

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



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

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

<i>Enricomaria Corbi</i> 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

<i>Margherita Musello e José González-Monteagudo</i> Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione	17
<i>Pierangelo Barone</i> L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano	23
<i>Francesca Bracci e Teresa Grange</i> Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo	45
<i>Claudio Crivellari</i> Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie	65
<i>Antonia Cunti</i> L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento	83
<i>Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini</i> L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali	99

<i>Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses</i> L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati	133
<i>Marinella Muscarà</i> Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno	147
<i>Alessandra Priore</i> Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola	173
<i>Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núria Llevot</i> El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro	185
<i>Rossana Sicurello</i> Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento	203

ESSAYS – SAGGI

<i>Massimiliano Fiorucci</i> Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale	253
<i>Maura Striano</i> L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione	269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Salvatore Lucchese</i> Sirignano F.M., <i>Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile</i> , Milano: Franco Angeli, 2017	285
Abstracts	291

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

Marinella Muscarà*

Riassunto

La dispersione scolastica è l'esito di processi molto diversi e multidimensionali, taluni dei quali indipendenti dalle scelte degli alunni dispersi. Nella prima parte del contributo, la multidimensionalità, l'interdisciplinarietà, la teoria del disengagement e la prevenzione secondaria sono utilizzate quali coordinate di riferimento per analizzare la complessità del fenomeno. Nella seconda parte viene presentato il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica, strumento costruito sulla base degli assunti teorici e metodologici sopra richiamati, con lo scopo di fornire utili dispositivi ai docenti chiamati a mettere in atto azioni di intervento volte a prevenire e contrastare la dispersione scolastica.

Parole-chiave: abbandono scolastico; fattori di rischio; interventi di prevenzione secondaria; docente.

I. DISPERSIONE SCOLASTICA: QUALI PROSPETTIVE DI ANALISI?

La riduzione dell'abbandono scolastico è essenziale per realizzare alcuni dei grandi obiettivi fissati dalla strategia Europa 2020¹ e contribuisce sia alla 'crescita intelligente', migliorando i livelli di istruzione e formazione, sia alla 'crescita inclusiva', agendo su uno dei principali fattori del rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. Per questo la strategia Europa 2020 si è posta, tra i suoi obiettivi, quello di ridurre il tasso di abbandono scolastico, portandolo [...] a meno del 10% entro il 2020 (Consiglio dell'Unione Europea, 2011: 1).

* Università degli Studi di Enna "Kore" (Italy).

1 La Strategia Europa 2020 è un programma approvato dal Consiglio europeo dei Capi di Stato e di Governo il 17.06.2010, che mira alla crescita intelligente, sostenibile e inclusiva dell'UE, basata su alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. A tal fine, la strategia per il decennio 2010-2020 pone dei macro obiettivi, da declinare in obiettivi e percorsi adatti alla situazione di ogni Stato membro. In tema di istruzione, propone una riduzione del tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% e un aumento della percentuale di giovani laureati, fissato ad almeno il 40%. La Strategia Europa 2020 succede alla Strategia di Lisbona, lanciata per il decennio precedente, 2000-2010, rilanciandone e rinnovandone alcune caratteristiche e obiettivi.

Le considerazioni del Consiglio dell'Unione Europea offrono un quadro di sintesi immediata sulla rilevanza del tema *dispersione scolastica*², non soltanto per le questioni educative che vi attengono – trattandosi di un'“emergenza pedagogica” (De Angelis *et al.*, 2015: 2) – ma anche per “una serie di conseguenze negative” (Cedefop, 2016: 18) generate da un fenomeno che è considerato “un problema nevralgico per le società occidentali” (Colombo, 2014: 2), in termini di costi individuali (alto rischio di disoccupazione, esclusione sociale e cattive condizioni di salute), sociali ed economici (maggiore spesa pubblica, con riferimento ad esempio al *social welfare* e alla trasmissione intergenerazionale dei risultati educativi e socio-economici) (European Commission, 2011: 11; European Commission *et al.*, 2014: 21) relativi all'impoverimento del capitale umano (MIUR, 2013: 3), alle competenze inadeguate e alle conoscenze poco spendibili (Capperucci, 2016: 35).

Se la dispersione scolastica si configura come un *marker* di esclusione sociale (Colombo, 2014: 12), un mezzo per il mantenimento delle iniquità sociali (Ross & Leathwood, 2013: 415), intervenire per contrastarla e prevenirla diventa sempre più un imperativo per determinare una maggiore equità di opportunità per le categorie che ne sono maggiormente colpite, ma anche una riduzione dei costi per le società e le economie. Ciò agevolerebbe il raggiungimento di altri obiettivi previsti dalla Strategia ET2020 – occupazione e *lifelong learning* – e un aumento della competitività economica internazionale dell'Unione Europea (Cedefop, 2016: 19), perseguita attraverso una forza lavoro altamente qualificata e flessibile (Ross & Leathwood, 2013: 1).

Data la rilevanza sociale ed economica del fenomeno che si presenta ampio nella sua complessità ed “abbraccia tematiche di ordine storico, sociale, psicologico, culturale, economico, con riflessi sul contesto educativo e scolastico” (Fonzo & Pozzi, 2008: 9), la riflessione richiede di fissare le coordinate entro le quali s'intende analizzare la dispersione scolastica, prima di approfondire le motivazioni che conducono i preadolescenti, gli adolescenti e i giovani alla scelta di abbandonare un percorso formativo.

A nostro parere, sembra possibile individuare diverse prospettive di analisi sul fenomeno in esame, in particolare:

- la prospettiva descrittiva, volta a circoscrivere i vari indicatori e le dimensioni della dispersione scolastica;
- la prospettiva interpretativa, orientata a cogliere l'apporto dei diversi ambiti di ricerca in tema di dispersione scolastica;
- la prospettiva temporale, volta a percorrere l'evoluzione della concettualizzazione del fenomeno;
- le prospettive di intervento, volte a delinearne l'evoluzione.

2 L'espressione dispersione scolastica sarà utilizzata nel testo come un'espressione *ombrello* che racchiude in sé diversi fenomeni/indicatori, cui si dedicherà il paragrafo 1.1.

1.1 La prospettiva descrittiva

Definire la dispersione scolastica appare un compito non semplice, a causa delle diverse definizioni presenti in letteratura che, gioco forza, rendono arduo cogliere anche le dimensioni che il fenomeno assume in un dato momento, la sua tendenza nel tempo, così come il *target* delle *policy* di intervento.

Per quantificare la dispersione scolastica ci si trova davanti a diverse tipologie di indicatori: accanto agli indicatori utilizzati a livello europeo per confrontare il fenomeno nei diversi paesi, a livello nazionale ne sono utilizzati altri ritenuti più appropriati in relazione alle peculiarità del singolo sistema educativo (European Commission *et al.*, 2014: 8-27; Cedefop, 2016: 30).

La chiave di lettura nazionale fa riferimento all'ambito scolastico e delimita la quantificazione del fenomeno agli anni dell'età scolare di soggetti interni al sistema educativo; la chiave di lettura europea, invece, tiene conto dell'interruzione precoce degli studi in una popolazione oramai fuori dal sistema educativo (MPI, 2006: 2). Per tali ragioni, talune descrizioni del fenomeno possono risultare, oltre che complesse, a tratti anche fuorvianti.

Per quanto riguarda l'Italia, possiamo osservare che gli indicatori utilizzati per la descrizione e la misurazione della dispersione hanno subito significative variazioni nel corso del tempo: mentre nel 2000 il MPI (2000: 9), nel documento *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, proponeva come indicatori i mancati ingressi; l'evasione dall'obbligo; gli abbandoni; il proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo; le ripetenze; le bocciature; le frequenze irregolari; i ritardi rispetto all'età regolare; l'assolvimento formale dell'obbligo; la qualità scadente degli esiti. Nel 2006, lo stesso MPI (2006) adottava altri indicatori: i non valutati; i non ammessi alla classe successiva/non diplomati-non licenziati; l'ammissione con debito formativo; la ripetenza; la migrazione da una scuola all'altra; le interruzioni di frequenza formalizzate e non formalizzate; il tasso di scolarità (documento *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. Anno Scolastico 2004/05*).

Ancora nel 2008, sempre il MPI, aggiornando il documento del 2006, assume i tassi di ripetenza e ritardo, di non ammissione e di ammissione con debito formativo, i passaggi ad altro indirizzo come "indicatori che delineano l'area di esposizione al fenomeno" (MPI, 2008: 5) del *drop-out*³, collocandoli nel quadro più ampio di "fenomeni di irregolarità e insuccesso scolastico" (*Ibidem*).

