

# **La sfida della dispersione scolastica e il ruolo del Terzo Settore**

Report finale del progetto “A Scuola di Talenti. Contrasto della dispersione scolastica e promozione dell’occupabilità dei giovani”

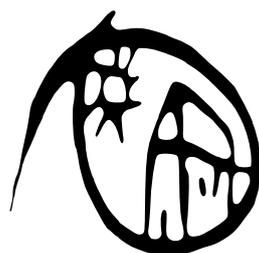


**FOCUS - Casa dei Diritti Sociali**  
Associazione di Volontariato Laico

# **La sfida della dispersione scolastica e il ruolo del Terzo Settore**

Report finale del progetto “A scuola di talenti. Contrasto della dispersione scolastica e promozione dell’occupabilità dei giovani”

Progetto vincitore dell'avviso pubblico "Sostegno ai giovani talenti" del Consiglio dei Ministri, Ministero della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale



Questo volume è stato curato da Ilenia Di Ventura e Alice Libianchi.  
La ricerca qualitativa è stata coordinata da Antonio Ardolino e svolta da Elma Battaglia, Aurora Bulgarelli, Martina Nasato e Maria Chiara Pizzini.

Aprile 2020

La presente ricerca è stata svolta nell'ambito del progetto "A Scuola di Talenti. Contrasto della dispersione scolastica e promozione dell'occupabilità dei giovani", realizzato da FOCUS-Casa dei Diritti Sociali grazie al co-finanziamento della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento delle politiche giovanili e del Servizio Civile Universale, attraverso l'Avviso Pubblico "Sostegno ai giovani talenti".

## INDICE

<b><u>Introduzione</u></b>	<b>3</b>
<b>1. COMPRENDERE LA DISPERSIONE: MOLTEPLICI DISUGUAGLIANZE PER MOLTEMPlici DISPERSIONI</b> ALICE LIBIANCHI	<b>6</b>
<i>1.1. Disuguaglianze di opportunità, giustizia sociale ed equità dell'istruzione</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Multifattorialità dei processi dispersivi</i>	<i>7</i>
<b>2. DEFINIRE E QUANTIFICARE IL FENOMENO DELL'ABBANDONO PRECOCE</b> ALICE LIBIANCHI	<b>16</b>
<i>2.1. La misura europea dell'abbandono: gli ELET</i>	<i>16</i>
<i>3.2. La misura nazionale dell'abbandono: la dispersione scolastica</i>	<i>18</i>
<i>2.3. Dispersione scolastica e povertà educativa. L'Indice di Povertà Educativa (IPE)</i>	<i>19</i>
<b>3. CONTRASTARE E PREVENIRE LA DISPERSIONE: POLITICHE, STRATEGIE E SCELTE D'INTERVENTO</b> ALICE LIBIANCHI	<b>22</b>
<b>4. IL PROGETTO: "A SCUOLA DI TALENTI. CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA E PROMOZIONE SCOLASTICA E PROMOZIONE DELL'OCCUPABILITA' DEI GIOVANI"</b> ILENIA DI VENTURA	<b>28</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b>	<b>34</b>

## Introduzione

Il progetto “A Scuola di talenti. Contrasto della dispersione scolastica e promozione dell’occupabilità dei giovani” è stato realizzato nell’arco di due anni in sei regioni grazie alla collaborazione di istituti d’istruzione e reti territoriali, con l’obiettivo di contrastare la dispersione scolastica e supportare i percorsi di formazione e inclusione lavorativa dei giovani provenienti dalle aree e situazioni socioeconomiche più a rischio. Il fenomeno della dispersione scolastica ha tristemente segnato la storia del nostro paese, rivelando le gravi carenze in termini di uguaglianza che attraversano strutturalmente la società e il sistema educativo.

Secondo le stime fornite da EUROSTAT riferite al fenomeno dei *Early Leavers from Education and Training*, l’Italia pur avendo raggiunto l’obiettivo nazionale di abbassamento del tasso di abbandoni, ha visto crescere nuovamente il fenomeno dopo un periodo di trend positivo: nel 2016 era il 13,8%, poi risalito al 14% nel 2017 e di ulteriore mezzo punto nel 2018. Anche l’ultimo rapporto pubblicato dal MIUR, riferito all’anno scolastico 2017- 2018, ci riporta una situazione preoccupante, confermando le grandi disuguaglianze territoriali e sociali che attraversano il nostro paese, manifestandosi in modo chiaro negli alti tassi di abbandono e povertà educativa registrati nelle regioni del Mezzogiorno, nelle Isole e nei piccoli comuni. Diseguaglianze che la scuola non è in grado di attenuare, svolgendo il suo ruolo di ascensore sociale. Basti pensare che rispetto alla media Ocse del 42% in Italia il 66% dei bambini i cui genitori non hanno conseguito un titolo di studio secondario superiore restano con lo stesso livello d’istruzione. Allo stesso tempo, solo il 6% delle persone con genitori senza un titolo di studio secondario superiore ottiene una laurea, ovvero meno della metà della media Ocse.

Si tratta di dati preoccupanti soprattutto alla luce della nuova e inaspettata situazione emergenziale causata dall’esplosione della pandemia di COVID-19, che già ha messo in luce e aggravato le criticità vissute da molte famiglie e bambini, ampliando il gap nell’accesso all’istruzione attraverso il ricorso obbligato alla didattica a distanza. Questo report è stato prodotto prima dell’esplosione della pandemia e si riferisce allo stato dei fatti esistente nel nostro paese nel periodo in cui si è realizzato il progetto. Tuttavia, si deve tenere conto, nonostante ancora non siano disponibili dati sulle conseguenze del blocco della didattica in presenza sui tassi di dispersione, che ci troviamo di fronte a un sicuro inasprimento delle criticità già esistenti che colpirà soprattutto le fasce più fragili della popolazione.

Il fenomeno della dispersione scolastica è, come vedremo in questo report, un fenomeno particolarmente complesso e diffuso, e per questo difficilmente quantificabile.

In primo luogo, in tema di “dispersione scolastica”, è necessario far riferimento ad un gran numero di implicazioni: si può infatti parlare di abbandono scolastico, ma anche di dispersione materiale o dell’apprendimento, senza però dimenticarne le dimensioni sociali legate alle difficoltà di inclusione e relazione.

In secondo luogo, quando si parla di dispersione, ci si riferisce a un processo, che coinvolge una serie di dispersioni sociali e personali e che si lega a una varietà di fattori: personali, familiari, socioeconomici, scolastici ed esistenziali.

In virtù di queste sue caratteristiche, è evidente la necessità di un approccio articolato al fenomeno della dispersione scolastica, improntato sulla collaborazione e sulla continuità degli interventi. È infatti opportuno coordinare e favorire le reti associative territoriali, incoraggiando l'intervento di prossimità e la conoscenza approfondita del territorio e delle sue criticità. Allo stesso modo, le attività poste in essere da operatori e volontari devono essere sostenute dalla possibilità di continuità delle stesse, assicurando così la lunga vita dei risultati raggiunti.

Per questo motivo il progetto "A Scuola di talenti. Contrasto della dispersione scolastica e promozione dell'occupabilità dei giovani" ha fatto particolare affidamento sulla costruzione di una solida ed efficace rete associazionistica, composta da professionisti e volontari pronti a dar vita a iniziative sul territorio con conoscenza, approfondimento e cura dello stesso.

Per diffondere le testimonianze di chi ha agito in prima linea abbiamo riportato all'interno del testo delle interviste registrate in quattro diverse realtà locali (Parma, Roma, Cosenza e Latina) per conoscere dettagliatamente le testimonianze di un insegnante, un educatore e uno studente (o ex-studente), che hanno a diverso titolo avuto esperienza della dispersione.

*«Non guardiamo indietro: guardiamo al presente, guardiamo avanti. Oggi la scuola vuole essere la scuola di tutti, non di pochi privilegiati. Vuole rispondere a una domanda di democrazia e di giustizia che viene da tutto il Paese. Anche per questo, non vuole più essere la scuola 'che giudica', ma la scuola 'che aiuta tutti a sviluppare le loro capacità'. Sarà una scuola meno seria? Al contrario, sarà più seria. Vi si lavorerà di meno? Sarebbe un errore: vi si lavorerà di più, ma meglio. Ci sarà meno disciplina? Direi che ci sarà meno bisogno di ricorrere ai mezzi di una disciplina esteriore se sapremo attrezzare la scuola per diventare un centro di attività interessanti, impegnative, creative: se fanno una cosa che li interessa davvero, i ragazzi non hanno bisogno di essere richiamati all'ordine»*

**Gianni Rodari, 1976**

# 1. COMPRENDERE LA DISPERSIONE: MOLTEPLICI DISUGUAGLIANZE PER MOLTEPLICI DISPERSIONI

## *1.1. Disuguaglianze di opportunità, giustizia sociale ed equità dell'istruzione*

Il diritto all'educazione è oramai da tempo riconosciuto come diritto umano fondamentale, citato e delineato in una varietà di strumenti di diritto internazionale<sup>1</sup> e inserito oramai nelle costituzioni di tutti i Paesi del mondo.

Sin dalla sua prima definizione, derivata da una lunga storia di riflessioni e dibattiti portati avanti da varie discipline, il diritto all'educazione si collega con il diritto "al pieno sviluppo della personalità" (art. 26 Convenzione Universale dei Diritti dell'Uomo 1948), e per garantirlo si prevede la gratuità e obbligatorietà dell'istruzione. Lo sviluppo della personalità rappresenta infatti una preconditione indispensabile ai fini della realizzazione personale e del raggiungimento di un livello di libertà personale e di pensiero. Permetterebbe di "porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, [...] (di) promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni e i gruppi razziali, etnici [...]" (art. 13 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, 1966).

Annoverare l'educazione tra i diritti fondamentali dell'essere umano apre le porte ad una riflessione circa le disuguaglianze che attraversano la società e che si manifestano nella scuola in varie forme, ad esempio nelle disuguaglianze di accesso, di risultati, di scelta della scuola superiore, di relazione, di qualità delle strutture e dell'insegnamento (Benvenuto 2011). Per comprendere le disuguaglianze che si muovono all'interno del contesto scolastico si deve innanzitutto ricollocare la scuola, in quanto fondamentale agenzia di socializzazione, all'interno di un contesto socio-politico. Riconnetterla con la società e liberarla di quello sguardo che a lungo l'ha considerata uno "spazio neutro", un ambiente costruito e separato dal contesto sociale e familiare educante. All'interno dell'ambiente scolastico si riproduce, non senza conflitti, l'eterogeneità della società, eterogeneità di provenienze, storie, visioni, immaginari, norme e pratiche di comportamento, classi sociali, stereotipi, idee educative, aspettative e così via. Essendo una fondamentale agenzia di socializzazione, attraverso i programmi e le pratiche educative e relazionali che mette in campo, la scuola socializza e trasmette un'idea di giustizia sociale, così come i modelli e gli interessi economici e politici perseguiti dalla data società nel dato momento storico. (Giroux&Penna1997) "La scuola emerge quindi come uno spazio di forte conflitto fra pratiche e saperi istituzionali e informali che i soggetti — insegnanti e studenti — agiscono dentro i processi di orientamento, di valutazione e di insegnamento-apprendimento." (Guerzoni 2015)

La disuguaglianza assume quindi nel contesto scolastico la stessa complessità che la caratterizza nel contesto più ampio della società di riferimento, legandosi sia a un livello strutturale -che richiama quindi l'attenzione sul discorso e l'intervento statale e politico- sia a un livello di personale e culturale

---

<sup>1</sup> Art 26 della Convenzione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), art.13 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (1966), Art. 28 e 29 Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989)

comprensione e costruzione della realtà sociale, che coinvolge le categorie e credenze che ognuno di noi mette in gioco nella propria interpretazione del mondo e nelle relazioni interpersonali.

