandissima importanza nel dimensionamento del fenomeno); l'attenuazione dell'influenza interpretativa del paradigma economico-sociale ha consentito di avvicinarsi sempre di più ad una lettura del fenomeno di carattere multifattoriale. L'impegno per contrastare la dispersione scolastica, dunque, nel constatare quanto l'obiettivo democratico dell'offrire una formazione e un'istruzione allargata a tutti gli strati della popolazione fosse sostanzialmente raggiunto, si è progressivamente trasformato nella responsabilità pedagogica di riuscire ad assicurare il pieno raggiungimento del successo formativo.

I dati statistici, già agli inizi degli anni Novanta, oltre modo, sottolineavano adeguatamente i profondi mutamenti che hanno caratterizzato il sistema formativo in Italia nel dopoguerra, evidenziando come le trasformazioni socio-economiche insieme ad alcuni fondamentali provvedimenti di carattere legislativo tesi a riorganizzare e ristrutturare la scuola in funzione di tali ampie modificazioni hanno determinato un quadro radicalmente diverso, per il quale la possibilità di intervenire in modo significativo per una ulteriore riduzione dei valori complessivi (non ulteriormente comprimibili nella scuola elementare, dove la dispersione si è ormai attestata su valori fisiologici; tuttavia ben più significativi nei gradi di istruzione superiori) richiedeva una riformulazione del problema ed un'analisi più complessa del fenomeno (si veda Tab.1).

Tab. 1 – Licenziati e respinti nelle scuole statali e non statali in Italia per tipologia e aa.ss. (1961-1991)

	a.s 1961/62		a.s 1971/72		a.s 1981/82		a.s 1991/92	
	Licenziati	**Respinti**	**Licenziati**	**Respinti**	**Licenziati**	**Respinti**	**Licenziati**	**Respinti**
Scuola elementare	88,64%	11,36%	96,83%	3,17%	98,53%	1,47%	99,67%	0,46%
Scuola media	84,28%	15,72%	93,11%	6,89%	97,37%	2,63%	97,92%	2,08%
Scuola secondaria superiore	80,80%	19,20%	87,70%	12,30%	91,53%	8,47%	94,71%	5,29%

Fonte: ISTAT

In questo senso la lotta alla dispersione non si poneva più soltanto come strategia finalizzata al contenimento della selezione, ma doveva tendere a sviluppare le competenze e l'identità consapevole di ogni studente. Lungo questa nuova prospettiva ciò che si assumeva come principale elemento di analisi era dunque la personalità del soggetto in formazione nel suo com-

plesso, con le relative implicazioni sul piano delle relazioni con i diversi contesti e le molteplici variabili che determinano l'esperienza formativa individuale; l'accento pedagogico veniva posto sulla necessità di lavorare in funzione della valorizzazione delle potenzialità e delle risorse soggettive, che altrimenti andrebbero disperse, nell'ottica della promozione della partecipazione critica e attiva alla vita sociale. Sembrava essere questa, per altro, l'indicazione forte contenuta in un passaggio della risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea del dicembre 1989, in materia di lotta all'insuccesso formativo, dove si affermava che: 'l'insuccesso scolastico costituisce un fenomeno grave sul piano individuale e collettivo che è causa di insuccesso individuale sul piano psicologico e sociale e comporta per gli Stati e per la Comunità un costo scolastico rilevante'.

Gli anni Ottanta rappresentano, dunque, un momento di svolta significativa nelle strategie adottate per ridurre la dispersione scolastica; è del 1984 la ricerca commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione al CENSIS sulla tematica delle *Aree prioritarie nell'istruzione: linee di analisi e di intervento*, a cui seguì nell'anno scolastico 1988/89 l'avviamento di un Piano Nazionale di interventi volti a contrastare il fenomeno della dispersione attraverso l'attivazione di progetti pilota a carattere sperimentale in 34 province individuate come aree maggiormente a rischio. Nell'anno successivo il Ministero pubblicò la ricerca CENSIS su *Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo* che rappresentava il primo lavoro di monitoraggio del Piano sperimentale avviato l'anno precedente. Dalla ricerca emersero, insieme agli indicatori già noti della correlazione tra successo scolastico e variabili tradizionali relative al contesto socio-economico (classe sociale, reddito, titolo di studio, professione), interessanti correlazioni tra il conseguimento del titolo e il contesto culturale, in particolare rispetto alla questione della deprivazione. La ricerca del CENSIS ha così posto in evidenza la questione della multifattorialità del fenomeno della dispersione ponendo l'accento su diverse importanti variabili:

- la correlazione tra dispersione scolastica e condizione socio-culturale della famiglia;
- la correlazione tra dispersione e irregolarità nel percorso scolastico, con riferimento sia all'attività di insegnamento che all'insufficienza delle strutture;
- la correlazione tra dispersione e dinamiche soggettive dell'alunno, con riferimento alle problematiche del disadattamento e della demotivazione;
- la correlazione tra dispersione scolastica e lo iato esistente tra il sistema scuola e la realtà extrascolastica e territoriale.

Con l'inizio degli anni Novanta, anche sulla base delle valutazioni emergenti nella ricerca del CENSIS, si fece sempre più forte l'esigenza di affrontare il problema della dispersione scolastica ponendo attenzione sia al *carattere esogeno* delle causalità che favorirebbero il fenomeno (lo sviluppo

socio-economico delle aree interessate, le risorse economiche del territorio, la qualità delle infrastrutture, l'esistenza di servizi e di offerte formative e culturali complessive destinate alla comunità territoriale), sia alla *dimensione endogena* del sistema scolastico stesso, che nell'intrecciare disfunzioni, carenze e insufficienze interne, con le problematiche presenti in particolari aree a rischio di disagio sociale, finirebbe per generare la combinazione determinante. È dell'agosto 1994 la C.M. 257 che ha indicato le *Linee guida per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica*, e ha esteso a tutto il territorio nazionale il modello operativo attuato a partire dall'anno scolastico 1988/89 nelle 34 province pilota. Oltre a fornire indicazioni operative per l'estensione e la realizzazione delle strategie di intervento per la prevenzione della dispersione scolastica, la Circolare del Ministero ha definito alcuni "criteri per l'avvio di un piano operativo integrato interistituzionale" da cui è discesa l'esigenza di costituire osservatori permanenti integrati a livello provinciale e regionale sulla base delle strutture realizzate nell'esperienza pilota, con il "compito di monitorare il fenomeno della dispersione scolastica, formulare programmi specifici di intervento, sviluppare una cultura antidispersione, attivare e sostenere progetti innovativi nel territorio e nelle scuole, finalizzati al successo formativo" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1994). L'auspicio più forte nel testo della C.M. 257 riguardava la realizzazione dell'integrazione operativa sul territorio, attraverso una rete di coordinamento che vedesse coinvolti a vari livelli istituzionali i differenti attori territoriali: le scuole, le ASL, i servizi sociali, i Comuni, i Distretti, il privato sociale. Gli osservatori provinciali e nazionale furono istituiti per legge in quello stesso anno (Legge n. 496/94).

