



Rossana Sicurello

Contract Professor | Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences | University of Palermo (Italy) | rossana.sicurello@unipa.it

Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione per una scuola a sostegno di tutti e di ciascuno

Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and every one

Call

School dropout and abandonment of education and training constitute a very important social and educational problem for Europe as they are linked to phenomena such as unemployment, social marginalization, poverty and immigration. The causes are various, such as personal and family problems, learning difficulties, schools' poor ability to intercept students' needs and motivate them to study. Being a common emergency, the problem of school dropout appears at the center of the education and training policies promoted by Italy, also in light of recent European actions to promote inclusive education and tackle early school leaving.

Keywords: school dropout | tutoring | mentoring | inclusion | education

L'abbandono scolastico e l'abbandono dell'istruzione e della formazione costituiscono un problema sociale ed educativo molto importante per l'Europa, poiché sono legati a fenomeni come la disoccupazione, l'emarginazione sociale, la povertà e l'immigrazione. Le cause sono varie, come problemi personali e familiari, difficoltà di apprendimento, scarsa capacità della scuola di intercettare i bisogni degli studenti e di motivarli allo studio. Essendo un'emergenza comune, il problema dell'abbandono scolastico appare al centro delle politiche educative e formative promosse dall'Italia, anche alla luce delle recenti azioni europee per promuovere l'educazione inclusiva e affrontare la dispersione scolastica.

Parole chiave: dispersione scolastica | tutoraggio | mentoring | inclusione | educazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sicurello, R. (2024). Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and every one. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 115-128. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-11>

Corresponding Author: Rossana Sicurello | rossana.sicurello@unipa.it

Received: 29/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-11



1. Premessa

Il saggio si articola in tre sezioni. Nella prima si offre un'analisi della dispersione scolastica, delle cause e dei suoi effetti individuali, collettivi e cumulativi. In primo luogo, viene specificata l'ampiezza del fenomeno poiché esso comprende non solo l'abbandono della scuola, ma anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, le frequenze irregolari, l'insuccesso educativo. Drop-out ed Early School Leavers sono le denominazioni adottate dagli organismi internazionali per indicare i fenomeni appena descritti. Per spiegare le cause della dispersione scolastica si fa ricorso a tre ordini di fattori: individuali, familiari e socio-economici e scolastici.

Nella seconda sezione, partendo dall'analisi dei dati statistici messi a disposizione da alcune organizzazioni internazionali sui livelli di abbandono dell'istruzione e della formazione registrati nei diversi paesi europei, vengono indagate le politiche europee integrate (educative e socio-lavorative) nella lotta alla dispersione scolastica e all'ELET (Early Leaving in Education and Training) finalizzate al reinserimento scolastico e alla promozione della persona. La scelta dell'Unione Europea è quella di puntare sulla formazione di base e permanente come chiave per lo sviluppo economico e sociale della Comunità in quanto, nell'attuale società della conoscenza, il pensiero critico, l'inventiva, la capacità di scelta e di risolvere problemi sono considerati elementi in grado di rafforzare il livello di partecipazione attiva e democratica delle persone, con vantaggiose ricadute sia per l'economia e il mercato che per la realizzazione del benessere dei giovani (ET 2020). Si ritiene, infatti, che un'istruzione capillare o qualitativamente migliore possa produrre ricadute positive nell'ambito dell'occupazione e del benessere della persona, della coesione sociale, della produttività associate ad un abbassamento della criminalità. Per contro, viene rilevato da più parti che un'istruzione inadeguata o un abbandono precoce degli studi abbia costi elevati per l'individuo, la società e l'economia (Psacharopoulos, 2007; Belfield, 2008; Nevala et al., 2011).

Nell'ultima parte del saggio il focus dell'attenzione viene diretto verso le strategie d'azione per combattere la dispersione scolastica e favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno: lo scopo è quello di prevenire la dispersione scolastica, laddove presente combatterla, riducendo la distanza tuttora esistente tra mondo della scuola e mondo del lavoro, sviluppando nelle studentesse e negli studenti una maggiore consapevolezza sul proprio progetto di vita, sulle proprie capacità di autovalutazione, di lavoro cooperativo e di comunicazione interpersonale.

2. Cosa si intende per dispersione scolastica

Con l'espressione dispersione scolastica si fa riferimento a tutti quei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio come inadempienze dell'obbligo scolastico, uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria, prima del raggiungimento del titolo di studio relativo, abbandono scolastico. Essendo un fenomeno che racchiude problematiche differenti come bocciature, ripetenze e abbandoni e descrivendo la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli, la dispersione scolastica mette in luce una condizione di svantaggio e di disagio a fronte delle necessità proprie di ogni persona di disporre degli strumenti fondamentali per vivere e operare in autonomia in una società sempre più competitiva, complessa, selettiva e di esercitare i suoi diritti/doveri di cittadinanza (Frabboni & Baldacci, 2004; Batini, 2014; Batini & Giusti, 2015; Batini & Bartolucci, 2016).

Definita come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese" (Brimer & Pauli, 1971), gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due: il tasso di ripetenza, che indica la percentuale di coloro che vengono bocciati e, quindi, debbono ripetere la stessa annualità scolastica, e il tasso di abbandono, che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare la scuola, senza portare a termine l'annualità scolastica sul totale degli iscritti. Come anche specificato dalla Commissione Europea (European Commission, 2011), la dispersione scolastica risulta, quindi, distinta dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione o Early Leaving from Education and Training



(ELET), espressione elaborata a livello europeo in riferimento a tutti quei soggetti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, ovvero a quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado o inferiore e che non continuano gli studi, né intraprendono alcun tipo di formazione.