Gli interventi finalizzati alla riduzione delle disuguaglianze sociali ed educative, quindi anche al contrasto della dispersione scolastica, devono necessariamente prendere le mosse da una comprensione del concetto di giustizia sociale come chiave di lettura dell'idea di uguaglianza. Il raggiungimento di un'uguaglianza socialmente giusta, quindi di un'equità nell'istruzione, richiede interventi che favoriscano chi si trova in una posizione di partenza, spesso strutturale, di svantaggio. (Benvenuto 2011)

Le disuguaglianze in termini di opportunità che investono il sistema d'istruzione si collocano, come si vedrà dai dati riportati più avanti, su diversi piani: scolastico, economico, culturale, geografico-territoriale, personale. Come sostenuto da Save the Children nel Report sulla dispersione pubblicato nel 2015,

*“l’ingiustizia della disuguaglianza sta nel lasciare che il futuro dei ragazzi sia determinato da una lotteria sociale: dalla provenienza sociale, geografica, migratoria, spesso anche di genere. Una lotteria che, impedendo l’esprimersi delle capacità e il fiorire dei talenti, priva di fatto la società di una quota rilevante della sua risorsa più preziosa: i giovani, i loro bisogni, la loro vitalità ed energia.”*

## ***1.2. Multifattorialità dei processi dispersivi***

Fatta questa premessa, possiamo passare a comprendere meglio a cosa ci si riferisce quando si parla di dispersione, nonché quali siano i fattori che la favoriscono e alimentano. Un punto di partenza sta nel considerare la dispersione scolastica come un processo che coinvolge una successione di dispersioni sociali, che non coinvolgono solamente i ragazzi ma anche le famiglie e gli insegnanti, che vedono un progressivo abbassamento delle aspettative e della motivazione. (Guarzoni 2015)

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso si è andato costruendo un approccio multifattoriale al fenomeno, che partendo dall'inclusione degli aspetti individuali, relazionali e strutturali, ha individuato una varietà di forme e fattori causali: forme di **dispersione materiale** -riferite ai percorsi scolastici- che riguardano gli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione; forme di **dispersione nell'apprendimento e nel percorso d'istruzione scolastica**, che si riferiscono ai debiti, alle ripetenze, ai tassi di bocciatura, ai livelli raggiunti nelle distinte competenze disciplinari, quindi alla qualità dell'apprendimento); forme di **dispersione nell'integrazione e relazione sociale**, che riguarda l'analisi dell'abbandono e del disagio, della devianza e della disaffezione da regole, contesti sociali e valori condivisi a scuola e nella società civile; **forme di dispersione tra titolo di studio e competenze acquisite** da un lato e passaggio alla vita professionale dall'altro (coerenza tra titoli e contratti di lavoro). La dispersione si presenta quindi come un “mostro a cento teste”, come la definisce il documento di Politica nazionale per il contrasto al fenomeno, e la sua interpretazione multidimensionale ha favorito, come vedremo più avanti, l'elaborazione di sistemi di analisi e quantificazione più complessi, che tentano di catturare la varietà di forme che assume. Nonostante lo sviluppo di nuovi strumenti, si vedrà come sia necessario

integrarne vari per raggiungere una fotografia che comprenda la maggior parte delle dimensioni della dispersione e che alcune sfumature del fenomeno rimangono tuttora escluse dalle analisi che guidano l'elaborazione di politiche sociali e il finanziamento degli interventi pubblici. In particolare, questi strumenti manifestano delle debolezze nella capacità di catturare le forme di dispersione nell'integrazione e nei rapporti sociali, così come di andare a fondo rispetto ad alcuni fattori che incidono sul fenomeno e al rapporto tra di essi. Per approfondire questi fattori causali si fa riferimento piuttosto a studi qualitativi (Batini&Bartolucci2016; Caritas2018; Guerzoni 2015) che, a partire dalle esperienze vissute dai ragazzi, dagli educatori e dalle famiglie in contesti con un'alta incidenza del fenomeno, hanno delineato una serie di fattori che concorrono al processo di dispersione. Gli stessi fattori individuati dagli studi in questione sono emersi dalle testimonianze raccolte nell'ambito del progetto "Giovani talenti", che qui citeremo al fine di apportare uno sguardo dal cuore pulsante dei processi dispersivi, quello dei protagonisti -a vario titolo- dell'abbandono scolastico. Questi e altri studi confermano la multifattorialità della dispersione, ampliando la sua comprensione a una varietà di fattori causali che possono essere individuali, familiari, socio-economici, scolastici e, trasversalmente, esistenziali/culturali.

### *I fattori individuali*

I **fattori individuali** si riferiscono alle specifiche caratteristiche psicologiche degli alunni, alle eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, al disimpegno, alla disaffezione e all'allontanamento dalla scuola, all'auto-percezione di inadeguatezza, alla riduzione di aspettative e speranze per il futuro, alla mancanza di motivazione, alla percezione di lontananza rispetto ai valori e le conoscenze trasmesse a scuola, quindi agli insuccessi. Le condizioni che possono determinare il manifestarsi di questi fattori non necessariamente dipendono esclusivamente da caratteristiche individuali e caratteriali dello studente, ma possono legarsi (o essere alimentate) da fattori scolastici o familiari. In particolare, un elemento che è risultato centrale in diverse esperienze di studenti coinvolti in processi di dispersione, è proprio il senso di inadeguatezza all'interno del contesto-classe, legato sia al rapporto con i pari che al rapporto con i professori. Le dinamiche relazionali scolastiche in questo senso contribuiscono a plasmare l'immagine personale (in processo di costruzione) degli studenti che, se non è un'immagine positiva e in linea con le aspettative del contesto, alimenta l'inadeguatezza, la demotivazione, il disimpegno, l'allontanamento e il senso di lontananza rispetto ai valori e le conoscenze trasmesse a scuola.

*“Mi sentivo come se non riuscissi a spiegarmi bene, come se mi vedevano (i professori) in un modo che non ero veramente. E... la stessa cosa anche i compagni di scuola... avevo un po' come questa sensazione, come se mi sentissi un po'... diverso [...] Nessun professore si è mai preoccupato di chiedermi cosa avevo...sicuramente avrà parlato con i miei genitori che gli avranno spiegato la cosa, ma non mi hanno mai fatto capire che avevano capito e che... mi potevo fidare, potevo stare più tranquillo, no: sentivo sempre quella pressione e quel senso di non essere capito. [...] Stessa cosa alle superiori... facevo sega, non andavo a scuola per una settimana di fila e saltavo tutti i compiti in classe... ero visto come il ragazzo che nella vita sarà un fallito e non farà niente e ...perché 'n c'ho voglia de fa' niente e ...basta.*

*Non mi è stata mai fatta una domanda intelligente [...] Non è che se non vuole fare il compito allora è un fallito e... vuole solo pensare a, non lo so, drogarsi e girare per strada e basta [...] dovrebbero avvicinarsi di più, dovrebbero, sforzarsi di più, cercare di entrare meglio nel ruolo di... di tutore, neanche di insegnate...quasi essere amici. [...] Un ragazzino che la affronta da solo che va a scuola e... si trova comunque nemici, che torna a casa e si trova anche i genitori come nemici è scontato, è normale che possa finire così [...] e credo che chiunque abbia bisogno almeno una volta nella vita di... di positività... di sentirsi accettato, di sentirsi capito.” (estratto da un’intervista con un ex- studente di Latina<sup>2</sup>)*

*“Il fatto è che comunque l’esser lasciato indietro comporta una serie di cose, dal sentirsi stupido, inadeguato, no? C\*\*\*\* che ci disse l’anno scorso “Ma quindi sono intelligente anche io? Questo perché? Forse perché a scuola si è sempre sentito meno intelligente, anche le professoresse stesse ce lo avevano presentato quasi come un caso perso, un ragazzo che comunque non viene a scuola, non è interessato [...] Quando poi il ragazzo ha avuto un minimo di attenzione, non è stato lasciato da parte, il ragazzo ci è arrivato, quindi a quel punto, forse, si è reso conto che non era diverso dagli altri” (estratto da un’intervista con un’educatrice di Roma<sup>3</sup>)*

### *I fattori familiari*

I **fattori familiari** sono un altro elemento che incide fortemente sull’andamento del percorso educativo dei ragazzi. A fare la differenza sono sia le condizioni economiche e lavorative, che il livello di istruzione di chi esercita la funzione genitoriale. Queste condizioni inevitabilmente si riflettono sulla disponibilità di tempo e la possibilità di seguire, motivare e orientare il ragazzo nel percorso educativo e di crescita personale, così come di partecipare alla sua vita scolastica, collaborando con il personale educativo.

*“E il genitore non è che non sia interessato, è che fondamentalmente non c’ha tempo di starci appresso, questo vale anche per il contesto “ricco”*

---

<sup>2</sup> “A me di fare ragioneria proprio on mi piaceva”: il ragazzo, ventiquattrenne al momento dell’intervista, ha avuto un percorso scolastico discontinuo: dopo il primo anno di liceo scientifico, scelto sotto l’influenza della madre senza un reale interesse, ha abbandonato la scuola per motivi familiari, per riprendere gli studi l’anno seguente presso un istituto tecnico di ragioneria, abbandonato al quarto anno. Anche in questa seconda scelta il ragazzo si è detto influenzato da fattori esterni, non realmente motivato da ragioni personali. Dopo aver svolto un Servizio Civile, il ragazzo è attualmente disoccupato.

<sup>3</sup> “Qualcuno mi definirebbe educatore di strada, ma non lo so”: l’educatrice intervistata è un’educatrice impegnata nel volontariato e nel lavoro educativo fin dall’età di 16 anni. Dopo aver lavorato in diversi contesti, dai reparti psichiatrici ai doposcuola popolare, aver svolto il Servizio Civile ed essere stata impegnata in diversi progetti, si è specializzata nel lavoro con gli adolescenti a rischio.

*soltanto che lì ci sono altri strumenti, il genitore non è presente però può mettere appresso al ragazzo l'insegnante di recupero piuttosto che la tata che se ne occupa" (educatrice di Roma)*

Dall'analisi dei dati quantitativi che si proporrà più avanti emergerà con più chiarezza quanto le condizioni familiari e socio-economiche (di seguito) siano più o meno determinanti nei percorsi formativi dei giovani anche in relazione ai servizi e alle risorse territoriali e scolastiche disponibili. Un'ambiente familiare culturalmente svantaggiato potrebbe inoltre contribuire a una diminuzione delle aspettative nei confronti della scuola e dell'istruzione, a una minore motivazione allo studio e a una minore volontà di distinguersi dello studente, esercitando un'influenza anche sui fattori individuali.

### *Fattori socio-economici*

*Pierino del dottore ha tempo anche di leggere le novelle. Gianni no. Vi è scappato a 15 anni. È in officina. Non ha bisogno di sapere se è stato Giove a partorire Minerva o viceversa.*

Lettera a una professoressa, 1967

Rispetto ai **fattori socio-economici**, molti studi, così come i dati ufficiali riportati nel seguente capitolo, mettono chiaramente in luce quanto i ragazzi provenienti da contesti e situazioni familiari socio-economicamente svantaggiate sono più a rischio di abbandono scolastico, anche perché subiscono la pressione per diventare il prima possibile autonomi economicamente e/o contribuire alle spese della famiglia.

*"I miei genitori nonostante le varie segnalazioni dei servizi sociali per diversi motivi e le varie chiamate della scuola non mi hanno mai fatto pesare la mia scelta anzi, mio padre mi chiedeva di andare con lui alla bancarella"*  
(estratto da un'intervista a uno studente di Cosenza<sup>4</sup>)

Con forti differenze territoriali, dovute anche alla diseguale copertura di servizi pubblici e delle reti educative formali e informali, le condizioni socio-economiche impediscono molto spesso di accedere a servizi di mensa o ad attività extra-curricolari ricreative e sportive, stimoli e momenti fondamentali per lo sviluppo di reti sociali di protezione in cui sviluppare la propria personalità, trovare nuovi interessi e sperimentare nuove esperienze di apprendimento diretto.

---

<sup>4</sup> "Avevo perso l'interesse nelle attività scolastiche": il ragazzo, minore di 17 anni di nazionalità marocchina, è iscritto, al momento dell'intervista, al terzo anno dell'Istituto Alberghiero. L'anno precedente però, a metà anno scolastico, ha deciso di non andare più a scuola.