Sorprende trovare in un documento del MIUR (2011: 125-133), *La scuola in cifre 2009-2010*, la voce "selezione scolastica" in una sezione dedicata

3 L'espressione *drop out* è utilizzata sia per descrivere l'abbandono degli studi nel corso di un anno scolastico (MPI, 2008: 2; European Commission *et al.*, 2014: 26; Cedefop, 2016: 30), sia per descrivere il "soggetto che ha interrotto e quindi abbandonato il corso di studi prima di aver conseguito il titolo corrispondente" (Besozzi, 2017: 209).

alla rilevazione di alunni in ritardo, alunni ammessi e non ammessi alla classe successiva, probabilità di conseguire il diploma, considerato che l'espressione *selezione e mortalità scolastica*, già dagli anni Ottanta, era stata sostituita con la voce *dispersione scolastica*, con l'evidente intento di porre l'accento su una visione intersistemica del fenomeno e "sull'intreccio tra i due principali campi di problemi, quello relativo al soggetto che 'si disperde' e quello relativo al sistema che 'produce dispersione'" (MPI, 2000: 7).

A differenza dei documenti richiamati sopra, in un recente documento del MIUR (2013: 11), *Focus "La dispersione scolastica"*, il fenomeno è rilevato soltanto in termini di "interruzioni di frequenza nel corso dell'anno scolastico", creando, pertanto, un *vacuum* nell'analisi storica degli indicatori utilizzati per descrivere la dispersione degli studenti nel sistema educativo italiano.

Nello stesso documento, inoltre, compare l'indicatore "a rischio di abbandono", che fa riferimento "alla fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico"; tuttavia, non può escludersi un rientro dello studente in anni successivi o in percorsi di formazione professionale regionale o di apprendistato, al fine di assolvere il diritto-dovere all'istruzione (*Ibidem*)⁴.

I documenti del MIUR del 2006, del 2008 e del 2013, oltre agli indicatori sopra riportati, forniscono un'analisi che adotta anche la chiave di lettura europea, che misura la dispersione scolastica in termini di *Early School Leaver* (ESL), ossia la quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inserita in programmi di formazione (cfr. MIUR, 2013). Tuttavia, l'indicatore ESL, come precisato dal MIUR, "fotografando una situazione riferita ad epoche pregresse, non consente una misura del fenomeno allo stato attuale" (*Ibidem*).

Recentemente l'indicatore ESL è stato sostituito dall'indicatore *ELET – Early Leaving from Education and Training*, che, meno centrato sulla scuola come il precedente, fa riferimento a persone

aged 18 to 24 fulfilling the following two conditions: (a) the highest level of education or training attained is ISCED⁵ 0, 1, 2 or 3c short; (b) no education or training has been received in the four weeks preceding the survey. The reference group to calculate the early leaving rate is the total population of the same age group (18 to 24). All measurements come from the EU LFS [Labour Force Survey] (Cedefop, 2016: 27-28)⁶.

- 4 Tuttavia, le rilevazioni nazionali, con gli indicatori assunti, non rendono conto della reale condizione di fenomeni dispersivi in soggetti ancora in obbligo scolastico, poiché manca un sistema integrato di anagrafi degli studenti tra MIUR e Regioni, per cui non è possibile avere informazioni su studenti che abbiano compiuto 14 anni e iscritti a un percorso di istruzione e formazione professionale regionale (cfr. MIUR, 2013: 11-13).
- 5 International Standard Classification of Education (ISCED) è un sistema di classificazione che consente di comparare i livelli di istruzione previsti dai diversi sistemi educativi.
- 6 "Early leaving from education and training (ELET) refers to all forms of leaving education and training before reaching the end of upper secondary level and an

Se quest'ultimo indicatore offre il vantaggio di monitorare nel tempo il fenomeno a livello europeo, di oltrepassare le differenze che caratterizzano i sistemi educativi dei diversi paesi, consentendo in tal modo la comparazione dei dati ottenuti attraverso la misurazione del fenomeno stesso, tuttavia esso non fornisce informazioni circa i soggetti più a rischio, le condizioni precedenti all'abbandono precoce né monitora gli *early leavers* per offrire loro supporto (Ibid.: 28). Pertanto, esso può essere utilizzato nella consapevolezza che rappresenta

one broad measure that brings together a range of different situations⁷ [not known] to provide a snapshot of what it is a multi-faceted and complex phenomenon (Ibid.: 30).

Relativamente al contesto italiano, i dati Eurostat (2017) mostrano una tendenza decrescente della percentuale di ELET, che passa dal 25,1% nel 2000 al 13,8% nel 2016.

Sebbene si sia registrata una diminuzione della dispersione scolastica, resta la consapevolezza della necessità di continuare a intervenire sul contenimento del fenomeno, per rientrare, entro il 2020, nel *benchmark* fissato al di sotto del 10%.

Per raggiungere tale obiettivo, i dati quantitativi ottenuti attraverso l'utilizzo nel tempo di indicatori disomogenei e mutevoli, adottati dai vari enti e istituzioni, risultano insufficienti se non sono accompagnati da una lettura qualitativa del fenomeno.

Tra le diverse definizioni di dispersione scolastica, qui si condividono quelle che, in linea con l'etimologia del termine, dal latino “dispargere” (spargere qua e là), la concettualizzano come “un'anomalia dei processi di formazione” (MPI, 2006: 1), come “quel fenomeno che [...] descrive la *discontinuità dei percorsi* (ritardi, rallentamenti, uscite anticipate) rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli” (Besozzi, 2017: 205-206).

Si sposa, pertanto, una “definizione onnicomprensiva” (Ibid.: 205) di dispersione scolastica, rifiutando quelle che la fanno coincidere soltanto con la fuoriuscita da un sistema educativo, ignorando i “vari indicatori di percorso accidentato” (Colombo, 2010: 23), che Ghione (2005: 51-52) individua in:

- *evasione* dell'obbligo;

equivalent school leaving certificate. This broad definition encompasses countries' own definitions of who in the national context is considered to be an early leaver. It includes, for example, countries who refer to young people who leave (or drop out of) school without completing what is considered in the national context as basic education (usually primary and secondary education), as well as those who define early leavers as young people who leave school without an upper secondary school leaving certificate” (European Commission *et al.*, 2016: 23).

7 Il documento fa riferimento a coloro che non hanno mai iniziato un percorso ISCED 3, quelli che l'hanno abbandonato, quelli che non hanno superato l'esame finale, nonché alla tipologia di studi abbandonati, la cui conoscenza si mostrerebbe estremamente rilevante ai fini della progettazione di interventi (Cedefop, 2016: 29).

- *abbandoni* della scuola secondaria superiore;
 - proscioglimento dall’obbligo senza conseguimento del titolo;
 - *ripetenze, bocciature, assenze* ripetute e frequenze irregolari, *ritardi* rispetto all’età regolare;
 - *basso rendimento*;
 - assolvimento dell’obbligo con qualità scadente degli esiti;
- nonché segnali indicatori di “disagio, un cortocircuito nel rapporto tra lo studente e la sua esperienza scolastica” (Colombo, 2010: 23), su cui interrogarsi per ricercare adeguati rimedi. Infatti, come raccomandato dalla Commissione Europea:

Understanding early leaving from education and training as a complex process, detecting early signals and identifying students who are at risk of leaving education and training early is therefore a prerequisite for developing targeted and effective measures to prevent it (European Commission *et al.*, 2014: 26).

1.2 *La prospettiva interpretativa*

Nel tentativo di analizzare il fenomeno della dispersione scolastica, ci si imbatte in una grande mole di studi, provenienti da diverse aree disciplinari. Tuttavia, le teorie psico-pedagogiche, accanto alla teoria sociale, sembrano contribuire in maniera rilevante per comprendere ciò che è sotteso all’abbandono di un percorso di studi e la disaffezione nei confronti dello studio da parte degli studenti (Perone, 2006: 48).

A tal proposito, Perone fornisce una *rassegna* sulle “tendenze interpretative” sociologiche classiche e psico-pedagogiche che chiamano in causa quelle dinamiche che favoriscono la scelta di abbandonare un percorso formativo ovvero promuovono il successo scolastico.

In particolare, richiamando le concettualizzazioni psico-pedagogiche, tenendo conto della trasformazione del processo di insegnamento-apprendimento, da *teacher centred* a *student centred*, Perone (Ibid.: 69-77) focalizza l’attenzione su quelle che, a nostro avviso, è possibile declinare come tre dimensioni dello stesso processo di insegnamento/apprendimento – *dimensione reciproca e relazionale, dimensione affettiva, dimensione emotiva* – poiché favoriscono oppure ostacolano il successo formativo.

