



**UNIMORE**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

**Dipartimento di Educazione e Scienze Umane**

**Corso di Laurea Magistrale in  
Scienze Pedagogiche**

**A.A. 2024/2025**

**DISPERSIONE SCOLASTICA E ABBANDONO EDUCATIVO:  
ANALISI DEL FENOMENO E PROPOSTE DI INTERVENTO**

**Relatrice: Prof.ssa Rita Bertozzi**

**Laureando: Marco Farri**

*La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde.*

Lettera a una professoressa. Scuola di Barbiana

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>3</b>
<b>1. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: DEFINIZIONI, CAUSE E CONTESTO NORMATIVO</b>	<b>6</b>
1.1 DIRITTO ALLO STUDIO E NORMATIVA ITALIANA	6
1.2 DISPERSIONE SCOLASTICA E ABBANDONO	10
1.3 CAUSE E FATTORI DI RISCHIO: UN APPROCCIO MULTIFATTORIALE	14
<b>2. IL QUADRO DEL FENOMENO: DATI E TENDENZE</b>	<b>17</b>
2.1 LA DISPERSIONE SCOLASTICA IN EUROPA	17
2.2 LA SITUAZIONE ITALIANA: DIFFERENZE TERRITORIALI E CRITICITÀ	19
2.3 FOCUS SULL'EMILIA-ROMAGNA	23
<b>3. UNA RICERCA QUALITATIVA SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA A REGGIO EMILIA</b>	<b>26</b>
3.1 I DATI QUANTITATIVI SUL FENOMENO	27
3.2 LE VOCI DEGLI STUDENTI	29
3.2.1 ANALISI DEI TRATTI COMUNI EMERSI DALLE INTERVISTE	29
3.2.2 LA TRAIETTORIA COME CHIAVE INTERPRETATIVA	32
3.2.2.1 LE TRAIETTORIE DI RIORIENTAMENTO RIUSCITO	33
<i>Un esempio di riorientamento riuscito</i>	35
3.2.2.2 LE TRAIETTORIE DI INCERTEZZA E PERMANENZA FRAGILE	36
<i>Un esempio di traiettoria fragile</i>	38
3.2.2.3 LE TRAIETTORIE DEL RISCHIO PERSISTENTE	40
<i>Un esempio di rischio di abbandono</i>	41
3.2.2.4 LE TRAIETTORIE DELL'ABBANDONO ESPLICITO	43
<i>Un esempio di abbandono esplicito</i>	44
3.2.3 RIFLESSIONI EMERSE DALL'ANALISI DELLE TRAIETTORIE	45
3.3 FOCUS SU ALCUNI DEI FATTORI EMERSI	47
3.3.1 LA SCELTA SCOLASTICA COME SNODO CRITICO	47
3.3.2 IL RIORIENTAMENTO COME STRATEGIA ADATTIVA	48
3.3.3 L'INCIDENZA DEI FATTORI INTERNI ALL'ESPERIENZA SCOLASTICA NELLE DECISIONI DI ABBANDONO	50
3.3.4 LA BOCCIATURA COME EVENTO CRITICO	51
3.3.5 L'IMPORTANZA DEI FATTORI DI PROTEZIONE	52
3.3.6 LETTURA SISTEMICA DEI FATTORI DI DISPERSIONE	53
<b>4. DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E STRATEGIE DI PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA TRA POLITICHE, SCUOLA E TERRITORIO</b>	<b>55</b>
4.1 DISPERSIONE SCOLASTICA COME DISUGUAGLIANZA STRUTTURALE	55
4.2 LA PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO	59
4.2.1 LA SCUOLA COME PRESIDIO DI EQUITÀ: DIDATTICA INCLUSIVA E PREVENZIONE	59
4.2.2 RETI TERRITORIALI E CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA: ALLEANZE PER PREVENIRE LA DISPERSIONE	62
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>67</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>72</b>

## Introduzione

Negli ultimi decenni la dispersione scolastica è emersa con forza come una delle principali criticità dei sistemi educativi europei e, in particolare, di quello italiano. Nonostante i progressi registrati sul piano della scolarizzazione e la progressiva riduzione dell'abbandono precoce, una quota significativa di studenti continua a vivere percorsi formativi irregolari, segnati da difficoltà persistenti, rallentamenti, bocciature, frequenze discontinue, cambi di indirizzo o interruzioni definitive. La dispersione, inoltre, non si manifesta soltanto nelle forme più visibili e documentabili: accanto all'uscita esplicita dal sistema di istruzione e formazione, si è consolidata negli ultimi anni l'attenzione verso la dispersione implicita, ovvero la condizione di studenti che concludono il ciclo di studi senza aver acquisito competenze di base adeguate, con ricadute rilevanti sulle opportunità di vita, di lavoro e di partecipazione sociale. Sarebbe errato leggere la dispersione scolastica come una semplice carenza di impegno del singolo; la letteratura evidenzia piuttosto un fenomeno complesso e multifattoriale, generato dall'intreccio tra condizioni individuali, contesti familiari, disuguaglianze socioeconomiche, caratteristiche dei territori e fattori interni all'istituzione scolastica. In questa prospettiva, la dispersione si configura come un indicatore sensibile delle disuguaglianze educative e come un banco di prova della capacità dei sistemi formativi di garantire davvero l'effettività del diritto allo studio.

Questa tesi si colloca all'interno di tale quadro e intende contribuire alla comprensione del fenomeno affrontandolo su due livelli tra loro complementari. Da un lato, ricostruire cornici definitorie, normative e statistiche utili a inquadrare la dispersione in Italia e in Europa; dall'altro, approfondire il fenomeno attraverso una ricerca qualitativa condotta nel contesto della provincia di Reggio Emilia, con l'obiettivo di far emergere il punto di vista degli studenti e delle studentesse e i processi che possono condurre al distacco progressivo dalla scuola. L'interesse per questo tema nasce dalla consapevolezza che la dispersione scolastica non rappresenta solo un problema educativo interno alla scuola, ma una questione sociale più ampia, che chiama in causa la corresponsabilità educativa tra istituzioni, famiglie, servizi, terzo settore e territori. In tal senso, la tesi assume come riferimento l'idea che la prevenzione della dispersione richieda politiche integrate e alleanze educative capaci di tenere insieme dimensione formale e informale dell'educazione: percorsi scolastici più inclusivi e personalizzati, ma anche opportunità significative di apprendimento, relazione e riconoscimento offerte dai contesti extrascolastici.

La tesi persegue tre obiettivi principali:

- chiarire il significato di dispersione scolastica nelle sue diverse accezioni (esplicita e implicita), distinguendola da concetti contigui come abbandono scolastico ed esplorando i principali riferimenti normativi e teorici;
- descrivere il fenomeno attraverso dati e tendenze, con attenzione alle differenze territoriali e alle principali disuguaglianze (per area geografica, indirizzo di studio, genere, background migratorio e condizioni socioeconomiche);
- comprendere la dispersione come processo, ricostruendo - tramite interviste agli studenti - i passaggi critici e i fattori di rischio e di protezione che emergono dai vissuti di studenti e studentesse in situazione di fragilità.

A partire da questi obiettivi, le domande che hanno guidato il lavoro possono essere sintetizzate così: come si costruisce, nel tempo, il rischio di dispersione? Quali snodi scolastici risultano più critici? Quali esperienze e relazioni contribuiscono alla disaffezione o, al contrario, alla permanenza e al riorientamento? In che misura le risposte della scuola e del territorio possono incidere sulle traiettorie degli studenti?

Il contributo empirico della tesi si sviluppa a partire da una ricerca qualitativa realizzata nel quadro delle attività dell'Osservatorio Adolescenti e Giovani di Reggio Emilia, promosso dal Comune di Reggio Emilia e dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (Università di Modena e Reggio Emilia), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale, l'Azienda USL di Reggio Emilia e la Provincia. In tale cornice, l'Osservatorio ha impostato un lavoro integrato che combina analisi quantitativa dei dati con un approfondimento qualitativo di tipo esplorativo, finalizzato a ricostruire traiettorie di dispersione e vissuti soggettivi, oltre che a individuare fattori di rischio e di protezione e a interrogare il ruolo delle istituzioni scolastiche nella gestione dei ritiri impliciti ed espliciti. La tesi assume e valorizza questo approccio, ponendo al centro la dimensione narrativa e processuale: la dispersione viene osservata non come un singolo evento (il ritiro, la bocciatura, la non ammissione), ma come un percorso di progressivo disallineamento tra studente e istituzione scolastica, in cui si intrecciano elementi didattici, relazionali, motivazionali e biografici. Le interviste in profondità e la lettura delle traiettorie consentono di restituire complessità alle esperienze, evitando interpretazioni riduttive e facendo emergere non solo le difficoltà, ma anche le risorse, i tentativi di ripartenza, i significati attribuiti alle scelte e gli elementi che rendono possibili esiti diversi a partire da condizioni simili.

Il lavoro è articolato in quattro capitoli. Il primo capitolo propone un inquadramento concettuale e normativo della dispersione scolastica: ricostruisce il diritto allo studio come principio costituzionale e come impegno sancito da documenti internazionali, chiarisce le definizioni

(dispersione/abbandono, ELET/ESL, NEET) e presenta un'interpretazione multifattoriale delle cause e dei fattori di rischio.

Il capitolo 2 offre una lettura del fenomeno attraverso dati e trend: dapprima in prospettiva europea, poi con un focus sull'Italia e sulle differenze territoriali, fino ad arrivare a un approfondimento sull'Emilia-Romagna. L'obiettivo è mostrare come la dispersione non sia uniformemente distribuita e come le disuguaglianze educative si esprimano sia nei tassi di abbandono sia nella qualità degli apprendimenti.

Il capitolo 3 costituisce il cuore empirico della tesi e presenta la ricerca qualitativa sulla dispersione scolastica nel territorio di Reggio Emilia: descrive il contesto, richiama alcuni indicatori quantitativi utili a comprendere gli snodi più critici e approfondisce le voci degli studenti e delle studentesse. L'analisi si sviluppa attraverso la lente delle traiettorie, che permette di interpretare i percorsi in modo dinamico, individuando tipologie ricorrenti e fattori trasversali come la scelta scolastica, il riorientamento, l'esperienza interna alla scuola, la bocciatura, i fattori di protezione.

Il capitolo 4 amplia lo sguardo alle implicazioni sociali e alle strategie di prevenzione: la dispersione viene letta come disuguaglianza strutturale e come esito di vulnerabilità che attraversano scuola e territorio. Il capitolo approfondisce, in particolare, il ruolo della scuola come presidio di equità e l'importanza delle reti territoriali e della corresponsabilità educativa, valorizzando il contributo dell'educazione non formale come spazio di aggancio, riconoscimento e continuità educativa.

Affrontare la dispersione significa, dunque, spostare lo sguardo dal singolo episodio di abbandono all'insieme delle condizioni che rendono possibile – o impossibile – la continuità dei percorsi formativi. In gioco non c'è soltanto la permanenza a scuola, ma la qualità dell'esperienza educativa, la costruzione di competenze essenziali e il consolidamento del senso di appartenenza che sostiene la motivazione nel tempo. Per questa ragione, il contrasto alla dispersione richiede un impegno che non può essere delegato esclusivamente alla scuola, ma coinvolge famiglie, servizi, territori e politiche pubbliche. È in questa direzione che si sviluppa il lavoro che segue, nella consapevolezza che la dispersione è un problema di tutti.

# 1. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: DEFINIZIONI, CAUSE E CONTESTO NORMATIVO

## 1.1 Diritto allo studio e normativa italiana

L'educazione è un diritto umano fondamentale, universale e inalienabile. L'articolo 34 della Costituzione Italiana afferma il valore dell'educazione come principio ugualitario:

*“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.<sup>1</sup>”*

Tali disposizioni si integrano con l'articolo 3, che impone alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che impediscono il pieno sviluppo della persona umana:

*“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.*

*È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.<sup>2</sup>”*

Lo studio si configura dunque come un diritto di ciascuno, tutelato dallo Stato, che rimuove le eventuali condizioni di svantaggio (Colombo, 2010).

Il diritto all'istruzione è definito anche in diversi trattati e accordi internazionali, in particolare la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC, artt. 28 e 29) afferma all'articolo 28 il diritto del minore all'istruzione, e all'articolo 29 specifica che l'educazione deve sviluppare la personalità e le capacità mentali e fisiche del bambino al loro massimo potenziale.

All'art. 28 sono enunciate le azioni che gli Stati firmatari della Convenzione si impegnano a compiere col fine di garantire il godimento del diritto all'istruzione:

*a) rendere l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;*

---

<sup>1</sup> Art. 34 Costituzione Italiana – testo ufficiale disponibile su Senato della Repubblica

<sup>2</sup> Art. 3 Costituzione Italiana

*b) incoraggiare l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottare misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;*

*c) garantire a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;*

*d) fare in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili a ogni fanciullo;*

*e) adottare misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.<sup>3</sup>*

All'art. 29 vengono definite le finalità che l'educazione deve perseguire:

*a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;*

*b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;*

*c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;*

*d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;*

*e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.<sup>4</sup>*

Questi principi vengono anche sanciti negli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU:

“Obiettivo 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti.”<sup>5</sup> L'Agenda 2030 assegna all'obiettivo 4 “Istruzione di qualità” una

---

<sup>3</sup> Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, art. 28

<sup>4</sup> Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, art. 29

<sup>5</sup> Nazioni Unite, Agenda 2030, Obiettivo 4 – Istruzione

posizione centrale; un buon livello di istruzione si associa infatti a un migliore accesso e mantenimento del benessere, oltre a una maggiore integrazione sociale. La comunità internazionale ritiene che la qualità di istruzione e formazione siano condizioni essenziali per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone e delle comunità cui appartengono. L'Obiettivo 4 pone quindi prospettive di intervento ampie, che vanno oltre l'istruzione di base, in una prospettiva di apprendimento per tutto l'arco di vita. Bambini, giovani e adulti devono poter accedere a percorsi formativi di qualità, soprattutto laddove esistono condizioni di maggiore emarginazione e vulnerabilità.

L'istruzione rappresenta quindi un diritto umano fondamentale, non solo in quanto tutelato da norme nazionali e internazionali, ma soprattutto perché costituisce la condizione essenziale per l'accesso ad altri diritti. Garantire l'effettività del diritto all'istruzione implica, per lo Stato, il dovere di rimuovere tutti quegli ostacoli – economici, culturali, sociali – che ne limitano la piena realizzazione. Un sistema educativo equo ed efficace non solo promuove lo sviluppo personale e il benessere individuale, ma svolge anche una funzione centrale nella costruzione della cittadinanza attiva. In questa prospettiva, la riuscita scolastica non è solo una questione educativa, ma si configura come una vera e propria azione di giustizia sociale, poiché l'educazione è il presupposto per esercitare pienamente i diritti di partecipazione nella società.

Se, fino a questo punto, l'istruzione è stata considerata soprattutto nella sua dimensione di diritto fondamentale della persona, occorre ora considerare il modo in cui questo diritto è stato tradotto, sul piano normativo, in un corrispondente dovere di istruzione e formazione. Il sistema italiano, infatti, ha progressivamente affiancato alla tutela del diritto all'educazione la definizione di un obbligo giuridico, volto a garantirne l'effettivo esercizio e a contrastare il rischio di esclusione scolastica e sociale. Il passaggio dal riconoscimento del diritto all'istruzione alla definizione del diritto-dovere di istruzione e formazione rappresenta dunque uno snodo centrale nell'evoluzione della normativa scolastica italiana. L'evoluzione dell'obbligo scolastico in Italia ha seguito un percorso lungo e complesso, influenzato da mutamenti politici, sociali ed economici.