Nel dicembre del 1998 venne istituito nell'ambito della VII Commissione della Camera dei deputati (Cultura, Scienza e Istruzione) un Comitato di indagine sulla dispersione scolastica, sulla base delle riflessioni a più ampio raggio che avevano visto coinvolta la Commissione in materia di Istruzione, su tematiche quali l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la riforma dei cicli, la ridefinizione della formazione professionale. L'indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica che ne è seguita (discussa e approvata in Commissione nella seduta del 19 gennaio 2000) è stata presentata ufficialmente il 2 maggio 2000; anche se tale indagine aveva come sfondo statistico di riferimento soprattutto i dati quantitativi delle ricerche del CENSIS, il documento prodotto dalla Commissione è stato implementato da numerosi riferimenti qualitativi, attraverso lo svolgimento di audizioni, di osservazioni e di interviste sul campo realizzate in cinque aree significative del territorio nazionale (l'area sud-est della provincia di Milano, Napoli, Cagliari, Palermo, Belluno), significative sia dal punto di vista dell'entità del fenomeno della dispersione, sia per rappresentatività di altrettante esperienze di contrasto dell'insuccesso (VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, 2000). Questa indagine costituì, in quella fase, l'atto più interessante sul piano della riflessione teorica, delle indicazioni strategiche e delle proposte politiche, prodotto a livello parlamentare; ad esso era fortemente connesso il documento *La dispersione scolastica: una*

lente sulla scuola (MIUR, 2000) in cui si possono rintracciare gli elementi di definizione più rilevanti nell'affrontare la problematica della dispersione scolastica come fenomeno complesso e articolato.

L'atto compiuto attraverso la pubblicazione dell'indagine conoscitiva della VII Commissione Cultura costituisce indubbiamente un passaggio decisivo nell'impegno delle Istituzioni che ha segnato in modo significativo il cammino verso una più efficace lotta al fenomeno dell'abbandono e più complessivamente della dispersione scolastica. A seguito delle innovazioni che hanno riguardato l'assetto della Scuola in Italia sul finire del secolo (art. 21 Legge Delega 59/97; art. 68 L. 144/98; D.P.R. 275/99; L.30/2000), il primo decennio degli anni Duemila, si è caratterizzato per una forte discontinuità rispetto ai disegni di riforma delineati dai Ministri Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro; una discontinuità che si è realizzata in due fasi sostanziali: la prima sotto il Dicastero di Letizia Moratti (2001-2006), la quale dapprima abolì la Legge sul riordino dei cicli scolastici (L.30/2000) e attraverso la Legge delega 53 del 2003 provò a delineare una riforma strutturale dell'intero sistema di Istruzione. La Legge Moratti ebbe tuttavia notevoli problemi di applicazione sia per la resistenza messa in atto dagli Istituti Scolastici, sia per la lunghezza e la farraginosità dei meccanismi procedurali e applicativi delle leggi delega. Maggior impatto ebbe il Decreto Lgs. 226 del 2005, con il quale venne ridisegnato l'intero sistema della Scuola Secondaria di II grado. La seconda fase è legata al Dicastero di Mariastella Gelmini, che oltre a dare seguito e attuare quanto indicato nel Decreto 226/2005, ha reintrodotto la valutazione in voti numerici, abrogati nel 1977 con la legge 517 e ripristinato il maestro unico nella Scuola Primaria, oltre a perseguire una rilevante stretta economica concertata con il Ministero dell'Economia che con la legge n. 133 del 2008 (Legge Tremonti) ha avviato una vasta operazione di razionalizzazione del sistema di istruzione tagliando soprattutto sul personale scolastico, riducendo il numero delle cattedre e ridimensionando il tempo scuola, eliminando le molte sperimentazioni che si erano andate accumulando nel tempo. Al di là dei molti aspetti critici relativi al processo di "controriforma" (Baldacci, 2009) dello scorso decennio, sul versante del contrasto alla dispersione scolastica è da sottolineare la costituzione dell'Anagrafe Scolastica Nazionale, avviata con il Decreto Lgs. 76 del 15 aprile 2005, attraverso cui è stata centralizzata la raccolta delle informazioni, riguardanti il primo e il secondo ciclo di istruzione, relativa alle iscrizioni, alle frequenze, alle eventuali interruzioni di frequenza e ai trasferimenti, e infine agli esiti finali per ciascun anno scolastico. Recentemente, con i Decreti Ministeriali n. 24 e n. 595 del 2016, l'Anagrafe Nazionale è stata estesa anche alla Scuola dell'infanzia. Il processo riformatore ha conosciuto infine un ulteriore passaggio con la legislatura in corso, dove è stata varata la cosiddetta legge su *La Buona Scuola*. A oggi risulta difficile compiere una valutazione obiettiva degli effetti di tale riforma, di cui certamente è apprezzabile lo sguardo innovativo, seppure si avvertono anche alcune possibili derive (a partire da un rafforzamento di logiche di gestione aziendalista che poco sembrano

attecchire, se non in una versione – poco condivisibile – di concorrenzialità sul modello americano, nel sistema scolastico italiano).

Il decennio in corso sta producendo una nuova attenzione al tema dell'abbandono scolastico; sfumato l'obiettivo della Strategia di Lisbona del 2000 (per la verità poco realistico per la situazione italiana) di dimezzare la percentuale "dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione" entro il 2010, la Commissione Europea ha costituito un Gruppo di Lavoro dedicato alla questione dell'abbandono precoce del sistema di Istruzione che ha prodotto un Report conclusivo a novembre del 2013, all'interno del quale sono stati fissati i nuovi obiettivi per i Paesi Comunitari per una significativa riduzione della dispersione entro il 2020. A distanza di 14 anni dalla precedente, la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione ha dunque realizzato una seconda indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica in Italia, il cui documento finale è stato approvato il 21 ottobre 2014. Le indicazioni di intervento emergenti nel documento, rifacendosi al Rapporto finale del *Thematic workshop on early school leaving* della Commissione Europea, sono state definite in 5 priorità:

1) l'incremento dell'accesso agli asili nido e alla scuola dell'infanzia, soprattutto nelle regioni del Sud d'Italia e nelle Isole;
2) la qualificazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, con l'applicazione rigorosa in ogni regione italiana dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa;
3) la creazione di idonei ambienti di apprendimento (non solo una questione di allestimenti) con la realizzazione di un piano di formazione dei docenti in servizio e di sperimentazione di princìpi educativi e pratiche didattiche centrati sui fattori d'influenza dell'apprendimento;
4) l'organizzazione e la strutturazione di un sistema di monitoraggio, con un'anagrafe nazionale dello studente basata sui dati delle rilevazioni del Sistema nazionale di valutazione (che si avvale dell'attività dell'INVALSI), per valutare un rischio basso, medio o alto di abbandono precoce degli studi;
5) interventi in molteplici dimensioni nei confronti delle famiglie degli studenti a rischio, potenziandone i compiti e le capacità educative (VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, 2014: 17).

Come si può notare, rispetto agli elementi caratterizzanti il problema dell'abbandono scolastico nelle analisi dei primi anni Novanta, vi è stato un significativo e fondamentale passaggio che comprende la necessità di operare in termini di prevenzione del fenomeno attraverso l'implementazione di azioni di monitoraggio e di facilitazione degli accessi al sistema scolastico, da un lato, e di sostegno formativo e pedagogico, dall'altro lato, sia nei confronti dei docenti, sia nei confronti delle famiglie più fragili. Un passaggio che ci pare possa essere interpretato come il segno di una nuova sensibilità pedagogica che, nel corso degli ultimi 15 anni (ma più nello spe-

cifico, diremmo, nel corso di questo decennio), ha progressivamente fatto breccia all'interno delle Istituzioni di Governo, evidenziando un ruolo più rilevante da parte della comunità pedagogica italiana nel generare analisi, interpretazioni e formulare proposte di intervento coerenti e pragmatiche rispetto alle questioni legate al sistema educativo e formativo.

