

Maddalena Colombo

Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione

(doi: 10.12828/80465)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 2, maggio-agosto 2015

Ente di afferenza:

Università della Calabria (unical)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Abbandono scolastico in Italia

Un problema serio, molti circoli viziosi
e qualche strategia di prevenzione

di **Maddalena Colombo**

Title: Early School Leaving in Italy. A Serious Issue, a Few 'Vicious Circles' and Some Prevention Strategies

ABSTRACT: *In Italy the drop-out rate stands at 17,0% (2013) still far away from Eu2020 target (10%); so that the more realistic target has been fixed at 16% by 2020. The most problematic area is South and Islands; the early leaving shows remarkable inequalities in gender (boys are disadvantaged) and migratory background. Among several factors, ESL is pushed by a low socio-economic family along with the propensity for a school-free model of self-realization and a widespread lack of capacity among teachers in motivating and guiding the 'unfair' students. Situation is getting worse because of the 'school segregation', negative effect of the free school choice, which leads teachers and students to self-selection. Over long time public policies have been unefficient, as they lack of an updated reading of drop out and a national directory of students is still missed. Public intervention is more addressed to compensation or remedy and less to prevention: measures are implemented on a local rather than on a general scale. Recently, solicited by the international frame and by the fear for the negative impact of ESL and NEET on the 'Sistema Italia', a large number of projects – funded by FSE or PON programs – have been developed (in the South mainly) with a more efficient address: multi-actors actions and shared responsibility between private and public sector, schools and no schooling organizations.*

KEYWORDS: *Italy, Territorial gap, Student 'at risk of drop out', Multi-actors measure*

1. Giovani che abbandonano la scuola: l'Italia nel panorama europeo

L'abbandono scolastico in Italia rappresenta un problema serio che solo negli ultimi anni è stato posto all'attenzione delle politiche pubbliche. Malgrado i mi-

Maddalena Colombo, *Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano,*
maddalena.colombo@unicatt.it

grioramenti graduali (ma lenti) registrati di recente, l'Italia mantiene una posizione di retroguardia rispetto agli altri Stati europei. Secondo gli ultimi dati ISTAT (2015), con un tasso di *early school leavers* (ESL)¹ al 17,0%², siamo il quint'ultimo tra i 28 Stati membri dell'Unione europea, davanti solo a Romania (17,3%), Portogallo (19,2%), Malta (20,8%) e Spagna (23,6%)³.

Alcuni caratteri di questa problematica sono 'endemici', cioè risalgono a meccanismi distributivi ineguali che hanno portato le regioni a diverse velocità dello sviluppo industriale, manifatturiero e a differenti tessuti socio-culturali ed abitativi. La discrepanza tra le aree geografiche è evidente confrontando le regioni meridionali e insulari, decisamente più colpite dall'abbandono scolastico rispetto alle altre: il Centro-Nord, nel suo complesso, ha un tasso di ESL del 14,1% contro un 21,4% nel Sud-Isole (lo scarto è di 7,3 punti percentuali ed è aumentato nell'ultimo anno di ben 1,3 punti percentuali) (ISTAT e CNEL, 2014). È stato di recente calcolato anche un Indice di povertà educativa (Savethechildren Italia, 2014), sulla base di indicatori scolastici ed extrascolastici, secondo cui alcune regioni italiane si rivelano assai problematiche: Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Molise, Abruzzo, Sardegna.

La forbice territoriale, però, non è l'unico fattore di preoccupazione nella lettura della dispersione, se non per il fatto che si mantiene nel tempo (Ascoli e Pavolini, 2012). Merita attenzione anche il differenziale di genere: le donne tendono assai meno degli uomini ad abbandonare gli studi (20,2% tasso di ESL maschi vs. 13,7% femmine) e raggiungono livelli di istruzione superiori agli uomini (tassi di laurea tra i 30-34enni: 27,2% femmine vs. 17,7% maschi) (ISTAT e CNEL, 2014). Da non trascurare poi la terza 'variabile discriminante' della dispersione scolastica in Italia (Colombo, 2010): l'origine migratoria, che qui coincide con la cittadinanza non italiana. Secondo l'ultimo Rapporto ISMU-MIUR, gli studenti stranieri hanno un tasso di ritardo triplicato rispetto ai nativi (36,3% alunni Cni vs. 11,2% italiani); un tasso di ripetenza raddoppiato (12,1% alunni CNI vs. 7,2% italiani) e un tasso di non ammissione all'esame conclusivo del primo ciclo quasi quadruplicato rispetto agli italiani (8,6% alunni CNI vs. 2,7% italiani) (Santagati e Ongini, 2015).

