



UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DISPERSIONE SCOLASTICA E SUCCESSO FORMATIVO IN VALLE D'AOSTA



Direttrice scientifica: Ch.ma Prof.ssa Teresa Grange Sergi
Postdoctoral researcher: Francesca Bracci



Progetto FAR – Formazione alla ricerca
Codice progetto 14/04AG100000, CUP
B66D14000630003



Indice

Abstract	p. 3
1. Il progetto e processo di ricerca	p. 4
1.1. Le metodologie attive di sviluppo	p. 6
2. Il problema di ricerca	p. 9
2.1. Le domande di ricerca	p. 11
3. Il <i>background</i> conoscitivo. Elementi di sintesi	p. 12
4. La dispersione scolastica in Italia. Qualche dato	p. 16
Bibliografia	p. 20



Abstract

The research project is aimed at analyzing the school dropouts phenomenon in Aosta Valley and aims to promote awareness of the complexity and multidimensionality of such construct among the different involved actors. The research (1) investigates representations of the school idea and of the school success characterizing pupils, teachers, executives, families; (2) reconstructs the socio-cultural context in which to trace the failure factors in school performance of the surveyed population and highlights how these interact with the features of the training and education system; (3) provides some guidance with respect to the issue of school-to-work transitions.

Il progetto di ricerca è finalizzato ad analizzare il fenomeno della dispersione scolastica nella regione Valle d'Aosta e ha l'obiettivo di promuovere consapevolezza della complessità e della multidimensionalità di tale fenomeno tra i diversi attori coinvolti così da favorirne una presa in carico pertinente e mirata. Il lavoro (1) indagherà le rappresentazioni di alunni, insegnanti, dirigenti, famiglie, riguardanti l'idea di scuola e di successo scolastico; (2) ricostruirà lo scenario socio-culturale in cui rintracciare i fattori di insuccesso nella *performance* scolastica della popolazione indagata ed evidenzierà come questi interagiscano con le caratteristiche del sistema formativo e dell'offerta educativa; (3) fornirà alcune indicazioni rispetto al tema delle *transizioni mancate* da percorsi scolastici all'inserimento lavorativo.



1. Il processo e progetto di ricerca

Il progetto di ricerca *Dispersione scolastica e successo formativo in Valle d'Aosta* sarà strutturato negli *step* illustrati graficamente nella figura 1.

È necessario porre in evidenza che una peculiarità caratterizzante il progetto di ricerca consisterà nel ridefinirsi ciclicamente attraverso azioni riflessive emergenti nel corso del suo sviluppo.

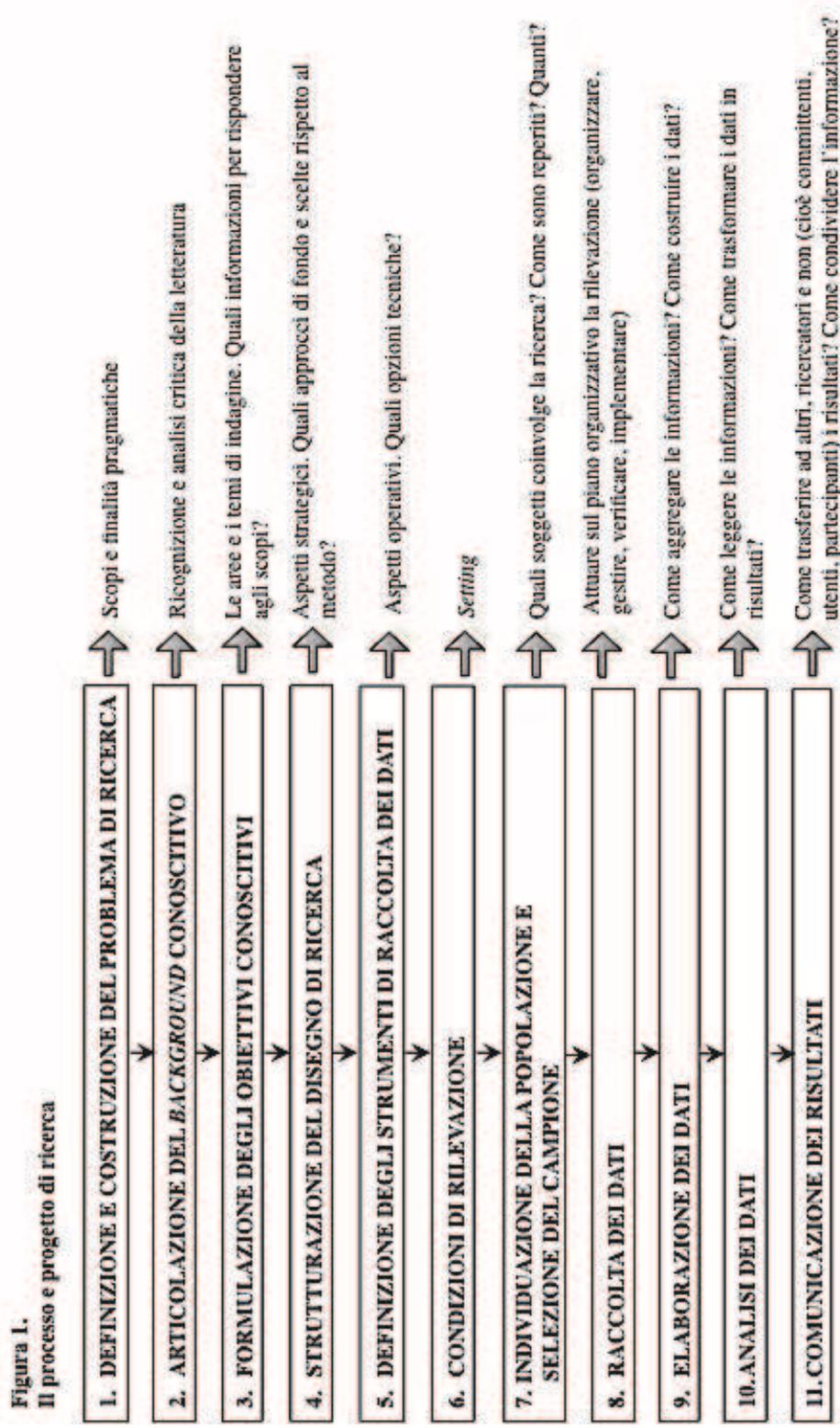
L'assunto che ispira la costruzione del processo di ricerca è quello delle *action methodologies*. Tale termine indica un insieme di strategie e modalità d'intervento per lo sviluppo delle persone, caratterizzato dal principio che non si dà apprendimento senza azione e che ogni azione, se inserita in un contesto appropriato, può divenire occasione di apprendimento (Arthur M. B., DeFillippi R. J., Jones C., 2001; Ayas K., Zeniuk N., 2001).