Per una comprensione allargata dei processi di dispersione è indispensabile altresì fare riferimento ai NEET o Not in Education, Employment or Training (Eurofound, 2012; 2014; ISFOL, 2015; OECD, 2015), ossia a quella parte di giovani tra i 15 e i 24 anni che non studiano, non seguono una formazione e non lavorano. L'aumento della percentuale dei NEET, essendo indicatore ed espressione delle difficoltà di transizione tra scuola e lavoro, determina un costo economico e sociale elevato sia per l'UE che per i singoli Paesi che di essa fanno parte, oltre agli effetti di depauperamento progressivo e marginalizzazione della fascia più attiva della popolazione. Dal momento che la percentuale di NEET in un paese viene messa in diretta relazione con il suo stato di crisi economica, i tassi di disoccupazione e la sua (in)capacità di far fronte a quella che è definita una vera e propria emergenza sociale, quello dei NEET può essere concettualizzato come l'atteggiamento rinunciatario dei giovani di fronte alla crisi economica e alle difficoltà percepite (reali o meno) di trovare un lavoro, vale a dire una sorta di impotenza appresa o *learned helplessness* (Seligman, 1975).

Occorre però rilevare che nella "dispersione scolastica" rientrano non solo gli abbandoni formalizzati, cioè gli abbandoni che costituiscono abbandoni di fatto, ma anche le non frequenze e le frequenze saltuarie, nonché le ripetenze (Batini, 2023, pp. 8-9; Batini, 2002; Batini & Bartolucci, 2017, pp. 119-136) in riferimento alla cosiddetta "dispersione implicita" alimentata da tutti quegli allievi che vanno a scuola, ma imparano poco, oppure imparano male o in modo irregolare. Sebbene questi studenti non rientrino nella dispersione scolastica esplicita, possono in un certo senso essere inclusi tra i "dispersi" poiché anche quando riescono ad ottenere un titolo di studio, infatti, si trovano nelle condizioni di affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale. Questi allievi non sono neppure classificati come ESL ossia *Early School Leavers* e, di conseguenza, molto difficilmente possono godere di azioni di supporto per aumentare il proprio livello di competenze (Ricci, 2019).

Alla dispersione scolastica, all'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione e al conseguente fenomeno dei NEET si accompagnano problematiche che riguardano sia la singola persona, considerata nella sua dimensione psicologica ed esistenziale, sia la società a cui la persona stessa appartiene. A livello personale un'istruzione inadeguata o di fatto non in grado di sostenere la persona non consente la maturazione di quelle competenze richieste dal mercato del lavoro e la possibilità di ottenere più facilmente un'occupazione adeguata alle proprie aspettative con la conseguenza di non permettere al soggetto di essere autonomo, di avere indipendenza economica e di costruire un progetto di vita svincolato dalla famiglia, determinando un maggior rischio di disoccupazione, impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori part-time e guadagni inferiori (NESSE, 2010; European Commission, 2011). Altri risultati pervenuti dimostrano che chi abbandona precocemente l'istruzione e/o la formazione è meno incline a essere un cittadino attivo, ossia a partecipare alle elezioni e ad altri processi democratici (Rousseas & Vretakou, 2006; NESSE, 2010). Inoltre, l'abbandono precoce riduce anche le possibilità delle persone di partecipare attivamente ad attività sociali e culturali (Rousseas & Vretakou, 2006). Infine, i giovani che abbandonano precocemente gli studi potrebbero essere più inclini ad avere una salute fisica e mentale instabile (Belfield, 2008) e potrebbero correre maggiori rischi di sviluppare un comportamento antisociale o di praticare attività criminali (Nevala et al., 2011).

A tali conseguenze individuali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sono legate anche quelle sociali ed economiche. A livello socio-economico la dispersione scolastica, che spesso sfocia in abbandono dell'istruzione e della formazione, può produrre bassi livelli di capitale umano, competenze inadeguate, conoscenze poco spendibili, riduzione della competitività. Avere un grado di istruzione inadeguato significa per i giovani non avere un livello di competenze richiesto dalle economie di oggi, che si basano sui mezzi di produzione ad alto coefficiente di conoscenze. Ciò produce da un lato una riduzione dei tassi di occupazione, minore crescita economica e gettito fiscale e, dall'altro, maggiori



indennità di disoccupazione e prestazioni socio-assistenziali, aumento della spesa pubblica e sanitaria (NESSE, 2010). Le conseguenze negative prodotte dalla dispersione scolastica e dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione non si fermano con il passaggio da una generazione all'altra, ma al contrario perdurano: i genitori con bassi livelli d'istruzione con maggiori probabilità tenderanno ad attribuire poco valore all'istruzione e alla conoscenza rispetto a quelli che possiedono un livello di istruzione adeguato, esponendo i propri figli a maggiori rischi di abbandono precoce e disoccupazione (Psacharopoulos, 2007).

3. Cause determinanti

Per quanto concerne le cause determinanti, negli anni '60 del secolo scorso la dispersione scolastica viene spiegata mediante il ricorso a fattori familiari e/o culturali o a fattori socio-economici che determinano un meccanismo di espulsione dei più poveri e/o degli emarginati dal sistema scolastico da parte delle istituzioni. La dispersione viene spiegata facendo un esplicito riferimento alle teorie sulla deprivazione socio-culturale e sulla marginalità economica degli strati svantaggiati della società e delle minoranze immigrate (Coleman, 1966; Cicatelli & Malizia, 2012). In questa fase, la tipologia di interventi si colloca, dunque, nell'ambito del potenziamento scolastico al fine di modificare il condizionamento esercitato dall'ambiente familiare deprivato e dal contesto socio-economico in cui la persona vive.

Negli anni '70 del secolo scorso, grazie alla diffusione della scolarizzazione di massa e sulle basi della divulgazione di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, si fa strada una visione più allargata della dispersione che comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l'area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente svantaggiati (Dalton *et al.*, 2009; Jugović & Doolan, 2013; Adelman, & Székely, 2016). Si avverte, quindi, la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimangono dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione (Bagioli, Baldini & Proli, 2022, pp. 91-102; Santagati, 2015, pp. 395-410; Capperucci, 2016, pp. 33-58). In questa fase le politiche non si concentrano più soltanto sugli interventi mirati alle cosiddette "fasce deboli", ma adottano piani straordinari per consentire alla scuola, diventata di massa, di fronteggiare il fenomeno in maniera complessiva e totale.

