



School drop-out as an endemic phenomenon: Research on the state of art in Italy and Europe

La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa

Raffaella Biagioli

Università di Firenze – raffaella.biagioli@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0003-3331-6880>

Michela Baldini

Università di Firenze – michela.baldini@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0001-7961-3667>

Maria Grazia Proli

Università di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0002-0500-9798>

ABSTRACT

This contribution deals with early school leaving in Italy and Europe. Starting from the analysis of the documents produced at European level, the aim is to reconstruct how early school leaving is characterized at a national and international level, investigating its causes, the policies aimed at curbing it and the effectiveness of the measures put in place to fight it. Subsequently, a concise review of the dedicated literature is proposed to understand better the recent phenomenon's evolution that is not yet fully defined and thus gain insight into the state of the art.

Questo contributo riguarda la dispersione scolastica in Italia e in Europa. Partendo dall'analisi dei documenti prodotti a livello europeo, si intende ricostruire come si connota l'abbandono scolastico a livello nazionale e internazionale, indagandone le cause, le politiche dirette a contenerlo e l'efficacia delle misure messe in campo per contrastarlo. Successivamente, viene proposta una sintetica rassegna della letteratura dedicata, per meglio comprendere l'evoluzione del fenomeno così recente da non essere ancora del tutto definito e acquisire così una visione dello stato dell'arte.

KEYWORDS

School dropout, Educational failure, ELET, Students at risk, Intervention
Dispersione scolastica, Insuccesso formativo, ELET, Studenti a rischio, Intervento

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

* Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dalle Autrici. Raffaella Biagioli è autrice dell'abstract e del *paragrafo 1*; Maria Grazia Proli è autrice del *paragrafo 2*; Michela Baldini è autrice del *paragrafo 3 e 4*.

1. La dispersione tra insuccesso scolastico e abbandono

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale, polimorfo, che investe l'intero sistema scolastico e formativo e comprende aspetti differenti non identificabili con l'abbandono scolastico, ma con una serie di fattori i quali determinano la mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare e che include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Besozzi, 2017). Tra questi fattori vi sono il basso rendimento scolastico; la ripetenza; l'interruzione temporanea per motivi vari o il ritiro da scuola per determinati periodi, seguiti poi dalla ripresa degli studi; le assenze frequenti e ripetute e l'abbandono, che comporta l'interruzione, per lo più definitiva, dei corsi di istruzione. La dispersione scolastica interessa tutti i Paesi dell'Unione europea ed assume oggi un ruolo di rilevanza fondamentale nel panorama formativo internazionale.

A partire dal 2000 il Consiglio Europeo si è impegnato a promuovere un potenziamento della qualità dei sistemi formativi, quale motore di una crescita dell'intero settore economico europeo. Sono state affrontate problematiche legate all'insuccesso scolastico e alla dispersione, con l'obiettivo di innalzare i livelli di partecipazione alle attività di lifelong learning.

Per rispondere agli obiettivi fissati dall'Europa e contrastare la dispersione scolastica, con il *Decreto Legislativo 76/2002* l'Italia ha individuato nell'obbligo formativo il «diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età» e ha istituito presso il Miur un sistema di monitoraggio della frequenza degli alunni, a livello regionale e nazionale. Come recita l'art.1 comma 622 della *Legge 296/2006* «L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore».

Obiettivo del Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti è registrare i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti, a partire dal primo anno della scuola primaria.

Pur con un processo lento, l'Anagrafe degli Studenti ha mosso i suoi primi passi, mentre resta ancora sulla carta un sistema integrato di anagrafi tra MIUR e Regioni.

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti, che le istituzioni scolastiche sono tenute ad aggiornare in tempo reale con la frequenza o l'abbandono di ogni singolo alunno, costituisce comunque un efficace strumento di contrasto alla dispersione scolastica fino al compimento dei 14 anni, età a partire dalla quale è possibile intraprendere un percorso formativo professionale regionale piuttosto che proseguire gli studi nel sistema nazionale.

«Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici previsti dai predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della pubblica istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione» (*Legge 296/2006*).