La *dimensione reciproca e relazionale* del processo di insegnamento/apprendimento

si fonda sulla concezione di apprendimento come processo trasformativo dell’intera comunità – allievi e insegnanti – all’interno della quale si prendono decisioni comuni per il buon fine dell’attività educativa, si negoziano le relazioni e si scelgono i contenuti (Ibid.: 71),

e si pone in netta contrapposizione con quegli orientamenti che attribuiscono la responsabilità degli esiti di tale processo interamente all’insegnante o allo studente. È nell’ambito di questa dimensione che l’esperienza educativa acqui-

sisce una certa significatività. L'assenza di tale dimensione può innescare, negli alunni, meccanismi di disinvestimento nei confronti dell'esperienza stessa.

La *dimensione affettiva* del processo di insegnamento/apprendimento chiama in causa la qualità della relazione, che connota il rapporto tra docente e discente, e mette in risalto il coinvolgimento di componenti sia cognitive che emotive che si intrecciano nell'esperienza educativa. L'importanza di questa dimensione è sottolineata anche dai modelli causali della dispersione scolastica che evidenziano, tra gli altri fattori, quanto l'influenza della relazione negativa, con uno o più docenti, incida sugli alunni.

La *dimensione emotiva*, infine, pone l'accento sul necessario coinvolgimento delle emozioni e dei sentimenti nel processo di insegnamento/apprendimento, poiché essi accompagnano i processi di conoscenza.

Rispetto a tale dimensione, tuttavia, la scuola sembra ignorare “i nuovi bisogni emotivi” (Fonzo & Pozzi, 2008: 13) degli alunni, poiché impegnata a sollecitare “quasi esclusivamente le capacità cognitive” (*Ibidem*).

L'influenza delle dimensioni sopra evidenziate nel processo di insegnamento-apprendimento determinano la necessità di una riflessione da parte dei docenti, sempre più chiamati ad assumere una posizione attiva e partecipativa di “ascolto” (*Ibid.*: 75), in prospettiva di “cura” educativa (cfr. Mortari, 2002; 2006; 2009; 2012; Riva, 2015) in cui l'agire dell'insegnante contempla dispositivi didattici finalizzati alla narrazione del sé e dei propri bisogni. I contributi di matrice psico-pedagogica (Perone, 2006: 69-77) e psico-sociale (Fonzo & Pozzi, 2008: 7-16), infatti,

non solo hanno fornito delle importanti chiavi di lettura per la comprensione dei processi di disaffezione dei ragazzi allo studio che possono sfociare, come si sa, perfino nell'abbandono definitivo, ma hanno anche svolto una funzione di messa sotto accusa dell'intero impianto organizzativo della didattica finora dominante nel nostro paese. (Perone, 2006: 77),

denunciando, ad esempio, l'inadeguatezza dell'organizzazione scolastica in termini di incapacità di stare al passo con i cambiamenti repentini della società, disconoscendo la centralità del discente nei processi di apprendimento e l'importanza della valenza positiva della relazione docente-discente (*Ibidem*).

A nostro avviso, il disimpegno (*disengagement*) dello studente può essere generato dalla mancata presa in carico da parte dell'insegnante o degli insegnanti della classe o da parte della stessa scuola, non in grado di organizzarsi e agire come una vera e propria comunità educante.

Da questa *rassegna* emerge con evidenza che nell'analisi degli esiti scolastici fallimentari è necessario tenere conto non soltanto dei segnali di un “disagio altrove determinato” (*Ibid.*: 76), ma anche di quelli che possono connotare negativamente l'esperienza educativa e minare il benessere psicologico di chi l'ha vissuta. Il mancato riconoscimento del contributo che lo studente può dare al proprio processo di apprendimento, in termini di

conoscenze ed esperienze informali e non formali, può condurlo alla profezia che si auto-avvera (Batini, 2016: 17).

In questa prospettiva, la dispersione scolastica può essere assunta non più come effetto generato da *dropping-out*, ma come uno “stare male a scuola” (Perone, 2006: 70), a cui si aggiunge la difficoltà degli insegnanti nel “saper interpretare i segnali di disagio dello studente, mano a mano che vengono alla luce” (Colombo, 2014: 7).

La prospettiva interpretativa di matrice psico-pedagogica può essere arricchita da quella di matrice sociologica, delineata da almeno tre teorie (Colombo, 2010: 42-47):

- la teoria del *dropping out*;
- la teoria del *pushing out*;
- la teoria del *disengagement*;

le quali consentono di ampliare il quadro interpretativo attraverso una lettura sistemica del fenomeno dispersione scolastica.

Le prime due teorie, afferenti alla sociologia classica, denotano una configurazione interpretativa monofattoriale della dispersione scolastica. Infatti, la teoria del *dropping out* (fondata sulla visione funzionalista del rapporto educazione-società) incentra l’attenzione sul soggetto *dropout* visto come l’unico responsabile della condizione di dispersione, a causa di una serie di condizionamenti di variabili ascrivibili a “fallimenti di natura personale, familiare e/o culturale” (Ibid.: 43)⁸. In tale visione, il sistema scolastico assume una funzione selettiva, offrendo un curriculum formativo uguale per tutti gli studenti. La teoria del *pushing out* (aderente a una visione conflittualista del rapporto educazione-società), invece, considera il *dropout* come una vittima dell’orientamento segregativo – manifesto o latente – del sistema scolastico, che adotta meccanismi espulsivi in vista del principio di riproduzione sociale e culturale, riconfermando lo *status quo* della stratificazione sociale di una società. Questa teoria, conseguentemente, attribuisce la responsabilità agli insegnanti che implementano pratiche discriminatorie e segregative nei confronti degli studenti svantaggiati per classe, razza, etnia, religione, abilità, potere e così via. In linea con tali teorizzazioni, tacciate entrambe di riduzionismo, sono stati messi a punto interventi di tipo compensativo e di educazione popolare, che per la loro inefficacia – non riuscendo a neutralizzare il peso dell’estrazione sociale, né a rilevare effetti positivi della democratizzazione del corpo insegnante – hanno portato a una falsificazione delle teorie stesse.

In risposta a queste, la teoria del *disengagement* (fondata su una visione comunicativa e circolare del rapporto educazione-società), guarda alla dispersione scolastica come un processo anziché un dato, chiamando in causa nella lettura dei fenomeni dispersivi sia fattori endogeni sia fattori esogeni (personali e ambientali). Il soggetto *dropout* è considerato una “cellula di un sistema che subisce eventi di rottura o shock comunicativi,

8 Approccio che può essere definito “student-level characteristics” (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016: 25).

parte attiva del sistema di interazioni” (Ibid.: 47). L’attenzione si incentra sull’esperienza scolastica che può precedere l’abbandono, esperienza che può essere “caratterizzata da situazioni di passività, carenza e inattività nei confronti della scuola e del lavoro, altrimenti detti *percorsi di rischio*”, dagli esiti non necessariamente ineluttabili se presi in carico attraverso interventi mirati (Ibid.: 46), per ciascuno. In sintesi,

La prospettiva comunicativa analizza la dispersione scolastica incrociando le molteplici variabili in gioco: lo status socioeconomico e la cultura della famiglia; l’appartenenza di genere e l’appartenenza etnica; il tipo di territorio; lo stato delle interazioni situate (in classe, in famiglia, fra i pari) e il grado di partecipazione del soggetto a tali interazioni (Ibid.: 47).

La prospettiva sociologica appena delineata richiama la classificazione di Ecker-Lyster e Niileksela (2016: 24-25), i quali distinguono tra *pull-out theories*, *push-out theories* e *full-out theories*, teorie che chiamano in causa, rispettivamente, fattori esterni alla scuola attrattivi per lo studente, fattori interni alla scuola che spingono lo studente a lasciare il percorso scolastico, fattori legati a un percorso scolastico inadeguato, contraddistinto da un progressivo *disengagement*, a sua volta legato all’insoddisfazione nei confronti della scuola, alla mancanza di supporto genitoriale e all’atteggiamento negativo nei confronti della scuola.

Un’analisi delle prospettive interpretative non può non richiamare i fattori causali della dispersione scolastica o, comunque, favorenti dinamiche dispersive, in virtù della loro rilevanza ai fini della pianificazione di politiche e azioni atte a contrastarla (MPI, 2000: 7; Batini, 2016: 13).

A questo proposito, Batini (2016: 13-15) elenca quattro categorie di fattori – individuali, familiari, socio-economici, scolastici – mettendone in evidenza anche la loro reciproca influenza. I fattori individuali comprendono caratteristiche proprie dello studente (caratteristiche psicologiche, disabilità) o che rinviano a segnali di un’esperienza educativa negativa (difficoltà di apprendimento, bisogni educativi speciali, insuccessi scolastici, disimpegno). Le altre tre categorie rimandano al basso livello di istruzione dei genitori, all’ambiente culturalmente svantaggiato, alla condizione di migrazione (fattori familiari); alle condizioni socio-economiche della famiglia (fattori socio-economici); alle metodologie didattiche, al clima relazionale a scuola, all’organizzazione e al funzionamento della scuola, alle scelte anticipate (fattori scolastici).