A partire dagli anni '80 acquista più rilevanza la dimensione soggettiva e dunque si inizia ad attribuire minore peso alle determinanti sociali per riconoscere i tratti individuali e irripetibili di ogni percorso individuale. In questa fase, le difficoltà scolastiche sono maggiormente legate agli atteggiamenti di rifiuto, disimpegno, resistenza dei ragazzi al percorso scolastico (Field, Kuczera & Pont, 2007; Batini & Bartolucci, 2016; Adelman, & Székely, 2016). Negli stessi anni emerge, con una rilevanza progressiva, il tema della relazione con gli insegnanti e dunque si comincia a porre attenzione allo stile di conduzione del gruppo classe, al ruolo attivo o passivo in cui sono relegati gli studenti, al linguaggio (inclusivo o escludente) utilizzato in contesto didattico (Bagioli, Baldini & Proli, 2022, pp. 91-102; Santagati, 2015, pp. 395-410; Capperucci, 2016, pp. 33-58). In questa fase gli interventi si collocano nell'area della motivazione e perseguono dunque obiettivi di tipo relazionale, essendo finalizzati al miglioramento della qualità delle interazioni studente-docente (Di Palma, 2023, pp. 203-2018)

Dal decennio conclusivo del secolo scorso a quello iniziale del XXI secolo l'attenzione si focalizza su un approccio multifattoriale: la letteratura scientifica più recente sulla dispersione scolastica (Colombo, 2010; 2015; Lamb *et al.*, 2011; Alistair & Leathwood, 2013; Batini, 2014; Scales, 2015; Bartolucci & Batini, 2016; Batini & Bartolucci, 2016) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, anche perché le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenti e variegati e investono l'intero contesto scolastico, formativo, economico e culturale.

In tale prospettiva, molto utile appare il rapporto curato da European Commission, EACEA, Eurydice e Cedefop (2014) che, sulla base di dati raccolti in molti Paesi europei, mette in luce l'incidenza dei diversi



fattori determinanti fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione raggruppandoli in tre categorie principali. In primo luogo si distinguono i fattori relativi alle caratteristiche psicologiche degli studenti quali la presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza agli insuccessi (Dalton et al., 2009). Dalla letteratura scientifica sul tema emerge in particolare il ruolo del senso di auto-efficacia: gli studenti che mostrano alta autostima e buon senso di autoefficacia personale mostrano una maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014); di contro, le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Batini, 2015). In secondo luogo si evidenziano i fattori familiari e socio-economici quali l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare.

Per quanto riguarda i fattori familiari, si rivela significativa la relazione tra abbandono scolare precoce e genitori con basso livello d'istruzione (Lundetræ, 2011): un ambiente di provenienza culturalmente svantaggiato porterebbe, infatti, a nutrire basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. A minore scolarità degli adulti che esercitano un ruolo genitoriale parrebbe corrispondere una minore motivazione media allo studio e una minore volontà di distinguersi da parte dello studente (Petruccelli, 2005) con retroazione, quindi, sui fattori individuali. Sulla dispersione scolastica incidono anche fattori socio-economici: sono ormai molte le ricerche e le rilevazioni nazionali e internazionali che evidenziano le correlazioni fra le condizioni socio-economiche della famiglia, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso di studi. 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 al fine di ridurre le spese della famiglia di origine (Bradley & Renzulli, 2011). La cultura di riferimento, i discorsi affrontati nell'ambito della famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al budget familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del/della ragazzo/a di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia. La ricerca evidenzia la maggiore probabilità da parte di immigrati e figli degli immigrati rispetto agli autoctoni di incorrere nella dispersione e, specificamente, di abbandonare precocemente il percorso di istruzione (OECD, 2015). Alcuni studi (Jugovic & Doolan, 2013) evidenziano, infatti, il problema delle minoranze etnico-culturali, in particolare, dei nomadi rom, i quali, in tutti i Paesi del sud-est Europa, sono tra i gruppi più svantaggiati nell'ambito dell'istruzione. In questi casi, tra i fattori che concorrono alla dispersione scolastica si evidenziano: mobilità territoriale, instabilità residenziale, ritardo scolastico per problemi linguistici, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti (OECD, 2006; Canino, 2010) che ritengono, a torto o a ragione, che gli studenti immigrati abbiano una probabilità rilevante di avere un rendimento scolastico basso.

Infine, si distinguono i fattori interni al sistema scolastico quali l'organizzazione e il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le ripetenze. Numerose sono, infatti, le ricerche che evidenziano il ruolo di fattori interni alla scuola (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 e al funzionamento della scuola) rispetto al fenomeno della dispersione scolastica. Da una parte emerge la rilevanza della relazione insegnante-studente (Trincherò & Tordini, 2011), dall'altra il ruolo dell'insuccesso scolastico, testimoniato dalla forte correlazione tra bocciature e abbandoni (Batini et al., 2016). Le scuole con classi molto numerose parrebbero avere un effetto negativo sulle performance scolastiche degli studenti (Balfanz & Legters, 2005); gli anticipi nelle iscrizioni scolastiche paiono aumentare il rischio di dispersione, così come la mancata disponibilità di curricoli diversificati a cui accedere cambiando il percorso anche in itinere sembra favorire le percentuali di dispersione (Rumberger & Lamb, 2003). Un altro fattore strutturale importante che in passato ha contribuito a far aumentare l'abbandono è legato, infatti, alla rigidità delle opportunità fornite da parte dei sistemi scolastici riguardanti il passaggio degli studenti da un indirizzo all'altro, anche di ordine diverso, (liceale, tecnico o professionale). La scarsa attinenza tra conoscenze, abilità e competenze che è possibile sviluppare nei diversi indirizzi di stu-



