
CONTRIBUTO TEORICO

Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?

School truancy and educational poverty: what are the interventions strategies?

Luisa Pandolfi, Università degli Studi di Sassari.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo esplora il fenomeno della dispersione scolastica come una forma di povertà educativa, nel duplice versante dei soggetti che si 'perdono' e della scuola che disperde capitale umano e potenzialità. Si sottolinea l'importanza, messa in evidenza da vari studi, di adottare una prospettiva processuale e multifattoriale e, in particolare, viene proposto un approccio educativo che promuove lo sviluppo e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, valorizzando le competenze personali, sociali e relazionali e la formazione degli insegnanti. Lo studio si focalizza su alcune possibili strategie di intervento integrate, tracciate a livello europeo e declinate nella comparazione di alcuni esiti di ricerca empirica che vanno dalla dimensione del curriculum a quella del clima, dell'organizzazione scolastica e delle strategie di apprendimento e di resilienza.

ENGLISH ABSTRACT

This paper explores the topic of drop-out as a form of educational poverty, on the double side of the 'lost' and of the school that loses human capital and potentiality. The article underline the importance, highlighted by various studies, to adopt a procedural and multifactorial perspective and, in particular, an educational approach is explained, that promotes lifelong development and learning, enhancing personal, social and relational skills and teacher training. The study particularly focuses on the analysis of some possible intervention strategies at european level and in the comparison of some empirical research outcomes about curriculum, school climate and organization, learning strategies and resilience.

Dispersione scolastica come forma di povertà educativa

Affrontare oggi il tema della povertà significa guardare ad un fenomeno profondamente diversificato e complesso che non viene percepito più solo come condizione esclusiva dei disoccupati o di specifici gruppi sociali; si tratta di assumere una prospettiva di indagine più ampia che include, ad esempio, gli working poor, le forme di povertà temporanea e/o ricorrente, la vulnerabilità delle famiglie, il rischio di esclusione sociale e i processi di impoverimento (Leone, Rinaldi, Tomei, 2017). Il rapporto pubblicato nel 2017 da Save the Children sulla povertà educativa in Europa mette in luce un dato allarmante: più di 26 milioni di minori in Europa sono a rischio di povertà o di esclusione sociale. Per povertà educativa, nel rapporto citato si intende 'un processo che limita il diritto dei bambini ad un'educazione e li priva dell'opportunità di imparare e sviluppare competenze cognitive e non cognitive di cui avranno bisogno per avere successo in un mondo che sta cambiando rapidamente' (Save the Children, 2017, p.6).

Autore per la Corrispondenza: Luisa Pandolfi, Dipartimento di Storia, Scienze dell'uomo e della Formazione, Università degli Studi di Sassari, Via Zanfarino, 62 - Sassari.
E-mail: lupandolfi@uniss.it.

A livello europeo (Eurostat, 2016) l'indicatore di riferimento per le persone a rischio di povertà e di esclusione sociale è il cosiddetto AROPE (acronimo di 'At Risk Of Poverty or social Exclusion') che si declina in tre sotto-indicatori:

- persone che dispongono di un reddito sotto la soglia di povertà (ossia il 60% del reddito medio nazionale);
- persone che vivono in famiglie con una intensità di lavoro molto bassa, dove i componenti della famiglia in età da lavoro (18 - 59 anni) hanno lavorato meno del 20% del loro potenziale nell'anno precedente;
- persone che sono gravemente deprivate dal punto di vista materiale in termini di difficoltà economiche e di beni di consumo durevoli.

Sulla base dei dati disponibili, si evince che nel 2015 più di un terzo della popolazione europea a rischio di povertà o di esclusione sociale si concentrava nei seguenti Paesi: Bulgaria (41.3%), Romania (37.3%) e Grecia (35.7%). Al contrario, la percentuale più bassa si riscontra nella Repubblica Ceca (14.0%), Svezia (16.0%), Paesi Bassi e Finlandia (entrambi al 16.8%), Danimarca e Francia (entrambi al 17.7%).

L'Italia fa parte dei Paesi europei in cui il rischio di povertà o esclusione sociale è in aumento, nello specifico di 3.2 punti percentuali dal 2008 al 2015. In tale direzione, l'Istat (2016) stima la presenza in Italia di 4 milioni e 598 mila persone (il numero più alto dal 2005 a oggi) in situazione di povertà assoluta (1) e rileva che l'incidenza diminuisce all'aumentare del titolo di studio (per le persone che possiedono un diploma l'incidenza è poco più di un terzo di quella rilevata per chi possiede, al massimo, la licenza elementare).