La riforma Gentile del 1923 ha fissato l'obbligo scolastico fino a 14 anni. Tuttavia, nella pratica, questa norma non fu attuata pienamente fino al secondo dopoguerra. Fu nel 1948, con l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana, che l'articolo 34 sancì l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione inferiore per almeno otto anni. Questo principio divenne effettivo solo nel 1962, quando la riforma della scuola media unificata rese obbligatoria la frequenza fino alla terza media, e quindi fino a 14 anni. Per molti anni l'obbligo scolastico rimase fermo a questo livello. Nel 1999, con la legge 144, promossa da Luigi Berlinguer, venne introdotto il concetto di obbligo formativo fino ai

18 anni, inteso come diritto-dovere di istruzione e formazione; questo nuovo modello superava il solo vincolo anagrafico e puntava al conseguimento di una qualifica almeno triennale. La riforma fu ripresa e ridefinita con la legge Moratti del 2003, che confermava l'estensione del diritto-dovere fino al conseguimento di un diploma quinquennale o una qualifica professionale triennale, entro i 18 anni. Inoltre, si prevedeva la possibilità di percorsi in alternanza scuola-lavoro o apprendistato a partire dai 15 anni.

Nel 2006, con la legge 296/2006, il ministro Giuseppe Fioroni estese l'istruzione obbligatoria a dieci anni, fino ai sedici anni d'età, includendo anche i percorsi di istruzione e formazione professionale. Ai sensi della Legge 296/2006, l'istruzione obbligatoria comprende:

- otto anni del primo ciclo di istruzione (cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado);

- i primi due anni del secondo ciclo di istruzione, che possono essere frequentati nella scuola secondaria di secondo grado o nei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) regionale.

L'obbligo scolastico consiste quindi nell'obbligo di frequenza per dieci anni, fino al compimento del sedicesimo anno di età e si assolve frequentando la scuola del primo ciclo e il biennio del secondo ciclo (licei, tecnici, professionali o CFP). L'obbligo formativo prevede l'obbligo di frequentare un percorso scolastico o formativo fino al conseguimento di un diploma di scuola secondaria di secondo grado, oppure di una qualifica professionale triennale. La mancata frequenza scolastica da parte di minori in età dell'obbligo è considerata evasione scolastica e può comportare sanzioni per le famiglie. I genitori delle alunne e degli alunni, o chi esercita la responsabilità genitoriale, sono responsabili dell'adempimento dell'obbligo di istruzione dei minori, mentre alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo provvedono i Comuni di residenza e i dirigenti scolastici delle scuole in cui sono iscritti le alunne e gli alunni.

Tuttavia, il diritto-dovere all'istruzione non è sempre ottemperato e la dispersione scolastica è il sintomo evidente di questa discrepanza tra il principio sancito dalla legge e la realtà vissuta da molti studenti. Pur in presenza di un impianto normativo che garantisce l'istruzione obbligatoria e ne tutela l'accesso gratuito, esistono situazioni in cui l'obbligo non viene assolto. La dispersione scolastica, nelle sue forme esplicite o implicite, segnala una frattura tra il sistema scolastico e alcuni segmenti della popolazione studentesca, indicando la necessità di politiche di prevenzione, sostegno e inclusione capaci di rendere effettivo il diritto all'istruzione per tutti.

## 1.2 Dispersione scolastica e abbandono

La dispersione scolastica è un fenomeno ampio e complesso, che comprende una molteplicità di situazioni che rappresentano una discontinuità nel percorso scolastico degli studenti. Essa include l'ingresso posticipato nel sistema scolastico, la frequenza irregolare, le ripetenze, e nella sua forma più estrema, l'interruzione definitiva degli studi. Proprio per la sua natura articolata è importante distinguere le diverse forme che può assumere: nel dibattito educativo e sociologico si evidenzia la differenza tra dispersione e abbandono scolastico, concetti che spesso vengono sovrapposti nel linguaggio comune ma che in realtà si riferiscono a fenomeni distinti e con implicazioni differenti.

Besozzi (2006) definisce la dispersione scolastica come “fenomeno complesso e variegato che comprende tutto ciò che si “perde” - temporaneamente o stabilmente - nel corso della valutazione degli esiti del processo di apprendimento scolastico”. La definizione operativa più recente di dispersione scolastica, utilizzata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) a partire dal 2000, la vede come “insieme dei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine d'anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio”. Essa comprende cinque misure fornite dal Sistema Scolastico Nazionale (SISTAN):

- gli alunni ripetenti;
- gli alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica;
- gli abbandoni;
- le frequenze irregolari;
- gli alunni promossi con debito.

La sociologia dell'educazione pone la sua attenzione su questo fenomeno considerandola “un indicatore di disagio, un cortocircuito nel rapporto tra lo studente e la sua esperienza scolastica [...] un divario tra la domanda e l'offerta formativa, tra le politiche educative e i loro effetti sulla società” (Colombo, 2010, p. 23). La dispersione scolastica è quindi un concetto ampio che include tutte le situazioni in cui uno studente si discosta da un percorso regolare e continuativo di istruzione e comprende diverse situazioni: frequenza saltuaria, ripetenza, mancata iscrizione, interruzione della frequenza, l'abbandono.

L'abbandono scolastico, invece, si riferisce all'interruzione definitiva del percorso di studi dopo i sedici anni, senza il conseguimento di un titolo. Mentre la dispersione scolastica comprende diversi fenomeni, l'abbandono si delinea come il caso limite in cui può sfociare la dispersione scolastica, cioè l'interruzione definitiva degli studi prima di aver adempito all'obbligo formativo.

L'abbandono scolastico è spesso una conseguenza della dispersione scolastica, che si verifica dopo che altri fenomeni di dispersione scolastica si sono manifestati nel percorso formativo dello studente.

Nei documenti dell'Unione Europea (European Commission, 2013) la definizione adottata per il fenomeno dell'abbandono scolastico è Early School Leavers (ESL): “la quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria di primo grado e non inserita in programmi di formazione”. La più recente e puntuale denominazione adottata da Eurostat è di Early Leaver from Education and Training (ELET), giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, rispetto alla precedente Early School Leaver (ESL), giovani che abbandonano prematuramente la scuola, sebbene possano essere utilizzate entrambe. I giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione (ELET) identificano la quota di popolazione tra i 18 e i 24 anni che non ha conseguito titoli di studio superiori alla secondaria di secondo grado o qualifiche professionali con corsi con durata di almeno due anni, e che non frequentano né corsi scolastici né attività formative nelle quattro settimane precedenti l'intervista, in rapporto al totale della popolazione della stessa fascia di età 6. Il tasso di dispersione si determina misurando la quota degli ELET, Early Leavers from Education and Training, cioè di ragazzi tra i 18 e i 24 anni che conseguono al più il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai due anni. L'indicatore sugli ELET è un indicatore importante e largamente utilizzato, che consente comparazioni statistiche tra diversi Paesi e con cui la Commissione Europea misura e confronta i progressi fatti dagli Stati membri nei settori dell'istruzione e della formazione. Il tasso di dispersione scolastica, secondo i dati Eurostat 2023, in Italia è del 10,5% della popolazione scolastica. Il dato sugli ELET, tuttavia, non riesce a dare l'esatta dimensione del problema della dispersione scolastica. Infatti, alla dispersione esplicita, misurata dagli ELET, sfuggono quegli studenti che conseguono un titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma senza aver raggiunto i traguardi minimi di competenze previsti per il loro percorso di studio. Questi ragazzi non sono classificati come early leavers e costituiscono quindi quella quota di studenti che alimenta il preoccupante fenomeno della dispersione implicita (INVALSI, 2021). La dispersione scolastica implicita corrisponde infatti all'inadeguatezza del bagaglio di conoscenze posseduto dagli studenti al termine del ciclo di studi. Se la dispersione esplicita comprende tutti i casi registrati di uscita dal sistema scolastico - come abbandoni, mancata iscrizione, mancato conseguimento del diploma - la dispersione implicita riguarda invece gli studenti che concludono il percorso scolastico ma senza raggiungere i livelli minimi di apprendimento previsti. In questi casi il titolo di scuola superiore viene ottenuto

---

<sup>6</sup> Cfr. Eurostat, 2018, Glossary: Early leaver from education and training, ([http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training))

formalmente, ma non è accompagnato dal possesso delle competenze fondamentali attese. Di conseguenza, questi giovani entrano nell'età adulta con una preparazione di base fragile. Si tratta quindi di un insuccesso formativo che spesso non emerge dai dati, ma che può incidere profondamente sulle opportunità future dei ragazzi. Proprio perché meno visibile, la dispersione scolastica implicita è più difficile da individuare, ma rappresenta un problema importante al pari di quella esplicita.

In Italia disponiamo di una misura della dispersione scolastica implicita: dal 2019 infatti gli studenti hanno affrontato al termine della scuola secondaria di secondo grado una prova INVALSI, che prevede una prova standardizzata di italiano, matematica e inglese, la quale, seppure nella sua parzialità, consente di quantificare la quota di studenti che non raggiunge i traguardi finali stabiliti dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida al termine del ciclo secondario di secondo grado. I dati INVALSI delle prove al termine della scuola secondaria di secondo grado possono fornire una prima misura della dispersione implicita in Italia.

Oltre alle manifestazioni più evidenti della dispersione scolastica, quali l'abbandono del percorso di studi o il mancato conseguimento di un titolo di studio, esistono indicatori indiretti che ne riflettono le conseguenze nel medio e nel lungo periodo. Tra questi, il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*) ha assunto un rilievo crescente nel dibattito educativo e sociale. L'alto numero di giovani che non risultano inseriti né in percorsi scolastici, né lavorativi, né formativi rappresenta infatti una delle espressioni più critiche della mancata integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, nonché un segnale evidente di vulnerabilità educativa e marginalizzazione sociale. Il termine NEET nasce in Gran Bretagna tra la fine degli anni Ottanta e la prima metà degli anni Novanta per descrivere giovani tra i sedici e i diciassette anni privi di occupazione e con un livello di istruzione medio basso (ART-ER S. cons.p.a., a cura di, 2024). Il termine è stato successivamente recepito anche dalle istituzioni dell'Unione Europea insieme al relativo indicatore statistico, sulla base del quale sono state sviluppate politiche specifiche di contrasto al fenomeno. Nel contesto europeo, la categoria dei NEET viene generalmente riferita ai giovani tra i 15 e i 29 anni che non risultano occupati e non sono inseriti in percorsi di istruzione o formazione. La definizione si fonda su due principali elementi: l'età e lo status occupazionale.

Come evidenziato nel Rapporto Neet Emilia-Romagna (2024), "lo status occupazionale come principale elemento di definizione assieme all'età fa sì che nella condizione di NEET ricadano persone dalle caratteristiche molto diverse: persone volontariamente fuori dal mercato del lavoro, impegnate in lavori non retribuiti, in condizioni di salute o disabilità che impediscono o ostacolano il lavoro, persone disoccupate ma disponibili a lavorare". In Italia i NEET rappresentano una quota rilevante della popolazione giovanile: nel 2024 costituivano il 15,2% dei giovani tra i 15 e i 29 anni.

Accanto alla dimensione statistica, diversi studi sociologici hanno messo in evidenza i limiti di una lettura unitaria della categoria NEET; essa tende infatti a ricomprendere sotto un'unica etichetta situazioni molto differenti, rischiando di appiattire la complessità del fenomeno e di oscurare le specifiche cause sociali e biografiche che conducono all'uscita dai percorsi di istruzione, formazione o lavoro. Come osserva Berti (2018), tale eterogeneità non costituisce soltanto una caratteristica empirica del fenomeno, ma è una conseguenza della stessa definizione della categoria, costruita in modo residuale e per negazione, a partire da ciò che i giovani non sono: né occupati, né inseriti in istruzione, né in formazione. Proprio per questo, all'interno della popolazione NEET confluiscono soggetti molto diversi per risorse, biografie, livelli di istruzione e grado di vulnerabilità sociale.

La categoria finisce così per accomunare condizioni profondamente eterogenee: giovani disoccupati in cerca di impiego, persone temporaneamente inattive, giovani impegnati in lavori di cura non retribuiti, oppure individui che vivono situazioni di fragilità personale, sociale o sanitaria. Questa articolazione consente di riconoscere che non tutti i NEET presentano lo stesso grado di rischio sociale: ad esempio, i giovani scoraggiati e quelli con problemi di salute o disabilità risultano tra i gruppi più vulnerabili, mentre i giovani inattivi per responsabilità di cura mostrano una forte connotazione di genere, essendo in larga prevalenza donne.

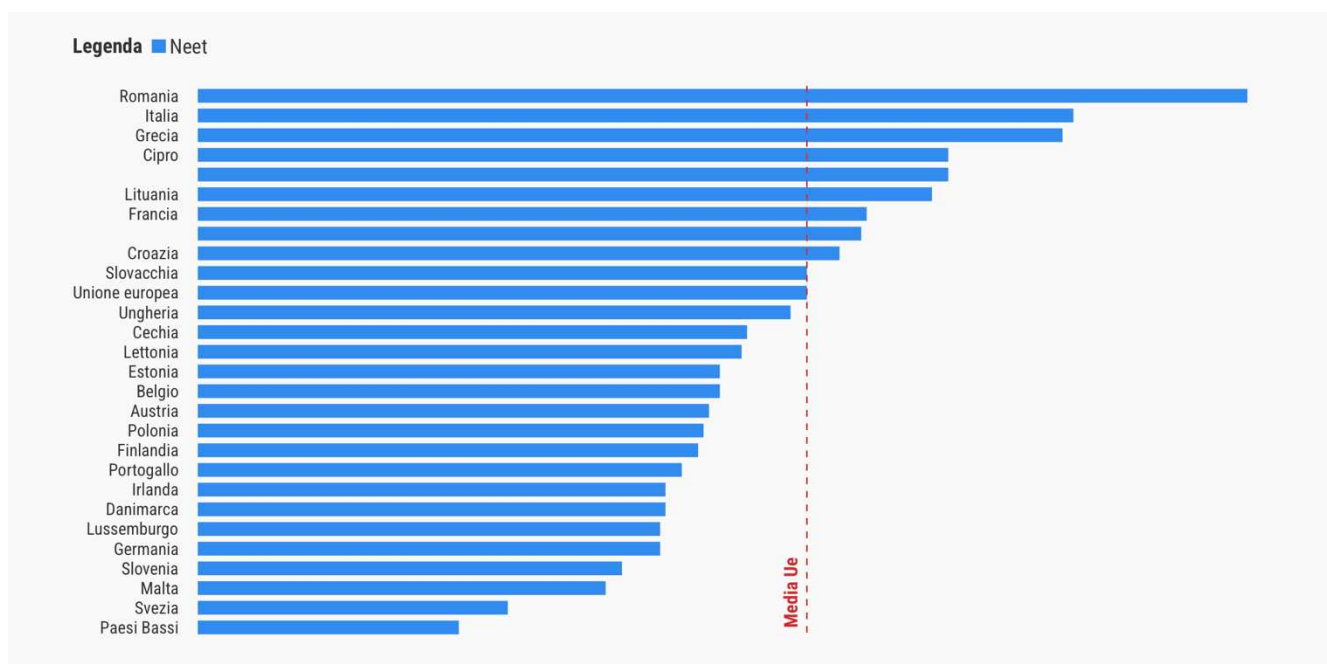
In questa prospettiva, il fenomeno dei NEET non può essere interpretato come una semplice condizione individuale di inattività, né come l'esito automatico di una scelta personale. In ambito italiano, Gaspani (2018) legge infatti la condizione dei giovani NEET alla luce della crescente complessità del rapporto tra formazione, lavoro e costruzione dell'identità adulta, sottolineando come la transizione dall'istruzione al lavoro sia oggi più lunga, frammentata e meno lineare rispetto al passato. In tale quadro, assumono rilievo non solo le difficoltà di inserimento occupazionale, ma anche la precarizzazione dei percorsi professionali, i deboli collegamenti tra sistemi di istruzione e mercato del lavoro, la precarizzazione e la dequalificazione delle occupazioni, l'indebolimento delle tradizionali strutture di accompagnamento alla vita adulta, che contribuiscono a produrre forme di sospensione, vulnerabilità e disorientamento.