Tra gli obiettivi individuati dalla Commissione europea nel 2008, da raggiungere entro il 2010 nell'ambito della Strategia di Lisbona, apparivano proprio la riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10% e il

raggiungimento del target dell'85% di ventiduenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore. Le problematiche che investono il contesto scolastico sono frutto di molteplici cause, fattori concatenati che diventano causa del fenomeno stesso, riflettono diversi gradi di gravità e possono implicare il soggetto, così come il contesto di riferimento (ambiente sociale, familiare, scolastico). Nonostante questo suo carattere di trasversalità, si inizia ad insediare l'idea che l'abbandono scolastico ponga le radici direttamente nel soggetto e nella sua storia, che sia insito nelle esperienze personali di insuccesso scolastico che sfocerebbero, in seguito, nelle forme di abbandono. Esse possono manifestarsi in modo più o meno evidente e riflettono condizioni generate da diversi sentimenti: si tratta di mettere in luce quei segnali che precedono la dispersione vera e propria e analizzare il contesto entro il quale essi si manifestano. Questa visione costituisce un cambio di prospettiva e di rotta molto importante poiché fa emergere tutto quell'intreccio fatto di manifestazioni palesi e sommerse che contraddistinguono la condizione di disagio. Questa è una visione fortemente contestualizzata del fenomeno e di tutti i problemi ad essa correlati che non possono mai dipendere da un'unica ed esclusiva causa. Perciò risulta determinante la sinergia tra una serie di variabili indipendenti, a partire dal comportamento dello studente, passando per il rendimento scolastico, lo stato psicologico, l'ambiente familiare, che possono comportare il rischio di lasciare gli studi incompleti (Besozzi, 2017; Colombo, 2010).

Con le nuove elaborazioni del Ministero di Istruzione, relative agli anni scolastici 2015–2016 e 2016–2017, siamo in grado di vedere gli abbandoni (e i rientri) che si verificano nel passaggio dell'anno – sia all'interno dello stesso ordine di scuola, sia nel passaggio tra cicli – oltre a quelli che avvengono nel corso dell'anno scolastico, studiati nei precedenti Focus. Per spiegare questo nuovo approccio gli esperti del MIUR ricorrono alla metafora dei tasselli che, uniti insieme, vanno a comporre il puzzle degli alunni usciti precocemente dal sistema scolastico nazionale (Cederna, 2017). Sempre secondo questa anagrafe si considerano 23.000 alunni a rischio dispersione ogni anno nella scuola media. Secondo il MIUR (2011), nella scuola media abbandona il 3,3% dei bambini di origine straniera contro lo 0,6% degli alunni di origine italiana. Possiamo affermare che non è più soltanto rilevante “quanto” si impara ma anche “come” si impara, e infatti, secondo i dati PISA 2015, in Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali dall'OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza. Si tratta di fatto di allievi “implicitamente dispersi”. Incrociando, poi i dati sull'abbandono con quelli relativi ai livelli socioeconomici delle famiglie, si coglie anche come la scuola italiana non sia più un ascensore sociale. Non a caso, secondo OCSE 2020, l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa (AGIA, 2022).

Le strategie relative alla prevenzione dell'abbandono scolastico dovrebbero essere basate su un'analisi delle cause del fenomeno condotta al livello nazionale, regionale e locale, dato che i tassi medi nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi. I giovani che abbandonano la scuola costituiscono un gruppo eterogeneo e le ragioni individuali dell'abbandono variano sensibilmente.

«La famiglia di provenienza e le condizioni socioeconomiche generali, come pure l'attrazione esercitata dal mercato del lavoro, sono fattori importanti. Il loro effetto è condizionato dalla struttura del sistema di istruzione e formazione, dalle opportunità formative e dall'ambiente formativo. Il coordinamento delle politiche relative al benessere dell'infanzia e dei giovani, alla sicurezza sociale, all'occupazione giovanile e alle prospettive professionali

ha un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono scolastico» (Council of the European Union, 2011).

Questo fenomeno è considerato un problema nevralgico per le società occidentali (Colombo, 2014), in termini di costi individuali (alto rischio di disoccupazione, esclusione sociale e cattive condizioni di salute), sociali ed economici (maggiore spesa pubblica, con riferimento ad esempio al social welfare e alla trasmissione intergenerazionale dei risultati educativi e socioeconomici relativi all'impovertimento del capitale umano (European Commission, 2011; Muscarà, 2017, pp. 147-171).

La strategia Europea 2020 ha fissato l'obiettivo di ridurre a meno del 10% la percentuale di giovani di età compresa fra 18 e 24 anni che abbandonano prematuramente l'istruzione o la formazione, considerato che, attualmente, solo circa il 45% di loro ha un impiego (European Commission, 2017). Secondo l'ISTAT, inoltre, in termini occupazionali, nel nostro Paese in confronto con l'Europa la quota di occupati tra i giovani che abbandonano precocemente gli studi è significativamente inferiore (-11 punti) (AGIA, 2022, p. 31).

«L'Italia è uno dei paesi europei dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più frequente e dove i giovani tra i 18-24 anni con la sola licenza media sono il 13,5% del totale, dato superato solo da Spagna e Malta» (Openpolis, 2020b).