Da più parti l'istruzione viene considerata come un tassello fondamentale e cruciale al fine di ridurre i livelli di povertà e raggiungere obiettivi di sviluppo sostenibile. Questi ultimi guidano i 193 Paesi membri dell'ONU verso il raggiungimento entro il 2030 di 17 traguardi comuni (ONU, 2015, A/RES/70/1) che comprendono, tra gli altri, anche un'attenzione specifica all'educazione, stabilendo, all'obiettivo numero 4, la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva ed opportunità di apprendimento per tutti, promuovendo un accesso paritario a tutti i livelli di istruzione.

Ma come e in che modo può incidere l'istruzione sulla riduzione dei livelli di povertà? Soprattutto in contesti, come quelli odierni, caratterizzati da molteplici fattori di rischio, legati alla crisi economica, ai flussi migratori, ai cambiamenti che investono i sistemi scolastici e alle nuove configurazioni dell'assetto sociale?

Tierney (2015) esamina il ruolo dell'istruzione come possibile fattore di perpetuazione della povertà educativa o, al contrario, come strumento per prevenirla e contrastarla. Questo perchè i sistemi educativi si confrontano costantemente con la tensione tra un orientamento omologante e selettivo che maschera la disuguaglianza e perpetua i cicli di povertà ed uno maggiormente personalizzante ed inclusivo (proposto dalla riflessione pedagogica) che, invece, promuove e sostiene opportunità di successo formativo e di resilienza.

E' questo uno dei nodi centrali da cui si dipana la riflessione che considera la dispersione scolastica come forma di povertà educativa e che si interroga su quali strategie e politiche di intervento possono rivelarsi più o meno efficaci.

Attualmente il problema della dispersione scolastica occupa un posto di primo piano ed è diventato il focus di interesse di decisori politici, ricercatori, organizzazioni scolastiche ed educative, in quanto porta alla luce diverse questioni e nodi critici da affrontare, con ricadute e conseguenze non solo per i giovani, ma anche per la società.

Alistair e Leathwood (2013) evidenziano come la dispersione scolastica non si configuri soltanto come un importante indicatore della mancata crescita economica di un Paese e di alti tassi di disoccupazione giovanile, ma anche come segnale di riproduzione di disuguaglianze sociali. La dispersione, infatti, non si distribuisce in modo omogeneo tra la popolazione giovanile, ma spesso colpisce gli strati sociali più sfavoriti e, all'interno di questi, coloro che sono più fragili, riportando alla luce noti meccanismi di disuguaglianza sociale (di genere, territoriali, di discriminazione etnica) tuttora esistenti

D'altra parte, oggi la letteratura (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Colombo, 2010; 2015; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011; Scales, 2015) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, in grado di prendere in esame i molteplici fattori ed elementi che entrano in gioco, relativi alle caratteristiche psicologiche degli studenti (presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza); alle condizioni familiari e socio-economiche (l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare) e inerenti il sistema scolastico (l'organizzazione ed il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le competenze).

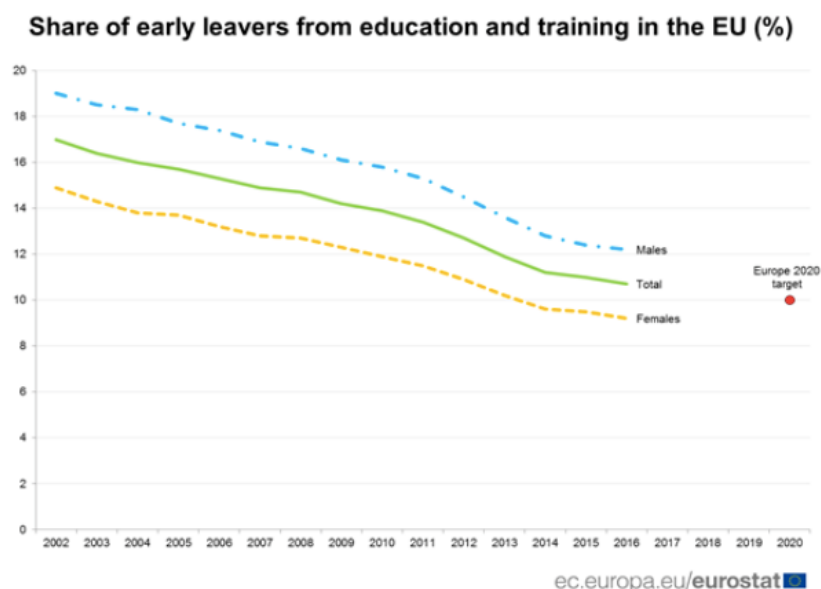


GRAFICO 1

Fonte: Eurostat (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1>, 08/09/2017)