2. Misurare il fenomeno: le problematiche storiche di rilevazione dei dati

Per inquadrare correttamente il fenomeno dell'abbandono precoce del sistema formativo sia come dimensione quantitativa che qualitativa, su cui sempre di più a livello di politiche ministeriali si misura la capacità del sistema scolastico di promuovere il successo formativo, è necessario svolgere alcune rapide considerazioni che permettano di focalizzare le problematiche complessive ad esso legate. Bisogna dire che il fenomeno *dispersione*, nel contemplare una molteplicità di categorie necessarie per la completezza della rilevazione, presenta un numero significativo di variabili che rendono piuttosto complessa la lettura dei dati, a partire dalla disomogeneità dei contesti e delle realtà scolastiche. Ciò nonostante, le indagini quantitative e qualitative realizzate con una certa continuità a partire dall'inizio degli anni Novanta hanno consentito di evidenziare alcuni fondamentali indicatori di rilevazione determinanti nel tracciare una mappa sociale e geografica del fenomeno, permettendo una elaborazione di quelle stesse variabili che incidono in maniera essenziale sulla sua rilevanza statistica, da cui negli ultimi quindici anni è stato possibile ricavare le categorie principali attraverso le quali leggere i possibili limiti della realtà scolastica italiana, e da cui inoltre è derivata una pratica di indagine campionaria a livello centrale (a cura del MIUR) che permette di monitorare annualmente il problema e elaborare a livello comparativo la tendenza nazionale e regionale della dispersione scolastica.

Il problema principale, ampiamente dibattuto agli inizi degli anni Duemila, era rappresentato dalla difficoltà di incrociare i dati relativi ai processi interni alla scuola (bocciature, ripetenze, ritardi, abbandoni) in rapporto ai flussi individuali rappresentati dalle scelte alternative degli alunni; problema che non consentiva, ad esempio, in tutti i contesti geografici, di verificare se effettivamente gli abbandoni corrispondessero a una uscita definitiva dal sistema scolastico; ciò era dovuto soprattutto alla grande difficoltà nel poter monitorare i flussi dei ragazzi in età scolare (specificamente nella fascia 14-18) in assenza di rilevazioni anagrafiche incrociate. A questo si aggiungeva una seria difficoltà derivante dal metodo di archiviazione dei dati, che nella gran parte dei casi assumeva funzioni differenti a seconda dell'Istituto e dell'Ente indagante, determinando l'impossibilità di operare sul piano sia della comparazione che dell'integrazione delle informazioni. Nella consapevolezza dell'esistenza di tali limitazioni che incidevano per altro sulla realizzazione di ricerche relative al fenomeno dell'abbandono

precoce, intorno alla metà del primo decennio del Duemila (come si preciserà più avanti) sono stati compiuti sforzi significativi, volti a superare il *vulnus* rappresentato dalla mancanza di un'anagrafe scolastica nazionale, che hanno prodotto risultati molto importanti (anche se forse non del tutto soddisfacenti dal punto di vista degli effetti); ad esempio rispetto alla raccolta dei dati si è avviato un sistema di collegamento centro-periferia che ha reso più sistematica la rilevazione annuale degli indicatori generali (iscritti, scrutinati, promossi, interruzioni di frequenza) a partire da una più efficace razionalizzazione delle procedure.

In ogni caso uno degli elementi rilevanti, a livello di analisi del fenomeno, è costituito dalla definitiva assunzione di indicatori che superando l'idea di insuccesso formativo coincidente con il dato delle bocciature e delle ripetenze, lo ridefiniscono alla luce di comportamenti *dispersivi* quali appunto l'abbandono, il ritardo rispetto all'età regolare, l'irregolarità nella frequenza, incrociando poi questi parametri con le diverse tipologie di scuola, le aree geografiche e socio-economiche, gli ordini e i gradi di scuola e i contesti ambientali e culturali. Se l'introduzione di tali variabili rappresenta, come detto, una condizione di forte complessificazione nella rilevazione e nell'analisi dei dati, bisogna altresì sottolineare che esse consentono di svolgere una lettura più adeguata del problema offrendo elementi nuovi per gli approfondimenti della ricerca pedagogica nell'ottica delle politiche scolastiche finalizzate alla lotta alla dispersione scolastica, allo svantaggio e al disagio minorile. Va insomma sottolineato che nel riconoscere l'imprescindibilità della misura oggettiva attraverso cui disegnare i confini del campo di indagine, nello specifico caso della dispersione scolastica è essenziale assumere criteri di indagine di tipo qualitativo per poter tracciare una mappa dettagliata del fenomeno (Colombo, 2010; Fadda & Mangiaracina, 2011).

Un ulteriore passaggio importante si è poi prodotto a partire dall'a.s. 1999/00, in concomitanza con l'innalzamento dell'obbligo formativo e il conseguente proseguimento degli studi nella scuola secondaria di II grado, per cui la misurazione del fenomeno della dispersione scolastica ha richiesto di assumere tra i propri indicatori il tasso di incidenza del recupero di alunni prodottosi a partire dal 1999/00 nel passaggio tra la terza media e la prima superiore (per altro, tradizionalmente riconosciuto come il momento di maggior sofferenza nella prospettiva del contenimento della dispersione) in assolvimento degli obblighi di legge, e in tal senso ha posto la questione dell'elaborazione dei dati della distribuzione degli alunni nei differenti ordini di scuole per effetto dell'innalzamento dell'età scolare, implicando la necessità di dover precisare ancora meglio i valori della dispersione (abbandoni, bocciature, ripetenze, frequenze irregolari, ritardi) in rapporto alla tipologia di scuola (MIUR, 2000).

Questa attenzione statistica alla disaggregazione dei dati in funzione delle differenti realtà geografiche e territoriali e scolastiche è per altro congruente con una tendenza che si è affermata decisamente a seguito dei risultati della *Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scola-*

stica della VII Commissione della Camera dei deputati (VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, 2000), presentati in sede parlamentare nella seduta del 19 gennaio 2000, da cui è emersa con forza l'indicazione di costituire osservatori regionali e provinciali in connessione con il Ministero (attraverso l'attivazione diretta degli Uffici Scolastici Regionali e dei Centri Servizi Amministrativi), insieme alla necessità di dare spessore qualitativo all'analisi dei dati di rilevazione sulla dispersione scolastica, mettendo in relazione la misura del fenomeno e i relativi indicatori con gli aspetti riguardanti la capacità del sistema formativo nel suo complesso e delle singole realtà regionali, provinciali, cittadine e zonali di riprogettare l'offerta formativa in un'ottica di prevenzione complessiva dei fattori di rischio per la dispersione e non più di intervento straordinario sulle situazioni di emergenza (MIUR, 2000).