Le *metodologie attive di sviluppo* rappresentano una famiglia eterogenea di approcci che, pur nella loro diversità, sono accomunate dall'assunto secondo cui la conoscenza deriva dall'azione e serve all'azione (Poell R., Yorks L., Marsick V. J., 2009). L'accento è posto sulla possibilità di sviluppare un sapere in grado di rendere più efficace l'azione sociale e migliorare l'allineamento tra consapevolezza, azione e conoscenza dell'altro. All'interno di questo scenario, l'attività d'indagine costituisce un processo caratterizzante l'essere umano e la riflessione rappresenta il dispositivo che consente di dare nuove letture all'esperienza e al suo significato.

Le indicazioni fornite dalle *action methodologies* offrono una struttura concettuale che invita a interrogarsi su come costruire conoscenze, capacità e artefatti culturali che consentano di elaborare, a livello microsociale, familiare, scolastico, comunitario e di *policy decision making* il fenomeno della dispersione scolastica nella regione della Valle d'Aosta. Ciò significa collocare la ricerca all'interno di una cornice partecipativa.

La sfida risiede nel tentativo di:

- promuovere forme di riflessione critica sull'idea di scuola, di successo e di insuccesso formativo che coinvolgano i partecipanti;
- supportare i diversi attori coinvolti a mettere in discussione i propri assunti fondamentali, i valori, le credenze e le visioni della scuola e della sue finalità (Fenwick T., 2003);
- riconoscere le competenze situate di cui i soggetti sono portatori;
- legittimare e orientare interventi educativi che supportino la crescita di *network* e comunità di apprendimento intorno ai molteplici temi connessi al costruito di dispersione scolastica.





1.1. Le metodologie attive di sviluppo

La classificazione delle metodologie attive di sviluppo è soggetta a essere contestata e varia in base agli autori, tuttavia queste possono essere collocate entro due cornici di riferimento che guardano al sapere come al risultato di un'attività pratica e materiale: la tradizione lewiniana e quella pragmatista americana.

La *ricerca azione*, nata dal lavoro pionieristico di Kurt Lewin negli anni Quaranta e Cinquanta, può essere considerata la più longeva e consolidata delle *action methodologies* e costituisce una famiglia di pratiche che combinano ricerca, azione e partecipazione. L'assenza di uno solo di tali elementi connota l'intervento come qualcosa di diverso. La ricerca azione costituisce una forma d'intervento che mira sia a coinvolgere sia a migliorare una situazione attraverso la produzione collaborativa di nuova conoscenza. La conoscenza attesa ha come fonte primaria di legittimazione la sua capacità di iscriversi nel mondo della pratica di chi l'ha prodotta.

In questo senso, la ricerca azione si configura come un dispositivo educativo particolarmente promettente per studiare i modi per mettersi in azione, per trasformare gli interessi di un gruppo in oggetti di lavoro e per analizzare i processi di cambiamento, partendo dalla consapevolezza che sia necessario far partecipare il maggior numero possibile di soggetti alla costruzione della conoscenza. Del resto, studiare un problema vuol dire interessarsene, significa spostare l'attenzione da un obiettivo di conoscenza a uno di ricerca di possibilità d'azione.

Dato questo quadro, la ricerca azione implica un approccio funzionale a:

- consentire adeguate modalità di produzione e condivisione di conoscenze tra i diversi attori coinvolti, considerati soggetti esperti portatori di saperi situati;
- promuovere iniziative e percorsi di messa in rete di competenze tra i diversi interlocutori, negoziando obiettivi comuni, sperimentando e facendo circolare pratiche innovative che spesso restano patrimonio del singolo.

La *ricerca intervento* e la *ricerca partecipativa* costituiscono varianti storiche e pratiche del modello della ricerca azione.

La *ricerca intervento* è legata (1) ai lavori del Tavistock Institute, dove fu utilizzata per promuovere e applicare l'approccio socio-tecnico di analisi e progettazione organizzativa, e (2) al movimento di democratizzazione industriale dei paesi scandinavi, nei quali fu usata come strumento d'innovazione dei metodi di produzione e come supporto alle politiche e alle pratiche di gestione partecipata delle imprese.

La *ricerca partecipativa* si differenzia per la curvatura ideologica che la connota come forma d'intervento mirato al cambiamento sociale attraverso la democratizzazione del processo di creazione del sapere scientifico. L'approccio, a partire dal contributo di Freire (1970), enfatizza il valore emancipativo del processo di costruzione di conoscenza. Condurre attività di ricerca partecipativa significa impegnarsi a:



- produrre azioni pratiche capaci di migliorare le condizioni di vita di comunità;
- aiutare gli attori coinvolti a prendere coscienza dei modi in cui le strutture economiche, i sistemi di valore e le ideologie prevalenti producono come effetto il problema oggetto dell'intervento.

Alla famiglia delle metodologie attive di sviluppo appartengono, inoltre, l'*inchiesta cooperativa*, l'*action science* e l'*action learning*.

L'*inchiesta cooperativa* è un modo per lavorare insieme con altre persone al fine di comprendere meglio il mondo, di produrre cambiamenti desiderati e/o di imparare a fare meglio le stesse cose (Reason P., Bradbury H., 2001). L'*inchiesta cooperativa* insiste sulla necessità di utilizzare e allineare tutte le forme e le fonti di sapere a disposizione, da quella di tipo empatico e relazionale che nasce nel corso dell'azione e interazione, a quella pratica che riguarda il saper fare, fino alla forma dichiarativa, che si esprime attraverso idee e teorie. Il processo d'*inchiesta cooperativa* usa le risorse a disposizione dell'adulto come opportunità per migliorare il sapere e l'azione nell'ambito di cicli di attività e di riflessione svolti in gruppo.