L'esperienza del non essere né in istruzione, né in formazione, né al lavoro assume così il significato di una transizione bloccata o rallentata, nella quale si intrecciano aspettative frustrate, risorse diseguali e opportunità limitate. Gaspani inoltre mette in discussione le rappresentazioni stereotipate che associano i NEET a passività, disinteresse o scarsa motivazione. Al contrario, mostra come il lavoro continui a occupare una posizione centrale nelle biografie dei giovani intervistati, non solo come fonte di reddito, ma anche come dimensione di riconoscimento, realizzazione e

integrazione sociale. Il problema, dunque, non risiede in una presunta assenza di aspirazioni, quanto piuttosto nella difficoltà di costruire percorsi credibili entro un mercato del lavoro segnato da precarietà, bassa qualità occupazionale e opportunità limitate.

Considerata in questa prospettiva, la condizione di NEET può essere letta come un indicatore indiretto ma significativo dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastico, purché non venga interpretata come esito uniforme. La letteratura sociologica invita infatti a riconoscerla come il possibile punto di approdo di percorsi differenti, segnati dall'intreccio tra vulnerabilità individuali, disuguaglianze sociali, transizioni scolastiche fragili e difficoltà di inserimento lavorativo. Proprio per questa ragione, anche sul piano delle politiche, la categoria NEET richiede interventi differenziati e non standardizzati: misure efficaci per i giovani disoccupati o scoraggiati possono infatti rivelarsi inadeguate per coloro che vivono condizioni di cura, disabilità o altre forme specifiche di esclusione.

Grafico 1.2 – Percentuale di neet nella fascia 15-29 anni.



Fonte: Elaborazione Openpolis – Con i bambini su dati Eurostat (2024)

### 1.3 Cause e fattori di rischio: un approccio multifattoriale

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale, non riconducibile a un'unica causa, di conseguenza necessita di uno sguardo ampio e pluridisciplinare per essere compreso ed affrontato. La letteratura concorda nel ritenere che la dispersione scolastica sia un fenomeno multifattoriale: “La natura trasversale del fenomeno, che tocca condizioni giovanili disparate, ha portato gli analisti a superare antiche visioni basate sugli stati di povertà e privazione culturale e individuare un mix di fattori che espongono determinati soggetti più di altri al rischio di

abbandono formativo” (Colombo, 2010). Numerosi studi hanno evidenziato come il fenomeno della dispersione scolastica derivi da una combinazione di fattori eterogenei, che possiamo ricondurre a quattro macro categorie: fattori individuali, fattori familiari, fattori socio-economici, fattori scolastici. Questa classificazione aiuta a comprendere la complessità del problema, che non può essere ricondotto a una singola causa, ma che richiede una lettura integrata che tenga conto delle interazioni tra aspetti personali, familiari, sociali e istituzionali (Besozzi, 2006).

I fattori individuali riguardano le condizioni di partenza degli studenti: si tratta delle caratteristiche psicologiche degli studenti, della presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, dei rifiuti e delle resistenze alla scuola, del disimpegno, della auto-percezione di inadeguatezza, degli insuccessi (come il rendimento scolastico nei primi gradi scolari). Esperienze di fallimento scolastico possono generare vissuti di inadeguatezza, perdita di autostima e distacco emotivo dalla scuola; questo allontanamento, se non intercettato per tempo, può portare a una progressiva disaffezione e infine all’abbandono (Colombo, 2010). Sebbene le caratteristiche individuali possano incidere notevolmente, è importante sottolineare che nessun fattore agisce in modo isolato: l’abbandono scolastico è quasi sempre il risultato di una combinazione di elementi interconnessi. Tra questi, i fattori familiari giocano un ruolo cruciale. Diversi studi e rapporti statistici (ISTAT, 2024; Openpolis, 2024) evidenziano una correlazione tra l’abbandono scolastico precoce e il basso livello di istruzione dei genitori: i giovani i cui genitori hanno bassi titoli di studio presentano infatti tassi di abbandono più elevati. Nel Report ISTAT sui livelli di istruzione relativo all’anno 2023, si è rilevato che quando i genitori possiedono un basso livello di istruzione quasi un quarto dei giovani (24%) abbandona precocemente gli studi e poco più del 10% raggiunge il titolo terziario; se almeno un genitore è laureato, al contrario, le quote diventano rispettivamente 2% e circa 70% (ISTAT, 2024).

A minore scolarità degli adulti che esercitano un ruolo genitoriale parrebbe corrispondere una minore motivazione media allo studio e una minore volontà di distinguersi dello studente (Petrucci, 2005) con retroazione, quindi, sui fattori individuali. Un’altra forte relazione che è stata evidenziata è quella tra le condizioni socio-economiche della famiglia di origine, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso formativo. I minori provenienti da contesti economicamente svantaggiati risultano esposti a un rischio maggiore di abbandono scolastico, non solo per la carenza di risorse materiali, ma anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente o comunque per alleviare le spese della famiglia. In tali contesti, l’urgenza di rendersi indipendenti economicamente può indurre i giovani a interrompere il proprio percorso di studi, spesso percepito come un’attività poco funzionale ai bisogni immediati della famiglia. La cultura di riferimento e le rappresentazioni del valore dell’istruzione veicolate in ambito familiare giocano un ruolo determinante: laddove la scuola non viene percepita come un

mezzo di emancipazione sociale, bensì come un ostacolo o una perdita di tempo rispetto all'ingresso nel mondo del lavoro, si riduce significativamente il sostegno al percorso scolastico (cfr. INVALSI Open, 2020; OCSE, 2021). Questi fattori contribuiscono a creare un clima familiare in cui l'abbandono scolastico non è vissuto come un fallimento, ma come una scelta funzionale o addirittura necessaria, rafforzando così un circolo vizioso di riproduzione delle disuguaglianze educative e sociali. Invertire questa tendenza, assicurando a tutti i giovani opportunità formative che permettano di accedere ai livelli più alti di istruzione, rappresenta una condizione imprescindibile per contrastare la povertà educativa.

Oltre ai fattori individuali, familiari e socio-economici, un peso significativo nella determinazione della dispersione scolastica è attribuito ai fattori interni alla scuola. Numerose ricerche hanno evidenziato come elementi quali l'organizzazione della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, il clima scolastico, nonché le modalità di valutazione e orientamento, abbiano un impatto diretto sulla permanenza degli studenti nel sistema educativo (INVALSI Open, 2020). In particolare, la relazione insegnante-studente è stata identificata come un elemento cruciale per il successo formativo: un rapporto educativo fondato su fiducia, ascolto e riconoscimento reciproco può rafforzare il senso di appartenenza alla scuola e favorire la motivazione allo studio. Al contrario, dinamiche relazionali deboli o conflittuali rischiano di aumentare il rischio di esclusione e disaffezione (Batini et al., 2016). Un altro fattore determinante è l'insuccesso scolastico, che spesso precede l'abbandono: la letteratura mette in evidenza una forte correlazione tra bocciature ripetute e rischio di dispersione, soprattutto nei contesti con classi numerose e supporti didattici limitati (Balfanz & Legters, 2005). Al contrario, esperienze scolastiche caratterizzate da una struttura flessibile dei percorsi, che consentano il cambiamento di indirizzo e l'adattamento alle caratteristiche individuali, sembrano ridurre significativamente le probabilità di abbandono (Rumberger & Lamb, 2003). La letteratura evidenzia che un ambiente scolastico accogliente, motivante e inclusivo può ridurre significativamente il rischio di abbandono, mentre situazioni caratterizzate da scarsa dotazione di risorse, pratiche valutative selettive e debolezza relazionale contribuiscono a generare disaffezione e progressivo distacco dalla scuola (OCSE, 2021).

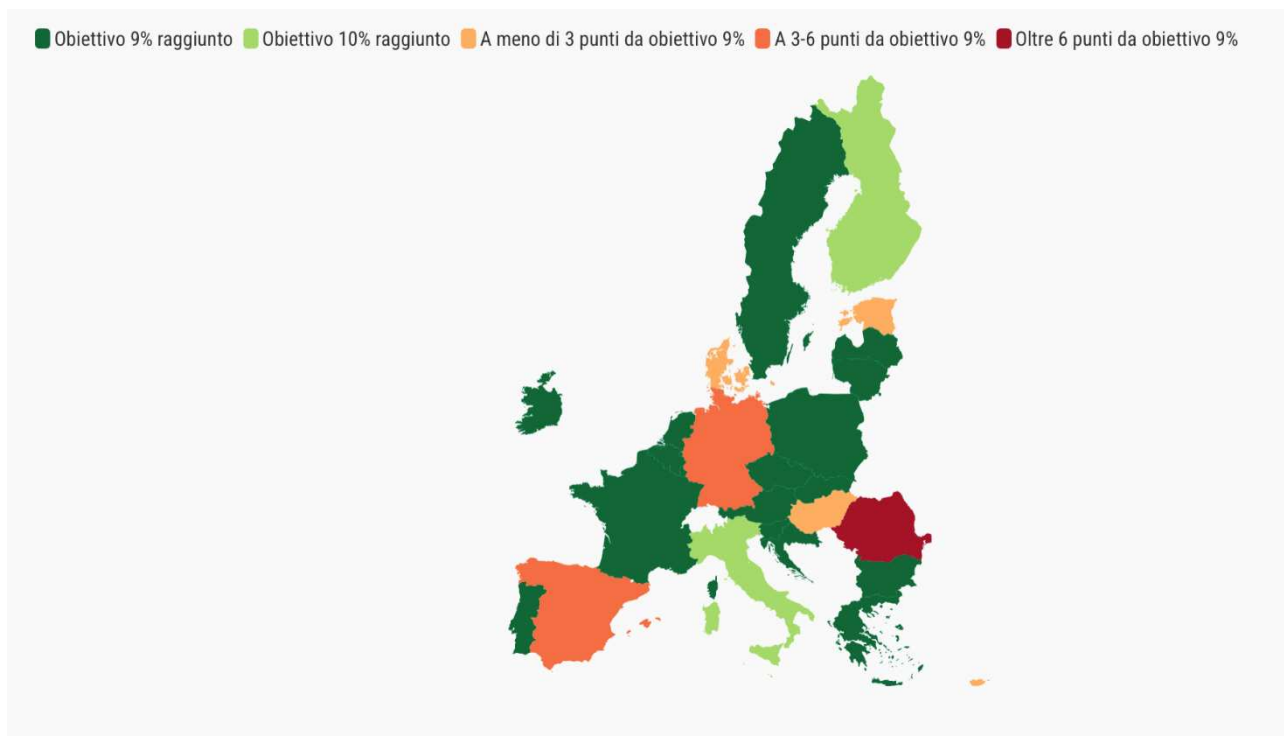
La dispersione scolastica è quasi sempre il risultato dell'interazione tra elementi strutturali, contestuali e soggettivi. Di conseguenza, gli interventi di contrasto devono essere pensati e costruiti in una prospettiva sistemica e integrata, capace di affrontare simultaneamente i diversi livelli di rischio.

## **2. IL QUADRO DEL FENOMENO: DATI E TENDENZE**

### **2.1 La dispersione scolastica in Europa**

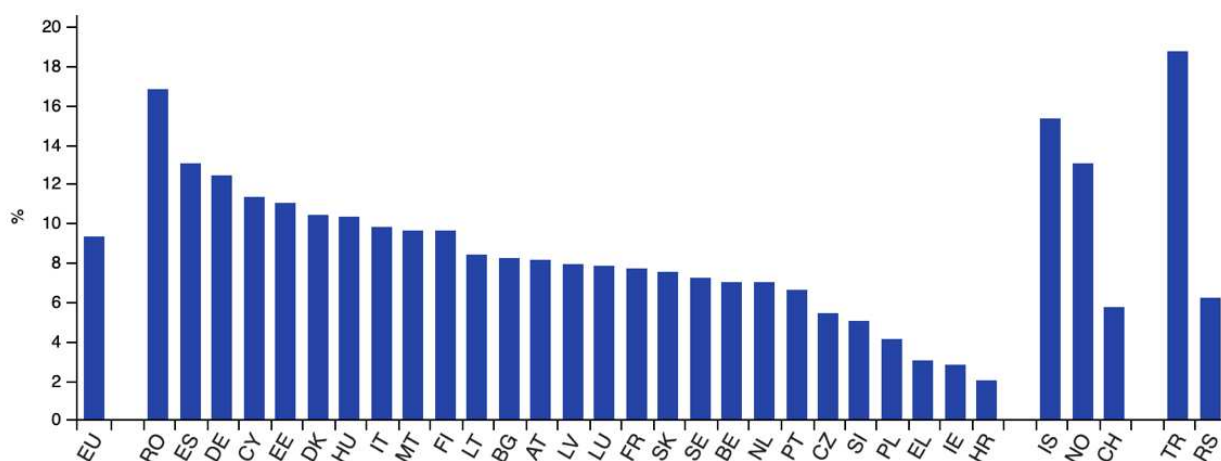
Una delle priorità dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione è la riduzione dell'abbandono scolastico prima del completamento del percorso di istruzione e formazione secondario superiore. Il fenomeno è monitorato a livello europeo utilizzando come indicatore di riferimento la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che, in possesso al massimo di un titolo secondario inferiore, sono fuori dal sistema di istruzione e formazione (*Early Leavers from Education and Training*, ELET). Il nuovo Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione assume come obiettivo europeo, per il 2030, quello di ridurre tale quota ad un valore inferiore al 9%. Il fenomeno dei giovani che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione (ELET) rappresenta uno degli indicatori più importanti per monitorare il benessere educativo e le prospettive occupazionali dei giovani in Europa (Eurostat, 2024). Nel 2024, la media europea degli ELET si attestava al 9,3%, valore ancora leggermente superiore al target fissato dall'UE per il 2030. Tuttavia, i dati mostrano significative differenze tra i Paesi membri: in Croazia la quota è del 2%, mentre in Romania raggiunge il 16,8%. Anche la Spagna (13%) e la Germania (12,4%) si collocano sopra la media europea, mentre Irlanda, Grecia e Polonia si distinguono per valori inferiori al 5%. Rispetto al 2014, l'UE ha registrato una riduzione complessiva dell'abbandono precoce pari a 1,8 punti percentuali. Tra i Paesi che hanno migliorato maggiormente la situazione figurano il Portogallo (-10,7%) e la Spagna (-8,9%). Tuttavia, in dieci Stati membri si è verificato un aumento del tasso di abbandono, con incrementi superiori ai 2 punti percentuali in Danimarca, Lituania, Germania e Cipro (Eurostat, 2024). Questi dati confermano quanto sia importante continuare a investire in politiche di prevenzione della dispersione scolastica, tenendo conto delle differenze tra territori e gruppi sociali, e promuovendo un sistema formativo più inclusivo e orientato al sostegno delle competenze.

Grafico 2.1 - Percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno al massimo la licenza media al 2024



Fonte: elaborazione Openpolis – Con i Bambini su dati Eurostat

Grafico 2.2 - Eurostat (2024). Early leavers from education and training.



Fonte: Education and training in the EU – facts and figures, consultabile su [ec.europa.eu/eurostat](https://ec.europa.eu/eurostat).

