

Un panorama lunare: la dispersione scolastica

A lunar landscape: school dropout

Federico Batini¹

Sintesi

Il contributo si concentra sugli aspetti complessi della dispersione scolastica implicita ed esplicita, definibile come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi di istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare. La mancanza di una definizione più precisa e di una misurazione adeguata impedisce la comprensione del fenomeno nella sua interezza e la definizione di politiche efficaci per contrastarlo. I fattori associati alla dispersione scolastica includono le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità e svantaggio, l'organizzazione del sistema scolastico e la qualità dell'offerta formativa. Il presente contributo fornisce un'analisi dettagliata del fenomeno e di come possa influire sull'economia, sulla società e sul futuro dei giovani. La ricerca educativa e le pratiche di ascolto e partecipazione degli studenti sono fondamentali per trovare soluzioni efficaci e per definire un percorso che avvicini il sistema scolastico alla dispersione zero.

Parole chiave: Dispersione scolastica; Svantaggio; Prevenzione dispersione evidence-based; Costrutto di dispersione scolastica; Misurazioni della dispersione.

Abstract

The paper focuses on the complex aspects of implicit and explicit early school leaving, which can be defined as the missed, incomplete or irregular take-up of education and training services by school-age youth. The lack of a more precise definition and adequate measurement hinders the understanding of the phenomenon in its entirety and the definition of effective policies to counter it. Factors associated with early school leaving include personal, family and social conditions of vulnerability and disadvantage, the organisation of the school system and the quality of training provision. This contribution provides a detailed analysis of the phenomenon and how it can affect the economy, society and the future of young people. Educational research and student listening and participation practices are crucial to find effective solutions and to define a pathway to zero dropout in the school system.

Keywords: School dropout; Disadvantage; Evidence-based dropout prevention; Construct of school dropout; Measurements of dropout/early school leaving.

1. Università degli Studi di Perugia, federico.batini@unipg.it.

1. Introduzione

Individuare i problemi di un sistema di istruzione può essere un compito molto arduo, poiché un sistema di istruzione esercita funzioni complesse all'interno di una società, che risultano spesso difficili da comprendere e condividere persino dagli stessi protagonisti (a chi avete pensato quando avete letto protagonisti?). Ci torneremo.

All'interno delle società democratiche, tuttavia, è possibile concordare almeno in linea teorica su quale sia la funzione principale di un sistema di istruzione e da lì provare a individuare i problemi. Un sistema di istruzione, in un Paese democratico, ha l'obiettivo e la funzione di produrre apprendimenti di diverso tipo, per tutte e tutti, di consentire, attraverso questi apprendimenti a chiunque di inserirsi all'interno della società, di esercitare i propri diritti e, se lo vuole, di partecipare pienamente come cittadino. Il problema principale di un sistema di istruzione, in una società che aspiri a definirsi democratica, sta allora nell'incapacità di assolvere a questa funzione o di assolverla solo parzialmente, solo per alcuni. Se inoltre il sistema di istruzione funziona solo per alcuni, quali sono questi "alcuni"? Se, per esempio, fossero coloro che provengono da contesti nei quali questi apprendimenti, queste abilità strategiche già sono presenti, allora la funzione della scuola sarebbe quella di mantenere inalterate le differenze perpetuandole di generazione in generazione. Nella nostra Costituzione lo Stato si assegna il compito di "rimuovere gli ostacoli" e dunque il siste-

ma di istruzione dovrebbe avere una finalità di tipo equitativo.

Non è difficile rispondere a queste domande: non siamo in grado di facilitare gli apprendimenti di tutte e tutti, non siamo soddisfatti del livello medio degli apprendimenti conseguiti.

2. Il costrutto della dispersione scolastica: dare i nomi alle cose

Nella comunicazione quotidiana la capacità di due parlanti di riferirsi con lo stesso nome alla stessa cosa è fondamentale. Se per esempio una persona chiamasse zuccheriera la saliera e viceversa, potremmo andare incontro a piccoli ma spiacevoli inconvenienti.

Il costrutto principale che aiuta a fotografare la situazione reale di un sistema di istruzione è quello della dispersione scolastica. La dispersione scolastica può essere definita come «la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022) e costituisce «un ostacolo alla crescita economica e all'occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l'esclusione sociale» (European Commission, 2017).