Tra le cause dell’abbandono nel contesto europeo, Capperucci (2016: 36) sottolinea le “condizioni sociali ed economiche in cui versano le famiglie e la società” e l’effetto di politiche più generali economiche, occupazionali, di welfare, sanitarie e educative sull’abbandono (*Ibidem*), insieme ai “fattori del sistema educativo”, quali le ripetenze, la segregazione socio-economica delle scuole, la scelta obbligata e precoce degli indirizzi di studio, il passaggio all’istruzione secondaria superiore, le condizioni del mercato del lavoro locale, lo status di subalternità che spesso viene associato ai percorsi di formazione professionale (Ibid.: 37-38).

Lavrijsen e Nicaise (2015: 296), allo stesso modo, rintracciano nella letteratura due prospettive che spiegano il verificarsi dell'*early leaving*: la prima guarda al percorso educativo e considera l'abbandono precoce come l'esito di una carriera scolastica problematica, in termini di scarso rendimento e *disengagement*; la seconda riguarda la scelta razionale, per cui l'abbandono è visto come l'esito di una scelta basata sulla valutazione di costi e benefici legati allo stare a scuola.

1.3 La prospettiva temporale

Le teorie di matrice sociologica sopra richiamate consentono anche di intraprendere un'analisi della dispersione scolastica adottando una prospettiva temporale che, dagli anni Sessanta del secolo scorso a oggi, individua tre periodi e diverse concettualizzazioni di dispersione scolastica (Colombo, 2010: 34-37; Batini, 2016: 11-12).

Nel primo periodo – compreso tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento – emerge una “visione strutturale” della dispersione scolastica (Colombo, 2010: 35): l'insuccesso scolastico – misurato in termini di *underachieving*⁹ e di abbandono precoce (*Ibidem*) – era attribuito a una condizione di svantaggio dello studente, ereditata da un contesto familiare culturalmente deprivato con livello socio-economico basso.

Nel secondo periodo – dalla fine degli anni Settanta secondo la ricostruzione di Colombo (2010: 35), dagli anni Ottanta secondo la ricostruzione di Batini (2016: 11) – affiora una “visione emergenziale” della dispersione scolastica, misurata in termini di tassi di ripetenza, di irregolarità, di abbandono, di devianza giovanile (Colombo, 2010: 36). Nell'analisi esplicativa del fenomeno assumono man mano maggiore importanza la dimensione individuale negli esiti di un percorso scolastico (*focus* sul disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, sugli atteggiamenti di rifiuto, resistenza e disimpegno) e la dimensione relazionale (relazione tra docente e discente e le sue possibili falle, in termini di conduzione del gruppo classe, linguaggio inclusivo o esclusivo, ruolo attivo o passivo attribuito agli studenti, strategie didattiche noncuranti dei bisogni individuali).

Nel terzo periodo che Colombo (2010: 36) individua a partire dalla metà degli anni Novanta a oggi e Batini (2016: 12) tra gli anni Novanta e il primo decennio del Duemila emerge una “visione contestualizzata” della dispersione scolastica, misurata attraverso gli scarti tra i livelli di scolarizzazione della popolazione adulta e minorile e quelli attesi, i tassi di successo e insuccesso scolastico (Colombo, 2010: 36-37). Ponendo in evidenza una visione maggiormente sistemica e multidimensionale della dispersione scolastica, Batini (2002: 28-29) afferma che

9 Rapporto tra studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento.

gli esiti (i risultati) [di un percorso educativo] non possono essere disgiunti dalle motivazioni, dai significati, dal sistema delle interazioni che influenzano i comportamenti. In altri termini, al centro dell'attenzione vanno collocati sia il soggetto, inteso come attore capace di partecipare, di elaborare significati ed esperienze, sia i processi sociali che influenzano i percorsi formativi, coniugando, così, gli aspetti individuali e relazionali con quelli strutturali.

In questo periodo si guarda ai segnali che precedono la dispersione – “motivazioni fragili, incapacità decisionali, stati di disagio, fasi di transizione, episodi fallimentari, traiettorie discendenti, perdita e carenza di risorse materiali e simboliche, ecc.” – e al contesto in cui si manifestano; tali segnali vengono letti come caratteristiche degli ambienti che accolgono i processi di apprendimento anziché come caratteristiche individuali (Colombo, 2010: 36).

1.4 Le prospettive di intervento

Da questa schematizzazione temporale si può intuire che alle diverse concettualizzazioni della dispersione scolastica – passando da un'impostazione mono-fattoriale a una multifattoriale (MPI, 2000: 7) – hanno fatto seguito sia un orientamento che un ri-orientamento degli interventi atti a contrastarla (Colombo, 2010: 34-37; Batini, 2016: 11-17). Infatti, tipici del primo periodo sono gli interventi di tipo compensativo (Colombo, 2010: 37), finalizzati a far fronte alla condizione di svantaggio culturale e socio-economico dello studente (potenziamento scolastico; Batini, 2016: 11); nel secondo periodo, si è passati a interventi di tipo compensativo e preventivo, incentrati sul sostegno alla famiglia e all'individuazione delle scuole cosiddette “a rischio” (Colombo, 2010: 37), sul recupero della motivazione, sul miglioramento delle interazioni fra docente e discente (Batini, 2016: 12); fino ad arrivare a quelli multi-livello (Ibid.: 15-17), che potremmo definire individuali e sistemici, “migliorativi” (Colombo, 2010: 37), propri del terzo periodo, focalizzati sul miglioramento dell'offerta formativa integrata e sulle reti di supporto (*Ibidem*), sulla ristrutturazione dell'iter di istruzione e sul ripensamento dell'approccio didattico (come suggerito e auspicato da Batini, 2016: 15-17).

Probabilmente sarebbe più opportuno parlare di un ampliamento delle tipologie di misure di contrasto alla dispersione scolastica, nel corso del tempo, tenuto conto che le misure preventive non soppiantano quelle compensative, ma a esse si accostano. Come si legge nel *Report* Eurydice e Cedefop, “The breadth of the approach is crucial in effectively combating early leaving”, considerando i fattori multipli e interrelati che conducono al disimpegno e, infine, all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (European Commission *et al.*, 2014: 10). “La ‘presa in carico sociale’ della dispersione dovrebbe avvenire attraverso due strategie complementari e bilanciate: prevenzione e contrasto” (Colombo, 2014: 1).

A tal proposito, il *Quadro d'azione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, distingue tre ordini di misure di contrasto, in linea con tutte le politiche comunitarie di convergenza:

Le politiche di prevenzione [...] volte a ridurre il rischio di abbandono scolastico prima che i problemi sorgano. Sono misure intese a ottimizzare l'offerta di istruzione e formazione per migliorare le prospettive di successo scolastico ed eliminare gli ostacoli che vi si frappongono. [...]. Le politiche di intervento [che] mirano a contrastare l'abbandono scolastico migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione nelle istituzioni educative, reagendo ai segni premonitori e fornendo un sostegno mirato agli studenti o ai gruppi di studenti a rischio di abbandono scolastico. [...] Le politiche di compensazione [...] destinate ad aiutare quanti abbandonano anzitempo la scuola a riavvicinarsi allo studio, offrendo loro la possibilità di tornare a frequentare corsi di istruzione e formazione e di acquisire le qualifiche che non hanno potuto ottenere (Consiglio dell'Unione Europea, 2011: 4-6).

A loro volta, le diverse politiche rinviano a tre differenti strategie di intervento atte a contrastare il fenomeno: *universal interventions, selected interventions, indicated interventions* (Martin *et al.*, 2002: 11-14).

Emerge in modo chiaro che esse rinviano rispettivamente a tre diversi *target*, cui rivolgere un'azione:

- nella prospettiva preventiva, il sistema di istruzione e formazione;
- nella prospettiva di intervento, gli studenti a rischio di abbandono scolastico, sia attraverso politiche sistemiche, sia attraverso politiche individuali, ossia meccanismi di sostegno per studenti a rischio;
- nella prospettiva compensativa, come evidente, coloro che hanno già abbandonato precocemente il percorso formativo (Consiglio dell'Unione Europea, 2011: 4-6).

Come evidenziato dal *Report* Eurydice e Cedefop, tutti i paesi europei adottano le tre misure di contrasto sopra evidenziate, seppur non tutti seguano una strategia nazionale (European Commission *et al.*, 2014: 10).

Il *Report*, che offre una panoramica sulle politiche/misure adottate dai diversi paesi europei, evidenzia che in Italia non sono adottate strategie globali, poiché tutti i livelli di istruzione non sono stati coinvolti né è stato compiuto un bilanciamento delle tre tipologie di misure (Ibid.: 172-173).