L'*action science* è un'ulteriore forma di metodologie attive, sviluppata da Argyris e Schön (1998) combinando la tradizione della ricerca azione con aspetti della tradizione del pensiero pragmatista americano. Dalla tradizione della ricerca azione, l'*action science* assume un interesse per l'intervento sulle pratiche di lavoro e la modifica del regime d'interazione fra i membri di un'organizzazione; a ciò si aggiunge un'attenzione per la dimensione dell'indagine attiva come modalità di conoscere e di essere nel mondo, tipica del contributo di Dewey.

Argyris e Schön (1998) indagano le incongruenze tra ciò che le persone dicono e quello che fanno attraverso il costrutto di *teoria dell'azione* e sottolineano che, nonostante gli individui credano di agire coerentemente con le *teorie dichiarate* - che rappresentano un ideale individuale, familiare, sociale, eccetera - spesso e in modo inconsapevole si trovano ad agire sulla base delle loro *teorie in uso*, che possono anche contraddire ciò che credono di voler fare. Un genitore, per esempio, può abbracciare la teoria che lo vede responsabile di aiutare il figlio a superare i comportamenti aggressivi verso i compagni di classe. Un padre, in fondo, sa che la rabbia di un bambino è un grido d'aiuto. Ciononostante il genitore può gestire la rabbia del proprio figlio reagendo aggressivamente ai suoi comportamenti. Questo esempio delinea un contesto in cui il genitore è in grado di affermare consapevolmente che i comportamenti inappropriati del proprio figlio sono una ricerca di aiuto (teoria dichiarata), ma la sua reazione, spesso rabbiosa, potrebbe essere fondata su assunti altrettanto profondi (teorie in uso), secondo i quali i bambini di oggi sono intenzionalmente poco rispettosi o lo stile eccessivamente permissivo del coniuge ha legittimato il comportamento del figlio.

Gli studiosi hanno individuato due modalità attraverso cui i soggetti possono riconoscere e colmare il divario tra teorie dichiarate e teorie in uso:



- l'apprendimento *single-loop* (apprendimento a circuito singolo) che modifica le strategie d'azione e gli assunti a esse sottostanti in modi che lasciano immutati i valori di una teoria dell'azione. In questi episodi di apprendimento, un unico circuito di retroazione collega l'errore rilevato - ossia un risultato dell'azione che non corrisponde alle aspettative - alle strategie d'azione intraprese per correggerlo;
- l'apprendimento *double-loop* dà luogo a un mutamento, oltre che delle strategie e degli assunti, anche dei valori della teoria in uso. I due *loops* si riferiscono ai due circuiti di retroazione che collegano gli effetti dell'azione osservati alle strategie e ai valori di cui queste sono al servizio. Tale processo conduce a un'analisi più profonda delle presupposizioni orientanti l'agire individuale e fa sì che si riconfiguri il senso di una situazione problematica. La consapevolezza da sola non è bastevole a conseguire gli obiettivi, gli scopi e le intenzioni desiderate, ma ha bisogno di un ancoraggio ai comportamenti e alle pratiche necessarie alla loro realizzazione.

L'*action learning* è una metodologia attiva di sviluppo delle persone che utilizza il lavoro su un progetto reale o su un problema come modo per apprendere (Revans R., 1982; Yorks L., O'Neil J., Marsick V. J., 1999). Tale approccio si caratterizza per una modalità di apprendimento centrata sul lavoro di un piccolo gruppo di pari. Il gruppo è sollecitato a misurarsi con problemi ritenuti rilevanti dagli stessi partecipanti e ad acquisire nuove conoscenze affinando la propria capacità critica e d'indagine tramite l'uso sistematico del porre e porsi domande. L'attività educativa, quindi, si struttura come una forma d'indagine, cioè come ricerca di soluzioni a problemi attraverso la pratica del porre domande, che permette agli adulti coinvolti di generare nuove intuizioni e visioni inconsuete della realtà, e di affrontare problemi complessi e apparentemente intrattabili in modo insolito e risolutivo (O'Neil J., Marsick V., 2007).

L'*action science* e l'*action learning*, insieme ad alcuni approcci educativi suggeriti dagli studi sull'apprendimento trasformativo¹ (Mezirow J., 1990, 2003), costituiscono gli orientamenti metodologici che saranno adottati nella ricerca.

¹ Tra gli approcci suggeriti dal paradigma trasformativo vi sono l'analisi delle ideologie (Kennedy W., 1990), gli incidenti critici (Brookfield S., 1990), le narrazioni autobiografiche (Dominicé P., 1990), l'analisi delle metafore (Deshler D., 1990), le griglie di repertorio (Candy P., 1990) e altri.



2. Il problema di ricerca

Il progetto di ricerca è finalizzato ad analizzare il fenomeno della dispersione scolastica nella regione Valle d'Aosta e ha l'obiettivo di promuovere consapevolezza della complessità e della multidimensionalità di tale fenomeno tra i diversi attori coinvolti così da favorirne una presa in carico pertinente e mirata.

Avvicinarsi al tema della dispersione scolastica richiede di enucleare un insieme di concetti interconnessi tra loro, quali l'idea di successo scolastico, i sistemi valoriali sottesi a strategie didattiche sedimentate, i repertori di pratiche che strutturano la cultura scolastica valdostana, le prospettive e gli schemi di significato che orientano i processi decisionali e i comportamenti dei soggetti coinvolti in relazione al costrutto di partecipazione alla vita scolastica.

Nonostante le differenze e le variazioni di senso rispetto a termini e retoriche in uso, i concetti richiamati richiedono di esplicitare la decisione di privilegiare le prospettive teoriche che condividono un orientamento costruttivista e situazionale al tema della dispersione scolastica. Dato questo quadro, le dimensioni tratteggiate rappresentano l'esito di costruzioni sociali proprie di una cultura di riferimento (Kahn S., 2011), strettamente connesse a una specifica idea di scuola e delle sue finalità, nonché a un'organizzazione istituzionale degli apprendimenti in un sistema formale storicamente situato (Grange Sergi T., 2011).

Il modello di riferimento utilizzato per generare le domande di ricerca e costruire gli obiettivi è sintetizzato nella tabella 1.

Tabella 1.