La dispersione scolastica è un costrutto largo che fa riferimento alla "dispersione" di tempo, impegno, energia, risorse (cognitive, economiche, professionali) che si verifica all'interno del sistema di istruzione. Nel concetto di "dispersione scolastica" occorre

considerare, *stricto sensu*, abbandoni formalizzati, abbandoni di fatto, non frequenze e frequenze saltuarie, ripetenze. Nei rapporti ufficiali si tende, invece, nel presentare i dati, a focalizzare l’attenzione soltanto sugli abbandoni formali e a commettere l’errore di usarli come sinonimo di dispersione scolastica: la parte per il tutto non è qui un’elegante figura retorica, è una drammatica sottovalutazione e una gravissima dimenticanza. I dati che spesso riceviamo come “dispersione scolastica” sono ottenuti semplicemente sommando a coloro che abbandonano in corso d’anno quelli che abbandonano tra un anno e il successivo nella scuola secondaria (MIUR, 2021; Batini & Scierri, 2019). La dispersione scolastica è invece correttamente individuata attraverso la somma di abbandoni formali (che si definiscono attraverso la firma del “foglio di rinuncia” da parte dei genitori) con le varie forme di interruzione della frequenza come l’abbandono di fatto (seppur non for-

malizzato), con l’evasione dell’obbligo e con le ripetenze. Le due percentuali sono molto diverse.

Recentemente, dopo che ne ha iniziato a parlare anche l’INVALSI, si è iniziato a porre attenzione al concetto di “dispersione implicita” che rappresenta il mancato conseguimento degli apprendimenti e delle competenze previsti nell’intero percorso sino al termine della secondaria di secondo grado (INVALSI, 2021; INVALSI, 2022), detto più semplicemente, si comprendono in questa definizione tutti coloro che rimangono all’interno del percorso formativo sino al compimento dell’istruzione secondaria di secondo grado, ma non sviluppano, nelle circa 15.000 ore che passano nel sistema di istruzione, quelle abilità e competenze di base che consentono di esercitare efficacemente la cittadinanza. Vediamo nella tabella che segue (Tab. 1) cos’è la dispersione scolastica e come viene rappresentata.

Costrutto della dispersione	Indicatori utilizzati nel discorso pubblico e dati forniti
Abbandoni formalizzati prima del compimento dell’obbligo o prima di conseguire un diploma o una qualifica	Abbandono scolastico formalizzato (misurato soprattutto ex post attraverso titoli conseguiti/non conseguiti)
Frequenze irregolari	
Non frequenze	
Evasione dell’obbligo	
Ripetenze	
Frequenza e conseguimento del titolo senza conseguimento di apprendimenti	

Tab. 1 - Differenza tra dispersione scolastica e indicatori attualmente utilizzati.

Una rappresentazione questa, che, sovrapprendendo gli abbandoni formali alla dispersione scolastica, sottostima notevolmente il problema, non consente di coglierne la drammaticità e l'urgenza, di rappresentare quanto questa situazione sia problematica per le persone che la vivono ma anche, vista l'assoluta rilevanza quantitativa del fenomeno, per il futuro del Paese. Leggere la dispersione scolastica con lenti fuori fuoco non permette di intervenire in maniera significativa. L'indicatore più utilizzato istituzionalmente per rappresentare la dispersione scolastica è rappresentato attraverso la quota di giovani tra i 18-24 anni di età che possiedono, al massimo, un titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, gli ELET (anticamera e serbatoio dei NEET²)³. La percentuale di coloro che rientrano, al massimo, in queste condizioni è una misura certamente più attendibile, ma è una misura ex post.

Si parla di un ragazzo ogni cinque "colpito" dalla dispersione scolastica esplicita o implicita, ma sarebbe, probabilmente, più corretto e realistico parlare di un ragazzo ogni tre.

In sintesi: i problemi di denominazione e individuazione dei fattori che costituiscono la dispersione scolastica, delle modalità di misurazione e quantificazione della stessa non consentono di definirne perimetro e rilevanza in modo condiviso. Inoltre, l'utilizzo prevalen-

te di indicatori che individuano il fenomeno ex post (il costrutto degli ELET) non permette di coglierlo nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.

2.1. Trovare le ragioni

Le definizioni, tuttavia, rappresentano la superficie (e il perimetro) di un fenomeno complesso, che riguarda non solo dati quantitativi - studenti e studentesse che abbandonano la scuola - ma soprattutto dati qualitativi: le specifiche caratteristiche di questi studenti, dei loro percorsi di vita e dei contesti nei quali essi vivono quotidianamente.