dio, la difficoltà riscontrata nel riconoscimento di percorsi già svolti, delle certificazioni e delle competenze acquisite spesso hanno scoraggiato coloro che, pur interessati al conseguimento di una qualifica o di un diploma, hanno visto sfumare la possibilità di capitalizzare quanto appreso nei percorsi scolastici e formativi precedenti (Antonmattei & Fouquet, 2011; OECD, 2012; European Commission, 2013a). Tra i motivi che possono favorire l'abbandono precoce troviamo altresì le condizioni del mercato del lavoro del territorio in cui le scuole si collocano (Tumino & Taylor, 2013) che possono promuovere o limitare il fenomeno dell'abbandono. Come sostiene Nevala (2011), confermando i risultati delle indagini della Commissione europea (European Commission, 2011), elevate opportunità lavorative o la presenza di mercati di lavoro regionali o stagionali (quali il turismo o l'edilizia) possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola allo scopo di migliorare la situazione economica della famiglia o diventare più indipendenti.

Essendo riconducibile a diversi fattori intrecciati tra loro, come rilevato da Benvenuto (2011), attualmente si può parlare di "differenti dimensioni o livelli di dispersione" o "dispersione al plurale", distinguendo tra: a) forme di dispersione rilevabili nell'ambito dei percorsi scolastici che riguardano gli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione (questo livello rimanda all'analisi dei flussi, vale a dire delle ripetenze, delle non ri-scrizioni, dei trasferimenti, ritiri o passaggi degli studenti all'interno del sistema di istruzione); b) forme di dispersione rilevabili nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica (questo livello rimanda all'analisi dei debiti scolastici o giudizi di non sufficienza, dei tassi di bocciatura, dei livelli raggiunti nelle distinte competenze disciplinari o trasversali, di scuola o a carattere comparativo nazionale/internazionale, e quindi la qualità degli apprendimenti); c) forme di dispersione rilevabili nell'integrazione e nelle relazioni sociali (questo livello riguarda l'analisi del disagio, devianza e disaffezione da regole, contesti sociali e valori condivisi a scuola e nella società civile, dell'abbandono); d) forme di dispersione rilevabili nell'ambito della corrispondenza/mancata corrispondenza tra titoli di studio e competenze acquisite da un lato e carriere professionali dall'altro (coerenza tra titoli e reclutamenti o contratti, ricaduta degli investimenti nell'istruzione).

4. Gli interventi promossi per contrastare la dispersione scolastica

L'urgenza di riflettere sui dati sulla dispersione scolastica, derivata dalla consapevolezza delle difficoltà di progettazione esistenziale nella società postmoderna, caratterizzata dal rischio e dall'incertezza del futuro, dalla maggiore imprevedibilità dei percorsi individuali e della instabilità di punti di riferimento quali valori, tradizioni, istituzioni che un tempo orientavano la vita delle persone, ha spinto la ricerca psico-pedagogica e la scuola nel suo complesso da un lato ad interrogarsi sulla validità dell'orientamento formativo, inteso come un insieme complesso e unitario di attività e azioni finalizzato a sviluppare, attraverso processi di apprendimento, l'empowerment della persona, dall'altro ad elaborare strumenti e dispositivi finalizzati all'acquisizione della consapevolezza relativamente alle proprie risorse e alla propria progettualità al fine di aiutare la persona a realizzarsi in campo lavorativo e sociale (Batini, 2015; Batini & Giusti, 2023, pp. 19-22).

Orientare dal punto di vista formativo significa offrire alle studentesse e agli studenti l'opportunità di diventare progressivamente autonomi, mettendo in atto forme sempre più evolute di autoconsapevolezza sulle proprie risorse, favorendo lo sviluppo di abilità e di competenze che consentono maggiore controllo sulle proprie scelte e soddisfazione rispetto ad esse (Batini, 2008), attuando quell'insieme di azioni capaci di prestare attenzione alle dimensioni intime ed essenziali del sé (Batini & Giusti, 2008). Questo determina la possibilità di sviluppare nuovi percorsi di apprendimento, di formazione, di transizione scuola-lavoro che possano essere in grado di far maturare, supportare e valorizzare le scelte progettuali individuali, di fornire strumenti di lettura utili a interpretare, comprendere e problematizzare la realtà culturale e sociale, rispondendo al costante bisogno di crescita e di sviluppo che caratterizza e accompagna la persona, qualunque sia la sua età e la sua condizione socio-culturale di riferimento. Si tratta, dunque, di considerare un costrutto complesso ma fondamentale per lo sviluppo e il dispiegarsi dell'esistenza umana e del processo di umanizzazione individuale e sociale, tanto da essere assunto come elemento d'accompagna-



mento dell'azione e della relazione educativa, nonché dell'azione e dell'educazione del proprio sé (Mura, 2005; Jia, Hou, Shen, 2022). Da questo processo conseguono consapevolezza sull'importanza della maturazione di una solida identità individuale, che è sempre anche identità sociale, nonché delle modalità e dei contesti in cui essa si sviluppa. Il processo di orientamento si configura, infatti, come motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e d'istruzione, dall'infanzia all'università e procedendo oltre, accompagnando la persona nell'intero percorso esistenziale. Il riferimento al tema dell'orientamento formativo non si limita, pertanto, come spesso si è portati a credere, alle sole questioni di scelta in momenti cruciali, ma si riferisce a problematiche che riguardano i fini e gli orizzonti valoriali verso cui tendere. In un simile quadro, anche i mezzi e gli strumenti con i quali procedere assumono una valenza strategica e formativa rilevante nei confronti della quale i professionisti dell'educazione non possono non soffermare la loro attenzione.