Ciò nonostante, si ribadisce che il limite più significativo riscontrato nelle pratiche di rilevazioni dei dati sulla dispersione scolastica era rappresentato dalla assenza di un'anagrafe della popolazione in età scolare residente in un determinato ambito territoriale che potesse essere incrociato con le rilevazioni anagrafiche della popolazione scolastica, in modo da poter ottenere informazioni sui flussi scolastici e professionali, sui passaggi tra differenti tipologie di scuola, sulle scelte effettive dei ragazzi dopo la secondaria di primo grado.

In tal senso un significativo passaggio in tale direzione, ottenendo una più attenta rilevazione dei flussi in rapporto alla popolazione scolastica, si è avuto con l'introduzione dell'Anagrafe Nazionale degli alunni del 2006/07:

> Dall'anno scolastico 2006/2007 il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha razionalizzato la raccolta delle informazioni sulle scuole integrando i propri archivi gestionali e le indagini statistiche. Il Sistema informativo dell'istruzione (Sidi) ha consentito alle scuole di avere un unico punto di accesso per le comunicazioni dei dati al Ministero, sia se previsti nei modelli delle varie rilevazioni statistiche o relativi alle attività amministrative di competenza del Miur (alunni e classi per la determinazione delle cattedre e del personale delle scuole statali). Dall'anno scolastico 2009/2010, le rilevazioni sulle scuole (ex integrative) vengono condotte secondo un nuovo processo, nel quale l'acquisizione dei dati completa le informazioni già registrate nell'Anagrafe nazionale degli alunni. L'Anagrafe raccoglie le informazioni anagrafiche e, assegnando un identificativo univoco, segue l'alunno per tutto il suo percorso scolastico. Raccoglie, inoltre, i dati che riguardano la frequenza scolastica, i dati sugli esiti finali degli esami di Stato e le scelte per il proseguimento dell'obbligo nell'istruzione o nella formazione professionale (ISTAT – Serie storiche, 2012: 4).

A seguito dell'istituzione dell'Anagrafe nazionale, la rilevazione dei dati ha conosciuto un'ulteriore ridefinizione con la quale si è passati alla misurazione del differenziale esistente tra il numero assoluto di alunni che si

sono iscritti al primo anno della secondaria di secondo grado e il numero assoluto di alunni che hanno conseguito il diploma di scuola superiore, ottenendo in questo modo il valore percentuale complessivo dei giovani che abbandonano precocemente. Indubbiamente l'implementazione dei sistemi informativi ha garantito, nel corso del passaggio al nuovo millennio, lo sviluppo di strumenti di analisi e rilevazione che permettono oggi di leggere con maggiore efficacia i processi in atto (anche se, come vedremo più avanti, permane la difficoltà di ottenere una misurazione oggettiva e definitiva), adottando strategie più mirate per affrontare il problema dell'abbandono precoce che, pur nella sua lenta riduzione avviatasi a partire dagli anni Ottanta in Italia continua a rappresentare, come abbiamo appena evidenziato, un fenomeno preoccupante.

3. La dispersione scolastica: un fenomeno complesso e articolato

Come ribadito più volte, la problematica della dispersione scolastica ricopre un campo di non facile delimitazione, sul piano della sua articolazione e composizione, poiché la molteplicità dei fattori che intervengono a influenzare i comportamenti degli alunni in rapporto al percorso formativo è tale da richiedere un'analisi costantemente incrociata delle variabili in gioco. Il fenomeno rinvia infatti a situazioni anche molto diversificate che vanno dall'abbandono scolastico alle ripetenze, dall'irregolarità della frequenza al ritardo scolastico relativo all'età anagrafica, tanto che oggi il concetto di dispersione scolastica è sempre più declinato sul versante del contrasto all'insuccesso scolastico e formativo nel suo complesso, facendo propria l'istanza di un impegno culturale e sociale che si rivolge alla prevenzione del disagio e alla promozione dei singoli soggetti. Alla luce di un'effettiva e decisiva riduzione del livello di analfabetismo (che ha portato a una radicale compressione del dato ad esso relativo, ormai al di sotto dell'unità percentuale), e un conseguente innalzamento (nell'ordine del triplo per la licenza di scuola media, più del quadruplo per il diploma superiore) della quota di popolazione italiana che ha raggiunto un titolo di studio (anche se resta un sensibile scarto, soprattutto a livello di istruzione superiore, con molte realtà europee), l'obiettivo della scuola italiana non può che essere appunto quello di puntare sulla qualità del processo formativo e di istruzione in funzione di un'estensione globale del conseguimento del successo scolastico.

Non si può, d'altra parte, comprendere totalmente il fenomeno della dispersione scolastica se non si parte dal dato inconfutabile delle difficoltà in cui ancora oggi si muove la scuola italiana nel tentativo di gestire al meglio la crescita culturale, sociale e individuale dei ragazzi e delle ragazze. L'insieme delle variabili endogene che costituiscono la mutevole fenomenologia della dispersione nella scuola, va messo in relazione alla forma stessa dell'istituzione: a cominciare dalla sua organizzazione didattica,

dall'esistenza di un *setting* formativo ancora fortemente connotato da un modello di tipo disciplinare dell'apprendimento (Massa, 1997; Rezzara, 2009; Barone, 2011); la questione principale che si pone, di fronte alla realtà organizzativa della scuola, è quella di non leggere separatamente le condizioni strutturali e materiali dagli elementi di carattere contenutistico e relazionale, ma di coglierne l'intreccio su un piano micro-organizzativo per analizzarne le ricadute all'interno della dimensione di quotidianità della vita scolastica. La scuola, sotto questo profilo, è luogo di produzione di cultura in quanto all'interno della propria struttura organizzativa favorisce "un universo di scambi simbolici e culturali" (Massa, 1997: 87); è indispensabile perciò riconfigurare l'idea di organizzazione scolastica attraverso la nozione di *dispositivo pedagogico*, con cui poter rappresentare "il sistema incorporeo di procedure in atto" (Ibid.: 130) che è in gioco in ogni istituzione educativa. Di fronte all'enfasi attribuita ai modelli comunicativi delle organizzazioni teorizzate dai più recenti sviluppi delle scienze della comunicazione ed applicati in determinati contesti aziendali, le cui ipotesi avrebbero dovuto favorire una trasformazione sostanziale dell'organizzazione scolastica, ma che in realtà non sono riuscite ad intaccare l'assetto strutturale della scuola per la difficoltà ad ancorarle alla materialità educativa che è in gioco negli accadimenti della quotidianità, si tratta di riappropriarsi della specificità della forma-scuola per metterne in luce le contraddizioni e le positività.

La nozione di dispositivo è in tal senso chiarificatrice, innanzitutto della insostenibilità della forma-scuola tradizionale, ovvero di un modello di organizzazione di tipo disciplinare che non è più in grado di rispondere alle profonde modificazioni sociali e culturali prodottesi nell'ultimo scorcio del secolo; l'organizzazione scolastica si configura ancora oggi sulla base del dispositivo disciplinare che ne ha caratterizzato la nascita tra il XVIII e il XIX secolo: con una articolazione vincolante degli spazi, una scansione rigida dei tempi, un incasellamento dei corpi, il controllo delle attività, l'organizzazione delle conoscenze sulla base di una frammentazione delle discipline, le pratiche vòlte all'accertamento degli apprendimenti basati su tecniche che fanno leva sul rapporto sapere-potere, sul giudizio e l'acquisizione di meriti individuali, su una penalità interna stabilita da voti e bocciature (Foucault, 1976; Mantegazza, 1995; Massa, 1997). Oggi tale forma appare superata, non tanto nella sua funzione normalizzatrice che ancora caratterizza buona parte delle istituzioni educative, quanto nell'inapplicabilità di un simile modello organizzativo di fronte al profondo mutamento dei codici culturali veicolati attraverso le nuove tecnologie e i nuovi linguaggi (Massa, 1997).