## 2.2 La situazione italiana: differenze territoriali e criticità

Alla metà degli anni 2000, quasi un giovane su cinque in Italia abbandonava precocemente il percorso di studi (Eurostat, 2005). Oggi questa quota si è significativamente ridotta, anche grazie alla spinta degli obiettivi fissati a livello europeo (European Commission, 2024). Sebbene le metodologie di rilevazione dell'indicatore abbiano subito alcune revisioni, rendendo i dati non sempre perfettamente confrontabili, la tendenza alla diminuzione dell'abbandono esplicito è evidente anche in un'analisi di lungo periodo. In Italia, nel 2024 la quota di giovani che hanno lasciato la scuola prima del tempo è scesa al 9,8%. Nonostante i progressi, il valore resta tra i più alti dell'UE (la media europea è pari al 9,3%). I dati più recenti, riferiti agli anni scolastici 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022, mettono in luce un quadro complesso, con tendenze differenziate tra i gradi di istruzione, aree geografiche e le categorie di studenti più vulnerabili. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione (MIM-DGSIS, 2023), ogni anno circa 110.000 studenti abbandonano il percorso scolastico. L'approccio utilizzato per lo studio della dispersione scolastica da parte del Ministero si basa sulla quantificazione dell'abbandono che avviene sia nel corso dell'anno scolastico e nel passaggio all'anno successivo, in particolare durante la frequenza della scuola secondaria di I e di II grado, sia nel passaggio tra cicli scolastici. In dettaglio, secondo l'Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica del Ministero, entrano nel computo della dispersione le seguenti categorie:

- 1. alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico, in ciascun anno di corso (abbandono in corso d'anno – scuola secondaria di I grado);*
- 2. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico, il I o il II anno di corso della scuola secondaria di I grado, e che non passano nell'anno successivo né al II o al III anno in regola, né al I o al II anno come ripetenti, né alla scuola secondaria di II grado a seguito di avanzamento per merito (abbandono tra un anno e il successivo – scuola secondaria di I grado);*
- 3. alunni che hanno frequentato interamente il III anno di corso della scuola secondaria di I grado, hanno sostenuto l'esame finale di I ciclo e non passano nell'anno scolastico successivo alla scuola secondaria di II grado in regola, né frequentano nuovamente la scuola secondaria di I grado, come ripetenti, né si iscrivono a percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), né a quelli di primo livello presso i CPIA13 o a percorsi di*

*istruzione di secondo livello presso le istituzioni scolastiche di II grado (abbandono nel passaggio tra cicli);*

*4. alunni che frequentano la scuola secondaria di II grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico, in ciascun anno di corso (abbandono in corso d'anno – scuola secondaria di II grado);*

*5. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico, il I, II, III o IV anno di corso della scuola secondaria di II grado, che non passano nell'anno successivo né al II, III, IV o V anno in regola, né al I, II, III o IV anno come ripetenti, né si iscrivono a percorsi IeFP, a percorsi di primo livello presso CPIA o a percorsi di istruzione di secondo livello presso le istituzioni scolastiche di II grado (abbandono tra un anno e il successivo – scuola secondaria di II grado).*

Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, i dati mostrano un tasso di abbandono complessivo in diminuzione rispetto al passato:

- Nel biennio 2019/2020 – 2020/2021, la quota di studenti che hanno abbandonato la scuola secondaria di I grado è stata dello 0,48%.
- Nel biennio 2020/2021 – 2021/2022, il tasso si è ridotto ulteriormente allo 0,44%.

Il passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla secondaria di II grado rappresenta un momento particolarmente critico per la dispersione e molti studenti non proseguono il percorso scolastico dopo il diploma di licenza media. I dati mostrano che:

- Nell'a.s. 2019/2020 – 2020/2021 l'abbandono nel passaggio tra cicli è stato pari allo 0,38% sul totale degli iscritti, e all'1,14% considerando solo chi ha concluso il terzo anno.
- Nell'a.s. 2020/2021 – 2021/2022 si è osservato un ulteriore calo, con un tasso dello 0,30% sul totale e dello 0,90% sul solo terzo anno.

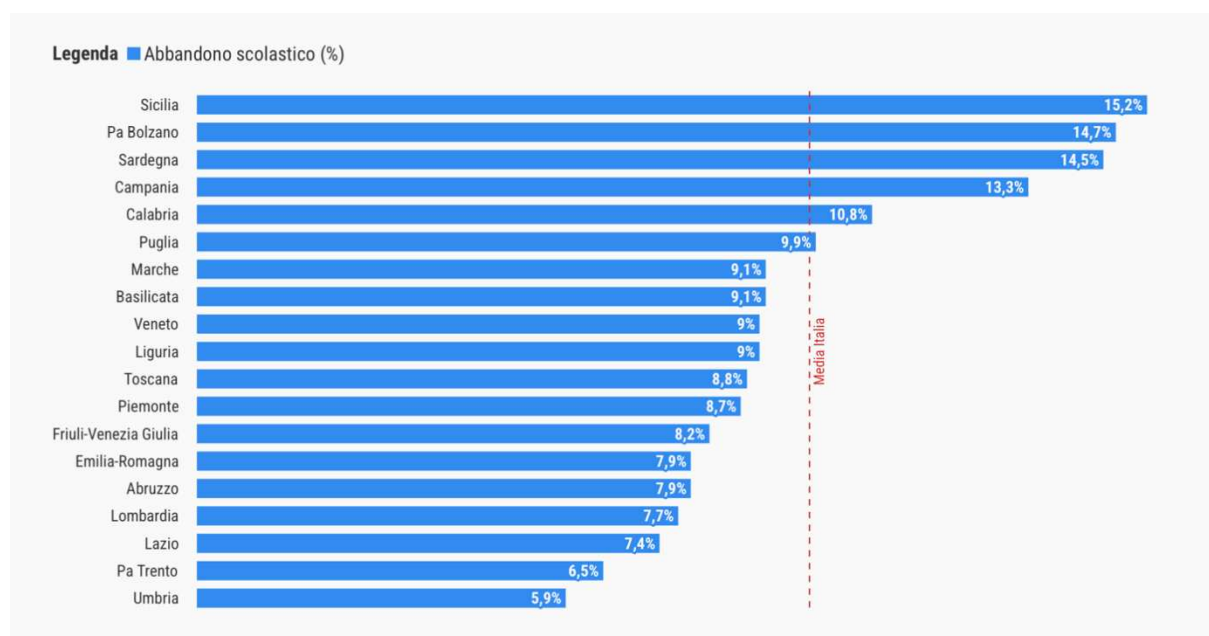
Per la scuola secondaria di II grado, i dati evidenziano un tasso di abbandono più elevato rispetto al primo ciclo:

- Nell'a.s. 2019/2020 – 2020/2021 il tasso di abbandono complessivo è stato del 2,31%.
- Nell'a.s. 2020/2021 – 2021/2022 il dato è salito al 2,55%, mostrando una lieve ripresa del fenomeno dopo anni di calo.

Nonostante i miglioramenti, la situazione rimane critica per diverse ragioni. In primo luogo, alla riduzione degli abbandoni espliciti non sempre corrisponde un miglioramento nella qualità dell'apprendimento. A questo quadro si aggiunge la dispersione implicita, rilevata dall'INVALSI a partire dal 2019, secondo cui una quota significativa di studenti arriva al diploma senza possedere le competenze di base in italiano, matematica e inglese previste dal curriculum. Questo fenomeno si è ulteriormente aggravato a seguito dell'emergenza pandemica, che ha acuito le disuguaglianze educative, soprattutto tra le fasce più vulnerabili della popolazione scolastica. Secondo i dati INVALSI, sommando dispersione esplicita e implicita, si arriva a una stima complessiva superiore al 20% della popolazione studentesca italiana (INVALSI, 2023).

Un altro elemento di criticità riguarda le disuguaglianze territoriali, che continuano a caratterizzare il sistema scolastico italiano. L'analisi territoriale dei dati più recenti conferma un fenomeno eterogeneo e stratificato: le regioni del Sud e le Isole continuano a registrare i tassi più elevati di abbandono scolastico, soprattutto nella scuola secondaria di I grado e nel passaggio tra cicli (MIM – DGSIS, 2023). In Sicilia, ad esempio, la quota di giovani che lasciano gli studi prima del conseguimento di un titolo di scuola superiore supera ancora il 15%, pur essendo diminuita rispetto agli anni precedenti. In regioni come Toscana, Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Abruzzo, Emilia-Romagna, Lombardia, Lazio, Umbria e nella provincia autonoma di Trento, invece, l'incidenza è inferiore al 9%, in linea con gli obiettivi europei (MIM – DGSIS, 2023). Nella scuola secondaria di II grado, però, si osserva una preoccupante crescita dei tassi di abbandono anche in alcune regioni del Nord, come Lombardia ed Emilia-Romagna, che nel 2021/2022 hanno superato il 3% di studenti usciti prematuramente dal sistema scolastico (MIM – DGSIS, 2023).

Grafico 2.2.1 – Percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno al massimo la licenza media.

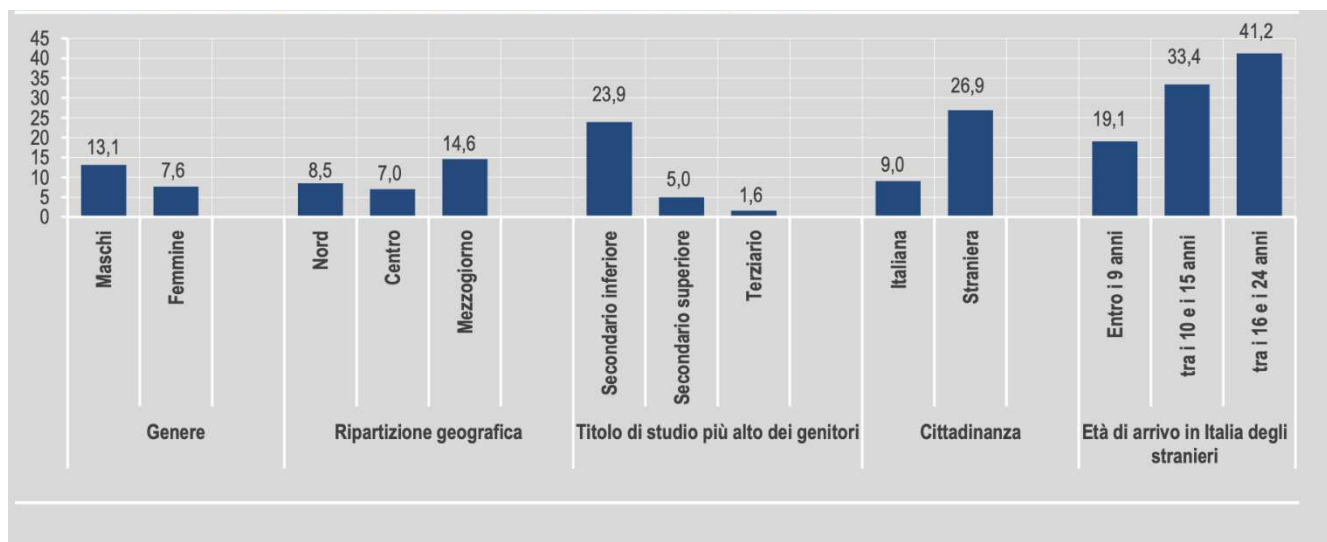


Fonte: elaborazione Openpolis – con i bambini su dati Eurostat.

Anche la tipologia di percorso scolastico incide in modo significativo: i tassi più bassi di abbandono si registrano nei licei (1,23%), mentre gli istituti tecnici hanno un tasso del 3,03% e gli istituti professionali (inclusi IeFP) del 4,78%.

Incidono inoltre sull'abbandono i fattori di genere e di cittadinanza: i maschi risultano più esposti al rischio di abbandono (0,46%) rispetto alle femmine (0,41%). Tra le categorie più vulnerabili figurano gli studenti con cittadinanza non italiana: i dati mostrano che abbandonano la scuola quasi tre volte più degli studenti italiani. In particolare, gli alunni nati all'estero incontrano maggiori difficoltà rispetto a quelli di seconda generazione, che spesso parlano correntemente l'italiano e sono maggiormente inseriti nel contesto culturale. La ricerca di Batini et al. (2016) ha evidenziato come immigrati e figli degli immigrati abbiano una probabilità maggiore degli autoctoni di incorrere nella dispersione e, specificatamente, di abbandonare il percorso di istruzione anzitempo (OCSE, 2015).

Grafico 2.2.2 – Giovani tra 18 e 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi per genere, ripartizione geografica, livello di istruzione dei genitori, cittadinanza ed età di arrivo in Italia dei cittadini stranieri nati all'estero (anno 2023, valori percentuali).



Fonte: ISTAT. (2024). Report – Livelli di istruzione e ritorni occupazionali.

Un aspetto cruciale nella riflessione sul fenomeno della dispersione scolastica riguarda le sue conseguenze a lungo termine, in particolare il rischio di esclusione sociale e lavorativa. L'abbandono precoce degli studi non rappresenta un evento isolato, ma si inserisce spesso in un percorso di fragilità che può portare molti giovani a non essere inseriti né in percorsi educativi o formativi, né nel mondo del lavoro, e diventare parte dei NEET (Not in Education, Employment or Training). Secondo i dati (Openpolis, 2024) nel 2024 il tasso di NEET tra i giovani italiani tra i 15 e i 29 anni si è attestato al 15,2%, uno dei valori più alti in Europa. Tale fenomeno è strettamente connesso ai divari educativi: nelle aree del paese dove si registra una maggiore dispersione scolastica, come il Sud e le zone interne, si osservano anche le percentuali più elevate di giovani che restano fuori dai circuiti formativi e lavorativi. Questo legame evidenzia come la dispersione alimenti un meccanismo di esclusione sociale, con effetti che si ripercuotono sull'autonomia, sulla possibilità di realizzazione personale e sulla partecipazione attiva alla vita collettiva. Inoltre, l'Italia è uno dei paesi europei in cui il livello di istruzione dei figli è maggiormente influenzato da quello dei genitori, segno di una trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative che rischia di consolidare e riprodurre cicli di svantaggio (Openpolis, 2024).