Ma ciò che si rivela più grave è la diffusa assenza della popolazione giovanile nei percorsi di formazione oltre il diploma, una ricaduta negativa del mancato investimento in istruzione: in Italia solo il 21,4% dei giovani di 20-29, secondo l'OECD,

¹ Per la definizione dell'indicatore di ESL si veda il saggio introduttivo di Santagati. L'indicatore è utilizzato come *benchmark* comparativo tra i Paesi indipendentemente dagli anni richiesti, in ciascun sistema nazionale, per acquisire il diploma. L'indicatore misura quindi l'abbandono scolastico in modo netto, non la 'dispersione' in senso lato come somma di tutte le irregolarità di percorso.

² Tra il 2012 e il 2013 l'Italia ha guadagnato una posizione nella classifica dei Paesi, passando davanti alla Romania, che fino al 2012 aveva un tasso di ESL inferiore. Variazione ultimo anno: - 0,6% (Fonte: ISTAT, 2015).

³ Dati Eurostat, *Indagine sulle forze lavoro*, 2013 (Fonte: ISTAT, 2015).

ha una partecipazione attiva alla formazione terziaria, con uno scarto di 7,5 punti percentuali rispetto alla media dei 21 Paesi UE (appartenenti all'OECD) presi in considerazione⁴. Tale situazione di svantaggio si è venuta a creare per una somma di scompensi: *i*) la bassa quota di giovani 19enni in possesso di diploma, dunque senza i requisiti di accesso all'università; *ii*) la caduta dei tassi di immatricolazione (solo il 55,7% dei giovani diplomati si iscrive all'università), che sta proseguendo con diminuzioni del 2% in media all'anno a partire dal 2008⁵; *iii*) il tasso di dispersione interna all'università, che ha visto la popolazione universitaria ritornare agli stessi bassi livelli di performance come prima della riforma del 3+2. Il 55,5% di laureati fuori corso, registrato nei corsi triennali dell'a.a. 2011/12⁶, ed il tasso di laureati tra la popolazione di 30-34 anni (22,4%), ben al di sotto del *benchmark* europeo (40%) e della stessa media europea UE26 (36,6%)⁷, sono chiari indicatori di scarso rendimento del sistema formativo italiano nel suo complesso, ovvero di un rapporto difficile tra la gioventù e la promessa dell'istruzione.

La dispersione in Italia si lega inoltre alla mancanza di solide competenze cognitive di base, necessarie per restare nel percorso formativo e per raggiungere gli stadi superiori. È la comparazione PISA ad illustrare la forte disegualianza territoriale interna al nostro Paese: mentre le regioni del Nord registrano un punteggio medio in lettura superiore alla media nazionale (490) e alla media OECD (496), il Sud si colloca sotto questo valore (475) e le regioni del Sud-Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) si collocano significativamente sotto entrambe le medie di riferimento (453)⁸. In sintesi, ai ragazzi che sono nella condizione del «vorrei, ma non posso» (non hanno il diploma ma nemmeno le competenze di base per acquisirlo), si aggiungono quelli del «potrei, ma non voglio» (hanno il diploma ma non proseguono gli studi perché non investono su una formazione superiore).

Vi sono poi i ragazzi del «non vorrei nemmeno se mi pagassero», cioè chi dall'istruzione ha preso le distanze per sfiducia nel valore del titolo di studio: un atteggiamento *school-free* che trova conferma anche di fronte al numero di diplomati e laureati che vanno all'estero per trovare un'adeguata collocazione occupazionale (Caroleo e Pastore, 2013). Come è noto, la cultura antiscolastica si basa sul pregiudizio delle classi svantaggiate più che sullo scoraggiamento delle classi medie e alte (Willis, 2012). In Italia il nesso tra i tassi di abbandono scolastico e quelli di devianza giovanile o illegalità, in alcune zone del Meridione, è impressionante (Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza, 2014; Commissione VII Camera dei Deputati, 2014). La fascia di popolazione più a rischio di abbandono si caratterizza per una provenienza familiare modesta, come avveniva nei decenni

⁴ Dati Unesco, OECD, Eurostat, 2011 riportati in ISTAT (2015).

⁵ ISTAT (2014: 216-17, 230).

⁶ Dati MIUR, riportati in ISTAT (2014: 230).

⁷ Dati EUROSTAT, *Indagine sulle forze lavoro*, 2013 riportati in ISTAT (2015).

⁸ INVALSI, OCSE-PISA (2013: 98).

passati quando una quota consistente di popolazione non aveva titolo di studio e la mobilità educativa intergenerazionale era agli inizi.

Il carattere classista dei processi di esclusione formativa è ben evidente nella distribuzione delle carriere. Il Rapporto BES dell'ISTAT-CNEL (2014: 54) segnala che, su 100 ragazzi con genitore con la sola licenza media, 27 sono *early leaver*, mentre su 100 che hanno i genitori diplomati, solo 7 abbandonano e meno di 3 se hanno genitori laureati. Inoltre, su 100 giovani con genitori con titolo di scuola media, 33 hanno probabilità di divenire NEET⁹, mentre se hanno genitori diplomati, il rischio scende a 18 e a 11 se i genitori sono laureati: si conclude che «la scuola non riesce a riequilibrare lo svantaggio di partenza» (ISTAT e CNEL, 2014: 34).