Il recente rapporto sulla dispersione scolastica pubblicato da Eurostat (2017) evidenzia un trend in miglioramento del fenomeno a livello europeo, infatti la percentuale dei cosiddetti Early school leavers, ossia i giovani adulti di età compresa tra i 18 e i 24 anni in possesso della sola licenza media e che si trovano al di fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale, è in calo rispetto agli anni precedenti. Se nel 2002 la percentuale era del 17%, progressivamente si è arrivati, nel 2016, al 10,7%, come si evince dal grafico 1.

Per ciò che concerne l'Italia, però, il dato non è altrettanto positivo, in quanto il nostro Paese si colloca al quinto posto in Europa, dopo Portogallo, Romania, Spagna e Malta, che registrano i tassi più alti. Inoltre, si è ancora lontani dal raggiungere l'obiettivo del 10% fissato dall'Europa per il 2020 (2) e permane un forte divario tra regioni del nord e del sud, come dimostra, a titolo di esempio, il fatto che il Veneto ha già superato il traguardo europeo, mentre la Sicilia e la Sardegna sono ancora ferme al 24%.

In linea con tali rilevazioni, l'ultimo rapporto 'Education at Glance' (OECD, 2017) mette in evidenza, come dato positivo, che a partire dal 2000 il livello d'istruzione della forza lavoro è diventato più alto nei Paesi dell'OCSE e nei Paesi partner, ma al contempo, emerge un alto tasso di dispersione, infatti, considerando i Paesi con dati disponibili provenienti da studi sulle coorti reali, circa il 25% degli studenti iscritti al ciclo secondario superiore d'istruzione risulta non aver ancora conseguito un diploma dopo due anni trascorsi dalla scadenza del regolare corso di studio e quattro su cinque degli stessi studenti non sono più iscritti. Si tratta di una perdita critica, in una duplice prospettiva: dei soggetti che si 'disperdono' e del sistema formativo e scolastico che s'impoverisce ed impoverisce la società disperdendo potenzialità che non riesce a cogliere, recuperare e valorizzare.

Molto spesso alla base di tale perdita si riscontra una struttura burocratica e rigida del sistema scolastico che si limita alla misurazione dei risultati di carriera e/o di performance scolastica, sottovalutando i significati personali e biografici dei percorsi formativi prima, durante e dopo l'istruzione scolastica, così come la complessità del capitale umano, che si misura sia attraverso i titoli di studio, ma anche attraverso le competenze funzionali effettivamente possedute (TRELLE, 2011).

La dispersione scolastica può, dunque, essere assunta quale indicatore della qualità del sistema scolastico, in termini di equità, di inclusione, di opportunità e successo formativo.

Azioni UE e centralità dell'imparare ad imparare

Nell'ambito delle iniziative faro lanciate per l'attuazione della strategia 2020 è stata creata la Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale (Commissione europea, 2010) che mira, mediante l'impegno comune degli Stati membri e delle Istituzioni europee, ad affrontare alcune principali sfide, quali l'eliminazione della povertà infantile, la promozione dell'inclusione attiva nel mercato del lavoro, il superamento delle discriminazioni garantendo l'integrazione delle minoranze etniche, immigrati ed altri gruppi vulnerabili.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, emergono disparità significative tra i vari Paesi dell'UE dei tassi di ESL, in particolare tra la Spagna e alcuni Paesi del sud-est Europa. A tal proposito, Fernández-Macía et al. (2013) rilevano come la recente e massiccia immigrazione abbia notevolmente influenzato i tassi di abbandono scolastico in Spagna, infatti gli studenti immigrati hanno un'alta probabilità di lasciare precocemente la scuola, soprattutto nel caso dei ragazzi (5,7% contro l'1,9% delle donne); mentre un ulteriore aspetto rilevante riguarda alcune variabili socio-economiche familiari, in particolare il livello di istruzione delle madri, così come l'attività lavorativa del padre sembrano condizionare il rendimento scolastico dei figli: avere una madre con un livello di istruzione inferiore a quello secondario sembra incidere significativamente sulla probabilità di abbandono scolastico; allo stesso modo i figli di padri che ricoprono una posizione lavorativa di prestigio presentano un rischio notevolmente inferiore di lasciare precocemente la scuola.