Le azioni di contrasto alla dispersione scolastica messe in atto rivelano l'incapacità di legare la dimensione individuale a quella collettiva e sociale del fenomeno, offrendo, di fatto, soluzioni pre-confezionate e inadeguate (Colombo, 2014: 10-11).

Dopo aver analizzato le politiche d'intervento concretizzatesi attraverso progetti nazionali e locali, nel periodo compreso tra il 1990 e il 2015,

Benvenuto (2016: 123) evidenzia il “fallimento” del sistema educativo italiano, in considerazione delle dimensioni che la dispersione scolastica ancora assume. Ritenendo che gli interventi non siano stati implementati con carattere di emergenza nazionale e come priorità strutturale (Ibid.: 126), conclude sulla necessità di “ripensare gli approcci educativi, le relazioni e progettazioni didattiche.” (Benvenuto, 2017: 8), di fondare le politiche scolastiche su “una nuova e diffusa visione pedagogica della scuola, una sua rinnovata centralità formativa nella società ‘educante’ e una decisa priorità di investimenti”, per ovviare a false attese di risultato nella lotta alla dispersione scolastica (Benvenuto, 2016: 132-133).

Si può dunque rilevare una diffusa convergenza su queste puntuali esigenze:

- in ottica preventiva, sulla necessità di una risposta sistematica (Colombo, 2014: 3; Triani, 2013: 1; AGIA – Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2015: 30) – che veda collaborare scuola, famiglia e agenzie educative extrascolastiche (Triani, 2013: 1; AGIA – Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2015: 30) – e strutturata (Triani, 2013: 1), fondata sulla logica di servizio e non sulla logica di progetto (AGIA – Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2015: 30);
- nell’ottica di contrasto, sulla necessità di predisporre percorsi scolastici di seconda opportunità e percorsi di recupero in alternanza scuola-lavoro (Ibid.: 31).

2. QRDS – QUESTIONARIO SUL RISCHIO DI DISPERSIONE SCOLASTICA

Gli orientamenti più recenti sul concetto di dispersione scolastica – teoria del *disengagement* (cfr. paragrafo 1.2) – e sugli approcci di intervento – livello di prevenzione secondaria¹⁰, secondo le “politiche di intervento” suggerite dal Consiglio dell’Unione Europea (2011: 5) – puntano i riflettori su una immagine di “drop-out non convenzionale o volontario”, la cui

apparente volontarietà di andarsene non è che un sintomo della *disfunzionalità del sistema scolastico e delle aspettative sociali*, che alimentano la sua

10 Considerando le ricadute individuali e sociali della dispersione scolastica, che interessano, quindi, le condizioni di salute e benessere dei membri di una data società, si vuole mutuare dall’ambito medico la distinzione tra i livelli di prevenzione, adattandola agli approcci di intervento contro la dispersione scolastica. In tal senso, è possibile distinguere tra: prevenzione primaria, incentrata su attività, azioni e interventi volte a evitare la comparsa di dispersione scolastica, a ridurre quindi il rischio di dispersione scolastica; prevenzione secondaria, incentrata su attività, azioni e interventi, atti a identificare precocemente fenomeni dispersivi e intervenire tempestivamente per giungere alla gestione efficace del disagio manifestato da uno studente, evitando così percorsi ineluttabili; prevenzione terziaria, incentrata su azioni volte al contenimento degli esiti più negativi di percorsi formativi falliti.

disaffezione e lo ha portato entro *percorsi di integrazione discontinui e a rischio* (Colombo, 2010: 58; corsivo dell'autore)¹¹.

Ne consegue che, accanto a esiti che appaiono ineluttabili – a causa di svantaggi strutturali legati ad esempio al territorio di appartenenza e al capitale culturale dei genitori – esiste una quota di percorsi imprevedibili (Colombo, 2014: 6), considerato che “i giovani che abbandonano la scuola costituiscono un gruppo eterogeneo e le ragioni individuali dell’abbandono variano sensibilmente” (Consiglio dell’Unione Europea, 2011: 4). Come si sottolinea in un documento U.E. (Ibid.: Allegato),

L’abbandono scolastico ha cause complesse e varie, ma è spesso collegato a una condizione di svantaggio socioeconomico, alla provenienza da ambienti con basso livello di istruzione, al rigetto della scuola o ai cattivi risultati ottenuti, a fattori di attrazione del mercato del lavoro e/o a una combinazione di problemi sociali, psicologici ed educativi che pongono la persona in una situazione di rischio di abbandono.

L’immagine del *dropout* non convenzionale, aderente alla teoria del *disengagement*, ha portato chi scrive ad assumere che – pur non ignorando le caratterizzazioni dei diversi profili/idealtipi descritti dalla letteratura¹² – ogni studente può incorrere in una condizione di rischio di dispersione scolastica, di insuccesso scolastico. In tale logica, ci sembra necessario adottare in aggiunta strategie di prevenzione secondaria come approccio di contrasto alla dispersione scolastica.

Ciò si fonda anche sulla convinzione che se si tenessero in considerazione solamente i profili descritti dalla letteratura, si potrebbe incorrere nell’errore (metodologico) di non riuscire a individuare e delineare ulteriori aree e dimensioni di rischio, relative anche alla contingenza temporale. Si mostra necessario

11 L’immagine di *drop out* convenzionale, invece, si fonda sulle condizioni di svantaggio socio-economico e culturale e su variabili che denunciano un quadro di personalità problematica (Colombo, 2010: 56).

12 Ad esempio Colombo (2010: 58-64) associa l’appartenenza al sesso maschile e lo *status* di immigrato alla descrizione del *drop out* non convenzionale. Il Consiglio dell’Unione Europea (2011: 2) considera particolarmente a rischio di abbandono scolastico “i giovani in condizioni socioeconomiche svantaggiate, gli immigrati e i Rom, o con bisogni educativi speciali”. Capperucci (2016: 36), analizzando le cause dell’ELET nel contesto europeo, afferma che “Oggi l’*identikit* del giovane a rischio di abbandono precoce, statisticamente è riconducibile a studenti nati all’estero, provenienti da ambienti svantaggiati, e con una percentuale maggiore di maschi rispetto alle femmine”. Il *Report* Eurydice e Cedefop, all’opposto, non riconosce l’effetto diretto di alcune variabili sull’abbandono scolastico: “Both migrant/minority backgrounds and gender alone are therefore not determining factors with respect to students leaving education and training early”; riconosce, invece, più forte l’effetto dello status socio-economico (SES) (European Commission *et al.*, 2014: 35).

individuare i principali fattori che portano all'abbandono scolastico e monitorare le caratteristiche del fenomeno a livello nazionale, regionale e locale, e così porre le basi per l'adozione di misure mirate ed efficaci, *fondate su dati di fatto* (*Ibid.*: 2; corsivo dell'autore),

anziché su tipizzazioni generali. A partire da tali assunti teorici e metodologici, è stato costruito il *Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica – QRDS* (Severino *et al.*, 2016)¹³, con l'obiettivo di rilevare i fattori di rischio che potrebbero generare il fenomeno della dispersione in ambito scolastico.

Il questionario è rivolto a studenti in obbligo scolastico, frequentanti il biennio della scuola secondaria di secondo grado, che costituiscono una quota di popolazione studentesca che per diversi motivi – tra cui, ad esempio, la vulnerabilità legata al primo anno di ogni grado scolastico o alla prossimità della conclusione dell'obbligo scolastico – appare maggiormente esposta al rischio di abbandono scolastico¹⁴.

Dal punto di vista teorico, il questionario prende spunto da un modello causale della dispersione scolastica che evidenzia la connotazione intersistemica del fenomeno (Colombo, 2010: 115-166)¹⁵. Il QRDS, tuttavia, amplia tale modello – delineato a partire da un approccio sociologico – anche in chiave pedagogica e psicologica, caratterizzandosi, pertanto, per un orientamento interdisciplinare, come ben evidenzia la sua struttura.

Infatti, il QRDS intende rilevare i fattori di rischio rintracciabili in tre aree:

- scuola (disfunzioni del sistema 'scuola');
- rapporto scuola-famiglia (orientamenti familiari che influenzano l'esperienza educativa dei figli);
- vissuto dello studente che accompagna l'esperienza scolastica (atteggiamento, emozioni, relazioni).

13 Il QRDS è il frutto del lavoro del Gruppo di ricerca interdisciplinare sulla dispersione scolastica dell'Università degli Studi di Enna "Kore", che vede coinvolti S. Severino (professore associato di Sociologia generale – UKE), M. Muscarà (professore associato di Didattica e Pedagogia speciale – UKE), F. Aiello (professore associato di Statistica sociale – UKE), G.M.L. Presti (professore associato di Psicologia generale – UKE), R. Messina (Ph.D. in Studi Linguistici e di Educazione Interculturale – UKE), G. Cascino (Ph.D. student in Inclusion sociale nei contesti multiculturali – UKE), C. Polopoli (Ph.D. in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti – Università degli Studi di Palermo/Università degli Studi di Enna "Kore").