In seconda istanza, la nozione di dispositivo permette di istituire quello spazio concettuale di riflessione intorno ai processi materiali e latenti della formazione che ogni organizzazione scolastica pone in essere a livello di *subcultura istituzionale e professionale*, necessari ad un ripensamento profondo della forma-scuola di tipo tradizionale; il dispositivo pedagogico è strettamente correlato alla materialità educativa della scuola, ovvero

allo sfondo *scenografico* che rende possibile la realizzazione della *messa in scena* dell'accadere educativo, chiarendone le dimensioni strutturali, complesse, contestuali, organizzative, relazionali, corporee e simboliche, in essa rintracciabili. Una forma scuola che al di là delle molteplici esperienze di sperimentazione e innovazione messe in campo in tutti questi anni, paga profondamente il mutamento sociale, culturale e persino antropologico che ha contraddistinto il passaggio alla società dell'informazione. La scuola contemporanea appare in scacco primariamente rispetto all'essere stata esautorata a livello sociale di quella funzione di principale erogatore di cultura, tanto che le critiche alla scuola puntano sia sulla sua incapacità di preparare culturalmente e professionalmente, sia sulla sua inadeguatezza ad educare nel senso più ampio le nuove generazioni (Baldacci 2002; Tagliagambe, 2006; Cambi 2008). Il dato di una scuola dequalificata a livello di rappresentazioni sociali è per altro facilmente individuabile attraverso i discorsi che puntualmente si rinnovano sia nella letteratura specializzata, sia nella cronaca dei mass-media, sia nei discorsi di senso comune con cui famiglie e insegnanti si rinviano la questione del *malessere* dei giovani e della insofferenza verso la realtà scolastica (Cambi *et al.*, 2008; Baldacci, 2009).

Porre attenzione a tali dimensioni significa certamente interrogarsi sulle motivazioni all'apprendimento e al conseguimento del successo formativo in rapporto alle innumerevoli condizioni di svantaggio entro cui si muovono le scuole oggi. Le categorie *dell'abbandono*, *dell'interruzione della frequenza*, delle *ripetenze* e dei *ritardi nel percorso scolastico*, assumono in questa ottica il valore di *indicatori importanti* non solo di tipo statistico attraverso cui valutare il grado di selettività di una scuola, bensì permettono di aggredire il fenomeno della dispersione a partire da una riprogettazione dell'offerta formativa che vada ad incidere sull'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, sulle funzioni diversificate delle figure educative e amministrative, sulle proposte didattiche commisurate ai reali bisogni culturali, sociali e professionali, ma anche ai bisogni emotivi e affettivi che svolgono un ruolo determinante nella definizione di un buon clima relazionale nella scuola, sulla continuità formativa scuola-territorio, sul raccordo tra ordini e gradi di scuole appartenenti ad una stessa area territoriale. Ed è proprio in questa direzione che si muovono anche le riflessioni emerse dall'ultima indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica promossa dalla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati (2014), all'interno della quale viene esplicitamente indicato tra gli obiettivi fondamentali per contrastare il fenomeno dell'abbandono precoce del sistema formativo, la piena affermazione del principio di "scuola aperta" (anche nel rispetto e nel pieno compimento del processo di autonomia degli istituti scolastici, avviata con il DPR n. 275/99) e di realizzazione di "partnership con il territorio":

> Una più ampia apertura delle scuole potrebbe essere sia orizzontale, nel periodo di giugno-luglio, sia verticale, cioè allungando gli orari di funziona-

> mento degli istituti nei giorni di lezione. Ciò non significa però perpetuare la distinzione tra saperi e discipline 'ufficiali' di tipo teorici e le attività 'pratiche' – in un certo senso 'extra-scolastiche' – in subordine. Le attività non possono essere messe in gerarchia, ma tutte devono concorrere alla qualità del modello pedagogico-didattico. La scuola, allungando i suoi tempi, deve rendere ordinario ciò che ora è frutto di esperienze casuali, soprattutto nelle zone ad elevata esclusione sociale. Sul punto, peraltro, vi sono diversità di opinioni fra gli esperti: secondo alcuni, infatti, non è detto che migliori la situazione allungare la giornata scolastica, aumentare le ore di lezione – soprattutto nel caso di insegnanti che contribuiscono ad alimentare il disagio – perché il tempo scolastico è una variabile che influisce nella misura in cui si traduce, poi, in un tempo di apprendimento, di concentrazione e di studio. Occorre però considerare che almeno nelle zone a rischio di emarginazione socio-economica un prolungato orario scolastico permetterebbe ai giovani socialmente svantaggiati di poter far riferimento nella scuola come centro di formazione e aggregazione sociale. In questo senso non si può immaginare che il contrasto alla dispersione possa essere realizzato unicamente all'interno del sistema scolastico. Bisogna avvalersi di contributi diversi. Non si pensi, infatti, che i recuperi possano essere realizzati soltanto dai docenti di scuola. Se si vuole davvero fronteggiare la dispersione, sia in fase preventiva, sia nel recupero, occorre che vi sia un'alleanza fra la scuola e tutti i soggetti di un sistema formativo veramente integrato. Si tratta dell'associazionismo, del volontariato, delle cooperative e dei soggetti portatori delle altre risorse professionali necessarie, come gli educatori professionali o gli psicologi (Ibid.: 20).

D'altra parte, insieme agli elementi di carattere interno che costituiscono una possibile spinta nella determinazione del fenomeno, non bisogna sottovalutare le cosiddette variabili *esogene*, ovvero i fattori che contribuiscono in modo determinante sullo sviluppo di un *trend* storico della dispersione in Italia. Come adeguatamente messo in luce dalle già citate indagini della VII Commissione della Camera (2000 e 2014), tra questi fattori è imprescindibile considerare l'importanza del *grado di sviluppo socio-economico* delle aree interessate al fenomeno della dispersione, insieme alla variabile del *degrado ambientale urbano* che in modo specifico caratterizza il contesto delle grandi metropoli, tanto che proprio la combinazione di tali fattori rappresenta la variabile fondamentale che maggiormente influenza la realtà dell'insuccesso e dell'uscita anticipata dal sistema formativo scolastico. Un'ulteriore variabile è poi rappresentata dal peso delle *culture familiari* per le quali, i modelli di socializzazione e di apprendimento interiorizzati nel contesto familiare, unitamente al 'valore' che assume, nella scelta formativa e del percorso scolastico del ragazzo, il patrimonio culturale della famiglia, rappresentano le istanze di determinazione molto spesso decisive nell'uscita dal sistema di istruzione. A fianco ad essa costituisce un'importante variabile anche la questione *dei valori e degli orientamenti della cultura dominante* che, nell'assegnare valori mutevoli ai diversi obiettivi

che un ragazzo può darsi, introduce elementi di forte contraddizione e di condizionamento delle scelte soggettive (tra il valore da attribuire al titolo di studio e le opportunità di svolgere professioni remunerative indipendentemente dal suo conseguimento) che si riflettono sull'interruzione del proprio percorso formativo.