		F	I	N	A	L	I	T	À
		DESCRIVERE	METTERE IN RELAZIONE			SPIEGARE	PREVEDERE		
L O G I C A	QUALITATIVA	Rappresentare l'oggetto di studio.	Cogliere legami e la logica fra: <ul style="list-style-type: none"> • le parti dell'oggetto di studio; • gli oggetti diversi che lo compongono; • i soggetti coinvolti; • i tempi in cui i fenomeni accadono. 			Interpretare il senso di relazioni <i>forti</i> (di dipendenza).	Prefigurare, progettare e favorire cambiamenti.		
	QUANTITATIVA	Dimensionare il fenomeno indagato.	Stimare la forza dei legami fra: <ul style="list-style-type: none"> • le parti dell'oggetto di studio; • gli oggetti diversi che lo compongono; • i soggetti coinvolti; • i tempi in cui i fenomeni accadono. 			Verificare l'esistenza di relazioni <i>forti</i> (di dipendenza).	Prevedere cambiamenti attraverso simulazioni e modellizzazioni.		



La traduzione operativa delle dimensioni strutturanti l'oggetto di studio ha richiesto l'esplorazione di una gamma di argomenti riconducibili alle seguenti aree tematiche:

1. Descrizione e articolazione del fenomeno (logica quantitativa)

- caratterizzazione socio-demografica e anagrafica degli *early leavers from education and training* nella Valle d'Aosta;
- caratterizzazione socio-demografica e culturale dei nuclei familiari dei soggetti in questione;
- ricostruzione del panorama regionale del sistema educativo e formativo delle istituzioni scolastiche presenti nel territorio;
- valutazione del vissuto scolastico degli studenti iscritti a scuole identificabili sia come *virtuose* sia come particolarmente problematiche per la diffusione e la gestione del fenomeno indagato.

L'esplorazione di questa area tematica richiede una rilevazione di tipo quantitativo-descrittivo² e correlazionale³ finalizzata a:

- dimensionare una serie di indicatori creati a partire dalle dimensioni menzionate;
- descrivere e identificare le condizioni e i fattori di rischio a livello individuale, familiare, scolastico e sistemico che concorrono a determinare situazioni di successo e insuccesso scolastico, assunte come indicatori del più ampio fenomeno della dispersione.

2. Rappresentazione e interpretazione del fenomeno (logica qualitativa)

L'attenzione è rivolta al tentativo di intercettare e analizzare in profondità le percezioni, le rappresentazioni, i vissuti e i significati che i differenti soggetti coinvolti hanno costruito circa l'idea di scuola e di successo e insuccesso scolastico. Gli interlocutori che a vario titolo partecipano più o meno perifericamente al realizzarsi del fenomeno della dispersione scolastica sono molteplici. Studenti, genitori, insegnanti, dirigenti e *policy decision maker* sono gli attori sociali che concorrono, direttamente o indirettamente, a produrre situazioni di successo e abbandono scolastico.

In questo senso, è interessante ipotizzare di coinvolgere e comprendere la pluralità di punti vista in gioco utilizzando strumenti di rilevazione qualitativi.

Vale la pena porre in evidenza come il metodo degli *incidenti critici* e le *narrazioni autobiografiche* sono da considerarsi particolarmente promettenti

² La ricerca *descrittiva* si propone mappare il fenomeno studiato e osservare la distribuzione delle variabili implicate nel gruppo o campione preso in considerazione (Smith E. R., Mackie D. M., 1998).

³ La ricerca *correlazionale* consente di individuare le condizioni e i fattori che concorrono a determinare e che sono in relazione con il fenomeno che si è interessati a indagare (Smith E. R., Mackie D. M., 1998).



per indagare i sistemi di significato attraverso cui studenti, genitori e insegnanti interpretano i costrutti che si vuole esplorare.

3. **Traiettorie trasformative** (logica trasformativa e ideativa)

Lo studio del fenomeno della dispersione scolastica nella Valle d'Aosta ha tra i suoi obiettivi peculiari quello di:

- accrescere la consapevolezza dei professionisti coinvolti rispetto alla multidimensionalità e alla configurazione del fenomeno;
- sensibilizzare la comunità valdostana su un approccio ecologico-sistemico che consenta di contrastare attivamente la dispersione scolastica;
- orientare interventi educativi che supportino la crescita di *network* e comunità di apprendimento intorno ai molteplici temi connessi al costrutto di dispersione scolastica.

Il raggiungimento degli obiettivi descritti risiede nella possibilità di creare aree di sosta dove i partecipanti possano sentirsi liberi di interrogare le strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche, di decostruirle e ricostruirle, di produrre forme di conoscenza e significati che possano essere riconosciuti come *framework* comuni e spendibili per nuove azioni assunte in modo critico e responsabile. Gli approcci dell'*action science* e dell'*action learning* offrono numerosi dispositivi metodologici che possono essere utilizzati per coinvolgere i partecipanti in un processo di riflessione critica sugli assunti fondamentali, i valori, le credenze e le visioni della scuola e della sue finalità e per supportare il dialogo con se stessi e con gli altri interlocutori chiamati in causa.

2.1. **Le domande di ricerca**

Le domande di ricerca sono di seguito riportate.

1. Quali sono i fattori di successo e le condizioni di apprendimento che influiscono maggiormente nella *performance* scolastica dei giovani valdostani di età compresa tra i 10 e i 19 anni?
2. Quali sono i significati che studenti, genitori, insegnanti, dirigenti e *policy decision maker* costruiscono e attribuiscono ai costrutti di partecipazione alla vita scolastica e di successo formativo?
3. Quali sono i vissuti, le rappresentazioni e le aspettative circa il futuro degli *early leavers from education and training*?
4. Quali logiche di azione educativa sono in grado di intercettare, promuovere e validare i saperi e i repertori di pratica che i contesti scolastici e familiari generano in relazione all'idea di scuola e di successo scolastico?