14 In Italia la maggior parte degli abbandoni si registra soprattutto nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (Capperucci, 2016: 39). Il passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado pone sfide di sviluppo, sociali e scolastiche, rispetto alle quali gli studenti sono impreparati (Blount, 2012: 3).

15 Lo studio di Colombo (2010: 115-166) rintraccia le cause della dispersione scolastica in tre "assi esperenziali" – scuola, famiglia e lavoro – categorizzate come "cause dirette" (fattori interni all'esperienza scolastica che possono generare la scelta di abbandonare un percorso formativo), "cause remote" (fattori interni alla famiglia, quali risorse materiali e simbolico-culturali), "cause nascoste" (fattori indiretti legati al mondo del lavoro, quali presenza/assenza di domanda di lavoro, sogno lavoristico).

Lo strumento è stato predisposto in due versioni: informatizzata (attraverso piattaforma Lime Service) e cartacea.

Il QRDS è composto da due sezioni:

- Sezione 1 – *Scheda Anagrafica*;
- Sezione 2 – *Scala Area Scuola, Scala Area delle Influenze Familiari e Scala Area del Sé*.

La *Scheda Anagrafica* mira a rilevare informazioni relative a quattro aree:

- dati anamnestici dello studente (età, sesso, città di nascita e residenza, religione e cittadinanza);
- dati sull'esperienza di migrazione dello studente con cittadinanza non italiana (paese di origine, motivazioni alla migrazione, anni di permanenza in Italia, presenza di familiari, condizioni abitative, competenze linguistiche, livello di istruzione conseguito nel paese di origine);
- dati sulla sua carriera scolastica (indirizzo di studi frequentato, anno del corso di studi, trasferimento da altro indirizzo di studi, bocciature, ritiro, frequenza scolastica, debiti/carenze formative e voto in condotta)¹⁶;
- dati riguardanti la famiglia dello studente (tipologia familiare, età, livello di istruzione e stato occupazionale dei genitori).

La *Scala Area Scuola* è composta da tre fattori che mirano a rilevare le percezioni/opinioni degli studenti relativi:

- alla corrispondenza tra orientamento scolastico ricevuto durante la scuola secondaria di I grado e le caratteristiche dell'indirizzo di studi scelto, in termini di caratteristiche dell'istituto, carico e metodo di studio, spendibilità del titolo, adeguatezza delle proprie capacità alle richieste della scuola (*Orientamento Scolastico-OS*);
- alla preparazione al mercato del lavoro (informazioni e attività utili per l'inserimento nel mondo del lavoro) promossa dalla scuola (*Orientamento Professionale-OP*);

16 L'inserimento di alcuni indicatori di dispersione scolastica già conclamata – secondo la definizione del fenomeno qui assunta (cfr. paragrafo 1.1) – in un questionario volto a rilevare il rischio di dispersione scolastica nasce dalla convinzione che l'eventuale rilevazione di tali indicatori nella carriera scolastica di uno studente, in aggiunta ad altri fattori di rischio rilevati attraverso la *Sezione 2* del QRDS, segnalerebbe una condizione di maggior rischio di fuoriuscita dal sistema educativo. Pertanto, essendo lo studente ancora all'interno del sistema, sarebbe maggiormente opportuno implementare un intervento in suo favore, al fine di limitare o evitare conseguenze ancor più negative di un 'fisiologico' deragliamento da un percorso formativo regolare. Come affermano De Angelis *et al.* (2015: 3) "Tra i fattori che influiscono sul rischio di uscita dal sistema scolastico vi è l'irregolarità negli studi dovuta agli insuccessi formativi, ovvero ai mancati risultati positivi nei processi di insegnamento/apprendimento". Altri studi evidenziano il ruolo di fattori di rischio predittivi di dispersione scolastica. Tra questi, Blount (2012: 7-10), offrendo una *review* della letteratura, annovera l'insuccesso scolastico e il *disengagement*, ripetenze nella scuola elementare o media, non ammissione al livello successivo, l'insuccesso in corsi scolastici 'di base' della scuola superiore, assenteismo eccessivo.

- alle azioni di supporto degli insegnanti in relazione ai bisogni legati all'apprendimento e alla sfera personale (*Gestione dei Bisogni Educativi-GBE*).

La Scala *Area Scuola* prende spunto da quelle che Colombo (2010: 121-138) ha definito “cause dirette”¹⁷ della dispersione scolastica – facendo riferimento alle disfunzioni che si registrano all'interno della scuola – declinate in termini di “deficit di orientamento scolastico”, “obsolescenza e autoreferenzialità della scuola”, “professionalità debole degli insegnanti”, “vissuto negativo dello stare a scuola”.

Questa scala tiene, inoltre, conto delle disposizioni in materia di istruzione e delle linee di intervento contro la dispersione scolastica che:

- promuovono l'orientamento (European Commission *et al.*, 2014: 11), le cui attività “sono ricomprese tra le attività funzionali all'insegnamento non aggiuntive e riguardano l'intero corpo docente” (D.L. 12 settembre 2013, n. 104¹⁸);
- orientano alla “cura della qualità dell'azione didattica e della vita della classe” (Triani, 2013: 2), con particolare riferimento alla relazione con gli insegnanti (interventi di primo livello);
- sostengono la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, soprattutto in presenza di specifiche difficoltà manifestate da uno studente (interventi di secondo livello) (*Ibidem*).

La Scala *Area delle Influenze Familiari*, composta da quattro fattori, intende rilevare la posizione dello studente riguardo:

- all'eventuale preferenza del lavoro in luogo dello studio (*Preferenza lavoristica-PL*);
- alla percezione delle aspettative troppo elevate dei genitori sul rendimento scolastico e sul comportamento a scuola (*Eccessive Aspettative dei Genitori-EAG*);
- alla percezione dell'atteggiamento svalutativo assunto dai genitori nei confronti del proseguimento degli studi a favore dell'inserimento precoce nel mercato del lavoro (*Spinta Lavoristica-SL*);
- alla condivisione di aspetti che concernono la sua esperienza scolastica (processo di apprendimento e relazioni) e il suo progetto di vita (*Comunicazione Genitori-Figli-CGF*) con i genitori.

La scala tiene conto di alcune “cause remote della dispersione” (Colombo, 2010: 139-150), ossia quelle cause legate alle “ragioni biografiche e culturali che sottostanno a eventuali mandati contrari al proseguimento degli studi e/o stati di malessere che di fatto intralciano la possibilità o la

17 Cfr. nota 16.

18 Il Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104, “Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca” è stato convertito con modificazioni dalla L. 8 novembre 2013. Disponibile al seguente URL: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg>, consultato il 09 agosto 2017.

volontà di studiare.” (Ibid.: 118), come l’“investitura familiare” e la “svalutazione morale del titolo di studio”. Infatti, aspettative e atteggiamenti negativi relativamente al successo scolastico sembrano essere generati dalle variabili socio-culturali familiari “connesse al *background* culturale, o *capitale culturale*, misurabili attraverso il livello di istruzione dei genitori” (Fonzo & Pozzi, 2008: 10).

Diversi studi evidenziano che la riuscita scolastica è influenzata dal modo in cui le famiglie seguono il processo di scolarizzazione dei figli (Fischer, 2007: 56). Come afferma Fischer (Ibid.: 55), richiamando studi francesi a proposito del sostegno familiare allo studio, maggiore ambizione, soddisfazione nell’andare a scuola, investimento nell’apprendimento e relazioni migliori con i docenti derivano dal parlare spesso della scuola con la propria famiglia e da una sua costante attenzione. L’interesse per la scolarizzazione senza invadere l’attività didattica e l’eccessiva intromissione in essa generano risultati opposti: positivi nel primo caso, negativi nel secondo (*Ibidem*).

La Scala *Area del Sé* è composta da quattro fattori volti a rilevare:

- l’atteggiamento dello studente nei confronti degli impegni scolastici (*Adattamento Scolastico-AS*);
- il vissuto emotivo che accompagna il suo percorso di apprendimento (*Emotività-EM*);
- la presenza e la valenza delle relazioni con i compagni di classe (*Adattamento Sociale-ASOC*);
- la percezione sulle azioni di sostegno dei genitori (*Relazioni Familiari-RF*).