Ci sono una serie di fattori che sono associati, spesso, alla dispersione: le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità, svantaggio ed esclusione, a loro volta spesso e variamente collegate a situazioni e contesti affetti da disoccupazione, precarietà economica e lavorativa, povertà materiale ed educativa. L'intreccio di uno o più di questi fattori può condurre a difficoltà di apprendimento, di concentrazione e attenzione, ritardi nel conseguimento degli obiettivi previsti nel grado di scuola in cui si è inseriti, frequenze saltuarie e abbandoni precoci. Un ruolo significativo è giocato dall'organizzazione del sistema scolastico e dalla qualità dell'offerta formativa (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

2. Una quota consistente di NEET è composta da giovani con al massimo un titolo di scuola secondaria di primo grado (il 40%, nel 2019).

3. ELET (Early Leaving From Education And Training) è un acronimo che individua gli abbandoni del percorso scolastico e formativo dopo che si sono verificati. Molto utilizzata in ambito europeo. Gli ELET rappresentano la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni che possiede al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado e non è più inserita nel percorso di istruzione o formazione. Non si riferisce soltanto all'abbandono scolastico ma anche a quello relativo ai programmi di istruzione/formazione professionale. L'Eurostat pubblica periodicamente i dati relativi agli ELET con l'obiettivo principale di monitorare la quota di popolazione che ha/non ha raggiunto determinati obiettivi formativi. I dati del 2021 mostrano che il 9,7% dei giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni nell'UE ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non frequenta ulteriori corsi di istruzione o formazione (abbandoni anticipati). L'11,4% dei giovani uomini e il 7,9% delle giovani donne nell'UE hanno abbandonato prematuramente i percorsi d'istruzione e formazione. La percentuale di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione nell'UE nel 2021 varia dal 2,4% in Croazia al 15,3% in Romania. In Italia risulta del 12,7% la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato prematuramente i percorsi d'istruzione e formazione.

Lo svantaggio socio economico si declina in molti modi. Ci sono i vincoli di budget familiare che spesso includono l'impossibilità di permettersi le tasse scolastiche, i libri, le uniformi, le scarpe e le borse per la scuola, gli assorbenti igienici per le ragazze, i costi di trasporto verso la scuola o i costi residenziali (Abuya *et al.*, 2013; Gustafsson, 2011).

Il lavoro, in molte parti del mondo, spinge a perdere la scuola e ad abbandonare gli studi: quando gli studenti sono occupati in lavori retribuiti (Zuilkowski *et al.*, 2016), quando sono costretti a svolgere compiti domestici particolarmente impegnativi (Nakajima *et al.*, 2018) o sono impegnati in altri lavori non retribuiti, come il lavoro agricolo⁴. In Sudafrica, un terzo degli abbandoni femminili è attribuito alla gravidanza (Spaull, 2015)⁵. Avere un genitore (o entrambi) deceduto o scomparso incrementa le probabilità di abbandono (Adelman & Székely, 2016), così come avere un rapporto di dipendenza dagli adulti (Nakajima *et al.*, 2018).

Il costo opportunità della scuola rispetto al potenziale reddito da lavoro diventa meno interessante quanto più le spese per la frequenza sono alte in famiglie a basso reddito. In queste famiglie si trova più facilmente una formazione inadeguata e una maggiore vulnerabilità agli shock finanziari, fattori che a loro volta rendono l'abbandono maggiormente probabile (Adelman & Székely, 2016; Nakajima *et al.*, 2018; Kuépié *et al.*, 2015; No *et al.*, 2012).

Trovarsi in una situazione di minoranza etnica o in una situazione minoritaria di altro tipo, spesso coincide con una situazione di

povertà, con difficoltà linguistiche e con altri svantaggi e comunemente si associa a maggiori probabilità di abbandono da parte dei bambini (No *et al.*, 2012; Hunt, 2008; Momo *et al.*, 2019). La posizione della famiglia, compresa la collocazione abitativa rurale o urbana, le caratteristiche del mercato del lavoro e lo sviluppo della comunità sono tutti fattori che possono influenzare l'abbandono scolastico (Nakajima *et al.*, 2018; Huisman & Smits, 2015; Hunt, 2008).

I bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in ritardo o che hanno ripetuto gli anni finiscono per diventare i più grandi della loro classe (Kuépié *et al.*, 2015). Questo li porta, spesso, a costruire relazioni sociali scadenti, un fattore che aumenta l'incidenza dell'abbandono scolastico (No *et al.*, 2012). Il progredire dell'età, in generale, rende maggiore il costo opportunità di rimanere a scuola e rende più probabile l'abbandono (Shapiro & Tenikue, 2015).

È stato riconosciuto da tempo come la reiterazione persistente delle assenze abbia effetti negativi sul percorso scolastico dei giovani e sia dovuta a una complessa gamma di spiegazioni "non problematiche" e "problematiche" (Tonge & Silverman, 2019; Kearney & Silverman, 1996). I problemi di frequenza scolastica possono riferirsi alle situazioni contestuali descritte in questo paragrafo e nel successivo, ma anche a complessi fattori individuali e contestuali. Si riscontrano inoltre associazioni tra problemi di frequenza scolastica e problemi di sviluppo delle competenze scolastiche di base, con la salute mentale, con la qualità della vita, con la partecipazione

4. I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico, anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente (Bradley & Renzulli, 2011).

5. Tuttavia, la gravidanza non porta all'abbandono scolastico in maniera automatica. Gustafsson (2011) rileva che circa il 50% delle diciottenni sudafricane che avevano partorito o erano attualmente incinte continuava a frequentare la scuola.

sociale e con l'occupazione degli individui (Kearney *et al.*, 2019). La somma degli esiti negativi rappresenta un costo individuale e collettivo considerevole nonché la perdita di capitale sociale. Heyneet e colleghi (2019) hanno definito quattro tipologie di non frequenza: assenteismo scolastico o assenteismo scolastico illegale e non giustificato; rifiuto scolastico o difficoltà emotive associate alla frequenza scolastica; ritiro scolastico o assenteismo motivato prevalentemente da fattori genitoriali; esclusione scolastica o assenteismo motivato prevalentemente da fattori scolastici. Qualsiasi raggruppamento non riesce a rappresentare, tuttavia, la complessità che, infatti, è rilevabile attraverso approfondimenti di tipo qualitativo (Batini, 2014).

3. I fattori della dispersione scolastica

La dispersione è dunque un fenomeno complesso che richiede sguardi capaci di prendere in considerazione i molteplici fattori che entrano in gioco (Pandolfi, 2017; Scierri *et al.*, 2018). In sintesi, alla dispersione concorrono fattori legati al contesto di provenienza (familiari e socioeconomici), alle caratteristiche personali (individuali) e al funzionamento della scuola (scolastici), tali fattori evolvono e interagiscono rafforzandosi tra loro (Scierri *et al.*, 2018). Abbiamo visto come lo svantaggio, dal punto di vista socio-economico, costituisca un elemento strettamente saldato con la dispersione scolastica, in una relazione di tipo circolare.

Tra i fattori individuali favorenti la dispersione scolastica ci sono le caratteristiche psicologiche, le difficoltà di apprendimento, la disabilità, la resistenza alla scuola⁶, il disimpegno, la percezione di inadeguatezza, e gli insuccessi precedenti (Dalton *et al.*, 2009), così come le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Ocse, 2012). Gli studenti che, al contrario, hanno migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima risultano avere maggiore motivazione allo studio e minori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014). Il ruolo del senso di auto-efficacia pare decisivo anche con funzione protettiva rispetto al fenomeno della rinuncia selettiva ad affrontare specifiche discipline (Zan & Di Martino, 2009).

Tra i fattori determinati dal contesto di provenienza, abbiamo visto come possa agire lo svantaggio socio-economico-culturale. Osservando in modo più ristretto la famiglia occorre precisare come la probabilità di abbandono scolastico precoce sia molto più alta per i ragazzi che hanno genitori (o il capofamiglia) con basso livello d'istruzione. I genitori nutrono, a loro volta, pochissime aspettative nei confronti della scuola e della riuscita scolastica; (Lundetrae, 2011; Nakajima *et al.*, 2018)⁷.

Allargando lo sguardo, di nuovo, ai fattori socio-economici si può sostenere che livelli elevati di disuguaglianza, in un'area, sono generalmente associati a livelli elevati di abbandono, evidenziando l'importanza protettiva dei meccanismi di politica sociale redistribu-

6. Le capacità di regolazione del comportamento appaiono predittive: uno studio longitudinale su 744 bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni ha mostrato che i problemi di condotta predicavano significativamente un rischio più elevato di abbandono scolastico 7 anni dopo (Lau *et al.*, 2021).