3. **Background conoscitivo. Elementi di sintesi**

La dispersione scolastica fa riferimento a tutti i casi di abbandoni, ripetenze, bocciature, interruzione di frequenza, ritardo nell'*iter* di studio ed evasione obbligata dalla scuola. Il fenomeno riguarda il segmento della popolazione studentesca che non consegue i risultati prefissati ed è misurato solitamente calcolando le fuoriuscite irregolari dal sistema di istruzione, cioè sommando i vari indicatori di percorso accidentato (Benadusi L., 2006). Tale definizione può essere articolata ulteriormente considerando la dispersione scolastica come un costrutto multidimensionale che comprende tutto ciò che si *perde*, in modo più o meno temporaneo, nel corso della valutazione del processo di apprendimento (Besozzi E., 2006; Lynch K., 2000). Ciò implica molteplici dimensioni su cui vale la pena interrogarsi e che racchiudono finalità conoscitive, interpretative e trasformative (come avviene? Chi sono coloro che si perdono? Quali sono le cause che concorrono al verificarsi del fenomeno? Quali interventi educativi sono particolarmente efficaci per contrastare il suo manifestarsi? Quali condizioni di apprendimento è necessario coltivare per costruire percorsi formativi promettenti?).

La dispersione scolastica interroga il sapere pedagogico, sollecitandolo a delineare logiche educative che sappiano elaborare situazioni di cortocircuito tra studente ed esperienza scolastica e costruire soluzioni in grado di connettere domanda e offerta formativa, politiche educative e processi di traduzione in pratica.

La riflessione sulle politiche contro la dispersione, sia in Italia sia in ambito internazionale, ha consolidato alcuni passaggi teorici fondamentali elaborati intorno a rilevazioni empiriche, modelli di analisi e linee di intervento. La stessa definizione di dispersione è andata articolandosi secondo accezioni via via più complesse e dinamiche, includendo micro e macrofenomeni e manifestazioni visibili e invisibili (ad esempio, il disagio scolastico). Le tabelle 2 e 3 e la figura 2 sintetizzano: (1) le visioni della dispersione e gli indirizzi di intervento che ne hanno caratterizzato lo studio; (2) le teorie pedagogiche e i modelli di analisi che hanno affrontato tale fenomeno; e (3) i fattori che concorrono a determinare le scelte di abbandono.

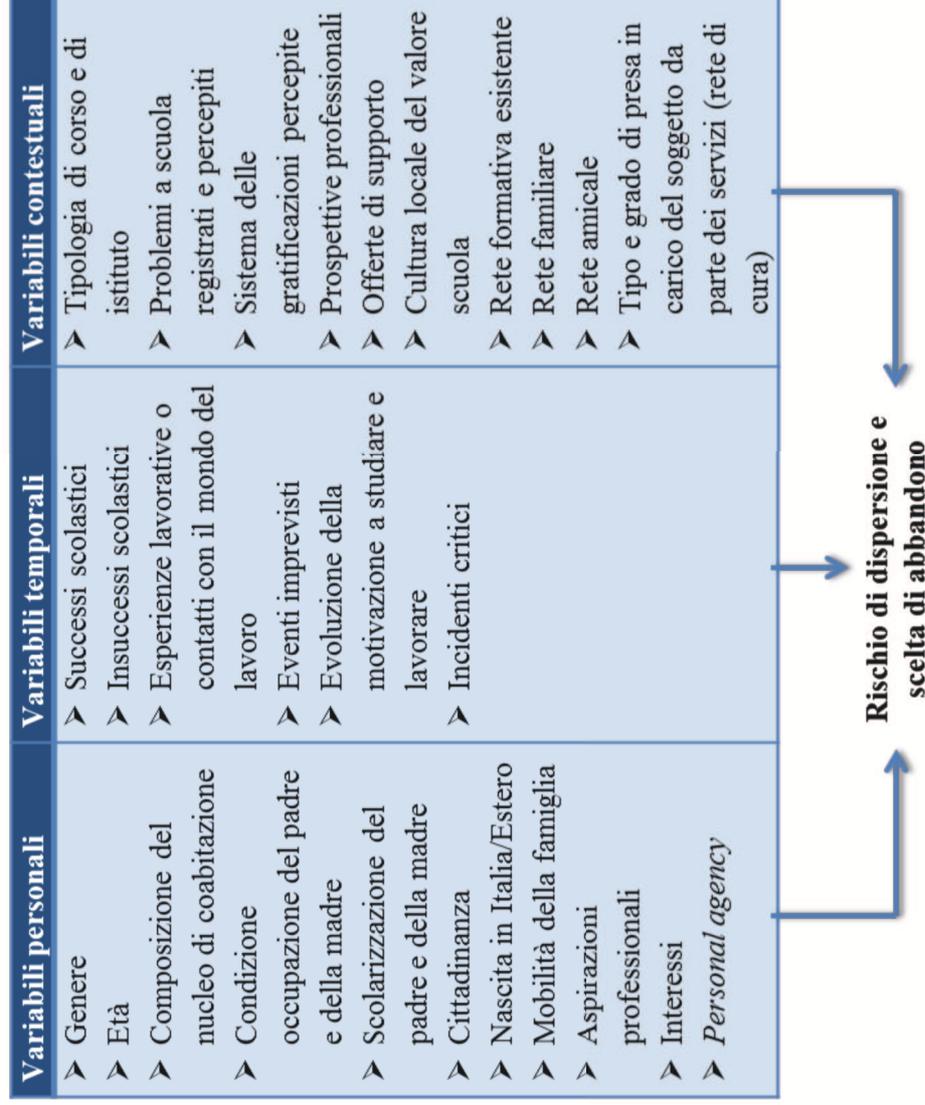
Tabella 2. Visioni della dispersione e indirizzi di intervento. Schema di sintesi

Visione della dispersione		Calcolata come	Cause	Keyword	Interventi
Periodo	Periodo della dispersione				
Anni Sessanta e Settanta	Strutturale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tassi di abbandono ➤ Tassi di <i>under-achieving</i> 	Strutturali (economiche e socioculturali)	Deprivazione sociale e culturale	Compensativi, mirati agli strati sociali inferiori
Anni Ottanta e metà Novanta	Emergenziale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tassi di ripetenza ➤ Tassi di irregolarità ➤ Tassi di abbandono ➤ Tassi di devianza giovanile 	Miste (socioeconomiche, culturali, personali e scolastiche)	Disagio scolastico ed extrascolastico	Compensativi e preventivi, Servizi alla famiglia e sostegno alle scuole problematiche
Dal 1997	Contestualizzata	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livelli di scolarizzazione della popolazione adulta e minorile (scarto con i livelli attesi) ➤ Tassi di successo e di insuccesso 	Contestuali (svalutazione del capitale umano, percorsi non sostenuti)	Successo formativo	Migliorativi, offerta formativa integrata, reti di supporto