Una media nazionale che nasconde un divario molto ampio nella diffusione del fenomeno. Per garantire che ogni Paese membro metta in atto la Strategia Europa 2020 – si legge nel Documento dell'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 2022 – la Commissione europea ha proposto che gli obiettivi siano tradotti in percorsi nazionali e che ogni anno gli Stati membri presentino un proprio Programma Nazionale di Riforme che fissi i traguardi e individui un livello a medio termine per ciascun obiettivo. Da aggiungere che le disuguaglianze nei percorsi scolastici degli alunni stranieri sono molteplici. «Se tra gli alunni di cittadinanza italiana è l'11,3% ad abbandonare gli studi precocemente, tra quelli di cittadinanza straniera la quota sale al 36,5%» (Openpolis, 2020a). Il precoce abbandono scolastico ha conseguenze anche sulla formazione di quella sacca di popolazione minorile e giovanile, numerosa soprattutto nel Sud Italia, costituita dai NEET (*Not [engaged] in Education, Employment or Training*). La proporzione di NEET in relazione alla popolazione scolastica, inoltre, costituisce uno degli indicatori, insieme ad altri, per misurare la povertà infantile a livello europeo. Lo stesso PNRR (Piano Nazionale Ripresa e Resilienza) ha dedicato attenzione al fenomeno: infatti, nell'ambito della Missione "Inclusione e Coesione", ha previsto un investimento denominato "Interventi speciali per la coesione territoriale" con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa delle Regioni del Sud attraverso

«il potenziamento dei servizi socioeducativi a favore dei minori di età, finanziando iniziative del terzo settore, con specifico riferimento ai servizi assistenziali nella fascia 0-6 anni e a quelli di contrasto alla dispersione scolastica e di miglioramento dell'offerta educativa nella fascia 5-10 e 11-17» (AGIA 2022, p. 32).

Lo scopo è quello di «migliorare progressivamente la qualità degli apprendimenti dei giovani, favorire la crescita dei livelli culturali della popolazione e concorrere allo sviluppo del Paese» (MIUR, 2007, p. 4). Da qui la necessità che le

scuole, nel rispetto della loro autonomia progettuale e in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa (POF), organizzino percorsi didattici, in termini di apprendimento, adeguati ai diversi livelli degli studenti. Ciò comporta per i docenti una particolare attenzione ai bisogni affettivo-emotivi e comunicativo- relazionali, nonché ai diversi stili cognitivi e livelli di apprendimento dei singoli alunni.

2. Traiettorie per uno studio sistematico della letteratura sulla dispersione scolastica in Europa

Nell'ambito di uno studio preliminare finalizzato alla conduzione di una *systematic review* sul tema della dispersione scolastica in Italia e in Europa a partire dagli anni Duemila¹, è emersa la presenza di una vasta letteratura in merito che risulta diversificata tra documenti pubblicati da istituzioni nazionali ed europee, e studi accademici disciplinari riconducibili a studiosi in ambito psicologico, pedagogico e sociologico e transdisciplinari. Ad una prima ricognizione, indispensabile per definire dal punto di vista metodologico lo studio da effettuare (Ghirotto, 2019), si è constatata l'esistenza di molteplici ricerche empiriche condotte nei vari contesti europei che forniscono una mole di dati molto significativi per ricostruire l'evoluzione del fenomeno nel tempo e nello spazio geografico europeo.

È il caso, ad esempio, del lavoro di una équipe multidisciplinare dislocata in nove Stati membri dell'UE (Austria, Belgio (Fiandre), Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia e Regno Unito) che nell'ambito del progetto finanziato dall'UE, "Reducing Early School Leaving in Europe" (European Commission, 2018), ha pubblicato il volume *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg et al., 2021) dove sono raccolti gli esiti di una ricerca che non si è limitata all'analisi della diffusione del fenomeno dispersione, provando a individuare i fattori di rischio e di protezione e le misure messe in atto per contrastarlo.

Gli autori sottolineano l'importanza dell'intreccio tra il livello micro, relativo alle storie dei giovani e l'analisi della loro dimensione sociale, con il livello macro, inerente al sistema educativo e delle politiche scolastiche, e il livello meso, che riguarda le istituzioni sociali (relazioni all'interno della famiglia, della scuola, del quartiere e della comunità) (Quarta, 2020). Nella ricerca si sottolinea in particolare la situazione svedese che evidenzia l'importanza del livello meso in quanto le relazioni sociali influenzano il complesso processo di abbandono scolastico nelle aree urbane emarginate della Svezia.