Per quanto concerne la situazione dell'ESL nel sud-est Europa, Jugovic e Doolan (2013) descrivono alcuni fattori alla base della esigua percentuale di ESL in Croazia, Serbia e Slovenia; in particolare si fa riferimento alla concomitanza di alcuni elementi, tra cui: la possibilità offerta agli studenti di tali Paesi di riprendere l'anno scolastico in caso di scarso rendimento; un sistema di valutazione ancora in gran parte basato sui singoli docenti, piuttosto che su procedure valutative esterne; la possibilità di usufruire ad ampio raggio di tutor e lezioni private. In contrasto con tali dati incoraggianti appare, però, la situazione della Bosnia Erzegovina, in cui l'ESL è un problema importante, considerato che oltre il 30% di coloro che termina la scuola primaria non prosegue gli studi nella scuola secondaria. Gli autori attribuiscono l'alto tasso di ESL in Bosnia Erzegovina alla sua precaria situazione finanziaria e all'accesso limitato alle scuole, soprattutto in alcune zone isolate del Paese, in cui è assente il collegamento con le strade principali.

Emerge, inoltre, come il gruppo maggiormente a rischio di abbandono scolastico in tutti i Paesi del sud-est Europa sia costituito dai minori di etnia Rom. Infatti, i dati mostrano che in Bosnia Erzegovina solo il 32,6% dei minori Rom completano la scuola dell'obbligo; in Serbia un terzo dei bambini Rom non va a scuola; nel Montenegro solo il 13% degli studenti di etnia Rom frequentano la scuola secondaria ed in Croazia il 90% di loro non completa la scuola dell'obbligo.

In considerazione di tali elementi e partendo dalla necessità di un maggiore coordinamento tra i Paesi dell'UE, la piattaforma prevede cinque ambiti di intervento:

- misure trasversali in vari settori;
- un migliore uso dei fondi europei;
- verifica della reale efficacia e valutazione di impatto delle innovazioni nel campo della politica sociale;
- collaborazione con la società civile.

Successivamente, nel 2013 la Commissione europea ha promosso il Social Investment Package come strumento di qualificazione delle politiche sociali nazionali, al fine di valorizzare il capitale umano, le capacità personali e migliorare le competenze spendibili nel mondo del lavoro e nelle relazioni. In tale prospettiva assume un ruolo centrale l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in quanto consente di andare oltre l'idea che

esiste un'età giusta per imparare o che l'insuccesso e l'abbandono scolastico determinino necessariamente un fallimento nel percorso verso l'apprendimento.

L'apprendimento permanente può essere definito come 'potenzialità di sviluppo e di scelta, di valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa' (Ellerani, 2013, p.21).

A tal proposito, Barros (2012) si sofferma ad analizzare il passaggio dal paradigma del lifelong education a quello del lifelong learning, che comporta una differenza sostanziale nel modo di intendere e concepire l'educazione degli adulti, poiché se nel primo caso il concetto di education, inteso come istruzione, rimanda alla formazione permanente concepita come entità collettiva ed obbligo statale; nel secondo caso il concetto di learning, ossia apprendimento, richiama la dimensione individuale ed il diritto/dovere personale. Emerge, dunque, un nuovo interesse per l'individualità dei processi di formazione che hanno il compito di favorire, in ogni momento della vita, attività volte a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, anche mediante la partecipazione di gruppi esclusi dalla società della conoscenza, come ribadito in più occasioni anche dalla Commissione europea. Allo stesso tempo occorre essere consapevoli ed interrogarsi sui possibili limiti e/o nodi critici insiti nella costruzione di una società dell'apprendimento, come ad esempio: le strategie di gestione dei processi formativi (indirizzate alla crescita personale o legate alle esigenze del mondo della produzione ed alla trasmissione di saperi?); il ruolo che riveste l'adulto (soggetto attivo o cliente passivo?) e la mission (migliorano solo le competenze legate al lavoro o anche le capacità trasversali?).