Tabella 3. Teorie pedagogiche e sociologiche della dispersione e modelli di analisi. Schema di sintesi

Epoca	Teoria	Rapporto		Valutazione della	
		educazione-società	<i>Drop out</i> come	dispersione	Modelli di analisi
Classica	<i>Del dropping out</i>	Lineare, visione funzionalista	Attore integrato in una data struttura di disparità	Accettabile, esito naturale di differenziazione e selezione	Causali (con variabili strutturali indipendenti)
	<i>Del pushing out</i>	Discontinua, visione conflittualista	Vittima inconsapevole dei meccanismi istituzionali di segregazione-espulsione	Inaccettabile, esito prevedibile dei processi di dominio	Causali (con variabili strutturali dipendenti)
Attuale	<i>Del disengagement</i>	Circolare, visione interazionista-comunicativa	Cellula di un sistema che subisce eventi di rottura o shock comunicativi, parte attiva del sistema di interazioni.	Inaccettabile, esito imprevedibile dei punti di rottura tra il soggetto e l'ambiente scolastico	Causali, comprendenti (analisi biografiche), valutative e predittive.

Figura 2. Tre tipi di fattori causali che influenzano la dispersione





4. La dispersione scolastica in Italia

La Strategia Europa 2020 ha posto, tra gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione e della formazione, la riduzione al di sotto del 10 per cento della quota di abbandoni scolastici e formativi precoci (*early leavers from education and training*). L'obiettivo è una riformulazione di ciò che è stato definito prioritario dalla precedente Strategia di Lisbona, ma che non è stato raggiunto nel 2010 dalla maggioranza dei paesi europei.

In Italia, nonostante il fenomeno sia in progressivo calo, si è ancora lontani dagli obiettivi europei: nel 2013 la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi è pari al 17,0 per cento, il 20,2 tra gli uomini e il 13,7 tra le donne.

Il paragrafo propone una rappresentazione sintetica in forma tabellare delle distribuzioni di frequenza relative in valori percentuali della popolazione italiana di età compresa tra 18 e 24 anni che ha abbandonato il percorso di studio e formazione senza aver conseguito un titolo superiore al livello *3C short* della classificazione internazionale sui livelli di istruzione (Isced97). Tale indicatore, nel sistema di istruzione e formazione italiano, equivale alla percentuale della popolazione di età compresa tra 18 e 24 anni che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (il titolo di scuola secondaria di primo grado), non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi con durata di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative. I dati presentati sono stati elaborati nell'ambito della ricerca Istat *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*.

In particolare, la prima tabella e la figura successiva mostrano la distribuzione di frequenza relativa del fenomeno degli *early leavers from education and training* in Italia nel 2013.

La terza, la quarta e la quinta tabella presentano le serie storiche dei giovani italiani che hanno abbandonato prematuramente gli studi divise per sesso e regione.



**Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per regione
Anno 2013 (valori percentuali)**



Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Regioni	Quota di giovani che abbandonano prematuramente gli studi
Piemonte	15,8
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	19,8
Liguria	15,1
Lombardia	15,4
Bolzano/Bozen	16,7
Trento	11,0
Veneto	10,3
Friuli-Venezia Giulia	11,4
Emilia-Romagna	15,3
Toscana	16,3
Umbria	11,9
Marche	13,9
Lazio	12,3
Abruzzo	11,4
Molise	15,4
Campania	22,2
Puglia	19,9
Basilicata	15,4
Calabria	16,4
Sicilia	25,8
Sardegna	24,7
Italia	17,0

L'ITALIA E LE SUE REGIONI





Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per regione - Totale
Anni 2004-2013 (valori percentuali)

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Piemonte	22,2	20,6	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	16,0	16,3	15,8
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	22,3	22,1	21,9	24,2	25,9	21,4	21,2	22,4	21,5	19,8
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	15,0	17,2	15,1
Lombardia	21,7	21,5	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	17,3	15,3	15,4
Trentino-Alto Adige/Südtirol	21,6	19,5	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	14,0	15,9	13,9
<i>Bolzano/Bozen</i>	30,6	26,4	23,5	23,3	21,5	21,0	22,5	18,2	19,5	16,7
<i>Trento</i>	11,9	12,2	10,5	10,6	12,3	12,2	11,8	9,6	12,0	11,0
Veneto	18,1	18,4	15,0	13,1	15,6	16,9	16,0	16,8	14,2	10,3
Friuli-Venezia Giulia	13,6	15,8	19,7	12,6	15,2	14,5	12,1	13,9	13,3	11,4
Emilia-Romagna	20,0	19,3	17,7	17,4	16,6	15,0	15,0	13,9	15,4	15,3
Toscana	20,9	17,2	16,3	17,9	16,5	16,9	17,6	18,6	17,6	16,3
Umbria	13,2	15,4	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	11,6	13,7	11,9
Marche	16,7	19,1	18,0	16,3	14,7	15,6	14,8	12,8	15,7	13,9
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	15,7	13,0	12,3
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	12,8	12,4	11,4
Molise	15,2	15,5	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	13,1	10,0	15,4
Campania	28,6	27,8	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	22,0	21,8	22,2
Puglia	30,2	29,2	27,0	25,1	24,3	24,7	23,5	19,4	19,7	19,9
Basilicata	16,8	18,1	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	14,5	13,8	15,4
Calabria	21,8	18,2	19,6	21,2	18,7	17,4	16,1	18,2	17,3	16,4
Sicilia	30,6	30,0	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	25,0	24,8	25,8
Sardegna	30,1	33,1	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	25,1	25,5	24,7
Nord-ovest	21,4	20,9	18,7	17,9	18,8	19,3	18,0	16,8	15,8	15,5
Nord-est	18,7	18,5	16,6	15,0	16,1	16,0	15,4	15,2	14,7	12,6
Centro	17,1	16,1	14,4	13,8	14,5	13,5	14,8	15,8	14,7	13,7
Centro-Nord	19,3	18,7	16,8	15,7	16,7	16,5	16,2	16,0	15,1	14,1
Mezzogiorno	27,6	26,9	25,5	24,9	23,8	22,9	22,3	21,2	21,1	21,4
Italia	22,9	22,3	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6	17,0