*“Ci sono...casi e casi... perché come in tutte le questioni ci sono alunni che hanno a disposizione una stanza tutta per loro, un computer tutto per loro...e... ovvio no... le classi sociali esistono, inutile nasconderselo, quindi... a prescindere dalla scuola, noi verificiamo quello che c'è nella realtà [...] Diciamo che è a due velocità. Ci sono famiglie che se lo possono permettere e quindi vanno avanti tranquillamente, le famiglie che non se lo possono permettere...noi riscontriamo delle difficoltà, oggettive proprio. Non dipendono dalla loro volontà, secondo noi” (estratto da un'intervista realizzata a un'insegnante di Latina<sup>5</sup>)*

**I fattori scolastici** invece si riferiscono ai fattori interni alla scuola: metodologie didattiche, pratiche relazionali, organizzazione e funzionamento della scuola, tra gli altri. Come riportano Batini e Bartolucci (2016), che hanno portato a rassegna i risultati di varie ricerche che si sono focalizzate sui fattori interni alla scuola<sup>6</sup>, si possono definire come fattori rilevanti le relazioni tra insegnante-alunno, l'insuccesso scolastico -che manifesta la sua capacità di influenzare negativamente l'esperienza educativa degli alunni nella forte correlazione tra il tasso di bocciature e di abbandoni-, la numerosità delle classi e le scelte anticipate rispetto al percorso educativo da intraprendere dopo la scuola secondaria di primo grado. La maggior parte degli attori coinvolti nelle interviste realizzate nell'ambito del progetto Giovani Talenti hanno sottolineato con molta enfasi l'incidenza di questi fattori:

*“Diciamo che la prima cosa che ho notato, sia nell'esperienza personale andando a scuola che nell'esperienza lavorativa (nelle scuole durante il Servizio Civile) era ricoperta dal ruolo degli insegnanti. Mi spiego, ho notato, mi sembrava, come se gli insegnanti... uscissero fuori dalle righe, uscissero fuori dal loro ruolo, che andassero oltre... come se volessero fare anche i genitori. Mi vengono in mente esempi, l'esempio di professori che... magari ti eri tagliato i capelli, ti eri fatto i capelli blu perché a 17 anni vuoi farti i capelli blu perché è normale, oppure vuoi metterti il pantaloncino corto, mi ricordo tantissime volte che a scuola i professori sprecavano l'ora di lezione perché “Ah! -secondo loro- io quando ero ragazzina, cinquant'anni fa non esisteva che ti mettevi i pantaloncini così” e quindi questo creava una situazione negativa, soprattutto per il ragazzo che veniva preso di mira, [...]”*

---

<sup>5</sup> Insegnante di Latina al suo 35esimo anno di insegnamento nella scuola secondaria di primo grado.

<sup>6</sup> Per approfondire:

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;

Bradley C., Renzulli L. (2011), “The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School”, Social Forces.

Trincherò R., Tordini M.L. (2011), Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi, FrancoAngeli, Milano.

Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (Under review) (2016), “Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio”, CADMO Journal.

*e a maggior ragione nel contesto classe, co' altri 20 ragazzi che, come ti ho detto prima, è facile che si crea il gruppetto di bulli, di quelli che si sentono... ehm... nella posizione di criticare e tutto quanto [...] Un altro fattore che penso influenzi la scelta di una persona di non frequentare più la scuola è... che fondamentalmente non...non fai niente, non concretizzi nulla andando a scuola...mmmh... magari nel frequentare le lezioni, le varie materie, esce fuori che un alunno è bravissimo... non lo so [...] con qualsiasi materia e... non viene... non viene inquadrata come cosa, non viene potenziata, non viene arricchita [...] sei un fenomeno a fare sport? A pallavolo? Non esiste, la pallavolo la fai sotto casa con l'amico del quartiere, e le ore di sport le devi utilizzare facendo, non lo so scienze o geometria” (ex-studente di Latina)*

*“Dalla scuola mi aspettavo di imparare cose più concrete, un ambiente più accogliente e meno giudicante [...] A scuola mi sentivo male, mi annoiavo e ogni giorno era veramente come andare ad una condanna. Perché sentivo che non era il posto adatto a me, non ero libero di esprimermi e di fare quello che volevo” (studente di Cosenza)*

L'abbandono scolastico si lega in molti casi alla dispersione nell'integrazione e nelle relazioni sociali, poco indagata dagli strumenti quantitativi ma riferita da tutti gli attori intervistati che, in diversa misura, la collocano tra i fattori che più incidono nei percorsi di dispersione. Le relazioni con i pari e con gli insegnanti all'interno dell'aula incidono sulla motivazione, sull'autostima, sul processo d'apprendimento e di formazione identitaria, ma molto spesso sono sottostimate, o ancora più spesso ostacolate o rese difficili dalle condizioni organizzativa della scuola (per esempio la numerosità delle classi) e dall'approccio metodologico e didattico degli insegnanti e dell'istituto.

*“Le problematiche che i ragazzi incontrano a scuola sono molteplici, forse la prima è quella che la scuola non è più una scuola costruita a misura di bambino ma di gruppo classe e la classe molte volte è così grande da non poter accogliere le problematiche del singolo e renderle un punto di forza da cui ripartire” (estratto di un'intervista a una volontaria di Cosenza<sup>7</sup>)*

*“Nei gruppi classe si possono creare delle dinamiche che inibiscono in un ragazzo il rapporto, la relazione con i pari e poi portano alla demotivazione, questo senso di inefficacia” (estratto di un'intervista a un'insegnante di Roma<sup>8</sup>)*

---

<sup>7</sup> “Sono una persona attiva nel volontariato da tantissimi anni, l'impegno non è circoscritto alle ore di attività ma è un impegno che ormai è parte integrante della mia vita”: presidentessa di un'associazione e volontaria attiva in tutte le attività dell'associazione, con esperienze nel mondo del volontariato da più di 40 anni. L'associazione lavora da anni in quartieri difficili, in passato anche in una scuola popolare, attualmente si occupa principalmente di minori rom e collabora con vari istituti scolastici in progetti di sensibilizzazione e integrazione.

<sup>8</sup> “Per quanto riguarda l'inclusione in questa scuola c'è molta attenzione, non è sempre facile”: l'intervistata insegna in una scuola secondaria di primo grado di Roma Nord, in un quartiere e in un istituto con caratteristiche demografiche e utenza “mista”, come le definisce la stessa intervistata. Prima insegnante di letteratura, in seguito, a causa di una carenza di cattedre, ha deciso di rimanere nella scuola come insegnante di sostegno, dopo essersi specializzata in

*“Uno dei problemi principali sicuramente è che spesso vengono lasciati indietro invece che... in virtù del raggiungimento della scuola del programma, non si prendono in considerazione a volte i singoli individui. Si parte dal presupposto che io devo fare questo programma, devo arrivare alla fine e chi ci arriva ci arriva, e chi non ci arriva è uguale [...] Non necessariamente tutti i ragazzi devono arrivare allo stesso punto [...] la scuola deve prestare molta attenzione proprio all'individuo, all'osservazione, forse ecco, l'osservazione è la cosa fondamentale, spesso questa viene un po' accantonata, l'insegnante, quando gli si forma una classe, è convinto di sapere già chi si trova davanti e invece non è così. (educatrice di Roma)*

*“Vedendo dall'inizio, dalle elementari, dalle medie, che la cosa importante era il voto finale, che la cosa importante era l'interrogazione, la cosa importante era essere preparati per il compito in classe... mi faceva pensare che per loro, nella vita eri... cioè, eri pronto ad affrontare la vita e le esperienze lavorative e tutto il resto se avevi studiato o fatto i compiti a casa, quindi non mi aspettavo niente crescendo, era un percorso che mi sentivo obbligato di fare [...] quindi l'ho sempre fatta con il freno tirato” (ex-studente di Latina)*

### *Fattori esistenziali*

Esistono poi tutta una serie di **fattori trasversali** che Batini e Bartolucci definiscono **esistenziali**, che coinvolgono l'intera società e influenzano la vita e l'esperienza educativa dei ragazzi e delle loro famiglie. La percezione e l'esperienza della solitudine, diffusa tanto tra i ragazzi come tra i genitori, si presenta forse come il fattore centrale a cui si legano ulteriori stati trasversalmente presenti: la frustrazione, l'autostima, l'autonomia, la diminuzione delle aspettative e delle speranze per il futuro, il minore senso di comunità, la mancanza di tempo e relazioni, la minore presenza dei genitori a casa. Elementi di una crisi esistenziale che secondo gli autori coinvolgerebbe tutta la società, senza distinzioni di classe.

*“A livello generazionale i ragazzi oggi sono [...] ragazzi, anche bambini, che non hanno esperienze di vita, nel senso: sono iperprotetti dalle famiglie [...] non sono abituati ad avere autonomia [...] Spesso adesso i genitori, io la chiamo rivoluzione antropologica dei genitori, sono più interessati magari ai voti, o totalmente disinteressati alla scuola [...] Altre volte c'è anche un fatto, è difficile condurre un ragazzo e i genitori a capire anche che le difficoltà vanno affrontate, che non vanno accantonate, nascoste, vanno affrontate*

---

questo ambito. L'istituto ha avviato e mantenuto negli anni diversi rapporti con il tessuto sociale e gli enti del territorio (associazioni, Asl, biblioteche).

*insieme, con pazienza, anche con tempi lunghi [...] Ma il problema grosso di questi ragazzi è fondamentalmente l'autostima, ma anche una difficoltà a livello emotivo perché apparentemente fanno i sicuri [...] a volte bisogna lavorare molto su quella che è la loro sicurezza personale e sulla consapevolezza, questo è il problema” (insegnante di Roma)*

*“Ecco questa è una cosa che abbiamo notato, che i ragazzi siano molto insicuri, poi si usa tanto la parola “depressione”, non credo che lo sia, penso che sono proprio annoiati, sono annoiati dalla vita, non c'è nulla che li stimoli, quindi sicuramente un contesto pieno di stimoli è quello che li fa andare avanti nella scuola ma come in altro. La meraviglia, bisogna stimolare proprio la meraviglia” (educatrice di Roma)*

Come vedremo nel prossimo paragrafo, le quantificazioni del fenomeno su scala macro, necessarie per l'orientamento delle politiche e degli interventi di miglioramento del sistema e dell'offerta educativa e di contrasto alla dispersione, difficilmente riescono a catturare gli aspetti esistenziali, e i fattori interni alla scuola che favoriscono le dispersioni. Questa mancanza rischia però di spostare la percezione delle cause del fenomeno, imputandole alle “qualità culturali” e alle “caratteristiche” delle singole famiglie e dei ragazzi. (Batini&Bartolucci2016) Non si deve dimenticare la funzione socializzatrice della scuola, laboratorio umano e sociale in cui si trasmettono, oltre alle competenze ritenute fondamentali attraverso il programma didattico, anche norme di comportamento, dinamiche di potere, modalità di stare al mondo e di apprendere, modelli di vita e immagini di sé, ovvero la cultura e i suoi habitus. La scuola può in questo senso svolgere una funzione riproduttiva – ossia trasmettere un modello precostituito che si vuole mantenere, con le sue priorità, economiche e politiche, i suoi valori e i suoi rapporti di potere- o svolgere una funzione trasformativa (Splinder 1993), legando l'apprendimento – relazionale e cognitivo- a un processo dialettico di co-costruzione del sapere che coinvolga gli alunni e le proprie esperienze come attori attivi. Seguendo la riflessione di grandi pedagogisti del '900, teorici e attivisti della pedagogia della liberazione degli oppressi, quali Paulo Freire e John Dewey (Freire2009; Lopez&Fiorucci 2017), si dovrebbe ripensare l'approccio didattico centralizzando gli spazi di scelta e di autonomia e perseguire una didattica il più possibile esperienziale, capace di dare valore al ruolo, alle conoscenze e alle competenze che gli alunni possiedono, anche se spesso non coincidono con quelle ritenute fondamentali dal sistema educativo. Alcuni degli operatori e degli insegnanti intervistati hanno mostrato una grande preparazione e sensibilità rispetto a questa esigenza, sostenendo la necessità di modificare le metodologie didattiche, privilegiando il lavoro in gruppi classe più piccoli, fondando il lavoro su metodologie di *peer education*, *cooperative learning* e *learning by doing*, facendo lavorare i ragazzi sulla pratica.