Diversi sono i modelli di orientamento formativo che si sono susseguiti nelle diverse fasi storiche: Life Design (Burnett & Evans, 2016) che sottolinea la necessità, da parte delle persone, di essere consapevoli dei propri desideri, dei propri obiettivi e progetti e delle proprie aspirazioni, in quanto questo rappresenta la modalità più efficace per condurre una vita soddisfacente; Career Construction (Savickas, 2001; 2005), in cui si insiste maggiormente sulla valenza "pubblica" e sociale nel processo di costruzione di una carriera che risulta fortemente influenzata da fattori ambientali, personali, valoriali e culturali; Costruzione di Sé e della Vita (Guichard, 2010) che pone l'accento sui processi di costruzione dell'identità, ricordando che ogni persona deve avere come obiettivo l'integrazione tra la dimensione personale (costituita da valori, progetti, capacità) e la dimensione ambientale (costituita da tessuto socio-culturale, contesto storico, etc.); infine, l'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) che si pone l'obiettivo di mettere al servizio della comunità educativa e formativa l'efficacia del pensiero narrativo (Bruner, 1992) per l'emancipazione attraverso le storie.

È in tal senso che, con specifica attinenza ai processi di emancipazione della persona, l'emanazione del Decreto Ministeriale n. 328 del 2022 da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito contenente le nuove Linee Guida per l'orientamento in accordo con la "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU rappresenta un atto normativo rilevante cui prestare necessariamente attenzione.

In primo luogo, le suddette Linee Guida sottolineano la necessità di superare un approccio frammentario all'orientamento, definito come "un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative". Ne deriva un ruolo educativo, formativo e pedagogico preciso svolto dall'orientamento, in quanto attiene alla dimensione della crescita, nonché dell'accompagnamento dei processi di formazione e apprendimento nei contesti nei quali essi avvengono, necessario per sostenere la fiducia, l'autostima, l'impegno, le motivazioni, e per riconoscere talenti e attitudini, il potenziale personale esercitando la capacità di scegliere in autonomia senza trascurare la possibilità di coltivare direzioni di crescita inedite o non convenzionali da parte di alunni e alunne, studenti e studentesse. Nel contesto educativo attuale, quindi, il processo orientativo assume una intenzionalità pedagogica più esplicita poiché basato sul contributo che l'educazione può dare nello sviluppo della consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse. Rivendicando la qualità prettamente educativa dell'orientamento, la scuola in quanto contesto in cui la relazione educativa è centrale ha il compito di esplicitare i processi e le condizioni attraverso cui essa orienta la crescita delle persone che educa. Le esperienze formative in ambito scolastico risultano centrali per l'acquisizione delle competenze intrapersonali ed interpersonali necessarie a orientare le scelte nei percorsi di vita e ad affrontare incertezze e difficoltà. In tale direzione, tra le più importanti novità introdotte dalle Linee Guida rientra l'introduzione a partire dall'anno scolastico 2023-2024 dei moduli di 30 ore annuali specifici sull'orientamento nella scuola secondaria di primo grado e di secondo grado come di seguito specificato:



moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde e moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte. I suddetti moduli annuali curricolari o extracurricolari per l'orientamento, come ribadito in più occasioni dalle stesse linee guida, non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina ma costituiscono uno strumento per aiutare le studentesse e gli studenti a riflettere criticamente in modo inter/intradisciplinare sulla propria esperienza scolastica e formativa in vista della costruzione in itinere del proprio personale progetto di vita culturale e professionale, sottolineando in questo modo il ruolo attivo che le stesse e gli stessi dovrebbero avere quando riflettono sulle proprie attitudini, capacità limiti ed esperienze tramite prospettive di piena personalizzazione del percorso formativo. I moduli di 30 ore annuali potranno essere realizzati tenendo conto degli spazi di flessibilità garantiti alle istituzioni scolastiche nell'ambito dell'autonomia; nello specifico, le scuole potranno prevedere nei loro PTOF lo svolgimento di moduli in parte o del tutto come curricolari o extracurricolari non necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite da articolare al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studenti, distribuite nel corso dell'anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro. La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, co-progettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta. I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'e-portfolio¹ che rappresenta in assoluto uno strumento per sviluppare competenze trasversali che rimandano alla concezione di un «soggetto in situazione», chiamato a riflettere su di sé e nel contempo a confrontarsi con la realtà esterna, con i vincoli e le opportunità che essa pone, autodeterminandosi.

A completamento di tale intervento si colloca la linea di investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con l'obiettivo di rilanciare la produttività e la crescita dell'economia del Paese, finalizzata alla promozione di una serie di azioni per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica e per la riduzione dei divari territoriali nell'istruzione, investendo complessivamente 1,5 miliardi di euro. Il decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, ha individuato 3.198 istituzioni scolastiche beneficiarie di finanziamento per la realizzazione di "Azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica" per uno stanziamento pari a complessivi 500 milioni di euro. Tali azioni consistono nella progettazione e realizzazione di percorsi di mentoring e di orientamento, percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento, percorsi di orientamento per le famiglie, percorsi formativi e laboratoriali co-curri-

1 Le parti che contraddistinguono ogni e-portfolio personale sono chiaramente indicate all'interno delle Linee guida e sono sostanzialmente le seguenti: 1) Percorso di studi, in cui sono riportate le informazioni relative al profilo scolastico dello studente; 2) Sviluppo delle competenze, in cui trovano documentazione le competenze sviluppate tramite attività svolte in ambito scolastico ed extrascolastico, tramite il conseguimento di certificazioni e i capolavori caricati dallo studente; 3) Capolavoro dello studente, in cui lo studente sceglie, per ogni anno scolastico, almeno un prodotto da lui riconosciuto criticamente come il proprio "capolavoro"; 4) Autovalutazione, in cui lo studente esprime le proprie riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto. In un'ulteriore sezione, denominata "Documenti", sono messi a disposizione il Consiglio di orientamento, la Certificazione delle competenze e il Curriculum dello studente.



colari, organizzazione di team per la prevenzione della dispersione scolastica, erogati in favore di studentesse e studenti che presentano a rischio di abbandono. Con nota prot. n. 60586 del 13 luglio 2022 il Ministro dell'istruzione ha diramato gli "Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole" in relazione all'attuazione delle misure di cui al citato D.M. n. 170 del 2022. Tale documento fornisce alle scuole individuate quali soggetti attuatori una serie di indicazioni per la progettazione e l'attuazione degli interventi, che potranno essere utilizzate in fase di pianificazione delle attività, insieme alle indicazioni già contenute nell'articolo 2 del D.M. n. 170/2022, alle quali si fa più ampio rinvio.