In particolare, va sottolineato come rispetto all'interpretazione delle variabili che agiscono sull'abbandono precoce, l'aggiornamento conoscitivo del 2014 ha introdotto anche alcune delle categorie della fragilità scolastica che sono venute emergendo in modo sostanziale nel corso dell'ultimo decennio: si tratta da un lato dello "svantaggio educativo" che caratterizza gli alunni con "bisogni educativi speciali", per i quali spesso l'esperienza scolastica costituisce fonte di un disagio emotivo e psichico che rende molto faticosa e difficile la permanenza nel sistema formativo; dall'altro dei cosiddetti "*low achievers*", che possono essere caratterizzati da un disturbo specifico dell'apprendimento non riconosciuto, o riconosciuto solo tardivamente, che può determinare, per tali ragioni, una fuoriuscita precoce dal percorso scolastico (VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, 2014: 13-14).

Va comunque ribadito che nonostante il notevole sforzo, anche a livello istituzionale, di realizzare una ricognizione sulle principali categorie che possano offrirsi come indicatori significativi dell'insuccesso formativo e dell'abbandono del sistema scolastico, la valutazione condivisa di molti saggi critici, realizzati sulle questioni legate ai fenomeni della dispersione, è quella di una tale eterogeneità di aspetti e variabili da prendere in considerazione per misurare il fenomeno, da rendere improbabile e impreciso qualsiasi lavoro di comparazione dei dati, tanto sul piano pragmatico della valutazione della sua ampiezza, quanto su un piano più squisitamente teorico teso a rilevare gli aspetti, i fattori e le caratteristiche di maggiore incidenza. Da questo punto di vista, quindi, le ricerche più recenti più che andare nella direzione di una definizione univoca del problema tendono a sottolineare l'importanza di *caratterizzare* la dispersione scolastica utilizzando una prospettiva di tipo multifattoriale e sistemica.

4. Il quadro italiano attuale: verso il 2020

Il contrasto alla dispersione rappresenta uno dei 5 obiettivi proposti dalla Commissione europea nell'ambito della strategia Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, richiedendo uno specifico impegno da parte del Parlamento e del Governo. Gli indirizzi forniti dall'Amministrazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca per abbattere la dispersione scolastica (indicati nel corso dell'audizione di Marco Rossi Doria, sottosegretario all'Istruzione del Governo Letta il 22 gennaio 2014) consistono in tre linee di azione: costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati; approccio basato sulle competenze di base e per-

sonalizzazione degli apprendimenti; alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie (Ibid.: 9).

Secondo i dati più recenti ufficiali disponibili (MIUR – Servizio Statistico, 2013), relativi alla media dell'a.s. 2012/2013, i giovani 18-24enni che abbandonano prematuramente sono pari al 17,6% (18,2% nel 2011) contro una media UE del 12,8% (13,5% nel 2011). Nella graduatoria dei ventisette Paesi UE, l'Italia occupa ancora una posizione di ritardo, collocandosi nella quart'ultima posizione, subito dopo il Portogallo. Il divario con il dato medio europeo è più accentuato per la componente maschile (dati 2012: 20,5% contro 14,5%), in confronto a quella femminile (dati 2012: 14,5% contro 11,0%). Tali valori sono sostanzialmente confermati da Eurostat che in riferimento al dato sugli *Early School Leavers* (18-24 anni che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore) riporta per l'Italia valori in costante discesa: dal 22,9% del 2004 al 17% del 2013. L'attuale Ministro dell'Istruzione, Valeria Fedeli, riprendendo quanto già dichiarato dalla sua predecessora (Stefania Giannini), ha recentemente affermato che il dato relativo agli abbandoni precoci nel 2015 si è ulteriormente ridotto attestandosi sotto il 15%. Sembrerebbe, dunque, che il *trend* del fenomeno stia conoscendo nel corso di questo ultimo decennio una significativa riduzione (oltre 3 punti negli ultimi 5 anni, più di 6 punti se si considera l'arco decennale).

Tuttavia sull'attendibilità dei numeri vi è una certa discordanza, sono infatti diverse le ricerche (cfr., ad esempio, Checchi, 2014) in cui si afferma che i dati ufficiali non rappresentino l'effettiva entità del fenomeno, il quale, per poter essere più correttamente misurato, richiederebbe di considerare una gamma di variabili non utilizzate nello schema dichiarato dal MIUR (tasso di abbandono = differenza tra dato degli iscritti al primo anno e dato dei diplomati al termine del quinto anno). Anche secondo le elaborazioni fornite dal dossier di *Tuttoscuola* utilizzando i parametri MIUR emergono percentuali alquanto diverse, come si può notare nella tabella sottostante (Govi & Niceforo, 2014: 9).

Tab. 2 – Studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria superiore statale (iscritti ai diversi anni di corso)

a.s	1° anno	2°anno	3° anno	4° anno	5° anno	Diff. 5°-1°	Dispersione
1995-96	**589.533**						
1996-97	**586.231**	**507.971**					
1997-98	**576.434**	**513.641**	**483.343**				
1998-99	**562.444**	**502.486**	**479.550**	**431.082**			
1999-00	**585.496**	**496.132**	**473.275**	**433.177**	**372.728**	-216.805	***-36,8%***
2000-01	**585.351**	**512.246**	**472.170**	**432.176**	**380.211**	-206.020	***-35,1%***
2001-02	**593.010**	**515.201**	**487.644**	**437.642**	**387.806**	-188.628	***-32,7%***
2002-03	**617.309**	**510.337**	**481.129**	**439.826**	**393.974**	-168.470	***-30,0%***

2003-04	**620.897**	**535.796**	**490.100**	**440.217**	**401.984**	-183.512	***-31,3%***
2004-05	**613.388**	**529.226**	**502.566**	**439.367**	**394.144**	-191.207	***-32,7%***
2005-06	**616.645**	**541.954**	**507.753**	**458.552**	**396.725**	-196.285	***-33,1%***
2006-07	**627.166**	**543.065**	**518.696**	**459.118**	**413.596**	-203.713	***-33,0%***
2007-08	**618.343**	**546.523**	**520.065**	**467.343**	**417.736**	-203.161	***-32,7%***
2008-09	**604.995**	**541.154**	**523.905**	**472.265**	**424.143**	-189.245	***-30,9%***
2009-10	**597.915**	**533.038**	**515.714**	**475.518**	**426.651**	-189.994	***-30,8%***
2010-11		**529.259**	**509.968**	**470.172**	**431.424**	-195.742	***-31,2%***
2011-12			**507.058**	**465.018**	**427.015**	-191.328	***-30,9%***
2012-13				**468.224**	**425.553**	-179.442	***-29,7%***
2013-14					**430.832**	-167.083	***-27,9%***