2. Le cause della dispersione e il profilo del giovane *drop-out*

Su questo scenario si colloca la riflessione sociologica. Dalle indagini svolte negli ultimi anni¹⁰ risulta indubbiamente che, a fianco di una quota di ineluttabilità che segna certi destini formativi in base al territorio e al capitale culturale dei genitori, spesso si aggiungono traiettorie imprevedibili. Studenti di varie estrazioni sociali, dopo una serie di insuccessi, finiscono per aderire al modello di realizzazione *school-free*, sostenuto implicitamente anche da famiglie poco inclini ad investire nel 'pezzo di carta'.

La ricerca più recente evidenzia però una novità: gli ESL rivendicano questa opzione come una vera e propria scelta a livello individuale (Colombo, 2013); non si sentono perciò vittime o emarginati (*pushed out*) bensì «liberati dalla scuola» (ISFOL, 2012). Questa posizione risente particolarmente dell'humus culturale diffuso negli ultimi due decenni, forse più nel Centro-Nord che al Sud, in cui la cultura del lavoro – da sempre vista come alternativa a quella accademica – fatta di concretezza, realizzazione economica immediata, ingegno applicato, utilitarismo ecc., ha fatto valere se stessa più della compagine scolastica, ripiegata sulla difesa di principi astratti e su uno scolasticismo conservativo (Allulli, 2011). Il risultato è una consolidata prassi di disinvestimento, non appena l'esperienza dello studio presenta caratteri di difficoltà, disorganizzazione, rischio economico o mancanza di un ritorno in termini di successo personale. L'abbandono, in questi casi, è ritenuto più sostenibile da parte dello studente (anche universitario) rispetto al proseguimento¹¹.

⁹ Per la descrizione del fenomeno dei NEET in Italia, cfr. Cascioli (2011); ItaliaLavoro (2011); Calabrese *et al.* (2013).

¹⁰ Cito solo per brevità Perone (2006) e Colombo (2010).

¹¹ Cfr. le indagini sul *drop-out* universitario in Italia: Cingano e Cipollone (2007); Siri (2013); ANVUR (2014).

L'adesione al modello di realizzazione *school-free* costituisce tuttavia una causa indiretta della dispersione. Fra le cause dirette occorre annoverare l'incapacità delle strutture scolastiche, a cominciare dagli insegnanti, nel trattare con gli allievi più difficili. Una causa che è allo stesso tempo culturale e strutturale: perché risente dell'onda lunga della crisi di ruolo docente in Italia, una funzione che è progressivamente declinata nel prestigio, nel valore salariale e, ultimamente, anche nella stabilità occupazionale¹². La relazione con lo studente, ed in particolare con l'adolescente, viene vissuta con crescente ansietà e disagio dagli insegnanti, che cercano mezzi per lo più individuali per affrontare situazioni critiche di disimpegno nello studio, conflitto e de-legittimazione del proprio ruolo di fronte a studenti e genitori (Romano, 2013; Colombo, 2014a).

Non si può, tuttavia, dar torto completamente all'insegnante se la prassi didattica con gli alunni 'speciali' (BES secondo la DM 27.12.2012) è poco conosciuta e mal gestita: oltre alla carenza di aggiornamenti in materia, vi è l'impatto negativo che sta producendo la svolta verso lo *school improvement* che il sistema italiano sta adottando dopo i richiami internazionali. Se è vero che, oggi, i docenti italiani nutrono maggiore fiducia verso i test e le misurazioni di efficienza sistemica, è vero anche che essi si dichiarano non sufficientemente edotti o preparati sul come fare per ottenere buone performance quando l'allievo non vuole o non può apprendere. Si avverte diffusamente la tentazione di basarsi su vecchie ricette per affrontare un problema nuovo: anche se i sintomi di progressivo *disengagement* sono sempre gli stessi (ritardi, assenze ripetute, aggressività verbale, incuranza verso oggetti o strutture ecc.) (Starkey, 2010), gli insegnanti non riescono a riconoscerli e decodificarli adeguatamente. Manca poi una adeguata capacità di valorizzare i cosiddetti apprendimenti informali: oltre al fatto di non considerarli al pari di quelli formali, essi non riconoscono che l'apprendimento informale genera nell'alunno una più ampia partecipazione, attivazione, creatività (Eshack, 2007) e non li utilizzano.