L'opportunità di imparare ad imparare lungo tutto l'arco della vita è diventata, come noto, una delle competenze chiave per il nuovo millennio e si configura come l'anello strategico e lo strumento per eccellenza per i programmi e le azioni del long life learning, al fine di evitare/superare i nodi critici descritti, in quanto assume con forza il principio di un apprendimento 'redistribuito' che si costruisce nell'interdipendenza di luoghi e fonti differenti (Cedefop, 2008):

- l'apprendimento formale, erogato in contesti formali e strutturati di istruzione e formazione e porta all'ottenimento di qualifiche riconosciute;
- l'apprendimento non formale, che si svolge al di fuori delle principali strutture di istruzione e formazione (ad esempio nel luogo di lavoro o nell'ambito di associazioni);
- l'apprendimento informale o esperienziale, che proviene dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero; rispetto alle forme precedenti non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento o di tempi.

All'interno di questa cornice, cambia anche il focus degli interventi di riduzione e contrasto della dispersione scolastica, non più orientati nel far fronte all'emergenza, bensì indirizzati verso la promozione del successo formativo, l'innovazione ed il miglioramento continuo dei sistemi di istruzione e formazione di qualità, dove l'apprendimento interseca più dimensioni tra formale/non formale ed informale ed in cui gli studenti sono chiamati a raggiungere un adeguato sviluppo di capitale umano, trasferibile in qualunque ambito, che concorre a potenziare capacità di resilienza, azione, scoperta, scelta e formazione efficace delle proprie risorse e talenti. Ciò significa, altresì, promuovere politiche di orientamento formativo (e non solo informativo) efficaci e centrali all'interno di tutto il

processo di scolarizzazione e di scelta scolastica, universitaria e lavorativa (Calidoni & Pitzalis, 2015).

In questo contesto, si rileva l'ineludibile importanza del ruolo degli insegnanti nel realizzare percorsi educativi e di apprendimento permanente nella direzione tracciata, in quanto si richiede un diverso ruolo e formazione continua, sollecitando programmi più efficaci e regolari in materia di sviluppo professionale. A tal proposito, diverse sono le questioni aperte e i punti di attenzione (Alessandrini, 2012, p.56):

- come superare lo specialismo tecnicistico della formazione degli insegnanti e come rileggere il rapporto tra formazione di qualità e pratiche osservative/riflessive? Quale il possibile contributo dell'Università?
- come ipotizzare forme di valorizzazione per i docenti impegnati in attività formative nella propria comunità professionale?
- come superare lo specialismo delle didattiche per sviluppare pratiche condivise di facilitazione dell'apprendimento?
- come studiare le caratteristiche del sapere pratico degli insegnanti? Come cogliere gli effetti delle componenti emotive/affettive nel farsi della professionalità agita?
- come dare senso e significatività mediante azioni di interrogazione sui contesti e la riflessione su questi (anche attraverso la narrazione di storie e l'attribuzione ad esse di un significato)?

Anche le dimensioni del contesto e dello spazio di apprendimento, del clima e dell'organizzazione scolastica nel suo complesso si configurano come elementi determinanti che incidono sulla formazione dei docenti, sulla loro costruzione identitaria e sui modelli didattici adottati; così come nel processo di apprendimento degli studenti, in quanto integrano aspetti cognitivi, meta-cognitivi, affettivi e psicomotori (Calidoni, 2016).

Quali strategie di intervento? Alcuni esiti di ricerca comparativa

Nel 2013 la Commissione europea ha sintetizzato alcune condizioni che favoriscono politiche di successo contro la dispersione scolastica, evidenziando, in primo luogo, l'importanza di conoscere in profondità il fenomeno attraverso approcci di ricerca evidence-based, che sappiano integrare indagini di tipo quantitativo su larga scala, al fine di raccogliere dati relativi all'entità ed alle caratteristiche del target di riferimento, con analisi di tipo qualitativo, che possono restituire uno sguardo più approfondito e contestualizzato dell'abbandono scolastico di specifici gruppi di ragazzi/e, offrendo loro l'opportunità di far ascoltare la propria voce. In secondo luogo, emerge il ruolo chiave giocato dalle istituzioni scolastiche e dal coordinamento tra i vari attori sociali a livello nazionale, regionale e locale, che si riflette in modo significativo sulle misure preventive, di intervento e di compensazione messe in campo da ciascun Paese.