*“La questione dell'apprendimento collaborativo, comunque piccoli gruppi in classe e sicuramente anche il ragazzino che si sente più inadeguato, stupido, nel piccolo gruppo tende comunque ad aprirsi di più rispetto a quanto fa nel contesto classe. Credo che l'insegnante si possa rendere conto anche delle dinamiche all'interno della classe vera e propria e di come può funzionare il ragazzo, di quali sono comunque le sue potenzialità” (educatrice di Roma)*

Spesso infatti, gli alunni che vivono negativamente l'esperienza scolastica, non trovano uno spazio di riconoscimento, uno spazio in cui condividere le cose per loro importanti, che non vengono riconosciute, così come non si riconoscono le loro conoscenze e competenze -e spesso neanche quelle delle loro famiglie-. Quello che si verifica quasi sempre in questi casi è l'adozione inconsapevole di una strategia di salvezza, che può concretizzarsi nell'adozione di un'identità oppositiva o nell'assimilazione e immedesimazione dell'immagine personale che si è andata costruendo nello spazio scolastico, facendola diventare così una profezia che si autoavvera. (Batini&Bartolucci2016)

Passiamo ora ad osservare la situazione del nostro paese, esaminando le categorie e gli strumenti utilizzati per il monitoraggio della dispersione scolastica e riflettendo sui dati che questi raccolgono e riportano.

## 2. DEFINIRE E QUANTIFICARE IL FENOMENO DELL'ABBANDONO PRECOCE

Il fenomeno della dispersione scolastica è stato oggetto di numerose ricerche e quantificazioni, operate da istituzioni politiche nazionali e sovranazionali come da enti del terzo settore, che hanno dato vita a una sovrapproduzione e sovrapposizione di dati e fotografie spesso discordanti. La variabilità delle analisi e quantificazioni dipende dalla molteplicità di definizioni utilizzate allo scopo di descrivere la complessità della dispersione scolastica. La questione del lessico è cruciale, specie quando si tratta di politiche pubbliche, poiché una scelta impropria può comportare la “targettizzazione” di categorie di persone, bersaglio delle politiche, quindi la riduzione ad unità riconducibili a caratteristiche determinate e misurabili, perdendo di vista le potenzialità e i diritti di cui sono portatrici, che andrebbero al contrario valorizzati e riattivati.

Si osserverà ora la situazione italiana attuale, cercando di considerare le varie definizioni utilizzate dalle diverse istituzioni politiche e sociali, così come le visioni e le esigenze alla base del processo di categorizzazione e raccolta dati, con la speranza di costruire un'immagine il più possibile completa e complessa del fenomeno, che ne rifletta la natura.

### 2.1. La misura europea dell'abbandono: gli ELET

Il discorso deve necessariamente prendere le mosse dal momento/processo che ha segnato un punto di svolta per l'attenzione riservata alla dispersione scolastica e per gli sforzi di contabilizzarla: la Strategia di Lisbona 2020. Qui si definisce infatti la strategia dell'Unione Europea per il rilancio di un'economia competitiva, definendo tre priorità di azione: la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Tra i cinque obiettivi individuati sulla base di queste priorità figura la riduzione dell'abbandono scolastico sotto la soglia del 10% e il raggiungimento di un 40% di laureati (Obiettivo 4). Altro obiettivo individuato, che è indirettamente ma anche strettamente legato, come vedremo, ai tassi di dispersione e abbandono, è la fuoriuscita di almeno 20 milioni di persone da situazione a rischio di povertà (Obiettivo 5). Tali obiettivi comunitari sono poi stati tradotti, riportati e ricalibrati a livello nazionale da ogni stato, in considerazione delle specifiche caratteristiche e risorse territoriali. Nel caso dell'Italia l'obiettivo è stato portato al 16% nel caso della dispersione scolastica e al 26-27% per quanto concerne il tasso di laureati<sup>9</sup>.

L'indicatore degli *Early Leavers from Education and Training* (ELET) -precedentemente definiti Early School Leavers (ESL)- viene da questo momento assunto come parametro europeo condiviso per la misura degli “abbandoni precoci in educazione e formazione”. In questo quadro l'indicatore in questione, quindi la categoria che ne scaturisce, risultano fortemente legati alle preoccupazioni relative al mercato del lavoro, quindi ai tassi di occupazione, alla transizione e incorporazione dei giovani nel mondo del lavoro, essendo il livello di competenze e di istruzione un fattore che influenza fortemente le possibilità di inclusione lavorativa e sociale. La misura ELET fa infatti parte degli indicatori europei utilizzati per l'Indagine sulla forza lavoro europea (EU- LFS)<sup>10</sup>. L'approccio risulta

<sup>9</sup> Europe 2020 targets, [https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe\\_2020\\_Targets.pdf](https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf)

<sup>10</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour\\_force\\_survey\\_\(LFS\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_(LFS))

essere sostanzialmente economicistico, prendendo le mosse dall'obiettivo di aumentare la competitività economica dell'Unione Europea.

Secondo gli ultimi dati pubblicati da Eurostat, nel 2018 il tasso europeo di ELET avrebbe quasi raggiunto l'obiettivo del 2020, pur se con grandi differenze regionali, attestandosi al 10,6 %. Da queste rilevazioni l'Italia avrebbe invece raggiunto il 14,5 %, che pur scostandosi ancora molto dalla media europea e collocandosi nelle posizioni più basse, rappresenta il raggiungimento dell'obbiettivo che si era fissato a livello nazionale<sup>11</sup>. Dopo un periodo di calo, il trend in Italia è in ripresa negli ultimi due anni di rilevazione (nel 2016 era il 13,8%, poi risalito al 14% nel 2017 e di ulteriore mezzo punto nel 2018). Nell'attuale crisi, che investe fortemente la sfera educativa, il rischio concreto è che, se non si corre ai ripari, questo trend di risalita possa avanzare, riportandoci a valori come quelli del 2008 (quando la percentuale era del 19,6%). Il fenomeno ha comunque forti variabili regionali, laddove regioni come Calabria, Sicilia e Sardegna superano il 20% e altre presentano una percentuale al di sotto del 10%, come Friuli-Venezia Giulia, Umbria, Trentino e Abruzzo.

Grafico 1. Percentuali ELET nei paesi membri dell'UE nel 2018



Fonte: Eurostat

La categoria ELET è però assai più ampia e generica rispetto a quella di dispersione scolastica. È infatti utilizzata per definire tutti quei giovani tra i 18-24 anni che non sono in possesso di un titolo di studi superiore e non sono impegnati in nessuna attività formativa. Il periodo di rilevazione a cui si fa riferimento include le 4 settimane precedenti all'intervista realizzata ai fini dell'indagine. Pertanto, l'abbandono precoce misurato attraverso l'ELET può essere distinto dalla **dispersione scolastica**, che include anche l'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine.

<sup>11</sup>Early leavers from education and training  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training#Overview](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Overview)  
 Europe 2020 indicators – education, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe 2020 indicators - education#General overview](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education#General_overview)

### **3.2. La misura nazionale dell'abbandono: la dispersione scolastica**

Molti stati, e tra questi l'Italia, oltre a declinare l'obiettivo europeo adattandolo alle specifiche nazionali, hanno elaborato definizioni differenti da quella di ELET, delineando di conseguenza diversi sistemi di raccolta dati. Il sistema adottato e utilizzato dall'Italia fa riferimento alla definizione più inclusiva di dispersione scolastica e, utilizzando i dati raccolti nell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS)<sup>12</sup>, intende fotografare lo stato attuale del fenomeno, catturando lo stato di frequenza di ogni alunno in tempo reale. Utilizzando questi dati il MIUR negli ultimi due rapporti pubblicati, nel 2017 e nel 2019, ha ampliato l'analisi del fenomeno, utilizzando l'approccio definito dei "cinque tasselli"<sup>13</sup>, che ha consentito di rilevare i tassi di abbandono durante l'anno ma anche a cavallo tra un anno scolastico e il successivo e tra cicli, sottolineando anche l'incidenza delle ripetenze, dei ritardi, del genere, della cittadinanza e della distribuzione territoriale.

Dall'ultimo rapporto pubblicato risulta che nell'anno scolastico 2016-2017 e nel passaggio al successivo ad abbandonare la scuola media sono stati 19.960 alunni, pari all'1,17% del totale nazionale. Numeri più consistenti riguardano la scuola superiore, dove gli abbandoni sono stati in totale 99.272, pari al 3,81%. Sono quindi **120 mila gli studenti che hanno abbandonato la scuola italiana in un solo anno scolastico**. Un dato preoccupante, che si accumula a quelli dei periodi precedenti.

L'immagine attuale continua a riflettere forti disuguaglianze, che riproducono le disuguaglianze che attraversano il corpo sociale. Si possono tracciare delle tendenze comuni a tutti i tasselli, che rivelano, oltre alla differenziazione per **area geografica**<sup>14</sup>: una differenziazione per **genere**, con una percentuale più alta di abbandoni tra gli alunni maschi (tendenza che si inverte solamente nella scuola secondaria di I grado al superamento dell'età dell'obbligo); una differenziazione per **cittadinanza**, con una percentuale più alta di abbandoni tra i cittadini stranieri<sup>15</sup>, in particolare tra i ragazzi nati all'estero, che riportano maggiori difficoltà rispetto alle seconde generazioni nate in Italia. Altro elemento che viene messo in risalto dai dati è la relazione tra la **regolarità del percorso di studi** e l'abbandono scolastico: in tutti i tasselli considerati risulta netta la prevalenza degli abbandoni tra gli

---

<sup>12</sup> L'ANS è stata istituita con il decreto legislativo 15 aprile 2005, n.76 e gradualmente negli anni, con il consolidarsi del sistema di raccolta e trasmissione dati è divenuta fondamentale per monitorare e quantificare il fenomeno della dispersione scolastica, in particolare a partire dal decreto legge n. 179/2012 che la riconosce come banca dati Nazionale accessibile dai vari enti locali e regionali.

<sup>13</sup> L'"approccio dei cinque tasselli" raccoglie i dati riferiti agli abbandoni che si verificano in cinque fasi: l'abbandono durante l'anno scolastico nel I e II anno della scuola secondaria di primo grado (I tassello); l'abbandono a cavallo tra il I e II anno di scuola secondaria di I grado (II tassello); l'abbandono a cavallo tra i due cicli (III tassello); l'abbandono durante l'a.s. nella scuola secondaria di II grado (IV tassello); l'abbandono tra un a.s. e il seguente durante la scuola secondaria di II grado (V tassello).

<sup>14</sup> Per la scuola secondaria di I grado il Mezzogiorno ha riportato una percentuale di abbandono complessivo dello 0,84% (con l'1,12% nelle Isole e lo 0,70% al Sud), le regioni centrali dello 0,69%, il Nord Ovest dello 0,64% e il Nord Est dello 0,47%; anche per la scuola secondaria si ripete la stessa tendenza: la percentuale di abbandono più elevata è quella riportata dalle regioni insulari (4,7%) e da quelle del Sud (3,9%), seguite dalle regioni del Nord Ovest (3,8%), del Centro Italia (3,5%) e infine quelle del Nord Est (3,3%).