Un'altra causa diretta della dispersione nelle scuole secondarie italiane è la tendenza alla canalizzazione degli studenti a rischio negli stessi istituti o corsi, la cosiddetta segregazione formativa. L'autonomia scolastica e il mercato della libera scelta non hanno favorito la distribuzione equa della eterogeneità della popolazione scolastica, almeno sulla base del background socio-economico e culturale dei loro genitori: e finché tale background risulta ancora decisivo nella segmentazione delle carriere formative¹³, la probabilità che vi sia una stratificazione degli istituti scolastici in scuole forti e deboli (Ball, 1997) rimane elevata¹⁴. In effetti, laddove vi è una concentrazione di problematiche, l'effetto negativo sulle performance è

¹² Si pensi alla cronicizzazione del precariato, cfr. Gremigni (2013).

¹³ Per la scuola superiore, cfr. Checchi (2010). Per l'università, Cingano e Cipollone (2007).

¹⁴ Cfr. il dibattito su *Scuola Democratica* (n. 2/2013) su 'Scuola, concorrenza, regolazione' e in particolare l'intervento di Gavosto a difesa di un'autonomia che non porti alla segregazione delle scuole deboli.

tangibile (il cosiddetto ‘effetto scuola’)¹⁵. Ciò non fa altro che rinforzare l’identificazione di un contesto scolastico come deficitario, alimentando un pericoloso cortocircuito tra utenza, servizi e corpo docente. Dalle scuole ‘povere’ i docenti più impegnati, se non trovano motivazioni ed incentivi adeguati, facilmente si allontanano per lasciare il campo a nuovo personale, che faticherà ancora di più a contrastare la bassa reputazione dell’istituto. E si alimenta il circolo vizioso «della vergogna, demotivazione e sfiducia» (Grimaldi, 2011: 61).

Nel profilo del giovane *drop-out* continuano a essere presenti i marcatori più tradizionali: basso capitale culturale e sociale, contesto familiare non supportivo o interessato da graduale impoverimento¹⁶, disagio personale e problematiche di salute/dipendenza da sostanze. A questi si aggiungono tratti non del tutto convenzionali, proprio a seguito dei processi di individualizzazione e di stagnazione¹⁷: chi abbandona non proviene necessariamente da contesti deprivati, ma può anche intraprendere questo sbocco come reazione ad un’eccessiva investitura familiare (è il caso dei figli delle classi medie o di famiglie immigrate con elevatissime aspettative); inoltre l’abbandono può essere celato da tentennamenti lungo la carriera di studio (trasferimenti, cambi di indirizzo o classe, anni persi e poi recuperati ecc.); molti studenti ‘in crisi’ preferiscono sperimentare un ruolo lavorativo, pur precario, rischioso, e con scarso potere di *agency* all’interno dell’azienda, piuttosto che sottostare alle leggi implicite della scuola, ai tempi lunghi, alle frustrazioni cognitive, ai richiami morali ecc. In definitiva, come dimostrano svariati progetti sviluppati in contesti locali, il giovane *drop-out* era e resta un target complesso ed insidioso (Colombo, 2010).

3. L’inefficienza delle *policy* contro l’abbandono

Non stupisce dunque che manchi in Italia, al livello delle politiche di intervento, una visione aggiornata, condivisa e onnicomprensiva del fenomeno (alla base di una *broad policy*), mentre si sovrappongono piani di azione circoscritti (*targeted policy*), spesso basati su nozioni convenzionali, obiettivi troppo ristretti, oppure vaghi e idealistici (es. ‘riportare tutti a scuola’). Non aiuta, in questa situazione, la

¹⁵ Lo dimostrano sia i calcoli sulla variabilità tra scuole e tra classi (Invalsi, *Rapporto SNV 2013/14*, cap. 6), che aumenta proprio nelle regioni dove maggiore è il tasso di dispersione (Sud/Issole) e negli indirizzi di studio considerati più a rischio (Istituti Professionali), ma anche gli studi sulle scuole ad alta incidenza di stranieri, dove il fenomeno della multiproblematicità e della ghetizzazione si riversa sull’istituto e sulla classe (cfr. Serpieri e Grimaldi, 2013; Colombo e Santagati, 2014).

¹⁶ Es. disoccupazione di uno o entrambi i genitori, cfr. Fondazione Brodolini (2006).

¹⁷ Besozzi (2009: 18) parla di individualizzazione stagnante in riferimento ad una tipologia di adolescenti non acquisitivi, bensì disimpegnati, disorientati o trasgressivi, con evidenti problematicità a stare nei percorsi scolastici.

mancanza di una Anagrafe generale degli studenti in situazione di diritto-dovere di istruzione-formazione (*ex lege* 53/2003): malgrado il progetto formulato dal MIUR di un sistema integrato di basi dati locali, regionali e ministeriali (SIDI), istituito formalmente con il decreto 76/2005 (MIUR, 2013), la completezza delle informazioni è ancora lontana¹⁸.