Nell'ambito di queste tre misure, vengono individuati gli elementi che ne promuovono l'efficacia, in particolare (European Commission, 2013, pp.18-24):

- la possibilità di accedere in età precoce ad un buon sistema di istruzione e formazione;

- la progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili e coinvolgenti in grado di motivare gli alunni nello sviluppo delle proprie risorse, attitudini e punti di forza;
- la facilitazione dei percorsi di transizione tra differenti livelli di istruzione;
- il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie all'interno dei processi decisionali e dei processi di insegnamento-apprendimento;
- misure di sostegno mirato per gli studenti di recente immigrazione;
- efficaci pratiche ed attività di orientamento scolastico;
- la collaborazione con il mondo del lavoro;
- l'identificazione precoce dei primi segnali ed indicatori dell'Early School Leaving da parte delle istituzioni scolastiche;
- interventi di sostegno multi-professionale per studenti a rischio di abbandono scolastico;
- focus individualizzato e flessibile sui bisogni e le esigenze di ogni singolo studente;
- supporto per gli insegnanti, al fine di migliorare le loro competenze e metodologie didattiche;
- interventi che promuovano negli studenti la fiducia in se stessi e la motivazione.

Si evince come solo interventi sistemici e multidimensionali siano in grado di contrastare gli effetti negativi della povertà educativa, come la dispersione scolastica e la mancata acquisizione di competenze chiave per gli studenti; interventi che chiamano in causa diversi soggetti, servizi, modelli di azione e di formazione. Ritorna come centrale la necessità di approcci che sappiano sviluppare competenze ed il capitale umano negli studenti attraverso progetti e percorsi educativi flessibili e personalizzati che si basino anche su un'adeguata formazione degli insegnanti.

A tal proposito, appare interessante prendere in esame alcuni dati di ricerca che restituiscono una panoramica delle azioni di contrasto messe in campo contro la povertà educativa e la dispersione scolastica, con un'attenzione rivolta alla loro efficacia e sostenibilità sul piano delle risorse impiegate.

In primo luogo, soprattutto per ciò che concerne la dimensione del curricolo e delle metodologie didattiche, appare utile dare uno sguardo ai principali esiti emersi dalle meta-analisi svolte dall'EPPI Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre), istituito presso l'Institute of Education dell'Università di Londra, sull'efficacia della pianificazione/progettazione dello sviluppo personale (Personal Development Planning) per migliorare l'apprendimento degli studenti e ridurre il fenomeno della dispersione (EPPI Centre, 2003).

Il Personal Development Planning (PDP) è un processo attraverso il quale gli individui riflettono e pianificano il loro apprendimento. L'introduzione di PDP e di approcci simili sono stati incentivati nell'ambito delle politiche dell'istruzione secondaria nel Regno Unito negli ultimi due decenni per contrastare la povertà educativa e l'abbandono scolastico e promuovere lo sviluppo di capitale umano, la riflessività e l'autoregolamentazione dell'apprendimento da parte degli studenti (che risultano essere importanti fattori protettivi di resilienza).

Nello specifico, il PDP comprende diverse fasi operative:

- la definizione degli obiettivi di apprendimento;

- il fare, ossia le azioni da implementare (l'imparare attraverso l'esperienza);
- la registrazione e la documentazione dell'esperienza (prove di apprendimento attraverso la scrittura, supporti audio, video o altri mezzi tecnologici);
- la riflessione (su ciò che è accaduto, su come è stato vissuto);
- la valutazione ed il miglioramento (auto-valutazione, valutazione in itinere, valutazione formativa).

L'obiettivo dell'indagine condotta dall'EPPI Centre, la prima condotta nel Regno Unito e commissionata dal Learning and Teaching Support Network (LTSN), era quello di raccogliere evidenze sugli effetti e l'efficacia dell'utilizzo dei PDP sull'apprendimento degli studenti nell'istruzione superiore mediante la revisione sistematica ed approfondita della letteratura scientifica, degli studi empirici e delle prove di efficacia sul campo. Sono stati identificati oltre 14.000 studi empirici, di cui 157 considerati rilevanti in base alle finalità della ricerca.

Gli esiti emersi sono ampi e non è possibile descriverli compiutamente in questa sede. Si riportano, però, alcune evidenze significative, come, a titolo di esempio, i risultati presi in esame in 157 studi mappati a livello longitudinale sulla correlazione tra uso dei PDP, autonomia ed auto-efficacia nel processo di apprendimento. È stato dimostrato un impatto positivo ed un miglioramento delle strategie cognitive di apprendimento, con un incremento delle abilità pratiche e cognitive e del livello di autostima degli studenti, con conseguente riduzione del tasso delle ripetenze scolastiche e degli abbandoni (Ivi).