La scala indaga prevalentemente la dimensione soggettiva dell’esperienza scolastica, l’“esperienza del benessere psicologico percepito a scuola” (Fonzo & Pozzi, 2008: 11), la cui importanza nei processi dispersivi è stata messa in luce soprattutto dagli studi di matrice psico-pedagogica. Esaminando i fattori del sistema educativo che possono favorire l’ELET, Capperucci (2016: 39-40) afferma che “In alcuni casi l’abbandono scolastico è legato alla difficoltà dello studente di vivere positivamente il contesto scolastico e/o all’incapacità di quest’ultimo di strutturarsi come ambiente educativo di apprendimento”, rivolgendo l’attenzione a difficoltà di adattamento a nuove metodologie di insegnamento, carichi di lavoro eccessivi, problemi legati a difficoltà relazionali tra studenti e insegnanti.

Infatti, la scala proposta:

- richiede un’autovalutazione circa la capacità di far fronte alle richieste scolastiche;
- indaga il clima relazionale positivo a scuola e nell’extrascuola (*Ibidem*), con particolare riferimento alle relazioni con i compagni, al fine di individuare anche eventuali dinamiche di isolamento;
- indaga il vissuto emotivo riguardo all’ambiente e agli impegni scolastici, in linea con la dimensione emotiva del processo apprendimento (cfr. paragrafo 1.2);

- rileva la percezione dello studente sulla dimensione relazionale con i propri genitori, in linea con gli effetti positivi o negativi del “sostegno familiare allo studio” (Fischer, 2007: 54-56).

Il QRDS è composto da 111 *item* a risposta chiusa e aperta, con 4 punti (*completamente falso per me* = 1; *abbastanza falso per me* = 2; *abbastanza vero per me* = 3; *completamente vero per me* = 4).

Posto che la relazione tra la dimensione indagata e il costrutto teorico abbia una direzione concorde, secondo cui a punteggio alto, su un *item* della *Sezione 2* del QRDS, corrisponda un livello alto di rischio e viceversa, lo strumento consente di pervenire a un *profilo di rischio di dispersione scolastica*, con quattro possibili livelli di rischio per ogni fattore: *nullo, ridotto, consistente, massimo*.

Per esprimere i diversi livelli di rischio, per ogni fattore del questionario, si è fatto ricorso alla mediana dei valori osservati in ciascun fattore. La scelta della mediana, quale “indice del livello di rischio di dispersione scolastica” è determinata:

- dalla natura *qualitativa ordinale* delle variabili oggetto della *Sezione 2* del QRDS;
- dalla sua *resistenza*, ossia l’“essere rappresentativa della posizione della distribuzione anche in presenza di valori estremi, notevolmente diversi da tutti gli altri” (Piccolo, 2004: 138);
- dalla sua semplicità di calcolo;
- dal suo alto contenuto informativo.

Ottenuta la mediana per ciascun fattore, il *profilo di rischio* è rappresentato graficamente da una linea spezzata, che unisce le mediane calcolate su tutti gli 11 fattori del QRDS. Tale rappresentazione, oltre ad essere semplice da realizzare, offre anche una *immagine* altamente informativa e intuitiva, circa la configurazione del rischio di dispersione scolastica per ciascuno studente (o in forma aggregata, per classe/istituto).

Il QRDS è stato sottoposto a validazione per verificarne la validità interna, l’affidabilità e la validità convergente.

La struttura fattoriale interna delle tre scale del QRDS – *Area Scuola*, *Area delle Influenze Familiari* e *Area del Sé* – è stata analizzata attraverso l’Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA – *Exploratory Factor Analysis*), applicata con il metodo della massima verosimiglianza e il criterio di estrazione dei fattori con *autovalori* >1 (Kaiser, 1959). L’adeguatezza dei fattori estratti è stata indagata con la PA – *Parallel Analysis* (Horn, 1965), con l’analisi dello *Scree Plot*. Sono state quindi applicate, nell’ordine, l’Analisi Fattoriale Confermativa (CFA – *Confermative Factor Analysis*) e la misura dell’affidabilità dei fattori estratti, attraverso il calcolo dell’indice α di Cronbach. Per la validità convergente delle tre scale del QRDS si è fatto ricorso al coefficiente r di Bravais-Pearson, per analizzare le correlazioni fra i fattori delle scale del QRDS e le scale del *Test Multidimensionale dell’Autostima* – TMA (Bracken, 2003) e del

Test delle Relazioni Interpersonali – TRI (Bracken, 1996), selezionate per gli scopi della ricerca.

L'Analisi Fattoriale Confermativa, condotta sui fattori restituiti dall'analisi esplorativa, ha evidenziato indici di *fit* che sostengono un buon adattamento del modello ai dati. L'indice α di Cronbach ha fornito adeguate misure di affidabilità, comprese fra 0,65 e 0,82. L'analisi della validità convergente ha prodotto valori delle correlazioni che confermano l'adeguatezza rispetto al quadro teorico ipotizzato.

Il QRDS è stato utilizzato per alcuni studi che hanno coinvolto studenti frequentanti il biennio della Scuola Secondaria di II grado (Licei, Istituti Professionali, Istituti Tecnici) di alcune province siciliane: Palermo, Trapani, Agrigento, Caltanissetta, Enna, Ragusa.

Dal 2014 a oggi, la raccolta dei dati ha visto la partecipazione di 395 studenti, ai quali è stata somministrata la versione informatizzata, e di 2.209 studenti che hanno compilato la versione cartacea¹⁹. L'elaborazione dei relativi dati è attualmente in corso e sarà oggetto di un ulteriore studio.

3. CONCLUSIONI

Nell'ambito della lotta alla dispersione scolastica, la proposta teorica e metodologica oggetto di questo contributo ha tenuto conto di alcuni capisaldi mediante l'assunzione:

- della multidimensionalità del fenomeno, sia in termini quantitativi (indicatori per la misurazione), sia in termini qualitativi (approccio interpretativo interdisciplinare, approccio inter-sistemico, teoria del *disengagement*);
- del livello della prevenzione secondaria (politiche di intervento) nella lotta alla dispersione scolastica.

In linea con questi riferimenti, si è ritenuto opportuno richiamare il *Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica – QRDS* (Severino *et al.*, 2016), la cui specifica configurazione finalizzata a rilevare il *profilo di rischio* nelle Aree del QRDS (*Area Scuola, Area delle Influenze Familiari, Area del Sé*), comprese le informazioni ottenute dalla *Scheda Anagrafica* (dati socio-anagrafici, carriera scolastica, eventuale esperienza di migrazione, variabili familiari), consente di tracciare un quadro conoscitivo multidimensionale dell'esperienza scolastica di uno studente. I dati ottenuti assumono rilevanza nell'ottica della progettazione e della implementazione di interventi (prevenzione secondaria) in favore di studenti che manifestano segnali di *disengagement*.

19 La quantità delle somministrazioni si riferisce al numero di questionari ritenuti validi per l'analisi dei dati.

In tal senso, riteniamo che l'utilità del QRDS sia collegata all'individuazione delle aree che richiedono l'implementazione di interventi mirati. In particolare, la rilevazione del rischio suggerirebbe:

- *Area Scuola*: la necessità di ripensare le strategie didattiche; il ruolo dell'insegnante, chiamato sempre più a rispondere a bisogni che vanno oltre l'apprendimento ma che, al contempo, lo influenzano; la qualità della relazione insegnante-alunno e tra i pari;
- *Area delle Influenze Familiari*: l'importanza del coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli (Blount, 2012: 17-19); la necessità di creare una alleanza educativa con la famiglia, basata su una "continua negoziazione" tra i bisogni di entrambi i poli (Fischer, 2007: 56); sulla collaborazione tra scuola e famiglia, così da promuovere la fiducia dei giovani verso il sistema scolastico e la loro motivazione ad apprendere (AGIA – Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2015: 30; Capperucci, 2016: 52);
- *Area del Sé*: la promozione e il potenziamento dello sviluppo dell'autonomia nel processo di apprendimento e delle competenze sociali dello studente, tenuto conto che la qualità del clima relazionale della classe influenza positivamente o negativamente il rendimento scolastico (Walters & Bowen, 1997: 423-425).

Abbiamo voluto utilizzare appositamente il 'suggerirebbe' a proposito dei possibili interventi nelle aree di rischio del QRDS, poiché l'utilizzo dello strumento non è associato ad alcuna pretesa di pervenire a un'*etichetta diagnostica ovvero a una tipizzazione* dello studente a rischio di dispersione scolastica. L'intento è quello di ottenere un quadro multidimensionale in grado di evidenziare *segnali di allarme* su cui riflettere e intervenire attraverso azioni personalizzate, rifuggendo in tal modo da idealtipi/tipizzazioni impersonali.

In tale ottica, il QRDS è proposto come strumento di *assessment* per individuare il *profilo di rischio* degli studenti e facilitare un'azione mirata sia da parte della scuola, impegnata a proporsi come comunità educante, "mediatrice tra i bisogni collettivi e bisogni individuali" (Calaprice, 2012: 114), che da parte del docente, chiamato a prendere in carico lo studente in quanto persona, poiché

The professional competence of teachers, just like their expectations, attitudes and relationships, plays a key role in the prevention of ESL. [...] There is a broad consensus in research that a functioning, trust-based collaboration with teachers is the basis for inclusive systems of education that counteract school disengagement and ESL (Downes *et al.*, 2017: 44).