### 2.3 Focus sull'Emilia-Romagna

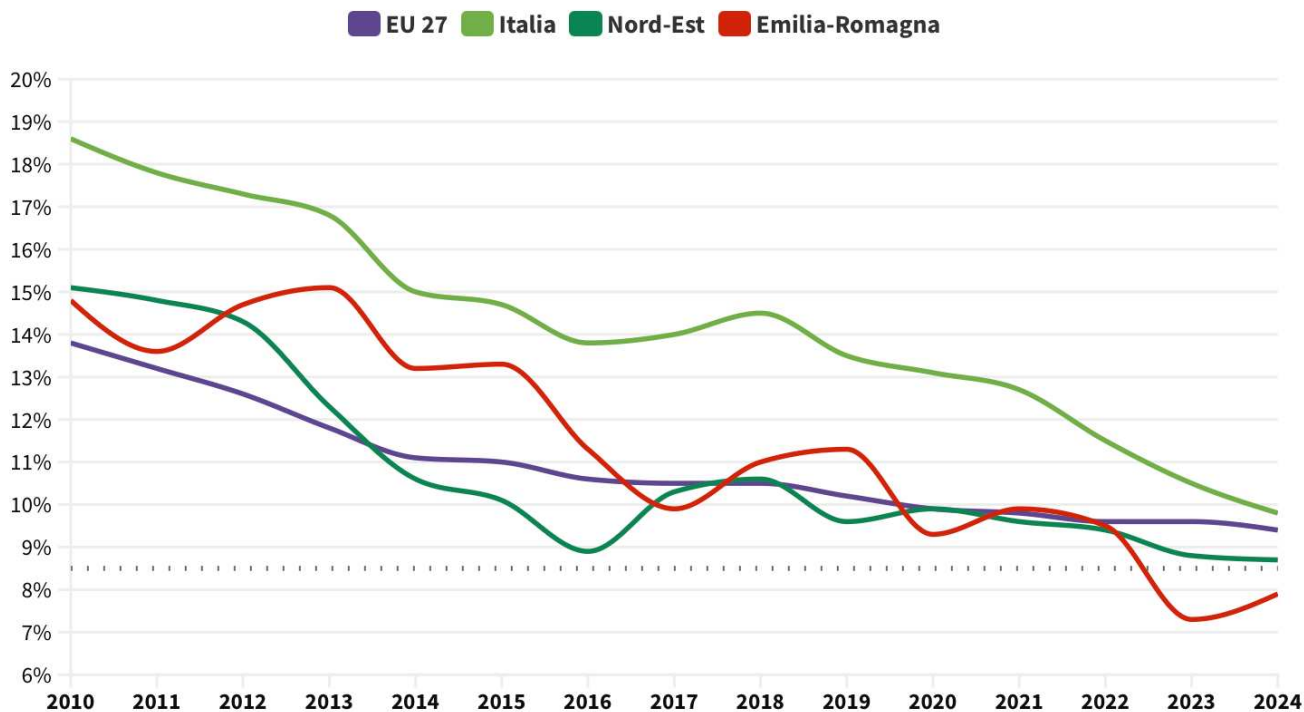
Nel 2023 in Emilia-Romagna il tasso di dispersione scolastica tra i 18-24enni, ossia la quota di giovani che hanno abbandonato precocemente gli studi senza conseguire un diploma di scuola superiore o una qualifica professionale di almeno tre anni, è stata il 7,3%. Dal 2010 ad oggi il tasso

si è quasi dimezzato, passando dal 14,8% al 7,3%: questo valore rappresenta un traguardo importante poiché la regione ha raggiunto l'obiettivo fissato dall'Agenda 2030, che prevedeva un limite massimo del 9%. Anche in Emilia-Romagna, come rilevato sul dato nazionale, restano comunque ampi divari educativi sugli apprendimenti. Tra i principali fattori di rischio della dispersione scolastica, le differenze di genere continuano a rappresentare un elemento significativo. I ragazzi, infatti, risultano più esposti rispetto alle ragazze: nel 2023, il tasso di dispersione scolastica maschile in Emilia-Romagna è stato del 7,7%, contro il 6,9% registrato tra le studentesse. Sebbene negli ultimi anni il divario di genere si sia ridotto, esso continua a rappresentare un elemento di attenzione per le politiche educative regionali (Regione Emilia-Romagna, 2024, p. 38). Un altro elemento cruciale riguarda il background migratorio: i giovani di origine straniera presentano tassi di abbandono scolastico significativamente più elevati, in particolare coloro che giungono in Italia in età più avanzata e devono affrontare maggiori difficoltà di inserimento nel sistema scolastico. Anche le disuguaglianze socioeconomiche influiscono in modo determinante: la dispersione scolastica risulta più frequente tra i giovani provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione o in condizioni economiche svantaggiate, confermando il legame tra povertà educativa e povertà materiale.

Un ulteriore fattore di rischio è rappresentato dalla tipologia di percorso scolastico: i tassi di abbandono sono più alti negli istituti professionali e tecnici, mentre i licei registrano percentuali più basse di dispersione. Infine, le differenze territoriali incidono significativamente sul fenomeno. Nelle aree interne della regione, come l'Appennino e il Delta del Po, la dispersione scolastica è più diffusa a causa della ridotta offerta educativa e delle difficoltà di accesso ai servizi.

Accanto al problema della dispersione esplicita, anche in Emilia-Romagna emerge la questione della dispersione implicita, ossia il mancato raggiungimento di competenze adeguate al termine del percorso scolastico. I dati INVALSI mostrano che, tra gli studenti delle scuole superiori, il 41,3% non raggiunge un livello sufficiente in italiano e il 37,5% in matematica. Anche in inglese quasi la metà degli studenti non raggiunge il livello B2 previsto per la comprensione orale (45,8%) (INVALSI, 2023). Questi dati indicano che, pur diminuendo il numero di studenti che lasciano la scuola senza un titolo, resta critica la qualità dell'apprendimento, con una parte consistente dei giovani che termina il ciclo scolastico senza le competenze fondamentali richieste dal mercato del lavoro e dalla cittadinanza attiva. Il calo della dispersione scolastica in Emilia-Romagna rappresenta un risultato importante, ma non deve indurre ad abbassare la guardia. È necessario continuare a lavorare su due fronti: da un lato ridurre ulteriormente la dispersione esplicita, dall'altro contrastare la dispersione implicita, migliorando la qualità dell'offerta educativa e promuovendo percorsi scolastici e formativi più inclusivi, capaci di valorizzare le potenzialità di tutti i giovani.

Grafico 2.3.1 - Percentuale della popolazione 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative.



Fonte: elaborazioni ART-ER su dati Eurostat.

### **3. UNA RICERCA QUALITATIVA SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA A REGGIO EMILIA**

La ricerca che viene presentata in questo capitolo si colloca all'interno del piano di lavoro 2025 dell'Osservatorio adolescenti e giovani di Reggio Emilia, promosso dal Comune di Reggio Emilia e dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (Università di Modena e Reggio Emilia), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale, l'Azienda USL di RE e la Provincia di Reggio Emilia. L'Osservatorio ha avviato, per l'anno 2025, un approfondimento specifico sul tema della dispersione scolastica, adottando un approccio integrato che combina l'analisi quantitativa dei dati con una ricerca qualitativa di tipo esplorativo.

In particolare, la ricerca si è proposta di:

- ricostruire le principali traiettorie di dispersione scolastica, sia esplicite sia implicite;
- esplorare i vissuti soggettivi degli studenti e delle studentesse che si trovano in situazioni di disagio scolastico o di rischio di dispersione;
- analizzare i fattori di rischio e di protezione che emergono lungo i percorsi scolastici;
- approfondire il ruolo delle istituzioni scolastiche nella gestione dei ritiri impliciti ed espliciti e nelle azioni di prevenzione della dispersione.

All'interno di questo quadro, ho collaborato nella realizzazione della ricerca qualitativa, ricavandone un approfondimento per la tesi. L'obiettivo della ricerca è stato quello di ricostruire i percorsi scolastici degli studenti e delle studentesse in situazione di dispersione o a rischio di dispersione, ponendo particolare attenzione ai vissuti soggettivi, ai passaggi critici e ai processi che conducono al distacco progressivo dalla scuola. L'approccio qualitativo è stato ritenuto particolarmente adeguato per esplorare i vissuti e le possibili differenze nelle esperienze di insuccesso.

Per la fase esplorativa della ricerca sono stati selezionati diversi contesti educativi del territorio provinciale, comprendenti istituti liceali, istituti tecnici, istituti professionali e centri di formazione professionale. La scelta dei contesti è stata orientata dalla volontà di cogliere la pluralità dei percorsi scolastici e formativi e di analizzare il fenomeno della dispersione in ambienti educativi differenti. All'interno di ciascun contesto sono state condotte interviste a docenti e a studenti e studentesse individuati come a rischio di dispersione. In particolare, per ogni istituto sono state realizzate due interviste a insegnanti con ruolo di riferimento per l'inclusione, il benessere, la dispersione scolastica o l'orientamento, e quattro o cinque interviste a studenti e studentesse che presentavano situazioni di trasferimento da altre scuole, frequenza saltuaria, bocciature, disagio

scolastico, oppure che erano stati segnalati dai docenti come a rischio di dispersione. In totale sono state realizzate 24 interviste con gli studenti/esse e 11 con i docenti.

Lo strumento principale di raccolta dei dati è stato l'intervista in profondità, condotta sulla base di una guida semi-strutturata. Le interviste agli studenti e alle studentesse si sono concentrate sui vissuti scolastici, sulle relazioni nei contesti educativi, sulle difficoltà incontrate, sui supporti ricevuti e sulle aspirazioni future. Le interviste agli insegnanti erano finalizzate a esplorare la gestione del disagio scolastico, dei ritiri impliciti ed espliciti e delle azioni messe in atto dalle scuole per contrastare la dispersione. Le interviste sono state realizzate nel periodo aprile-maggio, in base alla disponibilità dei partecipanti e previo accordo con i docenti referenti; la partecipazione è avvenuta su base volontaria, nel rispetto delle procedure etiche previste, con la predisposizione delle liberatorie fornite dall'Università. In seguito, saranno presentate le riflessioni emerse dall'analisi delle interviste agli studenti e studentesse.

### **3.1 I dati quantitativi sul fenomeno**

Il presente paragrafo si fonda sull'analisi di dati quantitativi prodotta dall'Osservatorio Adolescenti e Giovani di Reggio Emilia confluita nel Report di ricerca (in corso di pubblicazione). Di seguito, si richiamano alcuni esiti principali. Basandosi sui dati amministrativi che la Provincia raccoglie per l'Annuario della Scuola Reggiana, l'Osservatorio ha rielaborato i dati incrociando diverse variabili - territorio, genere, cittadinanza e tipologia di scuola (per la scuola di secondo grado). Gli indicatori considerati riguardano principalmente la dispersione esplicita, in particolare le bocciature e i ritiri, con attenzione alle specificità dei diversi gradi scolastici.

Dagli esiti si evince che nella scuola secondaria di primo grado, la dispersione esplicita appare quantitativamente contenuta, nell'anno scolastico 2023/24 il tasso di bocciatura si colloca intorno all'1,6%, confermando una stabilità nel tempo. A una prima lettura, questo dato potrebbe suggerire una situazione complessivamente positiva, tuttavia, l'analisi più approfondita mostra come l'insuccesso non sia distribuito in modo uniforme. Le bocciature, infatti, si concentrano maggiormente nelle prime due classi, risultano più frequenti tra i maschi e colpiscono in misura significativamente maggiore gli studenti con cittadinanza non italiana, in particolare nel territorio provinciale extraurbano.

Un elemento rilevante riguarda la regolarità del percorso scolastico: considerando l'insieme degli studenti che conseguono la licenza media, emerge che circa il 5,5% ha alle spalle una o più bocciature. Questo dato evidenzia come una quota non trascurabile di studenti arrivi alla fine del primo ciclo con un percorso già segnato da irregolarità.

Nella scuola secondaria di secondo grado la dispersione esplicita assume dimensioni più rilevanti. I dati mostrano con chiarezza come il primo biennio, e in particolare il primo anno, rappresenti uno snodo critico nelle traiettorie scolastiche degli studenti. L'insuccesso scolastico risulta inoltre fortemente differenziato in base al tipo di indirizzo frequentato; nel primo anno, la quota di studenti che sperimenta un esito negativo (bocciatura o ritiro) è pari al 13,3% nei licei, al 26,8% negli istituti tecnici e al 26,3% nei professionali: ciò significa che, già al primo anno, circa un quarto degli studenti dei tecnici e dei professionali incontra una forma di insuccesso. Considerando l'intero quinquennio, la percentuale di studenti respinti è del 5,9% nei licei, mentre sale al 13,7% nei tecnici e al 15,9% nei professionali. A questa forte variabilità tra indirizzi si intrecciano anche differenze legate alle caratteristiche socio-demografiche degli studenti. In particolare, la cittadinanza incide in modo marcato sui tassi di non ammissione dalla prima alla seconda classe: tra gli studenti con cittadinanza italiana il valore complessivo è del 14%, mentre tra gli studenti con cittadinanza non italiana raggiunge il 30%.

Accanto alla dispersione esplicita, l'Osservatorio analizza i dati INVALSI osservando una dimensione meno visibile ma particolarmente significativa del fenomeno, quella della dispersione implicita, legata al mancato raggiungimento delle competenze di base. Guardando alla terza classe della scuola secondaria di primo grado, la quota di studenti a rischio di dispersione implicita nel territorio reggiano è in diminuzione nel tempo e nel 2023/24 è pari all'8,3%. Nonostante la tendenza positiva, permangono forti disuguaglianze: il rischio è più elevato tra i maschi, tra gli studenti di origine migratoria e tra quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati.

Il quadro cambia in modo significativo nella seconda classe della scuola secondaria di secondo grado, che emerge come il momento di massima criticità, dove nella provincia di Reggio Emilia il 41,4% degli studenti non raggiunge i livelli minimi di competenza in italiano e in matematica. Anche in questo caso, le differenze per indirizzo sono evidenti: nei licei tradizionali il rischio resta molto contenuto (3%), mentre aumenta negli altri licei (23%) e negli istituti tecnici (19%), fino a raggiungere livelli particolarmente elevati negli istituti professionali, dove riguarda il 64% degli studenti. La dispersione implicita si configura qui come un fenomeno di natura sistemica, che riguarda una quota ampia di studenti e non solo situazioni marginali. Nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, la dispersione implicita scende sotto il 3%. Questo dato positivo va tuttavia interpretato con cautela, poiché è il risultato anche della selezione operata lungo il percorso: una parte degli studenti più fragili non arriva alla classe quinta, avendo già sperimentato bocciature o ritiri.

Nel complesso, il quadro quantitativo restituisce l'immagine di una dispersione scolastica che assume forme differenziate lungo il percorso educativo e tende a concentrarsi in alcuni snodi critici,

in particolare nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e nel primo biennio. Nella secondaria di primo grado la dispersione esplicita, intesa come insuccesso annuale, appare contenuta; tuttavia, l'analisi dell'irregolarità mostra come una quota non trascurabile di studenti giunga alla licenza media con una o più interruzioni di percorso alle spalle. I dati relativi alla scuola secondaria di secondo grado permettono di osservare l'insuccesso scolastico nelle sue diverse forme, mettendo in luce come il ritiro esplicito, le bocciature e le difficoltà degli apprendimenti si distribuiscano in modo fortemente diseguale tra gli indirizzi e i profili di studenti.

La seconda parte dell'analisi, basata sui dati INVALSI, integra e arricchisce il quadro emerso dai dati amministrativi, rendendo visibili dimensioni che questi ultimi non colgono. In particolare, nella seconda classe della secondaria di secondo grado, oltre un quarto degli studenti non consegue i livelli minimi in italiano e matematica, configurando una vera e propria area di rischio sistemico, e non un fenomeno marginale. La combinazione dei dati sugli esiti formali e sugli apprendimenti mostra dunque come, accanto alle traiettorie di abbandono esplicito, si estenda un'area più ampia di fragilità costituita da studenti che restano nel sistema scolastico ma accumulano nel tempo significativi deficit di competenze.

## **3.2 Le voci degli studenti**

### **3.2.1 Analisi dei tratti comuni emersi dalle interviste**

L'analisi complessiva delle interviste condotte in diversi contesti scolastici della provincia di Reggio Emilia - licei, istituti tecnici, professionali e centri di formazione professionale - restituisce un quadro articolato dei fattori che contribuiscono alla costruzione di percorsi di fragilità e di rischio di dispersione scolastica. Le narrazioni raccolte mostrano come la dispersione non si manifesti prevalentemente come un evento improvviso, bensì come un processo graduale di distacco, determinato dall'intreccio dinamico di elementi didattici, relazionali, emotivi, familiari e contestuali. Nel loro insieme, le testimonianze evidenziano una tensione costante tra il desiderio di riuscita e il senso di inadeguatezza, tra l'aspirazione all'autonomia e la percezione di una scuola a volte vissuta come rigida e poco adattabile. In questa prospettiva, si osservano situazioni in cui lo studente non abbandona immediatamente il sistema scolastico, ma sperimenta un progressivo disallineamento rispetto alle sue richieste.