Fonte: Tuttoscuola su dati MIUR

Appare evidente come la percentuale di studenti che abbandonano precocemente il sistema scolastico risulti considerevole e molto lontana dall'obiettivo europeo del 10%, ma anche da quello più realistico fissato dal Governo Italiano del 15-16% entro il 2020. Una stima che sembra essere più realistica ci pare quella fornita dalla ricerca *Lost* curata da Daniele Checchi per l'Università di Milano, in collaborazione con l'Associazione Bruno Trentin, la Fondazione Giovanni Agnelli e We World Intervita, secondo cui, incrociando le informazioni fornite dal MIUR e dall'ISTAT, il dato della popolazione giovanile fino ai 19 anni che sul territorio nazionale non raggiunge il titolo della Secondaria Superiore sarebbe pari al 23,8% (Checchi, 2014: 8). Nella ricerca curata da Checchi, utilizzando i parametri ISTAT, si ricava una tabella che (per lo stesso anno scolastico 2012-13, cui si riferisce l'ultimo dato ufficiale del MIUR) mostra un tasso di abbandono pari al 23%, come evidenziato qui di seguito:

Tab.3 – Tasso di scolarità lordo per età – anno scolastico 2012-2013

Età	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Tasso scolarità	100	100	100	100	100	101	101	101	97	94	89	84	77

Fonte: CSC 2014 – tabella 2.1 – elaborazioni su dati ISTAT. Il tasso di scolarità lordo è calcolato come rapporto fra il numero medio di iscritti nei vari ordini e gradi delle scuole statali e paritarie e la popolazione al 1° gennaio 2013 per età corrispondente. Elaborazioni su dati ISTAT (Checchi, 2014: 25).

È chiaro dunque che, anche in virtù di quella complessità di elementi che più volte abbiamo indicato anche in questo scritto, la definizione della misura rappresenta un passaggio tutt'altro che scontato, rendendo più complicato il ragionamento statistico su cui si gioca il raggiungimento dell'obiettivo europeo. Tuttavia, indipendentemente dalla effettiva capacità di ottenere una misurazione oggettiva del fenomeno, insieme alla necessità di non abbassare l'attenzione nei confronti del problema che mantiene una

sua urgenza sociale e educativa, ci sembra importante evidenziare alcuni aspetti le cui ricadute possono interessare in modo specifico una riflessione di ordine pedagogico.

5. Una scuola che si fa 'bottega': la sperimentazione di un modello per l'autonomia degli adolescenti in Lombardia

La crisi sociale che sta investendo l'epoca contemporanea, ampiamente tematizzata nelle riflessioni dei maggiori intellettuali del nostro tempo (Beck, 2000; Bauman, 2002, 2005, 2010; Benasayag & Schmit, 2004; Recalcati 2010, 2011; Benasayag, 2016; Augè, 2017), ha una portata e un significato che oggi scuote profondamente le strutture della società Occidentale; siamo di fronte ad una crisi di significato e di senso che non si limita ad aggredire le possibilità di *benessere* del mondo Occidentale, restringendo le disponibilità economiche e, di conseguenza, costringendo a una nuova e forse più opportuna sobrietà consumistica. Siamo di fronte ad una crisi che mette a tema in profondità la possibilità stessa di *essere*. Una crisi di *senso* che produce angoscia e disorientamento rispetto alla pensabilità stessa del futuro (Benasayag & Schmit, 2004). Uno smarrimento esistenziale i cui effetti, talvolta drammatici, coinvolgono massicciamente le nuove generazioni, sempre più esposte a situazioni di fragilità emotive e psichiche che sempre più spesso lasciano interdetti gli adulti. Una crisi di senso individuale a cui corrisponde una crisi del significato collettivo di un "ambiente educativo e culturale" (Massa, 2000); la crisi, quindi, di un ambiente formativo specifico, fatto di modelli e valori sociali che oggi risultano obsoleti non tanto perché ritenuti superati dal punto di vista culturale, ma in quanto resi superflui dalle trasformazioni che hanno coinvolto le strutture stesse dell'esperienza di formazione nella contemporaneità.

All'interno di questo quadro non si può evitare di leggere la risposta di fuga di molti adolescenti[1] dal contesto scolastico come espressione di un disagio che assume connotazioni multifattoriali e di cui il fattore contestuale della crisi sociale costituisce un aspetto pedagogico e psicologico rilevante. Se dunque il mutamento del quadro sociale rappresenta un significativo fattore di rischio per l'uscita precoce dal percorso formativo le risposte a tale disagio non possono essere soltanto interne alla scuola. Proprio per questo crediamo, in sintonia con alcuni passaggi delineati nell'ultima indagine della VII Commissione Cultura, che la possibilità di affrontare più

1 Tra le figure dei giovani soggetti che abbandonano precocemente la scuola, da alcuni anni anche in Italia è comparsa quella del "hikikomori": con tale espressione in Giappone si fa riferimento ad adolescenti che scelgono di ritirarsi nelle mura domestiche e ridurre drasticamente i propri rapporti sociali con il mondo esterno. Sempre più spesso stanno nascendo progetti psico-educativi volti a intervenire in situazioni di ritiro scolastico in cui si evidenziano le caratteristiche comportamentali osservate e studiate in Giappone. Citiamo come esempio il Centro Studi e Terapia Hikikomori nato a Milano nel 2012.

efficacemente la questione dell'abbandono precoce del sistema formativo sia assolutamente legata alla capacità di creare tessuti connettivi territoriali tra le scuole e i servizi educativi, attraverso cui realizzare progetti in rete e implementare esperienze che possano essere disseminate.

In questa prospettiva mi sembra particolarmente interessante fare riferimento, seppure in modo necessariamente sintetico in considerazione dei vincoli di lunghezza di questo articolo, a un progetto di sperimentazione realizzato tra il 2009 e il 2012 nell'area a nord-est della Città Metropolitana di Milano, denominato: *Dalla Scuola Bottega al territorio: verso una struttura di intervento pedagogico integrato di contrasto dell'insuccesso formativo*. Una sperimentazione, avviata grazie ai fondi della Regione Lombardia, promossa dal Comune di Pioltello (Mi) in sinergia con la Fondazione Enaip Lombardia e la Cooperativa Sociale Milagro. La particolarità di questo intervento, che si è sviluppato nell'arco di un triennio estendendosi progressivamente ai comuni limitrofi, è rappresentata dall'articolazione di un servizio che, nel mettere a sistema il settore della formazione scolastica (in particolare la formazione professionale), il settore dei servizi educativi territoriali e il settore dei servizi sociali dei comuni, ha delineato un'offerta peculiare capace di attrarre gruppi di adolescenti fuoriusciti precocemente dal sistema scolastico e privi di reali alternative. Il dispositivo pedagogico di Scuola & Bottega si riassumeva nell'articolazione combinata di due aree di intervento (area della formazione e area socio-educativa), presidiate da due équipe di educatori e formatori che oltre a programmare e realizzare le attività di ciascuna area, costituivano l'équipe integrata per il monitoraggio e la verifica ciclica degli obiettivi del progetto. Nel concreto, i ragazzi che venivano a conoscenza del progetto (sulla base di informazioni fornite da altre agenzie territoriali – Servizi Sociali del Comune, Informagiovani, Agenzia di Formazione e Orientamento al Lavoro – o attraverso il 'passaparola' degli amici) e che mostravano interesse a svolgere un percorso in Scuola & Bottega, stipulavano un contratto di impegno a frequentare le attività proposte dalle due aree del progetto. Le attività, sfruttando le risorse dei laboratori del Centro di Formazione Professionale e degli spazi educativi del Centro di Aggregazione, puntavano alla possibilità di ciascun/a ragazzo/a di cimentarsi e sperimentare modi differenti di fare formazione garantendogli inoltre uno spazio di accompagnamento e di sostegno alla rielaborazione di queste esperienze attraverso momenti in cui fare un bilancio delle risorse e delle competenze, offrire un orientamento e un tutoring individuale, sviluppare attività ricreative intorno al tema della scelta e dell'impegno. La durata del percorso all'interno del progetto, in virtù di tali caratteristiche, poteva variare sensibilmente in base alle caratteristiche del ragazzo o della ragazza: i principali esiti dei percorsi individuali sono stati, da un lato, il ritorno in formazione (per esempio, attraverso la scelta di completare il proprio percorso all'interno della formazione professionale regionale), dall'altro lato, l'inserimento professionale attraverso l'attivazione di stage e borse lavoro in convenzione con aziende del territorio.