Il ritardo di questa *integrazione informativa* rappresenta un indicatore dello scarso impegno delle istituzioni nella lotta alla dispersione scolastica, perché costituisce un alibi per la mancata conoscenza puntuale del fenomeno e, di conseguenza, per l'intervento poco efficace o non mirato¹⁹. Manca, negli attori che promuovono politiche e dispositivi contro la dispersione, la capacità di 'legare' la dimensione individuale (adeguata conoscenza del problema, richiesta di aiuto/sostegno, disponibilità a mettersi in gioco, capacità di scelta fra alternative ecc.) – che rimanda alla *capability* del soggetto – a quella collettiva e sociale: costruzione di una coscienza condivisa del problema tra gli addetti ai lavori, ma anche traduzione di questa rappresentazione in termini leggibili dagli studenti e dalle famiglie; capacità di costruire un sistema di protezioni, garanzie, risposte al problema, che ricada positivamente sul benessere e sugli standard di vita di tutta la comunità.

L'approccio al giovane *drop-out* risulta quindi ancora in larga parte casuale, basato sull'idea che il disperso debba riparare ad una 'colpa' per non aver sufficientemente corrisposto alle attese sociali in termini di skills. Indicatori tangibili di questo approccio sono i ben noti vizi del welfare locale, che oscilla da una retorica familistica e privatistica, ad un'attesa assistenzialistica (Colombo, 2008; Giullari, 2012): tendenza a fornire risposte pre-confezionate (ad esempio, recarsi al tal servizio identificato come un centro di raccolta di soggetti vulnerabili) che finiscono per etichettare il soggetto e per sollevare la collettività da ulteriori responsabilità di accompagnamento; scarsa visibilità e impropria collocazione di alcuni servizi o dispositivi, spesso non cercati o richiesti dall'utente che ne ha bisogno; mancanza di comunicazione tra scuola e servizi o tra i servizi territoriali sul percorso intrapreso dai soggetti; presa in carico parziale del soggetto e mancanza di chiarezza su

¹⁸ Purtroppo fino al 2011 solo alcune Regioni avevano avviato la realizzazione di anagrafi regionali degli studenti raccogliendo i profili dei minori in situazione di diritto-dovere, mentre permanevano gravi ritardi in altre amministrazioni; con la legge 221/2012 (Misure urgenti per la crescita del Paese), il processo di integrazione delle anagrafi ha trovato nuova accelerazione, aprendo l'Anagrafe Nazionale degli Studenti presso il MIUR all'accesso da parte delle regioni e degli enti locali. Si tenga conto tuttavia che non è ancora inserito nel sistema il computo dei giovani in situazione di apprendistato, malgrado che secondo la Legge 53/2003, queste attività rientrino nel compimento del diritto-dovere di istruzione-formazione.

¹⁹ Secondo B. Giullari, vi sarebbe un precisa falla nel sistema di programmazione ed intervento, anche laddove le condizioni di *government* sembrano favorevoli (fa l'esempio della provincia di Bologna): «Ci si trova di fronte a processi ambivalenti, rafforzati dalla circolarità tra lettura dei fenomeni, strumenti per la loro misurazione e politiche ideate ed implementate in cui al centro dell'attenzione ritroviamo il nesso tra il soggetto e le sue abilità e non sempre, con altrettanta rilevanza, il nesso tra le opportunità e i mezzi (contestuali e situati) posti a disposizione (o no) a livello sociale e collettivo» (Giullari, 2012: 50).

chi è titolare dell'intervento, ecc. In sostanza, molti micro-interventi hanno luogo 'a valle' dei problemi rilevati, ma è raro che forniscano un feedback utile a trasformare tale intervento in una politica 'a monte'. Anzi, si osserva il seguente circolo vizioso: si agisce poco perché non si conoscono le cause interrelate dell'abbandono; si agisce per tamponare l'emergenza educativa, per cui il risultato è contingente, non serve per imparare dall'esperienza e si continua ad agire sbagliando.

4. Social investment e approccio preventivo

Malgrado ciò, spinti dalle comparazioni internazionali, anche in Italia si sta cercando di recuperare credibilità nella lotta contro l'abbandono. Fanno da volano le numerose linee di finanziamento europee destinate alle regioni del Sud, che hanno attivato interventi di tipo 'puntuale' nel territorio. Sta inoltre maturando, negli ambienti economici e politici più che in quelli scolastici (già pienamente consapevoli), la coscienza del fatto che la dispersione ha un costo importante che grava sulla tenuta del Sistema Italia²⁰. Se i giovani non vanno a scuola, ma soprattutto se i giovani italiani non possiedono livelli di competenza di base pari alle medie degli altri Paesi europei, le conseguenze ricadono su un mercato del lavoro debole, poco competitivo, ecc. Ne va quindi dell'immagine del lavoratore italiano e delle imprese di riferimento, che svantaggia chi cerca lavoro fuori dall'Italia. E preoccupa trasversalmente il divario territoriale (Banca d'Italia, 2012), causa di pregiudizi sui giovani meridionali.