7. Le politiche educative dovrebbero prevedere riforme e garantire migliori risorse di apprendimento per tutti gli studenti, indipendentemente dal background, fin dalla più giovane età (Fabri *et al.*, 2022).

tiva per ridurre al minimo le disparità di reddito e promuovere livelli più elevati di mobilità sociale.

Di particolare interesse risultano i fattori interni alla scuola evidenziati da studi e ricerche come capaci di influire sulla dispersione scolastica: il modo in cui l'insegnamento e la didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione, il funzionamento generale della scuola (Batini & Bartolucci, 2016).

Tutti gli studi che hanno approfondito queste tematiche in relazione alla scuola hanno evidenziato un legame costante tra basso apprendimento e abbandono scolastico. Un insegnamento efficace da parte di insegnanti ben formati, con bassi tassi di turnover e assenteismo, tuttavia, è collegato a un migliore apprendimento, a esperienze scolastiche più positive e a tassi di abbandono ridotti (Momo *et al.*, 2019; Lloyd *et al.*, 2003; Lloyd, 2000; Hunt, 2008; No *et al.*, 2012; King *et al.*, 2008; Akyeampong *et al.*, 2012).

Gli insegnanti e gli approcci all'insegnamento sono i cardini del cambiamento volto a conseguire maggiore efficacia nel processo di apprendimento: il successo o il fallimento scolastico degli studenti è, soprattutto, il risultato di ciò che gli insegnanti fanno e/o non fanno, gli altri fattori ambientali o di contesto, seppur influenti, hanno un ruolo minore (Hattie, 2008).

4. Pochi apprendimenti? Ripetere l'anno!

Livelli bassi di apprendimento possono interagire, rafforzandosi, con altre condizioni e fattori associati a uno svantaggio: per esempio un background migrante o l'appartenenza a qualche minoranza etnica, possono influire direttamente sull'apprendimento, poiché lo studente potrebbe non comprendere e parlare bene la lingua di insegnamento (Momo *et al.*, 2019), questo innescherebbe una spirale di basso apprendimento e maggiori difficoltà nella lingua dello studio e delle discipline con effetti sugli ulteriori apprendimenti e l'impossibilità di tenere, in assenza di didattiche dedicate, il passo dei compagni.

La scarsa frequenza dovuta a uno qualsiasi dei fattori esposti può portare a un basso livello di apprendimento, e un basso livello di apprendimento può portare a una frequenza saltuaria e infine all'abbandono (Akyeampong *et al.*, 2008).

La ripetenza è il motivo più comunemente citato dagli studenti e dalle loro famiglie per giustificare l'abbandono della scuola e suggerisce un legame diretto tra l'ufficializzazione del basso apprendimento e le decisioni di abbandono (Hunt, 2008; Glick & Sahn, 2010; Branson *et al.*, 2014), ma interroga anche circa le pratiche di valutazione e circa l'utilità della ripetenza. Nei sistemi di istruzione nei quali la bocciatura impedisce l'accesso al livello successivo, i genitori e gli studenti devono scegliere se ripetere il corso o abbandonare la scuola. Alcuni genitori considerano i voti insufficienti e la sanzione della ripetenza come

il segnale che il figlio o la figlia non tragga beneficio dalla scuola e scelgono, perciò, di interrompere gli studi. Altri scelgono di ripetere l'anno, ma ripetere una classe aumenta la probabilità di abbandono successivo (Hunt, 2008; Glick & Sahn, 2010; Branson *et al.*, 2014; Batini *et al.*, 2019). Glick e Sahn (2010) hanno osservato come gli studenti che ripetono una classe abbiano maggiori probabilità di abbandonare gli studi rispetto a studenti di pari capacità a cui non venga fatta ripetere una classe.

I giovani che lasciano la scuola prima del completamento dell'istruzione secondaria di secondo grado tendono ad avere prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022). La dispersione scolastica precoce ha conseguenze dirette sull'incremento dei NEET.