Fonte: Istat. Rilevazione sulle forze di lavoro



Progetto FAR - Formazione alla ricerca
Codice progetto 14/04AG100000, CUP
B66D14000630003



Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per regione - Uomini
Anni 2004-2013 (valori percentuali)

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Piemonte	26,6	25,8	23,7	20,1	19,7	22,2	21,2	18,3	19,3	17,7
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	25,5	25,3	28,6	33,0	32,1	21,6	27,7	31,3	25,9	23,9
Liguria	23,2	18,4	17,1	19,5	14,9	14,1	17,0	19,0	19,1	14,2
Lombardia	26,4	25,0	23,3	23,4	24,1	22,9	21,9	20,4	19,0	19,3
Trentino-Alto Adige/Südtirol	26,4	25,1	22,0	20,8	20,9	19,6	21,2	17,8	20,5	15,8
<i>Bolzano/Bozen</i>	<i>37,9</i>	<i>33,8</i>	<i>31,2</i>	<i>28,1</i>	<i>25,2</i>	<i>23,8</i>	<i>28,3</i>	<i>23,1</i>	<i>23,8</i>	<i>18,1</i>
<i>Trento</i>	<i>14,0</i>	<i>15,8</i>	<i>12,0</i>	<i>12,8</i>	<i>16,2</i>	<i>15,2</i>	<i>13,7</i>	<i>12,1</i>	<i>17,1</i>	<i>13,4</i>
Veneto	22,2	21,1	17,4	14,8	18,0	20,3	18,0	20,2	15,8	13,6
Friuli-Venezia Giulia	14,4	19,8	21,9	16,3	18,3	16,6	13,5	15,3	13,8	16,0
Emilia-Romagna	22,1	22,3	22,2	21,4	20,5	18,3	17,8	14,6	15,9	17,9
Toscana	27,2	23,3	20,1	22,8	19,9	18,2	20,3	23,4	20,1	20,9
Umbria	15,4	16,8	16,5	15,9	16,2	16,8	16,7	10,8	13,4	11,5
Marche	18,9	20,8	20,1	19,5	15,4	15,8	18,7	13,7	19,1	15,9
Lazio	17,5	19,2	14,7	13,2	15,5	14,3	16,9	19,0	15,7	14,1
Abruzzo	21,5	17,6	17,4	18,7	17,5	17,7	17,9	15,2	15,1	16,1
Molise	20,8	20,9	20,5	20,5	20,2	19,4	17,4	16,9	10,7	18,3
Campania	31,7	30,5	28,6	29,3	26,8	23,7	23,6	22,5	25,2	26,2
Puglia	34,4	33,6	31,5	28,8	29,2	30,3	30,3	24,1	23,3	23,3
Basilicata	20,9	22,4	20,7	18,5	19,0	14,7	16,7	18,3	18,3	17,4
Calabria	25,3	19,9	21,8	24,0	21,8	22,0	19,5	21,0	19,5	20,3
Sicilia	35,8	33,9	31,8	29,5	29,2	29,0	29,2	28,5	29,1	29,3
Sardegna	39,7	42,2	33,2	27,1	27,0	28,5	31,1	31,2	30,7	27,9
Nord-ovest	26,2	24,6	22,9	22,2	22,2	21,9	21,3	19,8	19,1	18,4
Nord-est	21,8	21,8	20,0	17,8	19,2	19,1	17,8	17,4	16,1	15,6
Centro	20,3	20,5	17,2	17,0	16,8	15,8	18,1	18,9	17,3	16,1
Centro-Nord	23,1	22,5	20,3	19,3	19,7	19,2	19,3	18,8	17,7	16,9
Mezzogiorno	32,2	30,6	28,6	27,6	26,5	25,8	25,8	24,2	24,7	25,0
Italia	27,0	26,0	23,9	22,9	22,6	22,0	22,0	21,0	20,5	20,2

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per regione - Donne
Anni 2004-2013 (valori percentuali)

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Piemonte	17,7	15,5	16,1	14,4	17,0	17,2	13,7	13,6	13,0	13,7
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	18,7	18,7	15,1	15,2	19,0	21,0	15,1	13,9	17,1	15,3
Liguria	9,7	15,5	14,9	13,5	10,2	10,7	15,4	10,7	15,2	16,1
Lombardia	17,1	17,9	13,5	12,9	15,2	16,9	14,7	14,0	11,5	11,3
Trentino-Alto Adige/Südtirol	16,6	13,7	12,4	13,4	13,1	13,7	13,2	9,9	11,2	11,9
<i>Bolzano/Bozen</i>	<i>23,0</i>	<i>18,6</i>	<i>15,6</i>	<i>18,2</i>	<i>17,6</i>	<i>18,1</i>	<i>16,4</i>	<i>12,9</i>	<i>15,4</i>	<i>15,1</i>
<i>Trento</i>	<i>9,8</i>	<i>8,4</i>	<i>8,9</i>	<i>8,2</i>	<i>8,2</i>	<i>9,2</i>	<i>9,9</i>	<i>7,0</i>	<i>6,3</i>	<i>8,6</i>
Veneto	13,9	15,5	12,3	11,4	13,2	13,4	13,9	13,4	12,5	7,0
Friuli-Venezia Giulia	12,9	11,9	17,6	8,9	12,3	12,3	10,6	12,6	12,7	6,6
Emilia-Romagna	17,8	16,2	12,8	13,4	12,3	11,5	12,1	13,3	14,8	12,4
Toscana	14,7	10,9	12,4	13,0	13,0	15,6	14,8	13,6	14,8	11,7
Umbria	11,2	13,9	13,0	9,5	13,4	8,0	10,0	12,5	14,0	12,4
Marche	14,5	17,5	15,6	13,2	14,1	15,4	10,8	11,7	12,3	11,8
Lazio	13,8	10,4	10,0	8,5	10,9	7,8	9,8	12,3	10,1	10,4
Abruzzo	11,8	14,4	11,7	11,1	13,5	11,8	8,9	10,2	9,6	6,3
Molise	9,8	10,2	11,9	11,8	12,7	13,7	9,5	8,9	9,3	12,2
Campania	25,6	25,1	25,4	28,7	25,8	23,2	22,3	21,4	18,4	18,0
Puglia	26,2	24,8	22,3	21,2	19,0	18,8	16,6	14,5	16,1	16,4
Basilicata	12,7	13,8	9,2	9,3	8,7	9,1	13,4	10,4	8,8	13,4
Calabria	18,4	16,5	17,3	18,4	15,4	12,6	12,9	15,2	15,0	12,2
Sicilia	25,6	26,2	24,4	22,6	23,1	24,0	22,6	21,3	20,4	22,1
Sardegna	20,7	24,0	22,9	16,4	18,7	17,4	16,1	18,6	20,3	21,3
Nord-ovest	16,6	17,0	14,3	13,4	15,3	16,5	14,5	13,6	12,3	12,4
Nord-est	15,4	15,2	13,0	12,0	12,8	12,6	12,8	12,9	13,2	9,4
Centro	13,9	11,8	11,7	10,5	12,1	11,1	11,4	12,6	12,1	11,2
Centro-Nord	15,4	14,9	13,1	12,1	13,6	13,7	13,0	13,1	12,5	11,1
Mezzogiorno	23,3	23,2	22,2	22,1	21,0	20,0	18,8	18,2	17,4	17,5
Italia	18,9	18,5	17,1	16,4	16,7	16,3	15,4	15,2	14,5	13,7