Nello specifico, i percorsi di tutoring/mentoring e orientamento si presentano come attività formative in favore delle studentesse e degli studenti che mostrano particolari fragilità, motivazionali e/o nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica e richiedono una attività didattica mirata e personalizzata, integrata con quella curricolare. Il MIM parla di percorsi individuali erogati in presenza da esperti in possesso di specifiche competenze. Le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica richiedono un approccio didattico personalizzato, fondato sul mentoring e sul tutoraggio, quale rafforzamento delle attività didattiche curricolari. Tra le diverse esperienze a supporto del contrasto alla dispersione scolastica, il mentoring rappresenta senz'altro una pratica particolarmente efficace. In letteratura, la figura del "mentore" viene associata a diverse funzioni e ruoli: modello, insegnante, advisor, guida, coach, sponsor, amico, aiuto, confidente (esempi in diversi contributi, ad es. Levinson et al, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret et al., 2018); lo si riconosce come figura che istruisce, consiglia, guida e facilita lo sviluppo intellettuale o professionale della persona (Dixon-Reeves, 2003).

5. Intervenire all'interno della scuola basta?

Il riconoscimento da un lato dell'importanza della conoscenza come risorsa primaria per assicurare competitività e coesione sociale e dall'altro dell'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (lifelong learning) ha avuto come riflesso - nell'ambito della lotta alla dispersione - lo sviluppo sia del tema della qualità dell'educazione inclusiva, sia del concetto di successo formativo. Lo spostamento del focus dell'attenzione dalla dispersione come dato oggettivo di cui prendere atto all'educazione inclusiva e al successo formativo come obiettivi da perseguire (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a; 2014b) ha imposto due urgenze: da un lato quella di dotarsi di parametri di valutazione dei livelli formativi basati sia su indicatori di risultato, che riguardano gli esiti scolastici, sia su indicatori di processo, che riguardano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il "ben-essere" stesso dell'individuo; dall'altro quella di chiamare in causa l'azione combinata di tutti i soggetti (pubblici e privati) responsabili della formazione e non soltanto la scuola, che rimane tuttavia il contesto chiave in cui i vissuti si elaborano in scelte per il futuro. È nata, cioè, una riflessione a partire da una concezione della scuola come luogo di incubazione delle varie forme di incertezza e disagio che ha imposto agli attori della formazione di accompagnare le transizioni dalla scuola al lavoro, senza perdere di vista l'obiettivo di mantenimento, sviluppo, riconversione permanente del capitale umano. La promozione del successo formativo non può, infatti, coincidere con il semplice supporto allo studio ma presuppone un'attenzione di tipo educativo finalizzata allo sviluppo armonico di tutte le dimensioni costitutive del soggetto che apprende: è la tensione allo sviluppo integrale della persona considerata nella sua complessità (Goleman, 1996; Gardner, 2002; Baldacci, 2005) a porre le giuste premesse per il conseguimento del successo formativo. Poiché il concetto di successo formativo, in prospettiva pedagogica, può essere inteso come il pieno compimento della persona, il suo conseguimento non attiene esclusivamente a una prospettiva formativa e scolastica (Smith & Hattam, 2004) bensì implica, più in generale, una presa in carico complessiva e integrale della persona e un accompagnamento verso il suo sviluppo integrale (Montalbetti & Lisimberti, 2015); di conseguenza le modalità, lo stile e il contesto in cui si esercita l'accompagnamento educativo sono essenziali. Riflettere sul modo in cui favorire il successo formativo è essenziale poiché il suo perseguimento, come riconosciuto anche dai più prestigiosi organismi internazionali e sovranazionali (Schleicher, 2006), ha profonde implicazioni a tre livelli: personale perché pone le premesse per la piena



e autentica realizzazione personale, sociale in quanto fornisce all'individuo l'opportunità di svolgere un ruolo attivo nella società, economico poiché contribuisce allo sviluppo complessivo del sistema di un paese (Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

La letteratura internazionale (Bowers et al., 2013; Doll et al., 2013), nonché la disamina critica delle buone pratiche per il contrasto alla dispersione scolastica e il perseguimento del successo formativo (European Commission, 2013, European Commission et al., 2014), confermano l'importanza di alcuni elementi tra i quali la centralità dello studente, la personalizzazione dei percorsi e la presa in carico da parte di una rete territoriale-integrata (Bramanti & Odifreddi, 2006) in cui assume un ruolo importante la scuola, il legame tra scuola e famiglia e tra scuola e mondo professionale (Colombo, 2010): sono questi stessi soggetti a essere chiamati in causa per affrontare, anche in termini di prevenzione primaria, il fenomeno (Pozzi et al., 2015). Nello scenario delineato assumono un ruolo privilegiato anche i contesti lavorativi e il terzo settore cui è sovente demandato, pur con modalità e a livelli diversificati, il sostegno scolastico (We World Intervista et al., 2014).

Da decenni il Terzo settore (associazioni, fondazioni, parrocchie, oratori, enti religiosi, doposcuola informali, centri aggregativi giovanili, centri sociali etc.) è attivo per garantire il recupero scolastico (We World Intervista, 2014). Attraverso il lavoro volontario, spesso nascosto tra le mura di un oratorio o le stanze di un centro sociale, vengono raggiunti e recuperati dalla scuola migliaia e migliaia di ragazzi tra i 6 e i 16 anni e riorientati giovani già maggiorenni e fuori dai processi d'istruzione e formazione.