Un primo fattore di rischio significativo riguarda la fase di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Dalle interviste emerge come molti studenti e studentesse abbiano scelto la scuola superiore principalmente per imitazione (seguendo amici o fratelli), per motivi logistici o per necessità contingenti più che sulla base di un percorso di riflessione personale e di autoconoscenza. In diversi casi la scelta è dichiaratamente influenzata dal gruppo dei pari: *“Ho*

*seguito gli amici*” (Istituto Tecnico - Professionale); altri raccontano di non avere strumenti sufficienti per orientarsi: *“Non avevo tutta questa consapevolezza”* (Istituto professionale).

Questa debolezza orientativa produce scelte fragili, spesso caratterizzate da scarsa consapevolezza delle richieste del percorso scelto e da aspettative non realistiche rispetto al carico di studio e alle modalità didattiche. Talvolta emerge una scelta ambiziosa ma idealizzata, orientata verso licei ritenuti più prestigiosi; altre volte invece la scelta appare più frequentemente guidata da criteri di pragmatismo. In entrambi i casi, la mancata corrispondenza tra aspettative e realtà costituisce un primo snodo critico che può innescare difficoltà successive: *“La richiesta di studio e le materie, mi aspettavo proprio tutt’altro”* (Istituto Tecnico - Professionale). A tali fragilità si è aggiunto, per molti studenti intervistati, l’impatto della pandemia da Covid-19 che ha inciso proprio negli anni di passaggio tra la scuola media e quella superiore, alterando le modalità di orientamento, riducendo le occasioni di conoscenza diretta delle scuole e compromettendo la didattica: *“Non ci capivo più niente, facevo tutto tranne che ascoltare la lezione e più perdevi i pezzi meno capivo e meno capivo più facevo assenze e non mi collegavo nemmeno più”* (Istituto professionale).

Un secondo insieme di fattori riguarda la dimensione didattica e organizzativa della scuola. Numerosi studenti segnalano una forte distanza tra teoria e pratica e identificano nelle discipline teoriche una fonte rilevante di difficoltà. Quando la scuola è percepita come uno spazio prevalentemente trasmissivo e centrato sulla valutazione, essa tende a generare ansia, senso di inadeguatezza e progressiva perdita di motivazione, soprattutto negli studenti con stili di apprendimento più orientati all’azione. Il carico di studio vissuto come eccessivo, la rigidità curricolare, il disallineamento tra scuola media e scuola superiore emergono come fattori che contribuiscono all’accumulo di insuccessi: *“All’\*\*\* ci voleva un metodo di studio totalmente diverso da quello che avevo nel senso che mi è sempre stato detto (dai professori) che almeno quattro ore al pomeriggio le dovevi passare sui libri”* (Istituto professionale). In questo contesto, l’insuccesso scolastico non appare esclusivamente come espressione di scarso impegno individuale, ma come esito di una mancata corrispondenza tra le richieste dell’istituzione e le risorse dello studente.

Un altro snodo biografico rilevante è rappresentato dalla bocciatura, frequentemente presente nelle interviste analizzate: essa viene spesso vissuta come esperienza stigmatizzante e come conferma di un fallimento personale. In molti casi la bocciatura non costituisce l’origine del disagio, ma il punto di emersione di difficoltà già presenti. Alcuni studenti raccontano una netta perdita di motivazione dopo l’insuccesso: *“Dopo che mi hanno bocciato è ancora peggio”* (Istituto professionale). L’impatto della bocciatura risulta fortemente dipendente dal contesto: quando è gestita come sanzione o come semplice atto valutativo tende ad amplificare il senso di esclusione, quando invece è accompagnata

da percorsi di recupero e riorientamento può trasformarsi in un'occasione di rielaborazione e di rilancio del percorso.

Le relazioni scolastiche costituiscono un ulteriore fattore decisivo; quelle con i pari possono rappresentare una risorsa di appartenenza e sostegno, ma anche un elemento di vulnerabilità in presenza di dinamiche di esclusione, isolamento o bullismo. Tuttavia, dalle interviste emerge con particolare forza il ruolo della relazione con i docenti. Esperienze di svalutazione, autoritarismo o mancanza di ascolto contribuiscono a generare un ritiro emotivo che precede spesso il ritiro scolastico vero e proprio. Al contrario, la presenza di insegnanti empatici, disponibili e capaci di riconoscere le difficoltà degli studenti si configura come uno dei principali fattori di protezione contro la dispersione.

Un tema trasversale riguarda il malessere emotivo e psicologico; ansia, paura del giudizio e senso di inadeguatezza rappresentano segnali precoci di rischio dispersione: *“Io vado spesso molto in ansia a scuola”* (Istituto professionale). Le studentesse mostrano una crescente consapevolezza del legame tra benessere e apprendimento, sottolineando come il rendimento scolastico dipenda dalla possibilità di mantenere un equilibrio tra studio, vita personale e relazioni sociali: *“Ho capito che era più importante la mia sanità mentale”* (Istituto tecnico).

La famiglia emerge come un fattore ambivalente: nella maggior parte dei casi, essa rappresenta una fonte di sostegno affettivo, anche nei momenti di crisi e di riorientamento. Tuttavia, non sempre è in grado di offrire un orientamento informato o di sostenere efficacemente il percorso scolastico dal punto di vista metodologico. In alcuni casi le aspettative familiari risultano discordanti: i padri tendono a valorizzare percorsi professionalizzanti e immediatamente spendibili, mentre le madri incoraggiano indirizzi percepiti come più prestigiosi. Nei contesti migratori o socio-economicamente fragili, le responsabilità economiche e la ricerca di stabilità possono orientare verso scelte “utili”.

Infine, l'orientamento al futuro emerge come fortemente pragmatico: il diploma è spesso percepito come strumento funzionale all'inserimento lavorativo, mentre il lavoro rappresenta una fonte di riconoscimento e di autonomia immediati. In questo quadro, il lavoro può rappresentare sia un fattore di protezione, quando rafforza la motivazione a completare il percorso formativo, sia un fattore di rischio, quando diventa un'alternativa immediata alla scuola.

Nel complesso, i fattori emersi dalle interviste confermano che la dispersione scolastica non è riconducibile a singole cause, ma va intesa come l'esito di una costellazione di condizioni che, nel tempo, possono condurre a diverse forme di dispersione. Le interviste mostrano un modello di

dispersione caratterizzata non tanto da abbandoni improvvisi, quanto da percorsi segnati da interruzioni, bocciature e riorientamenti. Le difficoltà non derivano soltanto da fattori individuali: spesso nascono dall'interazione tra un sistema scolastico che non ha recepito appieno l'importanza della personalizzazione dei percorsi, centrato su valutazioni sommative anziché formative, poco attento alle differenze individuali, dunque recepito come "rigido", e contesti familiari protettivi o al contrario trascuranti che evidenziano la fragilità della loro funzione educativa.

A ciò si aggiunge spesso, da parte dell'istituzione scolastica, un orientamento inefficace e un contesto relazionale variabile in cui la presenza o l'assenza di adulti significativi può determinare esiti molto differenti. La dispersione si configura pertanto come un fenomeno sistemico, che interpella la scuola non solo sul piano didattico, ma anche su quello relazionale, orientativo e di cura educativa. Per contrastare efficacemente tali dinamiche, la scuola è chiamata a configurarsi come un luogo di riconoscimento e di relazione, capace di:

- accompagnare le scelte attraverso percorsi di orientamento continuativi e personalizzati;
- valorizzare approcci didattici inclusivi che bilancino teoria e pratica;
- sostenere gli studenti nei momenti critici (bocciature, cambi di scuola, crisi personali);
- promuovere un clima relazionale fondato su empatia, ascolto e fiducia reciproca;
- rafforzare il ruolo delle relazioni educative come fattore di protezione;
- riconoscere il benessere psicologico come dimensione costitutiva dell'apprendimento;
- costruire ponti tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, favorendo transizioni fluide e inclusive.

Solo un approccio integrato che coniughi orientamento, didattica attiva e cura educativa può trasformare le traiettorie fragili in percorsi di crescita e di riscatto, restituendo alla scuola la sua funzione più autentica: quella di spazio di vita e di emancipazione, e non solo di selezione.

### **3.2.2 La traiettoria come chiave interpretativa**

Analizzare e interpretare le interviste condotte agli studenti è un'operazione complessa poiché nelle narrazioni emergono storie di vita ricche di sfumature, vissuti e significati soggettivi che sarebbe riduttivo ricondurre a categorie rigide o a singole variabili. Nel lavoro di analisi si è cercato di far emergere le cause ricorrenti, i fattori di rischio e di protezione, snodi critici ed elementi comuni, nella consapevolezza che ogni percorso scolastico resta comunque unico e irriducibile a schemi predefiniti. L'individuazione di variabili che tendono a ripetersi come bocciature, cambi di istituto, difficoltà scolastiche, risulta certamente utile in quanto consente di identificare segnali di allarme che meritano

attenzione e approfondimento. Tuttavia, limitarsi a un'analisi centrata esclusivamente su tali elementi rischia di ridurre la complessità delle esperienze scolastiche e di appiattire le narrazioni degli studenti.

Per questa ragione la ricerca ha fatto un passo ulteriore, con l'analisi delle traiettorie scolastiche, che consente di osservare i percorsi degli studenti nella loro dimensione processuale e dinamica. Considerare le storie come traiettorie permette infatti di cogliere non solo gli eventi critici ma anche i processi attraverso cui il rischio di dispersione si costruisce, si attenua o si cristallizza nel tempo. Questa prospettiva rende possibile individuare snodi decisivi, transizioni, tentativi di riorientamento e momenti di discontinuità, restituendo una lettura più articolata del percorso scolastico come esperienza complessa e non lineare.

L'analisi delle traiettorie consente inoltre di restituire il punto di vista soggettivo degli studenti, evitando di ridurre l'esperienza scolastica a un esito netto - promosso, bocciato, ritirato - e valorizzando invece i significati che gli studenti attribuiscono alle proprie scelte e alle proprie difficoltà. In questa prospettiva, l'insuccesso scolastico viene interpretato non come un evento improvviso, ma come un processo graduale, che può assumere forme esplicite o implicite, che può manifestarsi in percorsi non lineari, che può essere temporaneo o configurarsi come una interruzione vera e propria.

A partire dall'analisi delle interviste è stato così possibile individuare alcune tipologie ricorrenti di traiettorie scolastiche che restituiscono una lettura sistemica del fenomeno. Tali traiettorie non vanno intese come categorie rigide o esaustive, come percorsi predefiniti, ma come strumenti interpretativi utili a comprendere le diverse modalità attraverso cui gli studenti attraversano l'esperienza scolastica, collocandosi in posizioni differenti rispetto al rischio di dispersione. Questa lettura consente di cogliere la dispersione come processo non uniforme e fortemente dipendente dall'interazione tra caratteristiche individuali, risposte dell'istituzione scolastica e risorse del contesto.

### **3.2.2.1 Le traiettorie di riorientamento riuscito**

Una prima traiettoria significativa emersa dall'analisi delle interviste è quella del riorientamento riuscito, caratterizzata da una scelta iniziale della scuola superiore poco coerente con le inclinazioni e le modalità di apprendimento dello studente, seguita da un cambio di indirizzo o di istituto che consente una prosecuzione regolare del percorso scolastico senza interruzioni o criticità rilevanti. Questa traiettoria si colloca in una zona intermedia tra il rischio di dispersione e il successo formativo, rappresentando un esempio di dispersione evitata attraverso un riorientamento del percorso. Gli studenti che rientrano in questa tipologia raccontano un primo ingresso nella scuola

superiore segnato da fatica e perdita progressiva di motivazione. Tuttavia, tale vissuto non viene attribuito a una mancanza di capacità personale, bensì a una percezione di incongruenza tra sé e il contesto scolastico, come emerge chiaramente dalle loro parole: *“E dopo ho capito che non era il mio indirizzo, ho detto cambio”* (Istituto Tecnico-Professionale). Questa affermazione evidenzia come il problema non risieda nell'apprendimento in sé, ma nella difficoltà di adattarsi a un ambiente percepito come poco rispondente ai propri bisogni formativi.

Il momento del riorientamento rappresenta, per questi studenti, uno snodo decisivo. Il cambio di scuola o di indirizzo non viene vissuto come un fallimento, ma come una possibilità di riallineamento tra identità personale e percorso formativo. In questo senso, il riorientamento assume una funzione protettiva, consentendo la ricostruzione di un rapporto positivo con la scuola.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda il mutamento della motivazione alla frequenza scolastica. In diversi casi, il riorientamento segna il passaggio da una partecipazione vissuta come obbligo a una frequenza più consapevole e meno conflittuale. Questa trasformazione mette in evidenza come la continuità del percorso non sia garantita dalla rigidità del sistema, ma dalla sua capacità di offrire percorsi flessibili e reversibili, che permettano allo studente di rimodulare il proprio progetto formativo.

Inoltre, questa traiettoria mette in luce come il riorientamento non costituisca un fallimento del percorso formativo, bensì un meccanismo di adattamento che consente allo studente di ricostruire una relazione funzionale con l'istituzione scolastica. Il livello di supporto offerto dalla scuola durante il cambiamento di indirizzo o di istituto permette, in molti casi, di riallineare tre dimensioni fondamentali dell'apprendimento: le capacità dello studente, le richieste cognitive e didattiche del percorso scolastico e il clima relazionale. In tale prospettiva, la difficoltà iniziale non produce dispersione, ma si configura come una fase di transizione, capace di aprire a un nuovo equilibrio tra soggetto e contesto formativo.

Ciò che distingue questa traiettoria non è dunque l'assenza di difficoltà o la discontinuità, bensì la tempestività e la qualità della risposta dell'istituzione scolastica: la presa in carico. Negli studenti in cui la scelta di riorientamento porta a un successo formativo, il disagio viene intercettato prima che esso diventi cronico, individuando contesti scolastici più accoglienti o maggiormente coerenti con il loro profilo e riuscendo a ricostruire una motivazione alla frequenza scolastica. Questo elemento suggerisce che il riorientamento, se accompagnato e legittimato, può funzionare come un vero e proprio fattore di protezione strutturale, riducendo significativamente il rischio di abbandono. La traiettoria del riorientamento riuscito interroga dunque direttamente il sistema scolastico, evidenziando l'importanza di politiche orientative in itinere e di una cultura educativa che non

stigmatizzi il cambiamento di percorso come fallimento, ma lo riconosca come parte integrante dei processi di crescita e di costruzione dell'identità.

Da questa lettura emergono alcune implicazioni educative rilevanti: la necessità di superare una visione stigmatizzante del cambio di scuola, spesso associato a un'idea di insuccesso; l'importanza di percorsi di orientamento continui, capaci di accompagnare lo studente anche dopo l'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado; il ruolo centrale della flessibilità del sistema scolastico, che dovrebbe consentire transizioni tra percorsi diversi senza ostacoli né penalizzazioni, ma facilitate e supportate adeguatamente; un dialogo costante tra gli ordini di diverso grado e il sistema di istruzione e formazione.

In termini di prevenzione della dispersione, questa traiettoria mostra come non sia la continuità lineare del percorso a garantire il successo formativo, bensì la possibilità di modificare l'itinerario scolastico quando emergono segnali di sofferenza o di disallineamento. Essa conferma, infine, l'idea della dispersione scolastica come processo dinamico e non predeterminato, il cui esito dipende dall'interazione tra caratteristiche individuali, risposte dell'istituzione scolastica e risorse del contesto.