5. Gli effetti della dispersione scolastica

Quando gli studenti si allontanano dal sistema scolastico e formativo, si allontanano anche da uno dei luoghi principali "di protezione" e vanno incontro a una mancanza di opportunità che pregiudica la loro riuscita non solo a livello formativo, ma probabilmente umano e sociale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). La dispersione scolastica coinvolge non solo la vita sociale dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, ma implica conseguenze anche nelle comunità in cui i bambini vivono (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

Le conseguenze dal punto di vista individuale, semplificando, possono essere:

- peggiori condizioni di salute;
- ridotte opportunità per il futuro, con ricadute sul piano formativo, sociale e umano, unite a prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022);
- maggiore incidenza della disoccupazione;
- sostanziale incremento della possibilità di diventare NEET (*Not in education, employment or training*).

Dal punto di vista della comunità le conseguenze possono, invece, essere:

- minore partecipazione attiva alla cittadinanza (European Commission, 2017);
- impatto negativo sulla crescita economica, sulla produttività e competitività;
- maggiore povertà ed esclusione sociale;
- aumento della micro-criminalità e della criminalità;
- minore gettito fiscale derivante dai redditi da lavoro;
- maggiori costi in termini di assistenza sanitaria e Welfare;
- immobilità sociale.

6. Misurare la dispersione scolastica

Come è stato anticipato, i problemi di denominazione e di definizione del perimetro della dispersione scolastica, incidono fortemente sulle modalità di misurazione e quantificazione della stessa. Gli indicatori più utilizzati, che fotografano il fenomeno *ex post*, non permettono di coglierlo nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.

Occorre chiarire definitivamente che le due denominazioni e misure principali che

vencono confuse e sovrapposte non sono sinonimi: le misure di dispersione scolastica contengono le misure di abbandono, ma non viceversa. Ogni abbandono è da comprendere nella dispersione scolastica ma la dispersione scolastica non è esaurita dall'abbandono (e l'abbandono non è soltanto quello formalizzato). La comprensione dei diversi elementi che compongono il costrutto è fondamentale per progettare e attuare correttamente gli interventi, ma anche per pensare alla formazione degli insegnanti.

7. Per concludere: uno sguardo d'insieme

Secondo Education at Glance (2022) tra il 2000 e il 2021, in Italia, la quota di giovani fra i 25 e i 34 anni con un titolo di istruzione universitaria è cresciuta di 18 punti percentuali (dal 10% nel 2000 al 28% nel 2021) rispetto a una crescita in media di 21 punti percentuali degli altri paesi OCSE. L'Italia resta uno dei 12 Paesi OCSE in cui la laurea non è il titolo di studio più diffuso per questa fascia di età. In Italia, d'altronde, la quota dei NEET tra i 25 e 29 anni è salita al 31,7% durante la pandemia nel 2020, ed ha continuato ad aumentare fino al 34,6% del 2021 superando un terzo della popolazione relativa. Tale quota risulta diminuita, invece, tra il 2019 e il 2020 dal 28,5% al 27,4% per i giovani tra 20 e 24 anni, ma è poi di nuovo aumentata fino al 30,1% nel 2021. Questa situazione non consente di introdurre un'interruzione al ciclo povertà economica-povertà educativa. Secondo l'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica (2022)

promossa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, gli studenti che provengono da contesti familiari, culturali e sociali più fragili, a scuola hanno rendimento peggiore e rischiano maggiormente di abbandonare gli studi. Non consegue un titolo di istruzione secondaria di secondo grado ben il 22,7% dei figli di chi ha al massimo la licenza media e il 22% di chi lascia la scuola, ha genitori con professioni non qualificate o disoccupati.

Gli alunni con background migratorio abbandonano la scuola secondaria, nel primo e nel secondo grado, tre volte più dei compagni. Sono pesanti i divari tra Nord e Sud e anche l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia costituisce una criticità proprio per chi più ne ha bisogno, come le famiglie povere.

Il servizio statistico del Ministero dell'istruzione (2021), con i limiti di cui abbiamo detto, ha definito in 110.000 gli alunni che abbandonano annualmente, in modo formale, la scuola italiana, oltre a quelli che si perdono nel passaggio dal primo al secondo ciclo. Il funzionamento mai pieno della tante volte presentata anagrafe scolastica non consente osservazioni più precise. La dispersione scolastica riguarda principalmente i maschi, con differenze di genere più marcate nelle regioni del Sud e nelle isole. La Sicilia ha il triste primato di regione con il tasso di abbandono scolastico più alto d'Italia per gli alunni delle scuole secondarie di primo grado, mentre per quanto riguarda le secondarie di secondo grado, i tassi di abbandono sono superiori in Sardegna, Sicilia e Campania.