Con l'avvento della fase economica declinante, da qualche anno è divenuto più esplicito il sostegno politico all'approccio dell'investimento sociale in materia di welfare (Morel *et al.*, 2011), che mira a rinforzare le protezioni sulle fasce d'età infantili. In linea coi pilastri della Strategia di Lisbona 2020 (EU Commission, 2013), sta venendo avanti un'ottica più preventiva rispetto al passato, meno emergenziale, anche per effetto della riduzione di risorse e dell'aumento dei bisogni. A livello di indirizzo, si riduce l'enfasi sulla flessibilità (il «neowelfarismo liberale», secondo Ferrera, 2013) e si torna al tema dell'inclusione: intervenendo precocemente sulle povertà e gli stati di deprivazione (anche cognitiva), si diviene più efficaci nella riduzione delle disuguaglianze sociali. In breve, nell'ottica del *social investment* è più facile vedere la dispersione non più come un problema della scuola in quanto servizio scadente o iniquo, ma come un indicatore di scarsa coesione sociale e quindi intervenire in modo generale e inter-settoriale. In questa direzione possono essere lette alcune misure assunte dal MIUR negli ultimi anni:

²⁰ Sui costi dell'ESL cfr. Brunello e De Paola (2013); in ambito europeo non vi è ancora una procedura di calcolo accreditata, che tenga conto di fattori diversi dal mancato reddito, ad es. quelli inerenti la salute individuale o i costi della mancata coesione sociale.

- la politica dell’anticipo scolastico, ovvero l’iscrizione al primo anno di scuola dell’infanzia e di scuola primaria anche ai bambini di 2 e di 5 anni con il D.lgs. 59 del 2004 (Colombo, 2014b);

- l’enfasi sulla qualità dell’insegnamento/apprendimento, espressa con le Indicazioni nazionali del curriculum per la scuola di base (DM 11/2012) e con le priorità strategiche assegnate dal MIUR all’INVALSI (DM 85/2012);

- la nuova sensibilità verso l’inclusione e i bisogni educativi speciali (BES) (DM del 27/12/12);

- l’istituzionalizzazione della IEFP (corsi triennali di FP in seno agli istituti professionali statali, gestiti in partnership tra enti statali e non statali), anche se questi finiscono per diventare scuole di seconda opportunità, pertanto lontane da un’ottica di prevenzione (ISFOL, 2013; Farinelli, 2014).

Si tratta di strade per ora solo tracciate, con effetti non strutturali, ma certamente coerenti con un approccio preventivo.

Un impulso non trascurabile a questo indirizzo proviene anche dalle azioni di contrasto alla dispersione intraprese nelle regioni destinatarie dei fondi strutturali europei PON, FSE e FESR (Sud e Isole) e in particolare quelle denominate *Obiettivo convergenza* (Campania, Calabria, Puglia, Sicilia). La lotta alla dispersione, dal 2000 ad oggi, è menzionata in tutte le tranche progettuali, in quanto precondizione per qualunque miglioramento puntuale e di sistema²¹. Quali sono gli effetti di queste misure? Si tratta di politiche effettivamente preventive? Senza entrare nei dettagli²², il calo costante (sebbene non vertiginoso) degli *early school leaver* è uno degli indicatori più eloquenti, segno che la somma dei micro-progetti di scuola, quando viene moltiplicata per un certo numero di anni, e adeguatamente monitorata, genera un prodotto atteso²³. Il crescere del volume totale dei progetti presentati, e della copertura delle scuole coinvolte, è un secondo indicatore positivo. Si direbbe che sta avvenendo, grazie ai fondi strutturali, una grande mobilitazione di intelligenze che attraversa i vari tipi di scuola: si diffonde l’opinione che il bersaglio delle azioni devono essere non solo i ragazzi a rischio di fuoriuscita dal percorso scolastico ma anche quelli con basse competenze di base, e si forniscono strumenti

²¹ Ingenti sono le cifre degli investimenti ricevuti dalle scuole di queste regioni: nella prima tranche *Scuola per lo sviluppo* (2000/06) e nella seconda, *Competenze per lo sviluppo e Ambienti per lo sviluppo* (2007/13), sono stati spesi sul territorio circa 250 milioni di euro. Il piano di azione coesione (PAC), tuttora in corso, ha aggiunto altri 25 milioni di investimenti nelle 4 regioni dell’Obiettivo convergenza.