Le organizzazioni di volontariato e il terzo settore costituiscono un contesto particolarmente favorevole per indagare la presa in carico educativa complessiva finalizzata al raggiungimento del successo formativo con l'obiettivo principale di creare o ricreare una sorta di affezione allo studio, ridare centralità all'individuo, accrescendo le possibilità di scelta attraverso il riconoscimento dell'importanza delle conoscenze. In tal senso, il Terzo settore sembra svolgere un ruolo fondamentale, andando a riempire un vuoto, che l'istituzione scolastica ad oggi da sola non è in grado di colmare.

Attualmente sono sempre di più le scuole italiane che, per arginare la "povertà educativa", costituiscono partnership e co-progettano percorsi didattici con istituzioni del Terzo settore presenti sul territorio in grado di coniugare il "dentro la scuola" con il "fuori la scuola"; costituiscono un esempio in tal senso i percorsi di Service Learning² da intendersi quale frutto di un insieme di processi sinergici fra scuola e Terzo settore intrapresi con l'obiettivo di ampliare e qualificare l'offerta formativa, potenziandone le caratteristiche di equità, qualità e inclusività.

6. Conclusioni

Fenomeno particolarmente grave in Italia, la dispersione scolastica può assumere diverse forme: mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, abbandoni, ripetenze, frequenze irregolari, fino alla dimensione soggettiva della delusione per la mancata corrispondenza tra aspirazioni personali e risultati raggiunti.

L'interconnessione tra i diversi fattori determinanti che, come rilevato, rimandano a difficoltà personali, familiari, sociali, economiche, culturali, migratorie, educative, di genere, attestano l'esistenza di situazioni diversificate di svantaggio che spesso hanno origine nella prima infanzia e che tendono ad aggravarsi ulteriormente nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza. Il problema, sebbene affondi le proprie radici in condizioni sociali deprivate, basso status socio-economico, background migratori, fragilità personali, chiama direttamente in causa anche la capacità delle scuole di dare concreta attuazione alla pedagogia dell'accoglienza, facendosi carico delle difficoltà di partenza delle studentesse e degli studenti.

2 Il Service Learning (SL) consiste in "un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)" Si veda Tapia (2006).



In particolare, le ricerche condotte fino a oggi, hanno individuato con una certa chiarezza quali sono i fattori che all'interno della scuola contribuiscono a generare abbandono: un clima scolastico eccessivamente rigido o eccessivamente indulgente; l'assenza di protocolli di accoglienza; il reiterarsi di atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; una relazione educativa studenti-insegnanti di tipo autoritario; una progettazione/organizzazione degli ambienti di apprendimento poco curata; metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici; la mancanza di efficaci pratiche di orientamento, feedback e personalizzazione dei percorsi formativi; forme valutative scarsamente formative fungono spesso da predittori dell'abbandono o a ogni modo fanno aumentare la probabilità che fenomeni del genere possano verificarsi (Viganò et al., 2011). La dispersione scolastica e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione costituiscono senz'altro degli ostacoli alla concreta attuazione di un'educazione e di una società democratica e inclusiva.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2011 ha fornito precise indicazioni sulle politiche da attuare per la riduzione dell'abbandono scolastico basate su due macro-misure di riferimento valide per tutti e 27 gli Stati membri, da cui far discendere specifiche azioni da attuare a livello nazionale e di scuola: lo sviluppo, tramite il metodo aperto di coordinamento, di strategie europee globali basate su una forte integrazione tra istruzione e formazione professionale di alta qualità, nonché la partecipazione, cooperazione e coordinamento tra le parti interessate afferenti anche a settori diversi, quali quello dell'istruzione e della formazione, dell'occupazione, degli affari economici, degli affari sociali, della sanità, delle politiche giovanili, della cultura e sport, con ruoli e responsabilità chiaramente definite.

Sono stati molti i progressi compiuti in questi anni, tuttavia molto resta ancora da fare per tutelare il diritto all'apprendimento e a un'istruzione di qualità per tutti. Oggi, tuttavia, occorre compiere un passo ulteriore, muovendo dalla diagnosi all'intervento, dall'analisi del problema – che oggi appare adeguatamente circoscritto – alle strategie e/o misure d'azione da attuare.

Non si può però immaginare che il contrasto alla dispersione e all'abbandono possa essere realizzato unicamente dai docenti all'interno del sistema scolastico. Se si vogliono fronteggiare i fenomeni di cui sopra, sia in fase preventiva, sia nel recupero, occorre che vi sia un'alleanza fra la scuola e tutti quei soggetti che potenzialmente possono fare parte di un sistema formativo a tutela di un numero sempre maggiore di giovani e soprattutto di coloro che, vivendo in condizioni di particolare marginalità, corrono il rischio non solo di restare fuori dai percorsi di istruzione e formazione, ma di essere esclusi anche a livello sociale e professionale.

Pertanto si richiede uno spostamento del focus dell'attenzione sulle politiche di orientamento in una prospettiva di prevenzione della dispersione e dell'abbandono scolastico, sulla personalizzazione e sulla flessibilità dei percorsi scolastici e formativi in risposta agli specifici fabbisogni dei singoli studenti, anche attraverso modalità di apprendimento alternative rispetto alla didattica tradizionale (leFP, alternanza scuola-lavoro, service learning, etc.), sullo sviluppo di una logica di continuità e di rete basata sulla promozione di interventi di natura sistemica e strutturale, sulla continuità delle buone pratiche (valutazione dei progetti), sul sostegno agli approcci integrati e multilivello che coinvolgano i diversi attori (istituzionali e non) interessati dal problema in reti strutturate e di natura strategica, garantendone un'adeguata regia, sulla "contaminazione" tra la cultura dell'educazione scolastica e quella extra-scolastica all'interno di un progetto condiviso e rafforzamento dell'alleanza fra il mondo della scuola e della formazione e il Terzo Settore, mettendo a sistema gli sforzi provenienti dai due mondi.