<sup>15</sup> Il 2,92 % di alunni stranieri contro lo 0,45 % di alunni con cittadinanza italiana abbandona la scuola secondaria di I grado, gap che aumenta nel passaggio tra cicli con un 5,21% contro l'1,08% e ancor più nella scuola secondaria di secondo grado, dove il 10,5% di alunni con cittadinanza straniera abbandonano contro il 3,3 % degli alunni con cittadinanza italiana.

alunni in ritardo rispetto ai tempi previsti dal sistema educativo<sup>16</sup>. Questo dato, che l'indicatore ELET non è in grado di catturare, mette in risalto quanto la regolarità del percorso, e indirettamente la motivazione e il suo contrario, la disaffezione, siano elementi fondamentali, da considerare e comprendere, nelle sue implicazioni e cause, per poter intervenire preventivamente sulla dispersione. Tuttavia, soffermandoci ora principalmente sul piano nazionale, dobbiamo evidenziarne la criticità in relazione con 3 fattori, strettamente connessi tra loro, che ne delineano la dimensione strutturale: alti tassi di abbandono uniti a molte ripetenze, alto numero di ragazzi con bassi livelli nelle conoscenze fondamentali ai fini dello sviluppo personale e sociale e una forte persistenza della povertà minorile. Per indagare questi tre fattori non è possibile riferirsi a un'unica fonte di dati, poiché tuttavia non esiste un indice aggregato che li includa tutti. Tuttavia, se si analizzano i dati raccolti dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti riportati dal MIUR, integrandoli con le indagini quantitative e qualitative che enti attivi nel settore hanno realizzato mettendo in relazione i livelli di conoscenze fondamentali e la povertà educativa, si può arrivare ad un quadro più completo del fenomeno, che mette chiaramente in luce quanto le disuguaglianze sociali strutturali si riproducano anche nella vita educativa e scolastica.

### ***2.3. Dispersione scolastica e povertà educativa. L'Indice di Povertà Educativa (IPE)***

I dati riferiti all'abbandono complessivo sono poi messi in relazione, nel rapporto del MIUR, con indicatori che sintetizzano le principali caratteristiche del contesto socio- economico e culturale di riferimento, elaborati a partire dai dati di Benessere Equo e Solidale (BES) dell'Istat. Il risultato delle correlazioni ha confermato quanto i tassi di abbandono siano legati fortemente alle disuguaglianze di reddito, al rischio di povertà e alla deprivazione materiale, specialmente nella scuola secondaria di I grado. Il livello culturale è un'altra variabile che influisce sui livelli di abbandono, in particolare nel passaggio tra cicli. Quest'analisi mette in risalto quanto la dispersione sia influenzata e influenzata (dal)le disuguaglianze e (dal)la povertà economica e culturale presente in modo diseguale sui territori, quindi (dal)la mancanza di strutture, servizi e offerta educativa. È importante comprendere quanto la povertà e le disuguaglianze presenti sui territori incidano sulla vita, sulle possibilità e sull'esperienza educativa di bambini, ragazzi e famiglie. Questa comprensione deve però distaccarsi da una visione che tiene in considerazione solamente la dimensione territoriale e geografica delle disuguaglianze, ancorandosi rigidamente a dati che descrivono le disuguaglianze nell'opposizione tra centro-periferia urbana o Nord- Mezzogiorno (che esiste e deve essere considerata nelle sue ragioni più profonde, storiche e strutturali). La vecchia opposizione tra centro- periferia, che aiutava a comprendere la relazione di potere esistente tra i centri urbani e le periferie, le diversità demografiche, relazionali, socio-economiche che le definivano, non può più limitarsi alla distinzione tra urbano e peri-urbano, poiché le periferie hanno vissuto una trasformazione enorme e differenziata, in alcuni casi dilatandosi, in altri scomparendo sostituite da nuove estensioni del centro e della città- mercato, in altri ancora insinuandosi nel centro. L'opposizione non è quindi più geografica ma sociale, e coinvolge luoghi accomunati da una storia comune che li ha resi ghetti, spesso caratterizzati da una mancanza di mezzi

---

<sup>16</sup> Nella scuola secondaria di I grado il 4,85% degli alunni in ritardo abbandonano la scuola, contro lo 0,29% degli alunni in regola; nel passaggio tra cicli sono l'8% contro lo 0,72%, aumentando quindi significativamente il distacco in questa fase delicata; nella scuola secondaria di II grado troviamo un ulteriore salto degli alunni in ritardo, il 13,7% dei quali abbandonano, nei confronti degli alunni in regola, di cui solo l'1% abbandona gli studi.

materiali e culturali che precludono l'accesso ad aspetti sostanziali della cittadinanza, "micromondi" da cui le istituzioni sono spesso lontane.

In questi luoghi la povertà educativa coinvolge un maggior numero di bambini e ragazzi, rivelando le sue profonde connessioni con il fenomeno della dispersione. Nel 2018 l'Istat ha calcolato che in Italia 1 milione 260mila minori vivevano in povertà assoluta (il 12,6% dei minori).

Nel tentativo di quantificare e monitorare la povertà educativa Save the Children, che la definisce come "*la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*" ha ideato nel 2015 l'Indice di Povertà Educativa (IPE), composto da 12 indicatori riguardanti l'offerta formativa a scuola e fuori da scuola<sup>17</sup>. Infatti "capacità, talenti e aspirazioni" non si acquisiscono solamente a scuola, ma dipendono fortemente anche dall'offerta educativa e ricreativa del territorio, dalla società che circonda il bambino.

Partendo da un quadro teorico ispirato alla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen e Martha Nussbaum, l'indice riflette una comprensione multidimensionale del fenomeno, prendendo in considerazione diverse dimensioni di opportunità proprie del contesto educativo, sia cognitive che non- cognitive<sup>18</sup>. Dall'analisi dei dati raccolti si rileva che la povertà cognitiva è significativamente associata allo status socio-economico e culturale della famiglia. I minori che vivono in famiglie con un più basso livello socio-economico e culturale hanno più del triplo di probabilità di non raggiungere le competenze minime, rispetto ai coetanei che provengono da famiglie più benestanti.

Tuttavia, vi sono differenze territoriali nell'incidenza di questo fattore: se nel Nord- Ovest e nel Nord- Est la percentuale di adolescenti in famiglie maggiormente svantaggiate che raggiungono le competenze minime in lettura e matematica si attesta tra il 46% ed il 33%, al centro tra il 33% e il 21%, al Sud e nelle Isole le percentuali vanno dal 20% al 12%, con l'eccezione della Puglia che raggiunge invece il 26%. Le differenze di reddito dei genitori influiscono anche sulla possibilità di fruire di diversi stimoli ricreativi e culturali, e ne risentono maggiormente i giovani del Sud e dei centri con meno di 2000 abitanti. Questo dato informa indirettamente delle differenze territoriali nell'offerta educativa e culturale inclusiva<sup>19</sup>. Altro importante elemento confermato dai dati, è l'influenza che le competenze cognitive esercitano sullo sviluppo delle competenze non- cognitive: il legame tra tutte le variabili è molto stretto, e delinea quella tendenza all'ereditarietà della povertà" che la scuola e l'offerta culturale del territorio dovrebbero riuscire a spezzare.

Le principali criticità dell'IPE sono due: la prima, compensata dall'integrazione con i dati forniti dal MIUR, è l'adozione di un'ottica di lungo periodo che non considera gli aspetti "in corso d'opera", quali le ripetenze, i debiti formativi e gli abbandoni nel corso dell'anno scolastico; la seconda, forse più rilevante data la mancanza di quantificazioni integrative, riguarda i fattori scolastici che incidono sulla dispersione: la qualità dell'offerta formativa delle scuole, delle competenze acquisite dagli alunni (Nanni&Pellegrino2018), le metodologie didattiche, le pratiche relazionali, l'organizzazione e il funzionamento della scuola. Inoltre, una maggiore attenzione all'offerta formativa delle scuole è fondamentale per non far ricadere le cause del fallimento formativo esclusivamente sui ragazzi o sulle

---

<sup>17</sup> Copertura asili nido, percentuale di scuole primarie senza tempo pieno, scuole secondarie senza tempo pieno, accesso al servizio di mensa, dispersione scolastica (utilizzando l'indicatore ELET), visita a musei, partecipazione a concerti, visita a monumenti e siti archeologici, attività sportiva, lettura di libri, accesso e uso di internet.

<sup>19</sup> Per approfondire <https://www.openpolis.it/il-contributo-dei-comuni-per-i-servizi-ausiliari-allistruzione/>.

famiglie, quindi per assumere una visione di sistema e recuperare quel ruolo di ascensore sociale che la scuola dovrebbe avere e che risulta fortemente indebolito<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Basti pensare che l'Italia si colloca tra i paesi a più bassa mobilità educativa d'Europa, dove solo l'8% dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un diploma universitario (dove la media OCSE è del 22%). La media sale al 32% per i giovani con genitori con un livello d'istruzione secondario, e raggiunge il 65% per i giovani con genitori con titoli universitari.

### 3. CONTRASTARE E PREVENIRE LA DISPERSIONE: POLITICHE, STRATEGIE E SCELTE D'INTERVENTO

La complessità che caratterizza il fenomeno della dispersione richiede quindi conoscenze, strumenti, interventi e politiche complesse, strutturate e capaci di coinvolgere come protagonisti i vari agenti presenti sul territorio, reinserendo la scuola nel suo contesto socio-politico, in modo da avere un impatto e di valorizzare l'intera comunità educante, prendendo in considerazione le specificità all'interno di un approccio unitario. Dall'analisi delle interviste si è rivelato come l'esistenza di reti di collaborazione con gli enti e i progetti locali favorisca lo sviluppo negli istituti scolastici di quel know-how e di quella sensibilità necessari per assumere uno sguardo più complesso, capace di individuare cause e strategie diversificate per accompagnare in modo individualizzato l'esperienza scolastica dei giovani.

Si cercherà quindi ora di osservare la strada percorsa finora nel nostro Paese per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Le disuguaglianze territoriali, di genere, di nazionalità, riflettono quanto la disfunzione non sia insita esclusivamente nel sistema scolastico, che comunque sembrerebbe non riuscire a svolgere la sua funzione di "ascensore sociale", ma sia causa e insieme conseguenza di un deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese. Come sosteneva Dewey, non può esistere una società democratica senza una scuola democratica, ma non può esistere una scuola democratica senza una società democratica. (Fiorucci&Lopez2017)

Dagli anni '80, quando il fenomeno inizia ad essere percepito come un problema, con la pubblicazione nel 1984 del rapporto del CENSIS *Aree prioritarie nell'istruzione: linee di analisi e di intervento*, fino ad oggi, tante sono state le indagini condotte e gli strumenti elaborati, ma non si è ancora raggiunto un approccio procedurale e operativo unitario, né una comprensione della tematica come problematica strutturale.

Le conoscenze accumulate negli ultimi venti anni grazie alle indagini e al monitoraggio di commissioni e comitati d'indagine istituiti ad hoc, hanno contribuito alla definizione delle linee guida e delle priorità d'intervento di numerosi decreti legislativi varati dal governo per attuare un Piano Nazionale di prevenzione della dispersione scolastica. I vari decreti hanno stanziato fondi da destinare alle istituzioni scolastiche per progetti, spesso sperimentali e di durata biennale, di prevenzione della dispersione, con particolare attenzione alle aree con maggiore esclusione sociale e rischio di dispersione.

L'art. 7 del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104 (convertito in legge n.128 nel 2013) stanziava 15 milioni (3,6 per il 2013, 11,4 per il 2014) per la realizzazione di progetti di prevenzione della dispersione scolastica. Le principali linee di intervento individuate riguardavano il rafforzamento dell'offerta formativa, l'avviamento di un Programma di didattica integrativa per il rafforzamento delle competenze di base, l'ampliamento dell'orario scolastico per gruppi di alunni nelle aree dove è maggiormente presente il fenomeno, con particolare attenzione alla scuola primaria e agli alunni stranieri. Con i progetti si prevedeva anche di rafforzare il sistema di orientamento e *mentoring* nel passaggio tra cicli della scuola secondaria e a conclusione delle scuole superiori, migliorando anche

la formazione degli insegnanti in materia di percorsi scuola- lavoro, nonché in competenze digitali<sup>21</sup>. Le stesse linee di intervento si ritrovano anche tra gli obiettivi del Piano Nazionale per la prevenzione della dispersione scolastica nelle periferie, emanato dal Decreto Ministeriale 273 del 27 aprile 2016. Con questo sono stati destinati 10 milioni per le istituzioni scolastiche statali delle quattro aree metropolitane con maggiore popolazione scolastica e con i tassi più alti di dispersione (Milano, Roma, Napoli e Palermo): le progettualità avviate con finalità sperimentale saranno la base per l'ampliamento dell'intervento su scala nazionale, avviato nell'autunno dello stesso anno con il bando "La scuola al centro". "La scuola al centro" ha stanziato 187 milioni e finanziato i progetti di 4.633 scuole, con una concentrazione dei fondi nelle regioni con caratteristiche di maggiore criticità. A essere gradualmente riscoperto è il ruolo della scuola all'interno del territorio, come spazio aperto, come luogo attivo per sviluppare cittadinanza e partecipazione, così come la sinergia con le altre realtà territoriali, in una visione più ampia della comunità educante. I limiti di questi interventi si trovano però nella loro frammentarietà, conseguenza inevitabile della discontinuità di finanziamenti e della mancanza di una scelta di investimento nazionale nel settore educativo, quindi della mancanza di riconoscimento della problematica della dispersione come priorità nazionale.