Il ritardo scolastico, per ripetenza o per altre cause, molto spesso si rivela come un

fattore che precede l'abbandono. Il tasso di abbandono scolastico è più contenuto nei licei (1,8%), seguiti dagli istituti tecnici (4,3%) e dagli istituti professionali (7,7%). Secondo il Rapporto INVALSI 2022 la dispersione implicita comincia a calare, lentamente, arretrando al 9,7% dal 9,8% del 2021; tale tendenza alla riduzione si osserva in quasi tutte le regioni. La scuola italiana risulta meno equa nelle aree più disagiate del Paese (in particolare nelle regioni del Sud), dove i risultati sono molto diversi anche tra scuola e scuola, o tra classe e classe.

8. Le domande aperte

Un sistema di istruzione che disperde quasi un ragazzo su tre e in cui le disuguaglianze si mantengono e rafforzano, ha bisogno di essere ridefinito e riorganizzato. La risposta che è in grado di dare definisce il futuro del Paese. La situazione della dispersione, in ogni caso, impone di individuare modalità adeguate per intervenire e prevenirla nell'interesse delle migliaia di ragazzi e ragazze le cui possibilità sono diminuite dalla frammentazione dei loro percorsi.

Quale contributo può dare, allora, la ricerca educativa? Come questo contributo può tradursi nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti? Quali azioni la scuola può attivare, a scopo preventivo: quali sono le possibilità di intervento? E quali a scopo curativo? A quali condizioni un intervento di prevenzione/cura potrà dirsi riuscito? La conoscenza della dispersione scolastica, della sua origine, della sua natura, delle forme che

assume e di come possa essere prevenuta attraverso l'azione interna al sistema di istruzione, come sia possibile riconoscere i primi segnali per interventi precoci sono indubbiamente obiettivi per la formazione iniziale e in servizio, nei prossimi anni, per gli insegnanti. La ricerca educativa deve essere potenziata, specie quella con un'attenzione ai risultati raccolti sul campo e capace di orientarsi ad accompagnare in processi di ricerca formazione (Asquini, a cura di, 2018) la scuola perché insieme sia possibile trovare soluzioni efficaci. L'efficacia delle soluzioni deve essere sostenuta dal maggior numero di evidenze qualitative e quantitative, senza scordare, ancora una volta, di coinvolgere studenti e studentesse, compresi quelli già in situazione di dispersione, perché possano esprimere il loro punto di vista e proporre soluzioni.

La scuola, da parte sua, deve accettare il dialogo e la possibilità di mettere in discussione le proprie pratiche didattiche e valutative. Scuola e ricerca educativa hanno necessità di guardarsi in modo diverso e di pensare alla propria collaborazione in modo longitudinale condividendo progetti di intervento e prevenzione di cui si osservano gli esiti negli anni.

Tra le direzioni possibili di ricerca e formazione vanno senza dubbio le indagini conoscitive, le pratiche di ascolto e partecipazione degli studenti, le didattiche basate sulle evidenze e lo studio e la sperimentazione della loro efficacia. Un sistema di istruzione non può accettare una "quota" di dispersi, deve immaginarsi come scuola a dispersione zero e con questa immagine di sfondo e con il contributo della ricerca educativa definire il percorso che la avvicina ad essa.

Bibliografia

- Abuya, B., Oketch, M., & Musyoka, P.** (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740-762.
- Adelman, M., & Székely, M.** (2016). School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. *World Bank Policy Research Working Paper 7561*.
- Akyeampong, K., Rolleston, C., Ampiah, J. G., & Lewin, K. M.** (2012). Access, Transitions and Equity in Education in Ghana: Researching Practice, Problems and Policy. *Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE)*.
- Alivernini, F., & Lucidi, F.** (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza** (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale.
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri I. D. M.** (2018). Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education, *Ricercazione*, (10)2, 209-227. doi: [10.32076/RA10213](https://doi.org/10.32076/RA10213).
- Batini, F.** (2014). *Dropout*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G.** (2019). Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy, *Italian Journal of Educational Research - Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, aprile 2019, anno XI, n. 21.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E.** (2018), I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions, *Athens Journal of Education*, aprile 2018. Retrieved from doi: [10.30958/aje.6-3-3](https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3).
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo E.** (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project, *Mind Brain Education* 11(4), 201-212. Retrieved from doi: [10.1111/mbe.12157](https://doi.org/10.1111/mbe.12157).
- Batini, F., & Scierri, I. D. M.** (2019). Quale dispersione? In: Pietro Lucisano, Achille M. Notti (a cura di, 2019), *Training actions and evaluation processes*, Atti del Convegno Internazionale Sird, Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Toti, G., Busti, L., & Filippucci F.** (2019). Contro la paura della matematica, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, (11)18, 117-147. Retrieved from doi: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2155>
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A.** (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Branson, N., Hofmeyr, C., & Lam, D.** (2014). Progress through school and the determinants of school dropout in South Africa. *Development Southern Africa*, 31(1), 106 -126.
- Dalton, B., Glennie, E., & Ingels, S. J.** (2009). Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences,