L'approccio quantitativo utilizzato nella ricerca ha contribuito a misurare e implementare il concetto di impegno scolastico. Questo viene definito attraverso gli elementi che più significativamente influenzano l'allontanamento dei percorsi formativi, con l'aspetto più interessante del rapporto con i compagni e gli insegnanti, oltre che con i genitori. Tutto ciò porta alla definizione di un modello statistico dell'impegno scolastico basato sul dataset internazionale, evidenziando al contempo i principali fattori protettivi (relazioni positive insegnante-studente,

1 La revisione della letteratura citata è stata effettuata nell'ambito di una ricerca ancora in corso condotta dall'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI, di cui è responsabile scientifica la Prof.ssa Raffaella Biagioli in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana che ne è promotore. Il gruppo di ricerca è rappresentato per UNIFI dalla coordinatrice Prof.ssa R. Biagioli e da M. Baldini, A. Grilli, M.G. Proli, F. Rozzi. Il gruppo scientifico USRT è rappresentato dal responsabile dell'attuazione Dott. R. Curtolo e da M. Boldi, P. Infante.

avere coetanei con alte aspirazioni, l'aspettativa dei genitori nei confronti dei figli di ottenere qualifiche di livello superiore) che possono promuovere e aumentare l'impegno scolastico degli studenti (Quarta, 2020).

Tali temi caratterizzanti il fenomeno dispersione sono affrontati anche nel rapporto sulla governance dell'istruzione scolastica in Europa che è stato pubblicato dalla Commissione Europea con il titolo *European ideas for better learning: the governance of school education systems* (European Commission & ET2020, 2018). Il volume contiene la relazione finale e i risultati presentati dal gruppo di lavoro ET2020 Working Group School (2016–2018), ed è incentrato sulla necessità di adottare approcci innovativi nell'insegnamento-apprendimento e nella governance dei sistemi di istruzione scolastica, così che le scuole possano far fronte a una serie di richieste educative in continua evoluzione da parte degli studenti, della società e del mercato del lavoro.

La relazione del gruppo di lavoro ET2020 sulle scuole rappresenta un esempio cogente del lavoro e delle collaborazioni che a livello europeo sono posti in atto per individuare soluzioni a sfide comuni. Per questo la Commissione Europea è certa che si tratti di un modo fondamentale per sostenere e ispirare lo sviluppo delle politiche attuali e future.

Il gruppo di esperti ha sviluppato idee e condiviso pratiche di policy-making relative alla governance dei sistemi educativi scolastici per promuovere l'equità e l'eccellenza, con particolare attenzione al sostegno dello sviluppo della scuola e degli insegnanti. Pur concentrandosi sui processi di elaborazione delle politiche, gli esiti del lavoro di ricerca evidenziano che l'azione a qualsiasi livello dovrebbe essere orientata verso l'obiettivo finale di migliorare il processo e i risultati di apprendimento di tutti i giovani (European Commission & ET2020, 2018, p. 2).

Le sfide principali evidenziate in questo studio sono riassunte nella *tabella 1*.

<p>Garanzia di qualità per lo sviluppo della scuola</p>	<p>L'equilibrio tra autonomia e responsabilità è una sfida significativa e continua per i sistemi educativi che si sforzano di migliorare in molte aree. I responsabili politici riconoscono l'urgente necessità di migliorare l'interazione tra i meccanismi di garanzia della qualità esterni e interni alle scuole, al fine di a) consentire alle scuole di adattarsi alle mutevoli esigenze degli studenti e b) garantire un adeguato feedback e un flusso di informazioni che consenta un'azione basata su dati concreti in tutto il sistema.</p>
<p>Continuità e transizioni nello sviluppo degli studenti</p>	<p>I percorsi degli studenti possono essere frammentati in vari modi, con il rischio di risultati insufficienti e di un possibile abbandono della scuola. Le politiche devono a) garantire che i percorsi di apprendimento siano sufficientemente flessibili e b) creare le condizioni per fornire un orientamento e un sostegno adeguati a tutti gli studenti e alle parti interessate.</p>
<p>Insegnanti e dirigenti scolastici nelle scuole come organizzatori dell'apprendimento</p>	<p>Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nel sostenere lo sviluppo dei discenti e sono agenti di cambiamento chiave nello sviluppo della scuola. Sono necessarie politiche che a) promuovano la collaborazione, l'autonomia e la leadership distribuita degli insegnanti all'interno delle comunità di apprendimento professionale e b) motivino e coinvolgano tutti gli attori per realizzare il cambiamento.</p>
<p>Reti per l'apprendimento e lo sviluppo tra i sistemi educativi scolastici</p>	<p>Relazioni e comunicazioni efficaci aiutano un sistema educativo a raggiungere i propri obiettivi. Mantenere un'interazione positiva tra molte parti interessate è una sfida, ma il networking offre un grande potenziale in tal senso. Una comprensione più approfondita dello scopo e della natura delle reti per l'innovazione e l'attuazione è fondamentale per l'impatto positivo e sostenibile di qualsiasi azione.</p>

Tabella 1. Traduzione e rielaborazione da European Commission ed ET2020 (2018, p. 2).