Limitare l'intervento unicamente al contesto scolastico, ritenendo che solo la variabile scuola sia significativa nel percorso di accompagnamento delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi con più fragilità, infatti, rappresenta una prospettiva miope anche in virtù del fatto che i processi di apprendimento non si realizzano solo nei contesti "formali", quindi nelle aule, ma anche fuori dalle aule, diventando davvero efficaci quando riescono a mescolare elementi del dentro e del fuori classe, quando quello che si fa a scuola viene collegato con le esperienze del tempo extra-scolastico.

In tal senso, si auspicano, in un futuro prossimo, interventi rivolti in tale direzione al fine di costruire autentiche comunità educanti attraverso l'alleanza di studenti, famiglie, scuole, territorio e terzo settore, indispensabile per avviare efficaci azioni di contrasto della povertà educativa.



Riferimenti bibliografici

- 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*.
- Alistair, R. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, n. 3, pp. 405-418.
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, SelfEfficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, vol. 104, n. 4, pp. 241-252.
- Antonmattei, P. & Fouquet, A. (2011), *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*, Paris: Republique Française – Mission permanente d'évaluation de la politique de prevention de la delinquance, http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission_prevention_de_la_delinquance_la_lutte_contre_l_absenteisme_et_le_decrochage_scolaires_octobre_20111.pdf, consultato il 5 marzo 2024.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Balfanz, R. & Legters, N. (2005). *Locating the Dropout Crisis. Which High Schools Produce the Nation's Dropouts? Where Are They Located? Who Attends Them?* Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484525.pdf>, consultato il 5 marzo 2024.
- Bartolucci, M. & Batini, F. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno. Un progetto Student Voice per scuole a zero dispersione della Rete di Gubbio*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, (XV)1, 8-9.
- Batini, F. (2016). L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout. *Universitas*, numero di gennaio.
- Batini, F. (2015). Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante: diritti, culture, territori*. Pisa: ETS
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione* (Vol. 24, pp. 1-129). Loescher.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini, F. (2002). *La scuola che voglio. Riflessioni, idee e azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Arezzo: Zona.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e Linee Guida: un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti, *Costruire storie insieme: quaderno di lavoro: IX convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp.19-22). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 119-136). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C. & Toti, G. (2016). Failure and dropouts. Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio. *CADMO Journal*.
- Batini, F. & Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. & Giusti, S (Eds.) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo* (Vol. 1). Milano: Franco Angeli.
- Belfield, C. (2008). The Cost of Early School-leaving and School Failure, Washington: The World Bank, <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofSchoolFailure.pdf>, consultato il 5 marzo 2024.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bowers, A.J., Sprott, R. & Taff, S.A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 2, 77-100.
- 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.
- Bramanti, A. & Odifreddi, D. (Eds.) (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Brimer, M.A. & Pauli, L. (1971). *Wastage in Education: A World Problem*. Paris: UNESCO.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it., Torino: Bollati Boringhieri.
- Burnett, B., & Evans, D. (2016). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Knopf.



- Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce ...e si rimane?* Milano: Fondazione Cariplo.
- Cicatelli, S. & Malizia, G. (2012). *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Roma: Istituto Salesiano Pio XI.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Dalton, B., Glennie, E. & Ingels, S.J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts* (NCES 2009-307). Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Di Palma, D. (2023). Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere. *Dirigenti scuola*, 43, 203-2018.
- Eurofound (2014). *Social situation of young people in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 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 Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014b). *Vocational Education and Training-Summary of Country Information*. Odense Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission (2013). Reducing early school leaving. Key messages and policy support. Brussels: European Commission. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf
- European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Frabboni, F. & Baldacci, M. (a cura di) (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (vol. 12). Milano: Franco Angeli.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri.
- Guichard, J. (2010, March). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- ISFOL (2015). *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni: un'inchiesta sociologica*. Roma: ISFOL.
- Jia, Y., Hou, Z-J., & Shen, J. (2022). Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career
- Jugović, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48, 3, 363–377.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK-New York, NY: Springer.
- 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.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mura, A. (2005a). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79–114). Milano: FrancoAngeli.
- NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010), Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission, Bruxelles: European Commission, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>, consultato il 20 giugno 2017.
- Nevala, A.M. & Hawley, J. in collaboration with Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. (2011), Reducing early leaving from education and training in the EU, Brussels: European Parliament, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)4600-48\(SUM01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)4600-48(SUM01)_EN.pdf), consultato il 01 marzo 2024.
- Nevala, A.M. & Hawley, J. in collaboration with Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. (2011), Reducing early leaving from education and training in the EU, Brussels: European Parliament,



- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf), consultato il 2 giugno 2017.
- OECD (2006). *Education at a Glance 2006*. Paris: OECD.
- Petrucci, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, A., Ripamonti, E. & Triani, P. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Psacharopoulos, G. (2007), The Costs of School Failure. A Feasibility Study. EENEE Analytical Report prepared for the European Commission, Bruxelles: European Commission, http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEE-Content/_IMPORTTELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR2.pdf, consultato il 5 marzo 2024.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*, in "Invalsiopen", 1, editoriale.
- Rousseas, P. & Vretakou, V. (2006). *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational)*. Athens: Hellenic Pedagogical Institute.
- Rumberger, R.W. & Lamb, S.P. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: a Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339-343.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: Lisbon Council.
- Seligman, M.A.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman.
- Smith J. & Hattam R. (2004). *"Dropping Out", Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang Publishing.
- Tapia, María Nieves (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Trincherò, R. & Tordini, M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: Franco Angeli.
- Tumino, A. & Taylor, M.P. (2013). *The impact of local labour market conditions on school leaving decisions*. Essex: Institute for Social and Economic Research.
- We World Intervista, Associazione Bruno Trentin & Fondazione Giovanni Agnelli (Eds.) (2014). *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Roma: Ediesse.