*“Per contrastare il fenomeno si necessiterebbe rendere sistematici gli interventi del terzo settore con una progettualità sul lungo periodo, perché in alcuni casi i risultati sono stati importanti e potrebbero esserlo di più se diffusi in maniera capillare sul territorio, perché probabilmente sono ancora troppo pochi i bambini seguiti fuori dalle scuole [...] L'isolamento è un problema che penso sentano tutti gli operatori scolastici, educativi e anche del terzo settore. In alcuni casi invece l'isolamento si è sentito meno proprio grazie al terzo settore e al lavoro costante e meticoloso sul territorio con i minori e le loro famiglie”* (estratto di un'intervista a un dirigente scolastico, ex-insegnante, di Cosenza<sup>22</sup>)

La responsabilità ricade così quasi totalmente sugli sforzi che le scuole e gli enti del Terzo settore riescono a realizzare, avviando reti di collaborazioni e buone pratiche spesso virtuose, ma che dipendono dalla disponibilità e dalla continuità del finanziamento ricevuto.

*“Nella nostra città molte associazioni si sostituiscono, in maniera positiva, anche alle nostre mancanze e alle mancanze delle famiglie costruendo sistemi di protezione dei minori rispetto a questi rischi”* (dirigente scolastico di Cosenza)

---

<sup>21</sup> [http://www.cislscuola.it/index.php?id=4038&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=24902&cHash=9f47e02bcc4fa97b77a44d43ed95eabe](http://www.cislscuola.it/index.php?id=4038&tx_ttnews%5Btt_news%5D=24902&cHash=9f47e02bcc4fa97b77a44d43ed95eabe)

<sup>22</sup> “L'insegnamento e poi la dirigenza, per me, prima di essere un mestiere costituiscono una missione. Credo nella scuola come motore della società e fucina per i nostri ragazzi”: Dirigente di un Istituto comprensivo cui competono varie scuole dislocate sul territorio della città di Cosenza, ogni scuola con peculiarità e problematiche diverse in base alle caratteristiche del territorio. La scuola ha rapporti con diversi enti del terzo settore della città, sia attraverso una progettualità interna che grazie a collaborazioni esterne al fine di contrastare il fenomeno dell'abbandono e della povertà educativa. L'intervistato ha un'esperienza di trent'anni nel sistema scolastico, prima come insegnante poi come dirigente.

Molti interventi hanno saputo agire sui fattori endogeni alla scuola che tendono ad aumentare la possibilità di abbandoni, quali la relazione alunno-insegnante, la centralizzazione dell'alunno, la didattica esperienziale, la didattica integrativa, l'apertura della scuola al territorio. Tuttavia, questi interventi non sono in grado di agire su quei fattori esogeni e strutturali che necessitano di un intervento unitario e di politiche pubbliche specifiche: la dimensione delle classi, l'organizzazione scolastica, la stabilità del personale, l'immissione di nuove risorse e professionalità specifiche (educatori, insegnanti di sostegno, psicologi), la cui necessità dovrebbe essere riconsiderata, alla luce delle nuove criticità della scuola e della società.

*“Le cause sono molteplici, forse una delle prime è proprio il sistema scuola (insegnanti precari che non concludono il ciclo con gli studenti e che non riescono a creare la giusta sinergia con loro, una scuola forse troppo distante etc.) [...] I problemi che incontra la scuola molte volte sono collegati con un'assenza dell'integrazione dei servizi, ci scontriamo ogni giorno con una dura realtà di deprivazione economica, sociale e anche culturale”* (dirigente scolastico di Cosenza)

I vari governi che si sono susseguiti hanno infatti scelto di affrontare il problema facendo affidamento su fondi aggiuntivi, provenienti dai Fondi Strutturali Europei, che hanno permesso di attivare specifici Programmi Operativi Nazionali (PON)<sup>23</sup>. Nel 2000 è stato realizzato il primo PON che ha dato specifica attenzione alla problematica della dispersione scolastica, “La scuola per lo sviluppo”, 2000/2006, seguito da “Le competenze per lo sviluppo- FSE” e “Ambienti per l'apprendimento-FESR”, attivi nelle annualità 2007/2013, e all'ultimo, arrivato al suo ultimo anno, “Per la scuola: Competenze e ambienti per l'apprendimento”, 2014- 2020<sup>24</sup>. Tutti questi piani operativi puntano agli obiettivi specifici di riduzione del tasso di abbandono prematuro e di elevazione delle competenze degli studenti, in linea con i Benchmark previsti dalla cooperazione europea, con l'obiettivo di contribuire all'attuazione della Strategia Europea 2020. I vari PON costituiscono quindi la sovrastruttura degli interventi nazionali realizzati negli ultimi venti anni, delineandone le priorità di intervento e gli obiettivi prioritari.

Con una maggiore attenzione per le aree più bisognose i vari POR, con una strategia che integra le risorse provenienti dal Fondo Sociale Europeo (FSE) e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR), intervengono in particolare sull'offerta educativa, la diffusione e il rafforzamento delle competenze fondamentali con percorsi specifici per gli studenti a maggiore rischio abbandono e

---

<sup>23</sup> Mentre gli investimenti statali in istruzione continuano a essere inferiori rispetto alla media europea, sia se si rapportano con il PIL nazionale (3.9 % nel 2016, comparato con una percentuale europea del 4.7 %), che se si guarda al rapporto con la spesa pubblica in generale (7.9 % in Italia contro una media europea del 10.2 %)

<sup>24</sup> Ha stanziato risorse per 2,8 miliardi, di queste 1,99 miliardi a valere sugli stanziamenti PON FSE (per il rafforzamento delle competenze degli studenti adulti, iniziative di contrasto della dispersione, supporto all'inclusione e di sostegno al miglioramento della *governance* del sistema d'istruzione) mentre 861 milioni del fondo POS FESR (per il miglioramento degli ambienti di apprendimento e la messa in sicurezza degli edifici scolastici). Sono stati finanziati finora 52mila progetti. Con il DB 741/2019 si stanziavano ulteriori 11.350.000, che hanno finanziato ulteriori 3.157 nuovi progetti.

percorsi finalizzati all'inclusione degli alunni stranieri e degli alunni disabili, l'orientamento continuo, la digitalizzazione, l'attrattività degli istituti scolastici, l'incremento del tempo pieno e, novità dell'ultimo PON, l'accesso scolastico precoce attraverso il potenziamento della scuola dell'infanzia e delle sezioni primavera.

Anche nel caso del PON a ricevere il finanziamento sono reti di scuole, per progetti biennali.

La centralità data dalla Strategia Europa del 2020 alla problematica dell'abbandono scolastico prematuro e ai livelli di competenze in grado di permettere l'apprendimento continuo durante tutto l'arco della vita, hanno senz'altro rappresentato una nuova possibilità di azione. Tuttavia, la rinnovata attenzione suscitata dal raggiungimento degli standard comunitari non è sufficiente per affrontare una problematica che si lega a caratteristiche specifiche e strutturali che richiederebbero una decisa priorità d'investimenti a livello nazionale, nonché un ripensamento e una nuova visione pedagogica della scuola. Senza questa presa di coscienza, e senza una rinnovata centralità formativa della scuola all'interno della comunità educante, sostenuta attraverso nuove risorse materiali e umane da inserire nell'organico, le politiche scolastiche rischiano di essere strumenti incompleti e di alimentare false aspettative rispetto al raggiungimento degli obiettivi.

Nel gennaio del 2018 la cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica<sup>25</sup> ha presentato un documento programmatico con una serie di raccomandazioni per contrastare la dispersione, superare la dimensione delle "buone pratiche" e il classismo della nostra scuola. Il documento, che presenta un'approfondita analisi del contesto educativo (nel suo significato più completo, riferendosi a scuola, famiglia e società come agenzie educative in processo di trasformazione) delinea quali sono le nuove urgenze e necessità per "combattere un mostro a cento teste (che) impone interventi multipli, variati, flessibili eppure costanti, sempre diversamente calibrati: strumenti, tattiche, approcci differenti ma entro un unico piano ben guidato e seguito nel tempo" (Cabina di Regia 2018: 6). Elaborato con la collaborazione di istituti scolastici, esperti del settore ed enti locali, il documento reclama la necessità di un intervento unitario e sottolinea il forte legame tra scuola e territorio, quindi il legame che spesso esiste tra la dispersione e la difficoltà delle scuole di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i territori di appartenenza. Il concetto di scuola aperta, che sulla carta è già stato incluso nelle linee di intervento dei principali programmi e decreti osservati, si lega strettamente ad una scuola che sappia evolvere nelle metodologie, nella didattica e nei contenuti, oltre che a una scuola che sappia offrire infrastrutture e connettività coerentemente con le novità determinate dalle innovazioni digitali e dalle evoluzioni della didattica. Il ripensamento pedagogico necessario, in linea con la complessità della società e delle cause delle dispersioni sociali e scolastiche, deve prendere le mosse da una nuova comprensione dell'esperienza esistenziale e di apprendimento dei ragazzi, quindi da un allontanamento da visioni semplificatorie che ne frammentano l'esperienza educativa, e quindi anche l'identità. Come sostiene nell'intervista un'insegnante di Roma *"Il punto è che bisogna avere un'ottica più allungata su quello che è un percorso di vita dei ragazzi"*.

Su queste riflessioni si costruisce il concetto di comunità educante, ed il nuovo ruolo della scuola. L'approccio didattico deve necessariamente inserire nuovi spazi di autonomia e di scelta, perseguendo una didattica esperienziale in cui, come già sostenevano John Dewey e Paulo Freire, si

---

<sup>25</sup> Istituita dalla Ministra dell'istruzione Valeria Fedeli e guidata da Marco Rossi Doria, ex Sottosegretario all'Istruzione ed esperto del tema, con l'obiettivo di delineare una strategia nazionale per la riduzione della dispersione scolastica. E' costituita dall'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI), dall'Unione delle Province (UPI), dalle Regioni, dal Ministero del Lavoro.

parta da una situazione esperenziale, da un problema da risolvere, per costruire la conoscenza e sviluppare le competenze. La valorizzazione del “capitale esperenziale” dei ragazzi (Batini&Bartolucci2016) risulta fondamentale per la realizzazione di processi di costruzione identitaria che siano il più possibili inclusivi e capaci di generare negli alunni un’auto- percezione positiva. Lo spazio scolastico socializzante infatti influisce fortemente su questo processo ma troppo spesso non riesce a includere, valorizzare e supportare identità “straniere”. “Straniere” qui non si riferisce solamente agli alunni appartenenti a minoranze, nati altrove o di seconda generazione, e al loro “patrimonio migratorio” troppo spesso non valorizzato, ossia il patrimonio legato all’esperienza della migrazione, vissuta direttamente o indirettamente. Si tratta di identità estranee in un senso lato, rispetto a un’identità standard comunemente accettata, in linea con le aspettative sociali legate a una determinata fase d’età, che costituisce poi spesso l’identità del buon alunno, non comprendendo tutto ciò che è marginale, residuale, estraneo, non conforme.