Gli elementi considerati confermano, altresì, quanto emerge anche da percorsi di ricerca che hanno privilegiato approcci orientati all'ascolto degli studenti, i quali ci restituiscono preziose indicazioni e riflessioni su che cosa la scuola dovrebbe fare per favorire il loro successo formativo. In particolare, mettono in luce l'importanza di essere coinvolti in attività per loro più interessanti e significative e di rivestire un ruolo maggiormente attivo nel percorso di apprendimento; allo stesso tempo ribadiscono la necessità di attivare progetti esterni e reti con il territorio e favorire momenti di condivisione di storie ed esperienze e di maggiore comunicazione con le famiglie (Batini, 2014; 2016). Anche l'indagine valutativa delle azioni realizzate dai progetti della rete di 'scuole di seconda occasione' (Bertazzoni, 2009) porta all'attenzione evidenze comuni relative all'efficacia dei progetti, quali: la collaborazione tra scuola e risorse esterne; il coinvolgimento delle famiglie; l'accoglienza e la dimensione relazionale; lo svolgimento di attività pratiche e motivanti; la documentazione dei percorsi; l'autovalutazione mediante l'uso del portfolio; il coinvolgimento di diverse figure professionali.

In linea con tali assunti, uno studio di Steinmayr, Dinger e Spinath (2012) fornisce alcune evidenze empiriche sul fatto che alcuni fattori protettivi legati alla motivazione degli studenti moderino gli effetti negativi della povertà educativa e l'abbandono scolastico degli studenti.

Altri autori (Schelvis, Roosmar, Zwetsloot, Bos, Wiezer, 2014) hanno esplorato l'efficacia di strategie volte a promuovere la resilienza a livello individuale, a livello di gruppo classe e a livello di contesto scolastico, mediante azioni che vengono definite 'multi-livello' e che funzionano se i tre livelli, dal micro al macro, vengono considerati come interrelati tra loro e processuali.

In tale direzione, Alvernini, Manganelli e Lucidi (2017) prendono in esame un'interessante tipologia di azioni di contrasto alla povertà educativa, orientata al potenziamento di fattori di promozione della resilienza di bambini e adolescenti, su cui insegnanti ed educatori possono agire direttamente, anche nei contesti in cui le risorse economiche a disposizione sono scarse. Si mostra, infatti, come la resilienza in ambito scolastico e formativo sia strettamente legata ad alcuni fattori protettivi come, ad esempio, la capacità di autoregolazione nell'apprendimento dei bambini e degli adolescenti, il benessere nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni sociali con i pari e con gli insegnanti. Gli autori propongono di valutare e monitorare gli eventuali progressi associati alle azioni messe in campo distinguendo tra fattori modificabili collocati a livello individuale (ad esempio, la qualità della motivazione allo studio di un bambino o adolescente) e fattori modificabili situati a livello di gruppo (ad esempio, le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento in classe).

Conclusioni

I casi esaminati evidenziano come solo l'integrazione e la 'gestione' costruttiva di professionalità, percorsi, metodologie educative, strumenti e reti possano rispondere in modo efficace ai temi in oggetto, superando l'illusione di possibili soluzioni semplicistiche o meccanicistiche. L'approccio intersettoriale, lo scambio di buone pratiche e la comparazione di indagini internazionali consentono di mettere a confronto modelli, risultati ed evidenze empiriche su vasta scala. Concetti chiave come apprendimento, resilienza, formazione continua, capitale umano, esperienza, successo formativo tracciano il sentiero del ruolo propulsivo che è chiamata a rivestire l'educazione nel migliorare le politiche e gli interventi, soprattutto se pensiamo che negli anni sono stati molteplici i finanziamenti (principalmente attraverso risorse comunitarie) e le strategie di azione impegnati nella lotta all'abbandono scolastico, ma, come afferma Benvenuto (2016) la ricaduta è ancora troppo parziale se consideriamo la persistenza e la diffusione del fenomeno della dispersione scolastica, quale indicatore, ancora oggi, di disuguaglianza formativa e di mancanza di equità.

Alcuni studi sottolineano, altresì, come le politiche e le strategie di intervento messe in campo si siano spesso rivelate inefficaci in quanto prevalentemente sbilanciate sulle azioni di contrasto e di recupero, piuttosto che sulla prevenzione (Colombo, 2015).

Sarebbero, dunque, probabilmente necessari interventi maggiormente strutturali ed un cambio di prospettiva pedagogica, infatti 'senza una nuova e diffusa visione pedagogica della scuola, una sua rinnovata centralità formativa nella società educante e una decisa priorità di investimenti, le politiche scolastiche rischiano di diventare strumenti spuntati e di alimentare false aspettative nel raggiungimento di specifici obiettivi e benchmark' (Benvenuto, 2016, p. 133).