Il gruppo di lavoro ET2020 propone inoltre «un ampio approccio alla governance che i sistemi di istruzione scolastica dovrebbero perseguire» (European Commission & ET2020, p. 4). Sono enucleati punti d'attenzione offerti come guida ai decisori politici, primo fra tutti il costante interesse verso «una chiara visione della qualità dell'istruzione con valori condivisi riguardanti lo sviluppo della scuola, degli insegnanti e degli studenti» (European Commission & ET2020, p. 4). Occorre, infatti, mantenere

«un approccio decisionale incentrato sul discente, al fine di creare esperienze e ambienti di apprendimento significativi che contribuiscano allo sviluppo degli alunni e degli studenti nella loro interezza; processi decisionali collaborativi, che coinvolgano la fiducia e il dialogo sostenuto di una serie di stakeholder a tutti i livelli del sistema, e che promuovano un senso di appartenenza, responsabilità e condivisione» (European Commission & ET2020, p. 4).

In tal modo, le istituzioni scolastiche di ogni grado possono «divenire organizzazioni di apprendimento che sostengono un processo decisionale efficace e diventano contesti di indagine e sviluppo continuo a livello locale» (European Commission & ET2020, p. 4). In questa ottica sono auspiccate

«Politiche che sostengono comunità professionali altamente competenti e affidabili riconoscendo gli insegnanti e i dirigenti scolastici come attori fondamentali del cambiamento, promuovendo la leadership condivisa, la collaborazione e l'innovazione, e investendo nello sviluppo di capacità che ne motivano lo sviluppo continuo per garantire un insegnamento e un apprendimento di alta qualità» (European Commission & ET2020, p. 4).

In questo senso, occorre sostenere un approccio costante alla ricerca per

«generare e utilizzare diversi tipi di dati che possano aiutare a identificare meglio i punti di forza e le aree da migliorare, [e ad elaborare] politiche tempestive, ovvero che rispondano direttamente alle esigenze in evoluzione del sistema, con processi di attuazione mirati e di durata adeguata, e una coerenza con le altre politiche in corso, per un cambiamento duraturo e rinnovato» (European Commission & ET2020, p. 4).

Questa sintesi dei principali temi caratterizzanti il dibattito europeo sulla dispersione scolastica, espresso attraverso documenti guida messi a punto da vari gruppi di ricerca facenti capo alla Commissione Europea, non poteva tralasciare l'importanza che la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica rivestono nell'ambito degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030. In particolare, l'OSS 4 «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti» che, come primo traguardo, pone proprio la necessità di «Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti» (UN, 2015). A questo proposito, è importante citare il sesto rapporto di monitoraggio Eurostat sugli Obiettivi di sviluppo sostenibile *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context* (2022). Questo fornisce una valutazione quantitativa dei progressi dell'Unione europea verso il raggiungimento dei Sustainable Development Goals (SDGs) basandosi su un insieme di circa cento indicatori che sono stati selezionati tenendo conto della

loro rilevanza politica dal punto di vista dell'UE, nonché della loro disponibilità, copertura dei Paesi, e qualità dei dati. Il set di indicatori SDGs dell'UE è allineato, seppur con alcuni distinguo, all'elenco di indicatori SDGs globali delle Nazioni Unite. In particolare, il monitoraggio dell'SDG 4 "Istruzione di qualità" nel contesto europeo si concentra su l'istruzione di base (comprende le prime fasi del percorso educativo del bambino, che va dall'educazione della prima infanzia all'istruzione primaria e secondaria), l'istruzione universitaria, l'apprendimento degli adulti e l'acquisizione delle competenze digitali.

Il rapporto Eurostat indica come l'OSS 4 sia caratterizzato da sviluppi divergenti tra gli indicatori che monitorano la partecipazione all'istruzione e quelli che monitorano i risultati in termini di performance degli studenti (Eurostat, 2022a). Per quanto riguarda la partecipazione all'istruzione, i Paesi europei sono sulla buona strada per raggiungere gli obiettivi fissati per il 2030 in materia di abbandono dell'istruzione e della formazione.

Eurostat (2022a) sottolinea come l'abbandono scolastico sia legato alla disoccupazione, esclusione sociale, povertà e cattiva salute. Pertanto, è nell'interesse delle società nel loro complesso, oltre che degli individui stessi, assicurarsi che tutti completino l'istruzione e la formazione (European Commission & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, p. 26).