- and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education Washington, DC.
- European Commission** (2017). Education and Training Monitor 2017. Publications Office of the European Union.
- Eurostat** (2022). Early leavers from education and training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.
- Fabri, S., Martinelli, V., Spiteri, J., & Cassar, V.** (2022). Understanding the economic and sociodemographic determinants of early school Leaving: A configurational approach. *Xjenza Online*, 10(2). Retrieved from: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/101464>
- Glick, P., & Sahn, D. E.** (2010). Early Academic Performance, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis. *The World Bank Economic Review*, 21(1), 93-120.
- Gustafsson, M.** (2011). The When and How of Leaving School: The Policy Implications of New Evidence on Secondary Schooling in South Africa. *Stellenbosch Economic Working Papers No. 09/11*.
- Hattie, J.** (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C.** (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34.
- Huisman, J., & Smits, J.** (2015). Keeping children in school: effects of household and context characteristics on school dropout in 363 districts of 30 developing countries. *Sage Open*, 5(4). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015609666>.
- Hunt, F. M.** (2008). *Dropping out from school: a cross country review of literature*. Falmer, UK: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).
- INVALSI** (2021). Risultati delle PROVE INVALSI 2021. Retrieved from: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- INVALSI** (2022). Risultati delle PROVE INVALSI 2022. Retrieved from: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K.** (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J.** (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
- King, E. M., Orazem, P. F., & Paterno, E. M.** (2016). Promotion with and without learning: Effects on student enrollment and dropout behavior. *The World Bank Economic Review*, 30(3), 580-602.
- Kuepie, M., Shapiro, D., & Tenikue, M.** (2015). Access to schooling and staying in school in selected SubSaharan African countries. *African Development Review*, 27(4), 403-414.
- Lloyd, C. B., El Tawila, S., Clark, W. H., & Mensch, B. S.** (2003). The impact of educational quality on school exit in Egypt. *Comparative Education Review*, 47(4), 444-467.
- Lundetræ, K.** (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Ministero dell'Istruzione** (2021). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020, Ufficio - Gestione Patrimonio informativo e Statistica, 2021. Retrieved from:

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020>

- Momo, M. S., Cabus, S. J., De Witte, K., & Groot, W.** (2019). A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 496-522.
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K.** (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253.
- No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y.** (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 13, 573-581.
- OECD** (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD** (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pandolfi, L.** (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini F.** (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado, *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, ISSN 1970-2221, (13)1. Retrieved from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>
- Shapiro, D., & Tenikue, M.** (2015). Women's education, infant and child mortality, and fertility decline in sub-Saharan Africa: A quantitative assessment. *Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER) Working Paper Series*, 7.
- Spaull, N.** (2015). Schooling in South Africa: How Low Quality Education Becomes a Poverty Trap. In A. De Lannoy, S. Swartz, L. Lake, & C. Smith, *South African Child Gauge*. Children's Institute, University of Cape Town.
- Tonge, B. J., & Silverman, W. K.** (2019). Reflections on the field of school attendance problems: for the times they are a-changing *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119-126.
- Zan, R., & Di Martino, P.** (2009). Different profiles of attitude towards mathematics: The case of learned helplessness. *Proceedings of PME 33*, 5, 417-424.
- Zuilkowski, S., Jukes, M., & Dubeck, M.** (2016). "I failed, no matter how hard I tried": A mixed-methods study of the role of achievement in primary school dropout in rural Kenya. *International Journal of Educational Development*, 50, 100 -107.