Come afferma Batini (2017: 16),

la dispersione si può battere se tutti gli attori iniziano a interiorizzare il fatto che non è una condanna. Finché la provenienza sociale, familiare, cul-

turale, il reddito familiare saranno considerati condanne in un percorso scolastico in cui si danno per scontate abilità, conoscenze, disposizioni relazionali e competenze non sarà possibile vincere. Quando si radicherà la convinzione che tali svantaggi possono essere colmati in un percorso che assuma il punto di partenza e il passo di chi parte da/rimane più indietro senza per questo mortificare i più capaci. Per tenere insieme gli uni e gli altri è sufficiente adeguare la didattica.

Del resto, “disporsi in posizione di ascolto [...] (corrisponde a) un esserci dell’insegnante, ovvero di un *fare educativo* in prospettiva etica, ideale e valoriale che tende (non onnipotentemente determina) al ben-essere dell’allievo che sa stare con sé, con gli altri e nel mondo” (Muscarà & Zapparata, 2017: 78).

BIBLIOGRAFIA

- AGIA – Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (Gruppo di lavoro sulla Dispersione scolastica, Consulta delle Associazioni e delle Organizzazioni) (2015), *Documento del gruppo di lavoro*, Roma: AGIA – Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, <http://www.garanteinfanzia.org/news/dispersione-scolastica-proposte-e-raccomandazioni>, consultato il 20 luglio 2017.
- Batini, F. (a cura di) (2002), *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*, Arezzo: Zona.
- Id. (2016), “Un panorama desolante”, in F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: Franco Angeli, pp. 9-19.
- Id. (2017), “Il secondo momento migliore: la dispersione si può vincere”, paper presentato al convegno *Con loro: da situazione di disagio a opportunità di progettare insieme*, Firenze, Regione Toscana e ANPAL Servizi.
- Benvenuto, G. (2016), “1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato?”, in F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: Franco Angeli, pp. 123-133.
- Id. (2017), “30 anni di azione e ricerca contro la dispersione. Cosa abbiamo sbagliato?”, paper presentato al convegno *Con loro: da situazione di disagio a opportunità di progettare insieme*, Firenze, Regione Toscana e ANPAL Servizi.
- Besozzi, E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma: Carocci.
- Blount, T. (2012), “Dropout prevention: recommendations for school counselors”, in *Journal of School Counseling*, vol. 10, n. 16, pp. 1-34.
- Bracken, B.A. (1996), *Test TRI. Test delle relazioni interpersonali*, Trento: Erickson.
- Id. (2003), *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell’autostima*, Trento: Erickson.
- Calaprice, S. (2012), “Dal Programma Education and Training 2020 (ET 2020) un Benchmark da Riconsiderare. La Dispersione Scolastica. Riflessioni Teoriche

- e Risultati di un'Indagine”, in *Formazione & Insegnamento*, vol. 10, n. 2, pp. 111-129.
- Capperucci, D. (2016), “L'abbandono precoce dell'istruzione e formazione in Europa: cause, interventi e risultati, Early leaving from education and training in Europe: causes, interventions and results”, in *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, vol. 12, n. 28, pp. 33-58.
- Cedefop (2016), *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage, Volume I: investigating causes and extent*, Luxembourg: Publications Office, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>, consultato il 22 giugno 2017.
- Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento: Erickson.
- Id. (2014), “La prevenzione della dispersione scolastica in Italia: quali strategie per spezzare i circoli viziosi?”, paper presentato al convegno *Andare a scuola oggi*, Cagliari, Università di Cagliari.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011), “Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)”, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, del 1.7.2011, pp. 1-6, http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2017/03/UE_Raccomandazioni-Consiglio_politiche-abbandono-scolastico_2011.pdf, consultato il 22 maggio 2017.
- De Angelis, M., Iannotta, I.S., Marzano, A. & Vegliante, R. (2015), “Apprendere per competenze per prevenire l'abbandono scolastico”, in *LLL – Lifelong Lifewide Learning, Dropout e Neet: le nuove emergenze europee*, vol. 10, n. 26, http://rivista.edaforum.it/numero26/monografico_marzano.html, consultato l'8 maggio 2017.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. & Rusinaitė, V. (2017), *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://publications.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/6e48090a-e204-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>, consultato il 12 aprile 2017.
- Ecker-Lyster, M. & Niileksela, C. (2016), “Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives”, in *Journal of At-Risk Issues*, vol. 19, n. 2, pp. 24-31.
- European Commission (2011), *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Commission Staff Working paper, Brussels: European Commission, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-%3A52011SC0096>, consultato il 10 marzo 2017.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016), *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe – 2016*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://publications.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/ffe0a0e-f995-11e6-8a35-01aa75ed71a1>, consultato il 7 luglio 2017.

- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <http://www.cedefop.europa.eu/it/news-and-press/news/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and>, consultato il 7 giugno 2017.
- Eurostat (2017), *Early leavers from education and training by sex and labour status*, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en, consultato il 18 agosto 2017.
- Fischer, L. (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna: Il Mulino.
- Fonzo, C. & Pozzi, S. (2008), “La dispersione scolastica: un approccio di analisi psico-sociale”, in G. Gulli, R. Pocaterra & S. Pozzi (a cura di), *Studenti in bilico. Un modello innovativo di orientamento per la prevenzione della dispersione scolastica*, Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 7-30.
- Ghione, V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma: Carocci.
- Horn, J.L. (1965), “A rationale and test for the number of factors in factor analysis”, in *Psychometrika*, vol. 30, n. 2, pp. 179-185.
- Kaiser, H.F. (1959), “The application of electronic computers to factor analysis”, paper presented to the symposium *Application of computers to psychological problems*, Cincinnati, annual meeting of the American Psychological Association.
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2015), “Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context”, in *European Education*, vol. 47, n. 4, pp. 295-310.
- Martin, E.J., Tobin, T.J. & Sugai, G.M. (2002), “Current information on dropout prevention: ideas from practitioner and the literature”, in *Preventing school failure*, vol. 47, n. 1, pp. 10-17.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2011), *La scuola in cifre 2009-2010*, Roma: MIUR.
- Id. (2013), *Focus “La dispersione scolastica”*, Roma: MIUR.
- MPI – Ministero della Pubblica Istruzione (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma: MPI.
- Id. (2006), *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l’analisi del fenomeno. Anno Scolastico 2004/05*, Roma: MPI.
- Id. (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno Scolastico 2006/07*, Roma: MPI.
- Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano: La Nuova Italia.
- Ead. (2006), *La pratica dell’aver cura*, Milano: Mondadori.
- Ead. (2009), *Aver cura di sé*, Milano: Mondadori.
- Ead. (2012), “La relazione di cura”, in *Riflessioni Sistemiche*, n. 7, pp.62-70.
- Muscarà, M. & Zapparrata, M.V. (2017), “Accogliere l’Altro. L’Ascolto nella relazione educativa”, in S. Calaprice & A. Nuzzaci (a cura di), *L’ascolto nei contesti educativi. L’infanzia e l’adolescenza tra competenze e diritti*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 77-88.
- Perone, E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Milano: Franco Angeli.

- Piccolo, D. (2004), *Statistica per le decisioni. La conoscenza umana sostenuta dall'evidenza empirica*, Bologna: Il Mulino.
- Riva, M.G. (2015), "La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva", in *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 21-39.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013), "Problematising Early School Leaving", in *European Journal of Education*, vol. 48, n. 3, pp. 405-418.
- Severino, S., Cascino, G., Polopoli, C. & Aiello, F. (2016), "Prevent early school leaving: the Risk of School Dropout Questionnaire (RSDQ)", paper presented at the Conference *The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World* - 3rd Forum of Sociology, Vienna-Austria, ISA-International Sociological Association.
- Triani, P. (2013), *La prevenzione della dispersione scolastica. Linee per una risposta di sistema*, <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2014/04/prevenzione-dispersione-scolastica-triani.pdf>, consultato il 23 Maggio 2017.
- Walters, K. & Bowen, G. L. (1997), "Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program", in *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 14, n. 6, pp. 413-426, https://www.researchgate.net/profile/Gary_Bowen2/publication/226320112_Peer_Group_Acceptance_and_Academic_Performance_Among_Adolescents_Participating_in_a_Dropout_Prevention_Program/links/00b49523b1a918ddbd000000/Peer-Group-Acceptance-and-Academic-Performance-Among-Adolescents-Participating-in-a-Dropout-Prevention-Program.pdf, consultato il 25 maggio 2017.

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