3. Possibili definizioni del fenomeno e prime interpretazioni dei dati disponibili sulla dispersione scolastica in Europa

Il tema della dispersione scolastica si configura come un focus di particolare interesse sia per la ricerca scientifica che per le organizzazioni scolastiche ed educative e rappresenta un valido indicatore della qualità del sistema scolastico in termini di inclusione, equità e opportunità di successo formativo. L'espressione dispersione scolastica, la cui etimologia è ancora dibattuta, rappresenta un fenomeno ampio che non comprende unicamente l'abbandono della scuola da parte degli alunni ma si estende alle ripetenze, agli eventuali ritardi rispetto all'età scolare, alle frequenze irregolari e all'insuccesso educativo. "Drop-out" ed "Early school leavers" sono le denominazioni adottate dagli organismi internazionali. La prima, di origine anglosassone, indica i giovani che sono "fuoriusciti", che sono caduti al di fuori di un insieme; include coloro che hanno abbandonato un percorso formativo o lavorativo quando erano ancora in corsa, senza il conseguimento di una certificazione di qualche tipo. La definizione "early leavers", invece, tende a indicare coloro i quali, intrapreso un percorso, lo abbandonano prima di averlo compiuto. "Early Leaving from Education and Training" (ELET) rappresenta, più specificamente, l'indicatore utilizzato dall'Eurostat per l'analisi del fenomeno e viene utilizzato come base di confronto tra i vari Paesi appartenenti all'UE. L'ELET si riferisce a quella quota di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni che sono in possesso della sola licenza media e che si trovano al di fuori dal sistema nazionale e da quello regionale di istruzione e formazione professionale (Pandolfi, 2016; Capperucci, 2017).

Come documentato dai numerosi studi nazionali e internazionali, l'abbandono della scuola secondaria superiore rappresenta un problema diffuso di carattere internazionale. Nei paesi europei, in particolare, la percentuale di ragazzi e ragazze tra i 18 e i 24 anni che non hanno terminato il percorso secondario superiore è diminuita dal 35% nel 2000, al 29% nel 2005, al 26% nel 2010 e al 22% nel 2016 (OECD, 2017). Nel 2021, nell'UE è stata rilevata una media del 9,7% di abbandoni precoci

dell'istruzione e della formazione. Sebbene questi dati risultino incoraggianti, più di un giovane adulto su cinque non completa la scuola secondaria superiore e l'abbandono scolastico rappresenta, ancora oggi, una sfida considerevole nella quasi totalità delle società occidentali. I dati rilevati, inoltre, presentano anche delle differenze in termini geografici e di genere sia all'interno dei Paesi che tra gli Stati membri dell'UE e ciò pone un'ulteriore sfida da affrontare.

Pare doveroso sottolineare, come si evince Eurostat (2022b), che vi sono differenze tra gli Stati membri, con molti di questi che hanno già raggiunto l'obiettivo a livello UE fissato per il 2030; obiettivo che intende abbassare la percentuale di abbandoni precoci ad una soglia inferiore al 9,0% (Eurostat, 2022b).

Da un'attenta lettura, possiamo dire che nel 2021 la percentuale di abbandoni precoci oscillava tra il 2,4% della Croazia e il 15% della Romania. I Paesi che hanno registrato una percentuale più bassa sono stati, oltre alla già nominata Croazia, la Slovenia, la Grecia e l'Irlanda dove la quota di drop-out è risultata inferiore al 5%, mentre quelli con un alto tasso di ELET sono stati la Romania 15,3% seguita da Spagna e Italia con circa il 13%. Possiamo dunque affermare che tra gli Stati membri dell'UE esistono grandi differenze in termini di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione e che solamente poco più della metà degli stati membri, 16 su 30, ha già raggiunto il target individuato a livello europeo per il 2030.

3.1 Andamento della dispersione tra il 2011 e il 2021

Se analizziamo la quota complessiva di abbandoni precoci nell'arco decennale che va dal 2011 al 2021 (Eurostat, 2022b) possiamo riscontrare come questa sia in diminuzione nell'UE di 3,5 punti percentuali. Gli Stati membri che, grazie all'implementazione delle strategie proposte a livello europeo, hanno ridotto maggiormente la percentuale di ELET sono stati: il Portogallo con meno 17,1 punti percentuali e la Spagna che registra un meno 13 punti percentuali (Eurostat, 2022b). Tuttavia, dobbiamo constatare che questa percentuale è aumentata in ben otto degli Stati membri, tra cui Lussemburgo, Repubblica Ceca, Svezia e Slovacchia che hanno visto un incremento superiore a 1 punto percentuale; ciò fa ben comprendere come il processo sia dinamico e venga richiesto un impegno costante da parte di tutti gli attori per poter tenere sotto controllo il fenomeno. Anche l'Italia ha fatto registrare un miglioramento sensibile, sebbene rimanga ben al di sopra dell'obiettivo fissato dell'Agenda 2030.