L’importanza rivestita dalla costruzione di un’identità estranea e non conforme nel percorso di studi e nella scelta di abbandonare la scuola è stata sottolineata anche nelle interviste realizzate nel corso del progetto, da tutti gli attori coinvolti, sia rispetto ad alunni appartenenti a minoranze, come il caso degli alunni rom che

*“non si sentivano motivati anche dall’insegnante, spesso si sentivano messi da parte. C’è anche l’idea, soprattutto per gli alunni rom, che la scuola sia una specie di tortura [...] per loro è più “devo sentirmi inadatto e non accettato”, quindi ad un certo punto preferisci stare nella tua zona comfort, che è quella del campo, la tua campana di vetro [...] per loro è più facile abbandonare piuttosto che tornare a scuola e sentirsi inadatti” (educatrice di Roma)*

ma anche nel caso di ragazzi che fuoriuscivano dai modelli e dalle aspettative degli insegnanti, e che per questo risultavano difficili da integrare nel gruppo classe

*“Ho sentito una mia amica che ha iniziato i serali e andava in terza media, quindi neanche maggiorenne... Ha iniziato i serali perché i prof. del liceo T. le dicevano sei una tossica, tu sei una punkabbestia... comunque puntavano molto il dito su di lei e questo influiva molto anche sui voti... cioè non è che la valutazione era proprio precisa su di lei...se era interrogata quel 3 o 4 se li prendeva...solo perché era vestita in un modo diverso, aveva i dread” (estratto di un’intervista a uno studente di Parma<sup>26</sup>)*

Tornare su autori come Dewey e Freire può risultare di grande utilità per elaborare una pedagogia inclusiva, una “pedagogia dello svantaggio sociale”: una scuola e una società democratica devono,

---

<sup>26</sup> “Il primo anno ho fatto computer graphic, però l’ha scelto mia madre e quindi non mi piaceva molto”: l’intervistato è un ragazzo di ventuno anni, disoccupato al momento dell’intervista. Dopo essere stato bocciato alla fine del primo anno in un Istituto pubblico di formazione professionale, ha conseguito il diploma superiore dopo un triennio presso un Istituto professionale privato con indirizzo alberghiero. Entrambe le scuole erano situate nella periferia di Parma, e secondo l’intervistato non prevedevano un servizio psicologico interno e non esistevano attività pomeridiane di didattica integrativa o di attività creative e ricreative (ad eccezione delle lezioni pratiche di ristorazione nel secondo istituto frequentato).

per Dewey, educare i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Senza un ripensamento profondo dell'approccio pedagogico e didattico che centralizzi lo studente e persegua la sua autonomia di giudizio piuttosto che l'autonomia economica, l'apertura della scuola, l'educazione alla partecipazione civile, la costruzione di una comunità educante e di forti reti territoriali resterebbero su un piano programmatico e discontinuo. Senza una decisa scelta di investimento capace di supportare ed ampliare le reti già esistenti, che contribuiscono, anche se con grandi sforzi, alla costruzione di questa comunità educante, il cambiamento necessario per il raggiungimento di una scuola e di una società democratica sarà insufficiente, poiché non strutturale. Fino ad oggi le azioni messe in campo sul piano nazionale sono state sempre caratterizzate da una frammentazione degli interventi e delle risorse finanziarie investite. Pur recependo in molti casi le conoscenze accumulate rispetto alla realtà sociale cambiante, alle tipologie di dispersione -e alla loro multifattorialità- e alle innovazioni didattiche e pedagogiche necessarie, includendole nella definizione delle linee di intervento e finanziamento, non hanno facilitato il mantenimento e la generalizzazione delle buone pratiche, così come delle collaborazioni durature tra gli enti educanti coinvolti, prevedendo nella maggior parte dei casi finanziamenti per progettualità biennali, esternalizzando la responsabilità del buon funzionamento del sistema formativo agli istituti, al personale educativo e al Terzo Settore, senza garantire allo stesso tempo un solido e continuo supporto. Al contrario, negli ultimi trent'anni si è assistito a un'ondata di privatizzazioni che hanno coinvolto aziende e servizi pubblici, compreso il sistema formativo pubblico, con un incremento di quest'ondata a seguito della crisi del 2007. In risposta si è però generata un'ondata dal basso, dai territori e dalle comunità locali che, animate da ONG, società civile e organizzazioni di volontariato hanno generato buone pratiche e aperto la sperimentazione della conoscenza come bene comune, generando offerte formative "comunitarie" e solidali, come l'esempio delle scuole popolari ci può dimostrare.

#### **4. IL PROGETTO: “A SCUOLA DI TALENTI. CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA E PROMOZIONE SCOLASTICA E PROMOZIONE DELL'OCCUPABILITA' DEI GIOVANI”**

**Bari.** Sono stati raggiunti circa 123 ragazzi (dai 13 anni ai 17, condizione socio-economica medio-bassa, 30% di ragazzi immigrati). A seguito di un'iniziale fase di confronto attraverso la compilazione di questionari, è stato applicato il metodo educativo Freinet, improntato sulla collaborazione, e utilizzando strumenti quali l'assemblea e i laboratori artistico-culturali, con particolare interesse alla scrittura ed alla lettura.

È stato coinvolto l'Istituto Comprensivo Balilla-Imbrati e i Servizi sociali del Municipio 1. Vi è stata inoltre una forte collaborazione con diversi enti del Terzo settore, quali l'Associazione Puglia Accessibile, l'Associazione culturale Terranova, l'Associazione Linea d'arte, il centro di ascolto Di@de – Pietra su Pietra ed il Movimento di Cooperazione Educativa di Bari.

Non sono state riscontrate particolari criticità.

**Cosenza.** Dato l'elevato numero dei soggetti coinvolti, si è creata una fitta rete di collaborazione tra istituzioni pubbliche e realtà associative\*. Le attività e le sedi sono state rese disponibili ai minori 5 giorni su 7 (contro il precedente servizio della ludoteca popolare e del doposcuola fruibile solo a giorni alterni). È inoltre aumentato sensibilmente dei partecipanti alle attività. I beneficiati indiretti sono stati minori dai 3 ai 16 anni italiani svantaggiati/con problemi comportamentali ed extracomunitari.

Per favorire l'approccio con le categorie più vulnerabili sono state utilizzate metodologie sperimentali di matrice psico-sociali, volte al riconoscimento alla gestione delle emozioni attraverso attività ludiche di gioco, esplorazione ed auto-narrazione.

La sperimentale dell'approccio educativo si è palesata come uno dei punti di forza dell'intervento, rafforzata dalla diversificazione e capillarizzazione sul territorio delle attività e degli operatori, tutti adeguatamente formati. Sono invece state riscontrate alcune criticità nel basso coinvolgimento e distacco delle famiglie verso la povertà educativa, evidenziando diverse problematiche di tipo socio-affettivo in alcuni minori.

\*Quali Associazione San Pancrazio (Cosenza), Associazione Santa Lucia (Cosenza), Circolo Popilia (Cosenza), Comunità Nigeriana a Cosenza, Associazione Multietnica la Kasbah (Cosenza), Associazione Benessere Bambino (Castrolibero), Associazione Culturale Verde Binario (Cosenza), Associazione Culturale Acrip, FIAB Calabria (Cosenza).

Inoltre oltre alle attività laboratoriali ed alla mediazione scuola-famiglia per alunni migranti e/o svantaggiati, nel periodo primaverile sono state favorite attività all'aperto quali il Campo Estivo, il Laboratorio di Lettura all'Aperto, le visite guidate al Parco Nazionale della Sila, la visita al Centro per il recupero degli animali selvatici di Rende, l'attività di gioco sulla spiaggia a Paola e nei parchi antistanti la sede di Villaggio Europa.

**Latina (località di Borgo Bainsizza).** I beneficiari indiretti dell'intervento sono stati i minori in età scolare e pre-scolare, dai 5 ai 12 anni, di etnia rom e nazionalità romena residenti nel campo tollerato "Al Karama" in una frazione del comune di Latina (Borgo Bainsizza). I bambini in questione vivono in condizione di indigenza pressoché totale nonché esclusione sociale e degrado. Le famiglie vedono genitori per lo più disoccupati, od impegnati nella richiesta di elemosina, prostituzione, lavaggio dei vetri ai semafori od impiegati in modo spesso discontinuo come braccianti agricoli nelle campagne.

È stato adottato un approccio multidisciplinare, con interventi a medio e lungo termine dai quali sono presto emerse buone pratiche che hanno favorito il rafforzamento dei rapporti con enti locali e del terzo settore, migliorando la comunicazione ed il rapporto di fiducia con le famiglie residenti nel campo. L'intervento ha infatti permesso un progressivo e sempre maggiore coinvolgimento di minori e delle loro famiglie, creando solide basi relazionali con enti locali, realtà associative ed istituti scolastici.

Inoltre, la partecipazione a più tavoli di lavoro ha permesso di presentare in più sedi le istanze relative alle condizioni di vita nel campo rom, favorendo, ove possibile, prese in carico ed interventi a bassa soglia in grado di rispondere ad esigenze immediate delle persone.

Sono stati difatti coinvolti numerosi soggetti: le scuole elementari di Borgo Bainsizza e Borgo Santa Maria, la scuola media di Borgo Sabotino, il Comune di Latina, la Asl (per le vaccinazioni), la Croce Rossa Italiana (per l'accompagnamento di bambini ed operatori al centro vaccinazioni), il Pronto Intervento Sociale e altre realtà associative (Caritas, associazione "Tempo Amico").

Unica criticità riscontrata è stata la discontinuità nei rapporti con alcune famiglie che evidenziavano condizioni di vita particolarmente precarie, pregiudicando così il percorso educativo con i minori.

**Matera.** I destinatari diretti del progetto sono stati coinvolti direttamente nelle realtà scolastiche (in tre diversi Istituti Comprensivi di Matera), offrendo un duplice supporto: agli alunni stranieri impegnati nell'apprendimento della lingua italiana ed ai docenti nella costruzione di programmi d'insegnamento personalizzati e nella comunicazione con gli alunni e le loro famiglie.

L'intervento ha dato risultati molto positivi: accanto al percorso educativo, gli operatori hanno stimolato l'autostima e la motivazione dei bambini, sviluppandone l'autonomia nello svolgimento dei compiti assegnati ed una solida rete amicale. La presenza degli operatori nelle attività extracurricolari dei minori ha inoltre l'approccio comunicativo tra scuola e famiglie straniere, favorendone l'inclusione nella vita scolastica del bambino.

I beneficiari indiretti del progetto sono stati divisi in piccoli gruppi – a seconda dell'intervento e della conoscenza della lingua italiana – composti da ragazzini dagli 11 ai 15 anni provenienti da diversi Paesi stranieri quali Nigeria, Cina, Senegal, Brasile, Albania, Georgia ed Egitto. L'approccio degli operatori è stato molto amichevole ed empatico e si è basato sul "cooperative learning" così da creare un ambiente di massima condivisione.

Gli alunni hanno frequentato con costanza le attività curriculari ed extracurriculari, costruendo una forte rete amicale e coinvolgendo le proprie famiglie nei nuovi rapporti.

Sono inoltre stati attivati diversi interventi di inclusione diretti alla sensibilizzazione e all'orientamento ai servizi delle famiglie straniere (accompagnamento presso le Asl per le vaccinazioni, supporto per le pratiche burocratiche concernenti le iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado, mediazione interculturale con il personale scolastico).

Unica criticità riscontrata è legata alle difficoltà di allontanamento dall'aula degli alunni stranieri durante l'orario curriculare per le lezioni di supporto scolastico.

**Napoli.** L'intervento si è sviluppato nel campo rom, sinti e camminanti di Secondigliano, con particolare attenzione ai minori in età scolare (alunni delle scuole primarie del territorio).

I primi interventi sono stati rivolti al monitoraggio delle condizioni di vita nel campo (situazioni di particolare disagio, assenze scolastiche, mancate vaccinazioni dei bambini, difficoltà nello studio o comportamentali) ed alla sensibilizzazione delle famiglie su tematiche quali la salute – accogliendoli nelle strutture sanitarie ove necessario - e la dispersione scolastica.

Fondamentali sono stati i rapporti con i Servizi sociali e con la sezione Emergenze Sociali del Comune di Napoli (con ulteriore collaborazione della Cooperativa Sociale L'uomo e il Legno) che hanno permesso di attuare intensi interventi per la regolarizzazione scolastica di minori non presenti da anni sul territorio ed il mancato rispetto degli Ods da parte di alcune strutture scolastiche, collaborando inoltre nell'attuazione delle pratiche avviate di volta in volta dai giudici nel campo.