Da questo punto di vista tutto il percorso progettato e realizzato nell'ambito della sperimentazione di Scuola & Bottega sembra aver utilizzato come logica dell'azione pedagogica *il desiderio più del bisogno*; di conseguenza alcune delle evidenze che hanno segnato concretamente l'esperienza, parlano di effetti che sembrano ispirati a una logica improntata al dare forma al 'desiderio'. Anche la risposta dell'utenza, nei termini di arrivo e partecipazione al percorso hanno evidenziato il prevalere di una dimensione di attrazione e di significatività del progetto, in contrasto con l'idea 'dell'invio' da parte del servizio sociale come motore preminente; la dinamica specifica che ha caratterizzato la scelta di partecipazione dei ragazzi e delle ragazze in questa sperimentazione educativa e formativa riflette, e allo stesso tempo ribalta, un interessante fenomeno che è sempre più osservabile nel contesto delle aree metropolitane: la difficoltà nel raggiungere e 'intercettare' gli adolescenti; una questione che in generale sta emergendo dalle ricerche sociali, sulla forte attenuazione di partecipazione dei giovani alla vita delle comunità territoriali, sotto le forme più svariate dell'associazionismo laico o religioso o anche dell'aggregazione formale e informale, come se non si riuscisse più a captare le traiettorie adolescenziali, proprio in quanto ipotizzate in una logica di bisogno che non corrisponde al movimento reale che viene messo in atto dai ragazzi e dalle ragazze. La sperimentazione del progetto Scuola & Bottega ha reso visibile un *processo di mobilità territoriale* che traduce *l'autonomia* dei ragazzi nel percorso di riconoscimento di una *competenza a trovare e sperimentare le risorse esistenti 'transitando' attraverso un territorio*; ha inoltre reso visibile e concretizzato la possibilità da parte degli adolescenti coinvolti di 'provarsi', oltre ad aver permesso un'effettiva e reale dilatazione del loro campo di esperienza.

L'elemento della crisi a cui soggiace l'idea stessa di comunità, oggi, chiede una grande capacità di fuoriuscire dalle logiche autoreferenziali per aprirsi a contaminazioni teoriche e pratiche tra le diverse agenzie educative e formative che hanno responsabilità pedagogiche verso le nuove generazioni. Un territorio che si mostra capace di offrire proposte articolate e in sintonia con le difficoltà oggettive e soggettive degli adolescenti, che si mostra capace di intercettare la dimensione del *desiderio*, ancor più che del *bisogno* (Barone, 2009), ritengo possa avere molte più probabilità di non *lasciare perdere* i propri giovani.

Bibliografia

Augè, M. (2017), *Un altro mondo è possibile*, Torino: Codice.

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino: UTET.

Id. (2009), *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, Milano: Franco Angeli.

Id. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano: Franco Angeli.
Barone, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini.
Id. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano: Guerini.
Bauman, Z. (2002), *Il disagio della postmodernità*, Milano: Bruno Mondadori.
Id. (2005), *Vite di scarto*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2010), *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari: Laterza.
Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma: Carocci.
Benasayag, M. (2016), *Oltre le passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
Benasayag, M. & Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
Brunello, G. & De Paola, M. (eds) (2013), *The Costs of Early School Leaving in Europe*, Analytical Report No. 17, European Expert Network on Economics of Education (EENEE) for the European Commission.
Cabus, S. & De Witte, K. (2013), "Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation", in *Educational Review*, vol. 65, n. 2, pp. 155-176.
Cambi, F. (2008), *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli: Loffredo.
Cambi, F., Dell'Orfanello, M.G. & Landi, S. (2008), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio*, Roma: Armando.
Checchi, D. (a cura di) (2014), *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Roma: Ediesse.
Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento: Erickson.
De Paola, M. (2009), "Does teacher quality affect student performance? Evidence from an Italian university", in *Bulletin of Economic Research*, vol. 61, n. 4, pp. 353-377.
European Commission (2010), *Reducing early school leaving*, Commission Staff Working Paper, Brussels: European Commission.
European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2012), *NEETs young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
Fadda, R. & Mangiaracina, E. (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Roma: Carocci.
Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino: Einaudi.
Ghione, V. (2005), *La dispersione scolastica: le parole chiave*, Roma: Carocci.
Govi, S. & Niceforo, O. (2014), *Dossier: Dispersione nella Scuola Superiore Statale*, Roma: Tuttoscuola, https://www.tuttoscuola.com/dossier/ecco-il-dossier-dispersione-di-tuttoscuola-scaricalo/, consultato il 30 luglio 2017.
Grimaldi, E., Romano, T. & Serpieri, R. (2011), *I discorsi della dispersione. Una politica di partenariato*, Napoli: Liguori.
ISTAT – Serie storiche (2012), *Istruzione*, Roma, http://seriestoriche.istat.it/filead-

min/documenti/7_Storia%20delle%20fonti_Istruzione.pdf, consultato il 30 luglio 2017.
Liverta Sempio, O., Confalonieri, E. & Scaratti, G. (a cura di) (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano: Cortina.
Maggiolini, A. (1994), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Milano: Unicopli.
Mantegazza, R. (1995), *Teoria critica della formazione*, Milano: Unicopli.
Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2000), "Tre piste per lavorare entro la crisi educativa", in *Animazione Sociale*, n. 2, pp. 60-66.
Massa, R., Mottana, P. & Riva, M.G. (1992), *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Una indagine qualitativa*, Milano: Franco Angeli.
Ministero della Pubblica Istruzione (1994), *Linee guida per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica*, C.M. 9 agosto 1994, n.257.
MIUR (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma: MIUR.
MIUR – Servizio Statistico (2013), *Focus "La dispersione scolastica" (giugno 2013)*, Roma: MIUR.
Morgagni, E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma: Carocci.
Recalcati, M. (2010), *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicanalitica*, Milano: Cortina.
Id. (2011), *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano: Cortina.
Rezzara, A. (2009), *Un dispositivo che educa*, Milano: Mimesis.
Rossi-Doria, M. & Tabarelli, S. (2016), *Reti contro la dispersione scolastica. I Cantieri del possibile*, Trento: Erickson.
Tagliagambe, S. (2006), *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Roma: Armando.
VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione (2000), *Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica*, Roma: Camera dei Deputati.
VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione (2014), *Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica*, Roma: Camera dei Deputati.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)