### **Un esempio di riorientamento riuscito**

L'intervista allo studente "Istituto Tecnico – Professionale 1" rappresenta un esempio particolarmente significativo di traiettoria di riorientamento riuscito, nella quale una scelta iniziale poco coerente con le caratteristiche personali non ha condotto all'abbandono scolastico, ma è stata rielaborata attraverso un cambiamento di indirizzo che ha consentito la prosecuzione regolare del percorso. Lo studente racconta di aver inizialmente intrapreso un percorso tecnico con indirizzo informatico, nonostante il consiglio orientativo ricevuto alla scuola secondaria di primo grado fosse indirizzato verso un istituto professionale. Nella scelta della scuola lo studente afferma di aver seguito prevalentemente il gruppo dei pari, pur riconoscendo un interesse iniziale per l'idea dell'indirizzo informatico: *"Ero un po' disorientato subito, allora ho seguito gli amici. Però diciamo che l'informatico mi piaceva come idea"*. Nel primo anno di frequenza emergono alcune difficoltà che vengono attribuite principalmente al disallineamento tra aspettative e realtà didattica. In particolare, lo studente sottolinea come le materie di indirizzo si siano rivelate molto più teoriche di quanto immaginato: *"Mi aspettavo una cosa, invece era un'altra"*. È rilevante notare come il disagio venga interpretato come conseguenza di una richiesta formativa percepita come non adeguata al proprio profilo attraverso la consapevolezza dei propri stili di apprendimento: *"Ho già capito che le materie erano un po' complicate, cioè non era alla mia portata"*. Il momento del riorientamento avviene in modo tempestivo: dopo aver concluso il primo anno all'istituto tecnico, e complice il periodo della

pandemia da Covid-19, lo studente decide di cambiare indirizzo senza perdere l'anno scolastico *“Dopo c'è stato il Covid, sono stato promosso. E dopo ho capito che non era il mio indirizzo, ho detto cambio”*. Questo elemento risulta centrale nella lettura della traiettoria, poiché la transizione avviene prima che il disagio si manifesti in forme di dispersione. Il riorientamento non è imposto dall'istituzione ma nasce da una scelta autonoma e riflessiva, successivamente sostenuta dalla famiglia: *“I miei genitori ci erano rimasti subito un po' male, però dopo mi hanno capito.”*

L'ingresso nel nuovo percorso professionale viene descritto dallo studente in termini fortemente positivi: *“Mi sono trovato molto bene all'inizio, perché erano molto più pratiche le materie di indirizzo”*. Questo passaggio consente di osservare con chiarezza il riallineamento tra il profilo dello studente e il contesto formativo, sia sul piano cognitivo-didattico sia su quello motivazionale. Anche le relazioni con docenti e compagni vengono descritte come positive, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza: *“Il cambiamento è stato positivo, sia con i prof, ma anche con i compagni”*. Dal punto di vista della progettualità futura, la traiettoria di questo studente mostra un orientamento pragmatico ma non riduttivo; pur riconoscendo che la scuola fornisce competenze spendibili nel settore elettrico, lo studente mantiene aperta la possibilità di percorsi alternativi legati ai propri interessi personali: *“Il mio hobby è fare palestra, quindi vorrei fare dei corsi per diventare personal trainer”*. Tale apertura non si traduce in disinvestimento dalla scuola, ma convive con l'obiettivo dichiarato di conseguire il diploma. Particolarmente significativa è la riflessione retrospettiva dello studente sulla scelta iniziale, che viene rielaborata in termini positivi: *“Aver fatto questo tipo di errore mi è servito per capire meglio cosa poter fare più avanti. Quindi è stato utile”*. Questo elemento evidenzia una rielaborazione costruttiva della difficoltà iniziale e conferma come il riorientamento possa svolgere una funzione educativa, favorendo processi di maturazione e di consapevolezza.

La traiettoria dello studente D'Arzo 2\_M mostra come il riorientamento, se tempestivo, possa interrompere un potenziale percorso di dispersione e trasformarsi in una strategia di prevenzione.

### **3.2.2.2 Le traiettorie di incertezza e permanenza fragile**

Una seconda tipologia di percorso emersa dall'analisi delle interviste è riconducibile a traiettorie di incertezza e permanenza fragile, caratterizzate da una presenza continuativa nel sistema scolastico che però non si traduce in una reale integrazione né in un investimento stabile nel progetto formativo. In questi percorsi la dispersione non assume la forma dell'abbandono esplicito, ma si manifesta come una condizione latente e prolungata nella quale la permanenza a scuola è costantemente esposta al rischio di interruzione. Ciò che contraddistingue queste traiettorie non è tanto la gravità delle difficoltà scolastiche, quanto la loro persistenza; gli studenti restano formalmente

iscritti e frequentanti, ma descrivono un rapporto con la scuola segnato da oscillazioni continue tra il desiderio di proseguire e la tentazione di interrompere.

Nelle interviste raccolte questa traiettoria si intreccia, a volte, con una scelta iniziale della scuola superiore poco coerente con interessi, attitudini e modalità di apprendimento degli studenti, ma la disaffezione non è sempre riconducibile a questo aspetto, poiché gli studenti si disaffezionano per i motivi più diversi, che vanno dalle difficoltà con i pari e con gli insegnanti, fino a fattori che esulano direttamente dal contesto scolastico, legati alla sfera personale, familiare o sociale degli studenti, che finiscono per incidere in modo significativo sul loro rapporto con la scuola e sulla tenuta del percorso formativo.

Un elemento ricorrente, tuttavia, riguarda la fragilità delle scelte orientative iniziali, effettuate spesso in assenza di una reale consapevolezza delle proprie inclinazioni o delle caratteristiche dei percorsi intrapresi. Il conseguente disallineamento tra aspettative e realtà scolastica produce difficoltà già nel primo biennio; esse si manifestano attraverso bocciature, cambi di indirizzo e passaggi tra scuole diverse, che non sempre producono un reale riallineamento tra il soggetto e il contesto formativo.

Tuttavia, a differenza delle traiettorie di abbandono esplicito, questi percorsi mostrano spesso una ricerca attiva di un contesto scolastico più adeguato, che viene perseguita non abbandonando gli studi ma cercando scuole diverse. Anche in questo senso, il riorientamento non rappresenta necessariamente un fallimento, ma come una modalità di adattamento attraverso cui lo studente tenta di proseguire il proprio percorso scolastico. Tuttavia, i cambi di indirizzo e di istituto, frequenti in queste traiettorie, non sempre producono un effettivo riallineamento tra studente e contesto formativo. Quando tali tentativi non sono accompagnati da un orientamento in itinere strutturato e da un adeguato supporto, il cambiamento di indirizzo assume una funzione prevalentemente difensiva, finalizzata a dare una risposta immediata al disagio più che a ricostruire una motivazione autentica. In questo modo il riorientamento non si configura come un vero snodo trasformativo, ma come una strategia temporanea di sopravvivenza nel sistema che può condurre a un accumulo progressivo di frustrazione e di senso di inadeguatezza, e che può portare ad un atteggiamento sempre più passivo verso la scuola. Dal punto di vista dei vissuti, gli studenti faticano a elaborare rappresentazioni chiare del proprio futuro e tendono a formulare obiettivi minimi, spesso ridotti al conseguimento del diploma come traguardo. La scuola viene raramente percepita come uno spazio di possibilità o di costruzione dell'identità, e più frequentemente come un passaggio obbligato. Tale condizione si accompagna a un disinvestimento progressivo sul piano motivazionale, che non si traduce in rifiuto esplicito, ma in una partecipazione scolastica debole e intermittente.

In queste traiettorie il rischio di dispersione non è immediato né inevitabile, ma rimane costantemente presente come possibilità, soprattutto perché la continuità del percorso appare fragile e reversibile, fortemente dipendente da eventi contingenti come la bocciatura, conflitti relazionali, la percezione di contesti scolastici poco flessibili o scarsamente accoglienti, elementi che possono rompere un equilibrio già precario. Ciò che emerge con chiarezza è l'assenza o la debolezza di fattori di protezione stabili, in particolare sul piano dell'orientamento in itinere e della relazione educativa. In mancanza di spazi di rielaborazione delle difficoltà e di accompagnamento riflessivo delle scelte, l'incertezza tende a cronicizzarsi, trasformando la permanenza scolastica in una condizione di sospensione prolungata.

Dal punto di vista interpretativo, le traiettorie di incertezza e permanenza fragile rappresentano una zona grigia tra riorientamento riuscito e abbandono esplicito, e mostrano come la dispersione scolastica possa assumere forme silenziose e poco visibili che sfuggono alle categorie tradizionali fondate esclusivamente sugli esiti. In questi percorsi, il rischio non risiede tanto nella rottura improvvisa del legame con la scuola, quanto nella sua lenta erosione che rende la partecipazione sempre più formale e sempre meno significativa. La comprensione di queste traiettorie risulta dunque cruciale per interrogare la capacità del sistema educativo di intercettare il disagio prima che esso si trasformi in una frattura irreversibile.

Questa traiettoria evidenzia come il rischio non risieda esclusivamente nell'abbandono improvviso ma nella normalizzazione di percorsi di sofferenza silenziosa, nei quali lo studente resta formalmente a scuola senza sentirsi realmente parte del processo formativo. In termini di prevenzione, emerge la necessità di sviluppare strumenti di individuazione precoce del disagio e di interventi orientativi e relazionali continui, capaci di sostenere il riorientamento come fattore di protezione, prima che il distacco diventi irreversibile.

### **Un esempio di traiettoria fragile**

L'intervista alla studentessa "Istituto Professionale 2" rappresenta un esempio di traiettoria di incertezza e permanenza fragile, caratterizzata da una presenza continuativa nel sistema scolastico accompagnata da frequenti cambi di istituto e da un investimento motivazionale oscillante. In questo percorso non si registra un abbandono esplicito, ma una condizione di costante instabilità nella quale la permanenza a scuola è più il risultato di vincoli esterni che di una reale adesione al progetto formativo. Un primo elemento significativo riguarda la scelta iniziale della scuola superiore, che appare sin dall'inizio poco supportata da un orientamento condiviso e consapevole. Alla fine della scuola secondaria di primo grado alla studentessa viene consigliato un percorso professionale, ma tale indicazione viene rifiutata in modo netto: *"A me avevano consigliato un professionale, però alla*

*fine ho fatto tutto tranne che un professionale*”, motivando la decisione con il desiderio di “dimostrare di poter dare di più”. L’ingresso iniziale in un istituto tecnico è seguito da un rapido emergere del disagio, attribuito soprattutto al clima relazionale con i docenti “*Non mi sono trovata bene con i professori*”. Il successivo passaggio all’istituto alberghiero è narrato come un’esperienza fortemente positiva, sia sul piano didattico sia su quello relazionale: “*Mi sono trovata benissimo, sia con i prof, che con le materie, anche con i compagni*”. Tuttavia, tale esperienza viene interrotta non per difficoltà interne, ma per una decisione familiare: “*Alla mamma non piaceva quella scuola, perché diceva che non mi avrebbe dato un futuro ottimale*”. Il nuovo cambio di istituto, verso l’indirizzo ottico, avviene dunque in assenza di una reale scelta soggettiva: “*Io non volevo fare questa scuola*” e “*Non avevo molta scelta e quindi basta, poi mi sono ritrovata qua*”. L’ingresso nell’attuale scuola è descritto come “traumatico” soprattutto per il carico di recuperi e per la necessità di colmare lacune disciplinari. La studentessa esprime un impegno dichiarato fragile accompagnato da una forte incertezza rispetto all’esito scolastico: “*Quest’anno non so se verrò promossa o bocciata*”. La permanenza nel percorso appare quindi sostenuta prevalentemente dalla paura della bocciatura e dall’obiettivo minimo del diploma: “*Quello è il mio obiettivo per adesso, riuscire a prendere il diploma*”. Dal punto di vista motivazionale e progettuale, emerge una marcata indeterminatezza rispetto al futuro. Il progetto professionale iniziale, diventare avvocato, viene progressivamente messo in discussione senza essere sostituito da alternative chiare: “*Non so bene cosa farei nella mia vita*”.

Nel complesso, questa traiettoria si configura come un percorso di permanenza fragile, nel quale la studentessa resta nel sistema scolastico ma senza una piena integrazione né un investimento stabile. I cambi di scuola non producono un reale riorientamento, ma rispondono a spinte contingenti come disagio relazionale, decisioni familiari, timore della bocciatura. L’assenza di un orientamento in itinere strutturato e di uno spazio di rielaborazione delle scelte contribuisce a mantenere una condizione di incertezza prolungata, nella quale il rischio di dispersione non è immediato ma rimane latente.

Questa intervista mostra come la dispersione possa assumere forme silenziose, nelle quali la continuità formale del percorso nasconde una fragilità profonda del legame tra studente e istituzione scolastica. In tal senso, la traiettoria di incertezza e permanenza fragile rappresenta una dimensione cruciale per la comprensione delle forme meno visibili ma più persistenti di rischio di esclusione scolastica. Questo caso contribuisce a chiarire come le traiettorie di incertezza e permanenza fragile rappresentino una zona grigia tra riorientamento e abbandono, nella quale il rischio di dispersione resta latente e fortemente dipendente dalle risposte del sistema educativo.

### 3.2.2.3 Le traiettorie del rischio persistente

Un terzo tipo di traiettoria emersa dall'analisi delle interviste è quella del rischio persistente, nella quale lo studente rimane formalmente inserito nel percorso scolastico ma manifesta una condizione di forte fragilità e di continua esposizione al rischio di abbandono. Segnale evidente di questa condizione è l'elevato numero di assenze e quindi la forte discontinuità nel percorso. La frequenza scolastica prosegue ma è accompagnata da bocciature, difficoltà ricorrenti e dichiarazioni esplicite di intenzione di smettere di studiare, che collocano questi percorsi in una zona grigia tra permanenza e fuoriuscita dal sistema formativo. A differenza delle traiettorie di riorientamento, in queste non si osserva un processo di riallineamento tra lo studente e il contesto scolastico: la permanenza a scuola è vissuta come provvisoria e reversibile, e il rapporto con l'istituzione risulta fortemente ambivalente.

L'analisi delle interviste riconducibili a questa tipologia consente di individuare alcuni elementi ricorrenti che delineano il rischio persistente come una condizione strutturata e non episodica.

In primo luogo, emerge una storia scolastica segnata da difficoltà reiterate, spesso concentrate in specifiche aree disciplinari percepite come particolarmente ostiche. Le materie teoriche, in particolare, rappresentano un ostacolo costante, vissuto come difficilmente superabile nonostante i tentativi di recupero. Un secondo aspetto comune riguarda il rapporto con lo studio, descritto in termini di forte fatica soggettiva e di progressivo disinvestimento motivazionale. Gli studenti non mettono in discussione il valore dello studio, ma riconoscono difficoltà nella didattica. Tali difficoltà vengono spesso ricondotte a una storia precedente, talvolta risalente alla scuola primaria o secondaria di primo grado, rafforzando l'idea di un disagio scolastico di natura strutturale.

Un ulteriore tratto condiviso è rappresentato dalle bocciature, vissute non come occasione di rilancio ma come elementi di rottura. In questi percorsi la bocciatura segna un punto di svolta negativo che indebolisce ulteriormente la motivazione e contribuisce alla costruzione di un'immagine di sé come studente "non adatto" alla scuola. A ciò si affianca la presenza di pensieri espliciti di abbandono, formulati sia come decisione già presa "*Ormai voglio smettere*" (Istituto Tecnico - Professionale), sia come opzione sempre disponibile in caso di ulteriore insuccesso. In questo senso, la permanenza scolastica appare condizionata e fragile, legata più all'assenza di alternative immediate che a una reale adesione al progetto formativo.

Un elemento trasversale riguarda infine la debolezza dei fattori di protezione, in particolare sul piano dell'accompagnamento educativo e dell'orientamento in itinere. Pur in presenza di famiglie

che esprimono aspettative di completamento del percorso, gli studenti percepiscono una carenza di interventi capaci di sostenere la motivazione e di riattivare il senso dell'esperienza scolastica.