3.2 La dispersione nel dettaglio: variabili geografiche e di genere

Raggruppando i dati per area geografica (Eurostat, 2022b) è possibile osservare come l'abbandono vari da zona a zona e come vi siano discrepanze, talvolta anche piuttosto marcate, fra le rilevazioni effettuate nelle città principali, nei paesi o nei sobborghi e nelle aree rurali. Sebbene la media europea tenda a livellarsi su differenze minime, scendendo nel dettaglio e andando ad analizzare i dati dei singoli stati, risulta palese come vi siano differenze sensibili e come alcuni paesi quali Romania, Bulgaria e Ungheria vedano un deciso primato di abbandono nelle zone rurali.

La maggior parte delle rilevazioni tende a confermare un abbandono scolastico maggiore proprio in queste aree e nelle aree provinciali o sobborghi, mentre dimostra, in genere, un minore abbandono nelle grandi città. Questa tendenza, tuttavia, vede alcune eccezioni piuttosto rilevanti come quella dell'Italia, del Belgio

e di Malta, paesi nei quali il dato va addirittura in controtendenza, peraltro in maniera piuttosto marcata. In questi stati, (in particolare Malta che vede una differenza superiore al 100% fra i due rilevamenti), gli “early leavers” sembrano concentrarsi maggiormente nelle grandi città rispetto alle zone più periferiche.

Altro dato di sicuro interesse è quello relativo all’abbandono scolastico categorizzato in termini di genere, infatti, se analizziamo le differenze tra maschi e femmine ci imbattiamo in un quadro complesso, perché né i ragazzi, né le ragazze possono essere considerati in maniera univoca il gruppo più debole (Borgna, Struffolino, 2017). Nel corso dell’ultimo secolo, i modi e i tempi della frequenza scolastica da parte dei giovani e delle giovani è cambiato radicalmente: si è passati da carriere delle ragazze molto più brevi rispetto a quelle dei ragazzi, ad un’inversione della tendenza a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in quasi tutti i paesi industrializzati (Barro, Lee, 2013). Dall’elaborazione Eurostat (2022b) relativi al 2021, vediamo come in molti i Paesi vi è un divario costante anche marcato fra gli abbandoni effettuati dai maschi e quelli effettuati dalle femmine. Uniche eccezioni a questa tendenza sono costituite dalla Svizzera, i cui dati si equivalgono, e da Romania e Bulgaria, paesi nei quali è maggiore la percentuale di abbandono scolastico da parte del genere femminile, in particolar modo in Bulgaria dove la differenza è anche piuttosto sensibile. Questi dati sembrano proporre un trend secondo il quale i giovani maschi abbandonano più facilmente la scuola rispetto alle femmine (probabilmente in favore di impieghi remunerati laddove non vadano a rientrare nell’insieme dei NEET) aprendo possibili scenari di studio riguardo alle variabili che favoriscono questo fenomeno, tra i quali anche le differenze culturali e di genere dei singoli Paesi.

4. Conclusioni

Alla luce dei dati sull’abbandono precoce esaminati, sembra opportuno effettuare una riflessione circa le possibili priorità strategiche atte a fronteggiare il fenomeno dell’ELET a livello europeo e nazionale, soprattutto a livello scolastico. Nelle società avanzate si avverte l’impellente necessità di fornire risposte sociali e scolastiche che siano inclusive, capaci di promuovere i valori della democrazia, del rispetto reciproco e delle pari opportunità. L’obiettivo è quello di favorire la coesione sociale attraverso la comprensione interculturale e un rinnovato senso di appartenenza che vada oltre le storiche limitazioni “tribali” e di classe. In uno scenario sempre più globalizzato e articolato nel quale l’impegno verso una politica comune si infrange quotidianamente contro gli scogli di vecchie e nuove spinte separatiste, risulta necessario fornire il diritto ad un’educazione che possa dirsi equa ed inclusiva, che garantisca il pieno sviluppo del proprio potenziale allontanando i giovani da visioni polarizzanti e facili derive estremiste. L’abbandono scolastico precoce, purtroppo, costituisce il principale ostacolo alla piena realizzazione di sé e, di conseguenza, alla realizzazione di una società che voglia dirsi partecipativa, democratica e inclusiva.

Il problema affonda le proprie radici in una varietà di fattori che spaziano da condizioni sociali di deprivazione a status socioeconomici particolarmente bassi a background migratori, fino ad arrivare a comprendere eventuali fragilità specifiche del singolo etc. Sebbene la maggior parte di queste cause richiederebbe un’agenda politica dedicata, che sappia rispondere in maniera efficace alle nuove sfide che la società moderna comporta, non ci si può tuttavia svincolare dall’aspetto educativo, che è chiamato a rispondere su tutti i livelli e deve dimostrarsi

capace di offrire, in particolar modo nelle scuole, una pedagogia dell'accoglienza che sappia farsi carico delle difficoltà di partenza degli studenti (Perucca, 1996).