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro





Bibliografia

- Argyris C., Putnam R., Smith D.M. (1985), *Action Science*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris C., Schön D. A. (1978), *Organizational Learning: a theory of action perspective*, San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. 1998, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, trad. it. Milano: Guerini e Associati).
- Argyris C., Schön D. A. (1974), *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Arthur M. B., DeFillippi R. J., Jones C. (2001), *Project based learning as the interplay of career and company non-financial capital*, *Management Learning*, 32, 1, pp. 99-117.
- Ayas K., Zeniuk N. (2001), *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, *Management Learning*, 32, 1, pp. 61-76.
- Benadusi L. (2006), *Dall'uguaglianza all'equità*, in Bottani N. Benadusi L. (a cura di), *Uguaglianza e equità sociale nella scuola*, Trento: Erickson, pp. 19-38.
- Besozzi E. (2006), *Educazione e società*, Roma: Carocci.
- Brookfield S. (1990), *Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 177-193.
- Deshler D. (1990), *Metaphor Analysis: Exorcising social ghosts*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 296-313.
- Dewey J. (1938a), *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey J. (1938b), *Logica: teoria dell'indagine*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dominicé P. (1990), *Composing Education Biographies: Group Reflection Through Life Histories*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 194-212.
- Erdas F. E. (1984), *La formazione psico-pedagogica degli insegnanti*, Roma: Bulzoni Editore.
- Fenwick T. (2005), *Conceptions of critical HRD: Dilemmas for theory and practice*, *Human Resources Development International*, 8 (2), pp. 225-238.
- Fenwick T. (2003), *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*, Malabar, FL: Krieger.
- Fenwick T. (2001), *Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives*, Information Series n. 385, Columbus OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment.



- Freire P. (1985), *The politics of education: Culture, power, and liberation*, New York: Bergin & Garvey.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.
- Grange Sergi T. (2011), *Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti*, in Piu C., Piu A. De Pietro O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma: Monolite editrice, pp. 73-80.
- Kahn S. (2011), *La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires*, in Education et Francophonie, volume XXXIX, printemps, pp. 54-66.
- Lewin K. (1951), *Field theory in social science*, New York: Harper & Row (trad. it. 1972, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: il Mulino).
- Lewin K., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, Harper & Row, New York 1948 (trad. it. 1972, *I conflitti sociali: Saggi di dinamica di gruppo*, Milano: FrancoAngeli).
- Lynch K. (2000), *Research and theory on equality in education*, in Hallinan M. T. (a cura di), *Handbook of sociology of education*, New York: Kluwer Academic, pp. 85-105.
- Mancini G., Gabrielli G. (2012), *TVD. Test di valutazione del disagio e delle dispersione scolastica*, IV Ed., Trento: Erickson.
- Mancinelli M. R. (2003), *L'orientamento come promozione all'inserimento occupazionale*, Milano: Vita & Pensiero.
- Marsick V. J., Davis-Manigaulte J. (2011), *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, Educational Reflective Practice, 1-2, pp. 7-36.
- Marsick V. J., Maltbia T. E. (2010), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in Mezirow J., Taylor E., & Associates (a cura di), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 160-171.
- Marsick V. J., Watkins K. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*, Aldershot, England: Gower Publishers.
- MIUR, Servizio Statistico, *Focus "La dispersione scolastica"*, Giugno 2013.
- Mezirow J. & Associates (2000), *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. 2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore).
- Mezirow J. & Associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmonari A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino.



- Poell R., Yorks L., Marsick V. J. (2009), *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, *Adult Education Quarterly*, 60, 1, pp. 77-93.
- Polanyi M. (1979), *La conoscenza inespresa*, trad. it. Roma: Armando.
- Polanyi M. (1969), *Conoscere ed essere*, trad. it. Roma: Armando.
- Reason P., Bradbury H. (2001), *Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage.
- Revans R. W. (1982), *The origin and growth of action learning*, London, UK: Chartwell Bratt.
- Richards L., Morse J. M. (2007), *Fare ricerca qualitativa*, trad. it. Milano: FrancoAngeli.
- Scabini E. (2003a), *Famiglia, Identità, Transizioni*, in Mantovani G. (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Firenze: Giunti, pp. 203-223.
- Scabini E., Iafrate R. (2003b), *Psicologia dei legami familiari*, Bologna: il Mulino.
- Smith E. R., Mackie D. M. (1998), *Psicologia sociale*, trad. it. Bologna: Zanichelli Editore.
- Viganò R. (2010), *Scuola e politiche scolastiche nelle situazioni di disagio*, in Rossi G. (a cura di), *La ricchezza delle famiglie*, Milano: Vita & Pensiero, pp. 95-112.
- Yorks L., O'Neil J., Marsick V. J. (1999), *Action Learning: Successful Strategies for Individual, Team, and Organizational Development*, *Advances in Developing Human Resources*, 1 (2), Berrett-Koehler Publishers, Inc. and Academy of Human Resources Development.