Si ritiene che il cambio di prospettiva debba andare anche nella direzione di valutare l'impatto e gli esiti delle azioni e degli interventi svolti, anche al fine di individuare le migliori pratiche e i punti di forza, così come i nodi critici. Infatti, la valutazione dei programmi e dei progetti di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, se

condotta in modo rigoroso, permette di identificare cosa ha funzionato e cosa non ha funzionato nelle azioni realizzate, rivelandone l'eterogeneità degli effetti prodotti e restituendo dei feed-back utili a chi ha programmato e finanziato gli interventi, a chi, a livello professionale, ne ha promosso la realizzazione concreta e, non ultimo, a coloro che ne usufruiscono, i soggetti destinatari (Pandolfi, 2016).

Come affermano Martini e Trivellato (2011) ciò corrisponde sia all'esigenza di ottimizzare l'uso delle risorse e degli investimenti economici, sia alla diffusione di metodologie, pratiche, conoscenze documentate.

Note

- (1) L'incidenza della povertà assoluta è calcolata sulla base di una soglia corrispondente alla spesa mensile minima necessaria per acquisire un paniere di beni e servizi che, nel contesto italiano e per una determinata famiglia, è considerato essenziale a uno standard di vita minimamente accettabile [Istat, 2016].
- (2) La strategia Europa 2020 (A strategy for smart, sustainable and inclusive growth) rimarca come l'uscita anticipata dal sistema di istruzione e formazione sia strettamente correlata a difficoltà di sviluppo e di competitività del sistema produttivo e propone, tra i suoi obiettivi principali, la riduzione al di sotto del 10% del tasso di abbandono scolastico ed il contemporaneo aumento, fino al 40%, della quota della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni che completa gli studi superiori. Gli Stati membri si sono, dunque, impegnati a fissare degli obiettivi nazionali, in linea con le rispettive situazioni di partenza.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020. *Formazione & Insegnamento*, X(1). doi: 10746-fei-X-01-12/04.
- Alistair, R., & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 3, 405–418.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*, Lavis: Fuorionda.
- Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, (pp. 123-133). Milano: Franco Angeli.
- Bertazzoni, C. (ed.). (2009). *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a educare: riflessioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Calidoni, P. (2016). Immagini dalle aule. La perdurante predominanza del modello didattico 'uno-tanti'. *Scuola Democratica*, 1, 23-45.
- Calidoni, P. & Pitzalis, M. (2015). *10 punti sulle transizioni scolastiche in Sardegna. I 10 risultati più importanti della prima survey regionale sulla scelta scolastica*. Cagliari: Cuec.
- Cedefop (2008). *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning*.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411–424.
- Commissione europea (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.
- Commissione europea (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- EPPI Centre (2003). *A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning*.
- Eurostat (2016). *The share of persons at risk of poverty or social exclusion in the EU back to its pre-crisis level*.
- Eurostat (2017). *Decrease in 'early school leavers' in the EU continues*.
- Fernández-Macías, E., Antòn, J.I., Brand, F.J., & De Bustillo, R.M. (2013). Early School Leaving in Spain: Evolution, Intensity, Determinants. *European Journal of Education*, XLVIII (1), 150-164.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2012). Why Study Resilience? *Handbook of resilience in children*. New York: Springer, 3-14.

ISTAT (2017). La povertà in Italia.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). School dropout and completion. *International comparative studies in theory and policy*. London, UK - New York, NY: Springer.

Leone, L., Rinaldi F.M, & Tomei, G. (2017). *Misure di contrasto della povertà e condizionalità. Una sintesi realista delle evidenze*. Milano: Franco Ageli.

Jugovic, I., & Doolan, K. (2013). Is there anything specific about early school leaving in southeast Europe? A review of research and policy. *European Journal of Education*, 3, 363–377.

Martini, A. & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.

OECD (2017), *Education at Glance*.

Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16 (3), 67-78. Disponibile da DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-19127>

Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*.

Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339–343.

Schelvis, M.C., Zwetsloot, G.I.J.M., Bos, E.H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring Teacher and School Resilience as a New Perspective to Solve Persistent Problems in the Educational Sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 622-637.

Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335-349. doi: 10.1002/per.84.

Tierney, W.J. (2015). *Rethinking Education and Poverty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

TRELLE (2011). Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. *Quaderno n.9/2*. Disponibile da <http://www.treille.org/files/III/quaderno92.pdf>