Le ricerche condotte fino ad oggi hanno individuato con chiarezza quali sono gli aspetti critici che nel sistema scolastico favoriscono l'abbandono: proposte educative particolarmente rigide o indulgenti; la relazione autoritaria che molti docenti impostano in classe; metodi di insegnamento nozionistici; l'incapacità di gestire o prevenire gli atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; l'assenza di specifici protocolli di accoglienza; una progettazione degli ambienti scarsamente curata; la mancanza di pratiche di orientamento efficaci, feedback e calibrazione dei percorsi formativi sul gruppo classe. Gli aspetti elencati, che costituiscono un elenco puramente indicativo e non certo esaustivo dei fattori di rischio nelle scuole, si sono spesso dimostrati correlati all'abbandono scolastico o ne hanno addirittura favorito l'insorgere, aumentando in maniera sensibile la probabilità che questo si verifichi (Viganò, Brex, Goisis, 2011).

L'impegno profuso dalle istituzioni europee e dai singoli Stati membri negli ultimi venti anni ha favorito il proliferare di politiche ad ampio spettro e progettazione di strategie d'azione che hanno visto il coinvolgimento trasversale anche di più paesi. I dati Eurostat dimostrano un andamento generalmente positivo, che tuttavia necessita di ulteriori sforzi per superare le differenze e gli scostamenti tuttora esistenti e, soprattutto, per mantenere costante la capacità di rispondere in maniera reattiva e propositiva a problematiche il cui insorgere rischia non solamente di escludere i cittadini di domani dai percorsi di istruzione e formazione, ma di debilitarne anche le potenzialità sociali e professionali.

Riferimenti bibliografici

- AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Borgna, C., Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*. 61, 298–313. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(28), 33–58. <https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.43>
- Cederna, G. (Ed.). (2017). *Atlante dell'infanzia a rischio: Lettera alla scuola*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani. Retrieved September 30, 2022, from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola_0.pdf
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Council of the European Union. (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union, 2011/C 191/01. https://doi.org/10.3000/17252423.C_2011.191.eng
- European Commission, (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce*. Retrieved September 30, 2022, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1727c557-8ffa-4d80-8bc9dc0feff6d836>
- European Commission (2017). *European Semester: Thematic factsheet – Early school leavers – 2017*. Retrieved September 30, 2022, from <https://commission.europa.eu/system/>

- files/2020-06/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf
 European Commission (2018). Reducing Early School Leaving in the EU [RESL]. *Cordis EU Research Results*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Retrieved August 30, 2022, from <https://cordis.europa.eu/project/id/320223>
- European Commission, & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). *Education and training monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28521>
- European Commission, & ET2020 (2018). European ideas for better learning: the governance of school education systems. *ET2020 Working Group School*. Brussels: Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- Eurostat (2022a). *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat, (2022b). Early leavers from education and training. *Eurostat Statistics Explained*. Retrieved September 30, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#:~:text=While%20in%20the%20EU%20the,in%202011%20to%203.5%20pp.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- MIUR. (2007). *Obbligo di istruzione: Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)*. Retrieved September 2022, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/lineeguida-211207.pdf>
- MIUR. (2011). *La Scuola in Cifre 2009 - 2010*. In G. Barbieri, & E. Fidora (Eds.), *Quaderni della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi*. Roma: MIUR. Retrieved September 30, 2022, from https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/scuolaincifre_2009-2010.pdf
- Muscarà, M. (2017). Il QRDS. Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno. *Civitas Educationis. Education, Politics And Culture*, 6(2), 147–171. Retrieved September 30, 2022, from <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/477>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Openpolis. (2020a). I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione [Report]. *Openpolis*, March 3, 2020. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openpolis.it/i-minori-stranieri-nelle-scuole-italiane-tra-disuguaglianze-e-diritto-allinclusione/>
- Openpolis. (2020b). Quanto è frequente l'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri [Report]. *Openpolis*, June 2, 2020. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openpolis.it/quanto-e-frequente-labbandono-scolastico-tra-gli-alunni-stranieri/>
- Pandolfi, L. (2016). Programs and actions against early school leaving: cases and evaluation methods. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(3), 67–78. <https://doi.org/10.13128/formare-19127>
- Perucca, A. (Ed.) (1996). *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Quarta, S. (2020). Early School Leaving in Europe: A Complex Phenomenon Studied Through Multidimensional Approach. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(3), 177–185. Retrieved September 30, 2022, from <http://ijse.padovauniversitypress.it/2020/3/9>
- UN, General Assembly of the United Nations. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015; Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. Retrieved September 30, 2022, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Van Praag, L., Nouwen W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman C. (2021). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. London: Routledge.
- Viganò, R., Brex, G., Goisis, C. (a cura di) (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*. Milano: FrancoAngeli.