Durante l'anno è stato infine necessario lavorare alla risoluzione di alcune problematiche relative alla gestione del pulmino (punto di maggiore criticità nella dispersione scolastica dei minori presenti nel campo poiché in assenza dello stesso questi non frequentavano le lezioni non essendo accompagnati autonomamente dalle famiglie), in quanto inadeguato al numero di bambini da trasportare e parcheggiato in un'area non sicura al loro prelievo mattutino.

Per quanto attiene alla metodologia attuata, il progetto assume approcci e strumenti di azione volti al riconoscimento di diritti e bisogni dei minori e dell'unità e benessere relazionale delle loro famiglie. I due metodi principalmente utilizzati dagli operatori sono stati il "cooperative learning" (favorendo la collaborazione e coesione nell'apprendimento) e il "learning by doing" (letteralmente "imparare facendo", attraverso il lavoro ludico-espressivo di gruppo, valorizzando inoltre l'aspetto emotivo ed incrementando l'autostima dei minori).

Durante questi mesi di attività il lavoro si è basato soprattutto nell'affiancamento delle insegnanti nelle attività didattiche, cercando di creare in classe un clima positivo per favorire il processo di integrazione e inclusione. Per gli alunni frequentanti gli anni precedenti sono stati seguiti PDP (piano didattico personalizzato) forniti dalle docenti. Per chi invece arrivava a scuola per la prima volta sono state curate l'accoglienza e predisposte, seguendo le indicazioni delle insegnanti, percorsi didattici ed educativi personalizzati (pregrafismo, rispetto delle regole, cura dei materiali, rispetto dei tempi scuola).

I risultati sono stati tendenzialmente positivi, soprattutto grazie al rapporto di fiducia creatosi con la comunità rom, rapporto basato sulla chiarezza dei ruoli e delle regole da rispettare. Proprio questo essere sempre chiari sui doveri, diritti e ruoli reciproci, basato sulla responsabilizzazione e mai sull'assistenzialismo, ha permesso una fiducia reciproca che si è rivelata molto proficua.

La maggiore criticità rilevata nel progetto è il non rispetto delle norme sugli Ods da parte di alcune scuole: numerosi iscritti RSC negli istituti risultano infatti "alunni fantasma". Il risultato è che molte famiglie non percepiscono la scuola come un vero obbligo e finiscono per sottovalutare l'importanza della scuola come possibilità di inclusione per i figli.

**Parma.** Il principale strumento educativo è stato il laboratorio teatrale, grazie al supporto della Fondazione Teatro delle Briciole Solares Delle Arti di Parma. Viene dunque adottato un approccio di laboratorio pratico, espressivo-corporeo e creativo-manipolativo. Sono state così favorite la partecipazione attiva, l'espressione di idee e potenziali e le attività di scambio e collaborazione con altri gruppi e realtà del territorio.

Si è difatti potuto contare su una fitta rete di collaborazione tra istituzioni ed enti del terzo settore, quali il Consorzio Solidarietà Sociale Parma (Coop. Lunaria. Coop. Nativa), la Comunità Senegalese di Parma e Provincia, il Comune di Parma (con particolare collaborazione continuativa della Dott.ssa Nicoletta Paci, Assessorato alle pari opportunità associazionismo e volontariato, partecipazione, rapporti con le frazioni ed i quartieri), il Cuci (Centro Universitario Cooperazione internazionale) e l'Università di Parma (Dipartimento di Scienze dell'educazione).

Il progetto ha coinvolto beneficiari (alunni di scuola primaria e secondaria) di matrice eterogenea: differenti condizioni socio-economiche e familiari, nazionalità ed età. L'organizzazione, gestione e partecipazione di una tale eterogeneità è stato dunque il punto di maggiore criticità, ma l'obiettivo primario perseguito e raggiunto è stato quello di integrare attraverso il confronto culturale varie nazionalità presenti nel territorio.

**Tivoli.** Il progetto ha visto la realizzazione di attività di tre diversa tipologia: laboratorio teatrale e di educazione interculturale, laboratori esperienziali scolastici ed attività di comunicazione tramite i social media.

Ad aver beneficiato di tali interventi sono state persone di varie fasce d'età.

Le attività teatrali sono state organizzate presso l'Istituto Comprensivo "S. Pertini" di Tivoli per bambini di 10 anni e provenienti da situazioni personali e familiari eterogenee (non sono state riscontrate però condizioni di particolare criticità).

I laboratori esperienziali sono stati svolti presso la scuola Secondaria di Primo Grado "E. Segré" dell'I.C. Tivoli I, il Liceo Scientifico "L. Spallanzani" di Tivoli e il Liceo Classico "Via Tiburto 44" di Tivoli (alunni di età compresa tra i 10 ed i 16 anni, di diversa estrazione sociale e culturale, senza aver però riscontrato alcun conflitto o difficoltà nella comprensione della lingua).

Le attività di comunicazione sono invece rivolte al coinvolgimento di persone di fascia d'età più ampia (dai 20 ai 50 anni): stranieri, potenziali utenti ed insegnanti della scuola di italiano, genitori dei bambini coinvolti nel progetto, volontari del Servizio Civile ed altri potenziali volontari.

Negli Istituti scolastici coinvolti, dunque, i beneficiari indiretti delle attività fanno parte di una categoria disomogenea: dai 10 ai 18 anni, gli studenti presentano condizioni socio-familiari molto diverse tra loro (dalle famiglie più agiate a vere e proprie condizioni di disagio), e molti di essi hanno nazionalità straniera (in particolare Egitto, Marocco, Romania, Bangladesh, Cina, Bolivia, Perù, Pakistan). In totale, sono state coinvolte 7 classi delle seguenti scuole: scuola Primaria "S. Pertini" dell'I.C. Tivoli I, la Secondaria di Primo Grado "E. Segré" dell'I.C. Tivoli I, il Liceo Scientifico "L. Spallanzani" di Tivoli e il Liceo Classico e Artistico "Via Tiburto 44" di Tivoli.

Il maggior punto di forza del progetto nella realtà territoriale di Tivoli è stato appunto la costante presenza delle realtà associative interessate, coadiuvate da strutture ed enti pubblici quali il Comune di Tivoli e la Biblioteca Comunale.

Le attività hanno inoltre investito la celebrazione di avvenimenti sociali e culturali importanti quali la Giornata contro il bullismo e la Giornata internazionale della lingua madre, con entusiasmo ed apprezzamento generale degli strumenti e metodi utilizzati.

**Viterbo.** L'accoglimento del progetto all'interno dell'Istituto Comprensivo "Luigi Fantappiè" di Viterbo è stato fin da subito molto positivo: la previa adesione dell'Istituto al programma nazionale MIUR/UNICEF "Scuola Amica" e le difficoltà di inclusione degli studenti stranieri già evidenziate (difficoltà dettate soprattutto dalla comprensione della lingua italiana) hanno reso agevole le attività degli operatori di FOCUS-Casa dei diritti sociali della Tuscia all'interno della scuola, accolti subito con entusiasmo e forte spirito di cooperazione, ospitalità suggellata dalla stipulazione della convenzione "Intesa di collaborazione per l'inclusione di alunni stranieri".

Le attività principali sono state rivolte, appunto, al sostegno linguistico (insegnamento della lingua italiana L2) ed all'aiuto nei compiti a beneficio di ragazzi stranieri. Dopo una prima fase organizzativa (con la partecipazione a riunioni regolari con la referente intercultura della scuola e la docente coordinatrice delle attività della scuola primaria) al fine di definire il calendario delle presenze ed evidenziare le maggiori criticità, le vere e proprie lezioni frontali hanno avuto inizio ad ottobre 2018 (due ore pomeridiane) aumentando, di mese in mese, l'intensità e la frequenza degli incontri. Le lezioni hanno comunque seguito programmi personalizzati (sempre coordinandoli alla pianificazione scolastica degli insegnanti): gli alunni sono stati divisi in piccoli gruppi (un massimo di 5 persone) per permettere di seguire con più attenzione i bambini con maggiore difficoltà. I ragazzi più grandi, invece, sono stati seguiti nella lettura e comprensione dei testi, coadiuvando il lavoro con quello della biblioteca presente all'interno dello stesso Istituto scolastico.

Le difficoltà culturali sono state superate anche con l'ausilio di giochi da tavola ed attività di gruppo. Inoltre il progetto ha favorito la socializzazione favorendo uno spazio personale per ogni ragazzo, altrimenti impossibile nella quotidiana attività della classe, sfruttando a tal fine anche occasioni culturali quali la Giornata internazionale della lingua madre ed il Giorno del dono.

La fascia d'età dei beneficiari indirettamente coinvolti va dai 7 agli 11 anni, coinvolgendo quattro diversi classi e studenti provenienti da situazioni socio-economiche medio/basse, soprattutto stranieri (dal Marocco, Siria, Romania, Santo Domingo e Nigeria).

## **BIBLIOGRAFIA**

Batini, F., Bartolucci, M.(a cura di), (2016). Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla, FrancoAngeli, Milano

Benvenuto, G. (a cura di), (2011). La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione, Anicia srl, Roma

Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa, Gennaio 2018

De Meo, A., Fiorucci, M. (a cura di), (2011). Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione, FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, Roma

Fiorucci, M., Lopez, G., (a cura di), (2017). John Dewey e la pedagogia democratica del '900, RomaTre press, Roma

Freire, P., (2009). La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI de España Editores, Madrid, (prima edizione 1969)

Guerzoni, G., Le dispersioni scolastiche di alunni e insegnanti, in *Educazione Interculturale*, Volume 13, Numero 3, Ottobre 2015, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

We World Intervista, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di), (2014). LOST. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore, Ediesse

MIUR, "La dispersione nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018", Luglio 2019

Nanni W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni", in *"Povertà in Attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia"*

OPENPOLIS Con i bambini, "L'abbandono scolastico è un problema serio, al sud e non solo", Report n.3, ottobre 2018

PON "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento. Programmazione 2014-2010 (FSE- FESR)

Save the Children, "La lampada di Aladino. Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia", Save the Children Italia Onlus

Save the Children (2015). Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa, Save the Children Italia Onlus, Roma

Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. In Á. García, F.G., Velasco, H. M., Díaz de Rada (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía para educadores*, Madrid, Editorial Trotta, 205-241.

## SITOGRAFIA

<https://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Il-diritto-alleducazione-nei-principali-strumenti-delle-Nazioni-Unite-in-materia-di-diritti-umani/310>

<http://www.indire.it/2019/12/13/scuola-al-via-oltre-3mila-nuovi-progetti-pon/>

<http://www.vita.it/it/article/2018/01/10/governance-unitaria-e-risorse-mirate-verso-un-piano-nazionale-contro-1/145592/>

Il progetto “A SCUOLA DI TALENTI- contrasto della dispersione scolastica e promozione dell’occupabilità dei giovani” è stato realizzato nell’arco di due anni in sei regioni grazie alla collaborazione di Istituti d’istruzione e reti territoriali, con l’obiettivo di contrastare la dispersione scolastica e supportare i percorsi di formazione e inclusione lavorativa dei giovani provenienti dalle aree e situazioni socioeconomiche più a rischio.

Il fenomeno della dispersione scolastica ha tristemente segnato la storia del nostro paese, rivelando le gravi carenze in termini di uguaglianza che attraversano strutturalmente la società e il sistema educativo. Le differenze socio-economiche delle famiglie, la carenza di servizi educativi e di offerta ricreativa ed educativa sui territori, così come la cittadinanza, continuano a influire sui percorsi formativi e di sviluppo di moltissimi minori. La scuola, anche a causa dei continui tagli dell'investimento pubblico nell'istruzione, non riesce a svolgere la funzione di ascensore sociale e rischia di riprodurre le disuguaglianze sociali invece di livellarle. Il volume illustra le attività svolte nell'ambito del progetto "A Scuola di Talenti", fornendo un quadro il più possibile esaustivo del complesso fenomeno della dispersione scolastica: partendo dall'analisi dei dati e delle misure elaborate per monitorarlo si getterà uno sguardo sugli interventi messi in campo per contrastarlo e sul fondamentale ruolo svolto dal Terzo Settore.