²² Gli obiettivi al 2013 sono stati così quantificati: ridurre la percentuale dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi dal 25,5% al 10%; ridurre la percentuale di studenti 15-enni con scarse competenze in lettura dal 35% al 20%; ridurre la percentuale di studenti 15-enni con scarse competenze in matematica dal 47,5% al 21%. La prima tranche di progetti è già stata sottoposta a valutazione; la seconda sarà valutata nel complesso nel 2014/15, per un totale di 5740 progetti realizzati. Cfr. MIUR (2011): http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/valutazione/bussola_riferimento/index.htm

²³ Si veda anche, a questo proposito, la valutazione esplorativa svolta dalla Fondazione Brodolini (2006) su alcune politiche regionali anti-dispersione.

di indirizzo e professionali per coinvolgere i docenti. Inoltre, le scuole che hanno fatto esperienza di progettazione PON nella decade precedente, hanno mostrato maggiore disponibilità (ad esempio nelle progettazioni del PAC) ad un *approccio multi-attore*, condividendo senza frustrazioni l'assunto che «la scuola da sola non ce la fa» e sentendosi pronte a sviluppare reti di progettazione e intervento.

Secondo Ajello (2014) nella seconda tranche dei progetti PON si è visto all'opera un nuovo metodo per identificare il bisogno e il target degli interventi, coerente con un'ottica di largo respiro e preventiva. Infatti, le scuole destinatarie dei fondi sono state selezionate a seguito di un ranking che tiene conto sia di fattori socio-economici (l'Indice medio di Status socio-economico predisposto da Invalsi), sia dei tassi di abbandono effettivi (interruzioni formalizzate e non) ma anche delle quote di studenti con basse performance in italiano e matematica. Ad ogni indicatore è stato assegnato 1/3 del peso complessivo, senza dare per scontata la coincidenza tra i fattori (non necessariamente gli alunni di basso status hanno punteggi bassi o interruzioni più frequenti, ecc.). Inoltre, la scelta del target ha tenuto conto di un dato 'contestuale': si è preferito assegnare i fondi alla scuola che, a parità di posizione nel ranking, fosse inserita in un comune o area urbana con più di 3 scuole in situazione critica, promuovendo così l'idea che si investe non solo sul singolo istituto bensì sull'area a rischio, dove sono più necessarie le sinergie tra scuole.

La ritrovata attenzione istituzionale verso la dispersione scolastica è dunque comprovata²⁴. Piccoli impegni da parte del Ministero dell'Istruzione hanno valenza simbolica importante per sostenere l'interesse e il coinvolgimento 'dal basso': vanno in questa direzione, ad es., il DM 104/2013, che menziona l'orientamento come snodo cruciale per rinforzare motivazione e scelte degli studenti e lo considera 'mansione didattica' ordinaria dell'insegnante della secondaria di secondo grado (investimento: 7 milioni di euro); oppure il Bando di gara per le scuole di tutto il territorio nazionale per progetti di reti scolastiche (denominato 'Didattica integrativa e innovativa') emanato con Nota MIUR del 7/2/2014 (a distribuzione regionale) che stimola la creazione attività piccoli gruppi (orario pomeridiano) e laboratori per l'intero corpo studente (investimento: 15 milioni di euro). Non ci si attende un impatto significativo da questi imput ministeriali, piuttosto dovrebbero svolgere una fondamentale funzione di 'rimotivazione' degli addetti ai lavori: infatti, anche gli insegnanti, non solo i genitori e gli studenti, corrono il rischio del *drop-out* (Karsenti *et al.*, 2013).

²⁴ Cfr. Commissione VII Camera dei Deputati (2014).

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A.M. (2014), «Fronteggiare la dispersione. Il contributo dell'Invalsi, le indicazioni della ricerca», Allegato al resoconto stenografico, in Commissione VII Camera dei Deputati, *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Resoconto stenografico audizione 6, seduta di martedì 29/04/14, Roma, 65-78.
- Allulli, G. (2011), «Formazione senza lavoro, lavoro senza formazione», in V. Campione e F. Bassanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Roma, Astrid, 89-98.
- ANVUR (2014), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, a cura di R. Torrini, Roma, ANVUR.
- Ascoli, U. e Pavolini, E. (2012), «Ombre rosse. Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme», *Stato e Mercato*, 96, 429-64.
- Banca d'Italia (2012), «L'economia delle regioni italiane. Dinamiche recenti e aspetti strutturali», *Economie regionali*, 24.
- Besozzi, E. (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Roma, Carocci.
- Brunello, G. e De Paola, M. (2013), *The Costs of Early School Leaving in Europe*, EENEE Analytical Report, n. 17, prepared for the European Commission, Brussels.
- Calabrese, S., Manieri, M. e Mondauto, L. (2013), *Le determinanti del NEET status*, WP dello Staff Statistica, Studi e Ricerche sul Mercato del Lavoro, Roma, ItaliaLavoro.
- Caroleo, F.E. e Pastore, F. (2013), «L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea», *Scuola democratica*, 2, 353-78.
- Cascioli, R. (2011), «I NEET. Disparità territoriali e il difficile ingresso dei giovani italiani nel mercato del lavoro», *La Rivista delle Politiche sociali*, 3, 61-81.
- Checchi, D. (2010), *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, FGA Working Papers, n. 25(3), Fondazione Giovanni Agnelli.
- Cingano, F. e Cipollone, P. (2007), *University Drop-out: The Case of Italy*, Roma, Banca d'Italia, Temi di discussione del Servizio Studi, 626, aprile.
- Colombo, M. (2014a), «Disagio degli insegnanti e interventi formativi», *Oppinformazioni – Processi formativi e professionalità docente*, 117, ottobre-dicembre, <http://oppi.it/oppinformazioni/>.
- Colombo, M. (2014b), «Alunni anticipatori e de-standardizzazione del ciclo scolastico primario: una nuova politica per l'infanzia?», *Studi di sociologia*, 47(1), 7-30.
- Colombo, M. (2013), «Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency among Italian Early School Leavers and At-Risk Students», *ESE Estudios sobre education*, 24, 9-25.

- Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.
- Colombo, M. (2008), *Cittadini nel welfare locale. Una ricerca su famiglie, giovani e servizi per i minori*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo, M. e Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli.
- Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza (2014), *Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile*, Documento conclusivo approvato dalla Commissione mercoledì 16/12/14, Roma.
- Commissione VII Camera dei Deputati (2014), *Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica*, Resoconto stenografico n. 2, seduta di mercoledì 22/01/14, Roma.
- Consiglio d'Europa (2011), *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01.
- Eshach, H. (2007), «Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education», *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-90.
- Eurofound (2012), *NEETs – Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013), *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014-2020*, Brussels, 20/2/2013, COM(2013) 83 final.
- European Commission (2011), *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011*, SEC(2011) 526, www.eqavet.eu.
- Farinelli, F. (2014), *Apprendistato in diritto dovere. Il difetto è nel manico*, <http://www.learning4.it/2014/04/03/apprendistato-in-diritto-dovere-il-difetto-e-nel-manico/>.
- Ferrera, M. (2013), «Neowelfare liberale: nuove prospettive per lo stato sociale in Europa», *Stato e Mercato*, 97, 3-35.
- Fondazione Giacomo Brodolini (2006), *Le politiche contro la dispersione scolastica. Efficacia ed impatti. Quali attori per quali prospettive*, Roma, FGB, Quaderni della FGB.
- Giullari, B. (2012), «Convertire diritti in capacità: l'esperienza della Provincia di Bologna nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa», *Scuola democratica*, 6, 46-62.
- Gremigni, E. (2013), «Una precarietà istituzionalizzata: diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana», *Scuola democratica*, 1, 105-24.

- Grimaldi, E. (2011), «School improvement ed equità: compagni di viaggio scomodi?», in E. Grimaldi, T. Romano e R. Serpieri, *I discorsi della dispersione*, Napoli, Liguori, 43-69.
- Karsenti, T., Collin, S. e Dumouchel, G. (2013), «Le décrochage enseignant: état des connaissances», *International Review of Education*, 59(5), 549-68.
- INVALSI (2014), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2013-14. Sintesi*, Roma.
- INVALSI (2013), *OCSE-PISA 2012. Rapporto nazionale. Le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma.
- ISFOL (2013), *Percorsi di qualificazione: l'Istruzione e la Formazione Professionale oltre la seconda opportunità*, a cura di E. Crispolti e C. Spigola, Roma, ISFOL Research Papers, n. 8, settembre.
- ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, a cura di E. Crispolti, C. Spigola e S. Stroppa, Roma, ISFOL Occasional Papers, n. 5, novembre.
- ISTAT (2015), *Noi Italia. 100 Statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, ISTAT.
- ISTAT (2014), «Istruzione e formazione», in *Annuario statistico italiano*, Roma, ISTAT, 209-44.
- ISTAT e CNEL (2014), *Rapporto BES. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, ISTAT.
- ItaliaLavoro (2011), *NEET: i giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano*, Roma.
- MIUR (2013), *Focus: la dispersione scolastica*, giugno, Roma, MIUR.
- MIUR (2011), *La bussola di riferimento dei PON Istruzione. Il trend dei principali indicatori statistici*, marzo, Roma, MIUR.
- Morel, N., Palier, B. e Palme, J. (2011), *Towards a Social Investment Welfare State?*, Bristol, Policy Press.
- Perone, E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Milano, FrancoAngeli.
- Romano, T. (2013), *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*, Napoli, Liguori.
- Santagati, M. e Ongini, V. (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU, Quaderni ISMU, 1.
- Savethechildren Italia (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma.
- Serpieri, R. e Grimaldi, E. (2013), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.

- Siri, A. (2013), *L'utilizzo delle Reti Neurali per la costruzione di un modello predittivo degli studenti a rischio di abbandono*, Tesi di Dottorato in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, 23° ciclo, Università di Genova.
- Starkey, J. (2010), *A Qualitative Research Study to Explore Young People's Disengagement from Learning*, Cardiff, Welsh Assembly Government Social Research.
- Willis, P. (2012), *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, Roma, CISU.