Nel loro insieme questi elementi configurano la traiettoria del rischio persistente come una condizione nella quale lo studente frequenta la scuola ma risulta progressivamente ritirato sul piano motivazionale. La partecipazione all'esperienza scolastica si mostra fragile e dipendente da un equilibrio precario, che può essere rotto da eventi circoscritti, come la bocciatura. In assenza di fattori di protezione efficaci, tali eventi possono funzionare da detonatori trasformando una condizione di rischio latente in un abbandono esplicito.

Ancora più della traiettoria precedente, questa risulta particolarmente significativa perché consente di leggere la dispersione non come un evento improvviso, ma come un processo graduale, nel quale il distacco dalla scuola si costruisce nel tempo attraverso segnali spesso normalizzati o sottovalutati. In questa prospettiva il rischio persistente rappresenta un indicatore della capacità del sistema educativo di intercettare e sostenere le situazioni di maggiore fragilità prima che l'equilibrio instabile si trasformi in abbandono esplicito. Al tempo stesso, essa mette in evidenza il ruolo cruciale dei fattori di protezione nel mantenere lo studente all'interno del sistema e nel prevenire la rottura definitiva del legame con l'istituzione scolastica.

## **Un esempio di rischio di abbandono**

L'intervista allo studente "Istituto Professionale 3" rappresenta un caso significativo di traiettoria di rischio persistente ed equilibrio instabile, nella quale la permanenza nel sistema scolastico si accompagna a una fragilità profonda del legame con la scuola e a una costante esposizione al rischio di abbandono. Il percorso dello studente è caratterizzato da una continuità formale, poiché non sono presenti cambi di indirizzo o di istituto, ma anche da una progressiva erosione della motivazione e del coinvolgimento scolastico. Dopo una scelta iniziale dell'indirizzo sociosanitario motivata da interessi relazionali il percorso procede senza criticità fino al secondo anno, per poi interrompersi con una bocciatura in terza superiore, evento che segna un punto di svolta centrale nella traiettoria dello studente. Essa non viene rielaborata come occasione di rilancio, ma produce un ulteriore indebolimento della motivazione:

*Intervistatore: "Ma ti è tornata un po' la voglia di studiare?"*

*Studente: "No, dopo che mi hanno bocciato è ancora peggio, però devo farlo."*

fino ad affermare esplicitamente "Dopo che mi hanno bocciato basta". Tale affermazione evidenzia come l'insuccesso scolastico venga interiorizzato come conferma di una difficoltà strutturale e non come esperienza transitoria. Un elemento ricorrente nell'intervista è il rapporto

problematico con lo studio, descritto in termini di forte fatica soggettiva e di disinvestimento motivazionale. Lo studente individua nella mancanza di “voglia” il principale ostacolo alla riuscita scolastica: *“La mia voglia è uno, uno su dieci. È quella che manca”*. Questa difficoltà non viene presentata come contingente, ma come una caratteristica stabile del proprio rapporto con la scuola, che affonda le radici già nei primi anni di scolarizzazione. Tale continuità rafforza l’idea di un disagio scolastico di lungo periodo che precede e attraversa l’intero percorso formativo. Nonostante il riconoscimento delle proprie capacità e la percezione di un contesto scolastico complessivamente positivo, lo studente mette in atto strategie minime di sopravvivenza scolastica, limitando l’impegno allo stretto necessario. La permanenza a scuola appare dunque sostenuta più da vincoli esterni che da un reale investimento formativo.

Un tratto centrale di questa intervista è la presenza esplicita di pensieri di abbandono, formulati come opzione concreta e sempre disponibile: *“Probabilmente vado a lavorare, se non vado a lavorare devo cambiare scuola, sinceramente non so dove andrei”*. L’idea di smettere di studiare non è vissuta come una minaccia distante, ma come una possibilità immediata, che conferisce alla permanenza scolastica un carattere condizionato e reversibile. In questo senso, lo studente si colloca pienamente in quella zona della dispersione implicita nella quale la frequenza prosegue, ma l’uscita dal sistema è costantemente possibile e concretizzabile.

Un ulteriore elemento di instabilità è rappresentato dalla presenza di progetti alternativi fortemente investiti, in particolare l’attività sportiva, che lo studente definisce apertamente come prioritaria rispetto alla scuola: *“Per me la scuola è sempre stata un piano B”*, riferendosi alla carriera nello sport come progetto principale. Questa gerarchizzazione dei progetti contribuisce a indebolire ulteriormente il ruolo della scuola come spazio centrale di costruzione del futuro.

Sul piano relazionale, il rapporto con i compagni e con gli insegnanti appare ambivalente. Se da un lato lo studente riconosce la presenza di docenti competenti e di alcune relazioni positive, dall’altro descrive una percezione di distanza nei confronti dell’istituzione scolastica. Anche in questo caso, non emergono conflitti acuti, ma piuttosto una forma di ritiro progressivo che contribuisce a rendere la partecipazione scolastica sempre più debole.

Nel complesso, questa intervista mostra con chiarezza come la traiettoria di rischio persistente ed equilibrio instabile si dispieghi in modo graduale, e dove bocciature, disinvestimento motivazionale e pensieri di abbandono si intrecciano, mantenendo lo studente formalmente nel sistema ma emotivamente ai margini.

### 3.2.2.4 Le traiettorie dell'abbandono esplicito

Un'ulteriore traiettoria emersa dall'analisi delle interviste, meno frequente ma particolarmente significativa, è quella della frattura precoce nel percorso scolastico che conduce all'abbandono esplicito. In questi casi la dispersione assume una forma riconoscibile, caratterizzata dall'uscita formale dal sistema di istruzione e formazione. Le difficoltà emergono già nelle fasi iniziali del percorso, spesso a partire dalla scuola secondaria di primo grado o dal primo biennio delle superiori e si strutturano progressivamente attraverso un accumulo di difficoltà, bocciature precoci e un crescente distacco emotivo dalla scuola.

Un primo tratto comune riguarda proprio la precocità delle difficoltà scolastiche. Nelle interviste gli studenti fanno riferimento a problemi di lunga durata nel rapporto con lo studio, in particolare con le discipline teoriche, percepite come poco accessibili e scarsamente significative, evidenziando come la scuola non sia mai stata vissuta come uno spazio in cui potersi sentire competente. Questa continuità delle difficoltà contribuisce a costruire una relazione fragile con l'istituzione scolastica.

Un secondo elemento ricorrente è rappresentato dalle bocciature, che assumono un ruolo decisivo nel processo di rottura. In questi percorsi la bocciatura viene descritta come un punto di non ritorno, che segna la perdita definitiva della motivazione: *“Io ho praticamente mollato quando sono stato bocciato la prima volta”* (Istituto Tecnico - Professionale). L'insuccesso non viene rielaborato come occasione di ripensamento del percorso, ma come conferma dell'inadeguatezza della scuola rispetto alle proprie caratteristiche, accelerando il distacco. A questo si associa un progressivo ritiro dalla partecipazione scolastica, che precede l'abbandono formale. Gli studenti raccontano una presenza sempre più intermittente e strumentale, finalizzata unicamente alla gestione minima degli obblighi o al conseguimento della qualifica. Un tratto centrale di questa traiettoria è il forte orientamento pragmatico verso il lavoro, che viene percepito come alternativa concreta e immediata alla scuola, percepita come poco significativa o incapace di offrire riconoscimento: *“Ho iniziato a lavorare e ho capito che la scuola non faceva più per me”* (Ente di formazione professionale). L'ingresso nel mondo del lavoro non è vissuto come una soluzione di ripiego, ma come una scelta funzionale alla ricerca di autonomia, riconoscimento e stabilità economica. In questo senso, l'abbandono non viene necessariamente percepito come un fallimento personale, ma come una decisione razionale e adattiva.

Un altro tratto che emerge in questi percorsi è la debolezza dei fattori di protezione, sia sul piano scolastico sia su quello orientativo. Pur in presenza di adulti significativi e di alcuni docenti riconosciuti come competenti, non emergono interventi capaci di interrompere il processo di distacco

o di offrire alternative credibili all'abbandono; la scuola appare incapace di ricostruire un legame significativo prima che la frattura diventi irreversibile.

Nel complesso, queste interviste mostrano come la traiettoria dell'abbandono esplicito corrisponda alla forma più tradizionale di dispersione scolastica, ma al tempo stesso ne metta in luce la natura processuale. L'abbandono non è il risultato di una singola scelta improvvisa, bensì l'esito di un percorso cumulativo nel quale difficoltà precoci, insuccessi ripetuti e mancanza di sostegni efficaci conducono a una rottura definitiva del legame con l'istituzione scolastica. Questa traiettoria risulta particolarmente utile per distinguere la dispersione esplicita da quella implicita e per interrogare il ruolo della scuola nella prevenzione delle fratture più precoci e radicali del percorso formativo che portano all'abbandono scolastico.

### **Un esempio di abbandono esplicito**

L'intervista allo studente "Istituto Tecnico – Professionale 4" costituisce un caso emblematico di traiettoria di abbandono scolastico esplicito nella quale la fuoriuscita dal sistema formativo è il risultato di un processo cumulativo di difficoltà, disinvestimento e progressiva ridefinizione delle priorità personali. L'abbandono non si configura come un evento improvviso, ma come l'esito di una frattura che matura nel tempo fino a essere riconosciuta e legittimata dallo stesso studente come scelta consapevole. Le difficoltà emergono già nella fase di transizione tra scuola secondaria di primo grado e scuola superiore, in un contesto fortemente segnato dall'esperienza del Covid. Lo studente descrive una progressiva perdita di motivazione allo studio: *"Ho scelto questa scuola (professionale) perché comunque già mi stava andando via la voglia di studiare"*. Fin dall'ingresso, la scuola superiore appare dunque come uno spazio frequentato con un investimento fragile. Un punto di svolta decisivo è rappresentato dalla prima bocciatura, che segna l'inizio del distacco esplicito dal percorso scolastico. Lo studente lo afferma in modo diretto: *"ho perso la voglia quando sono stato bocciato"*. La bocciatura non viene rielaborata come occasione di rilancio, ma produce una rottura del legame con la scuola ed è seguita da una riduzione dell'impegno e della partecipazione: *"non avevo voglia, come se non partecipassi a quelle lezioni"*. Questo passaggio evidenzia come l'insuccesso scolastico agisca da acceleratore di un processo di abbandono già latente. Nonostante il riconoscimento di capacità personali e di risultati potenzialmente positivi, lo studente esprime una crescente distanza dall'esperienza scolastica, alimentata anche da relazioni conflittuali con alcuni docenti e da una percezione di ingiustizia valutativa; tali vissuti contribuiscono a rafforzare l'idea che l'impegno scolastico non produca riconoscimento né gratificazione. Parallelamente prende forma un orientamento pragmatico verso il lavoro, che diventa progressivamente l'alternativa principale alla scuola. La decisione di conseguire la qualifica e poi uscire dal sistema formativo viene formulata in

modo chiaro e definitivo: *“Ho deciso, ho detto: prendo la qualifica e poi vado a lavorare, ho 18 anni”*. Il lavoro è descritto come uno spazio in cui lo studente sperimenta maggiore soddisfazione e riconoscimento rispetto alla scuola. Un elemento significativo della traiettoria è la consapevolezza della decisione di abbandono, che viene vissuta dallo studente non come fallimento personale, ma come scelta funzionale alla costruzione di un percorso di autonomia e di riconoscimento nel mondo del lavoro. In questo caso, l’uscita dal sistema formativo appare come l’esito coerente di un progressivo spostamento dell’investimento dalla scuola al lavoro, che assume il ruolo di spazio privilegiato di realizzazione e legittimazione identitaria.

Questa intervista mostra come la traiettoria di abbandono scolastico esplicito sia caratterizzata da una frattura irreversibile del legame con l’istituzione scolastica, costruita attraverso difficoltà precoci, bocciature, mancanza di fattori di protezione sufficienti e un progressivo spostamento dell’investimento verso il lavoro. Il caso analizzato conferma che l’abbandono non è necessariamente il risultato di una scelta improvvisa, ma può rappresentare l’esito di un processo lungo e cumulativo, nel quale la scuola non riesce a intercettare o a contenere il distacco prima che la rottura diventi definitiva.

### **3.2.3 Riflessioni emerse dall’analisi delle traiettorie**

Nel loro insieme, le traiettorie individuate mostrano come la dispersione scolastica non costituisca un fenomeno omogeneo né riconducibile a un’unica dinamica causale, ma assuma forme diverse in relazione all’intreccio tra scelte orientative, vissuti scolastici, situazione familiare e sociale, relazioni educative e risposte istituzionali. L’analisi delle traiettorie scolastiche permette di andare oltre la concezione della dispersione centrata esclusivamente sugli esiti finali, né da considerare come un evento omogeneo, poiché a percorsi apparentemente simili possono corrispondere esiti diversi che mostrano come il rischio di abbandono possa assumere forme differenti.

In particolare, emerge con chiarezza la distinzione tra continuità del percorso e qualità della partecipazione scolastica: restare nel sistema non equivale necessariamente a essere inclusi in modo significativo nel processo formativo. Le traiettorie di incertezza e di rischio persistente evidenziano come la dispersione possa manifestarsi anche in forme implicite e silenziose, caratterizzate da un progressivo disinvestimento emotivo e motivazionale che a volte precede o sostituisce l’abbandono esplicito.

Allo stesso tempo, l’analisi delle traiettorie di riorientamento riuscito consente di mettere in discussione una rappresentazione stigmatizzante dei percorsi non lineari. I cambi di indirizzo o di istituto non si configurano necessariamente come vissuti di fallimento, ma possono assumere la

funzione di veri e propri momenti di crescita e rilancio, capaci di interrompere traiettorie di rischio e di favorire la ricostruzione del legame con la scuola. In questi casi, la discontinuità non produce dispersione, ma permette un riallineamento tra il percorso formativo, le caratteristiche individuali dello studente, i suoi stili di apprendimento e i suoi bisogni educativi. Il riorientamento, se accompagnato, si configura dunque come una risorsa fondamentale nei percorsi di prevenzione, più che come una deviazione da un percorso considerato “normale”.

In questa prospettiva assume particolare importanza il ruolo dei fattori di protezione, che emergono dalle interviste come elementi decisivi soprattutto nei percorsi non lineari. La presenza di contesti scolastici accoglienti, di relazioni educative significative, di famiglie capaci di sostenere attivamente le scelte degli studenti, così come la possibilità di accedere a interventi di supporto mirati, consente agli studenti di affrontare difficoltà e cambiamenti non come fallimenti personali, ma come momenti di apprendimento e di crescita. I fattori di protezione non agiscono mai isolatamente, ma attraverso una combinazione di risorse personali, relazionali e istituzionali che possono modificare in modo significativo l'evoluzione delle traiettorie scolastiche.

In tale quadro, anche gli interventi antidispersione assumono un ruolo cruciale. Dalle interviste emerge l'importanza di dispositivi quali il riorientamento accompagnato, il supporto psicologico e motivazionale, le attività di mentoring, i corsi di recupero, i colloqui con le famiglie, gli strumenti di monitoraggio precoce. Questi interventi devono essere strutturali e considerati come risposte necessarie alla disaffezione scolastica: azioni preventive capaci di intercettare il disagio prima che esso si cristallizzi in forme di dispersione e abbandono.

Le traiettorie di abbandono esplicito mettono infine in luce i limiti di un sistema scolastico fortemente centrato sugli esiti e sulle prestazioni. Quando le difficoltà di apprendimento incontrate dagli studenti vengono lette esclusivamente in termini di valutazione sommativa, senza un adeguato accompagnamento educativo, senza l'attenzione dovuta al processo formativo e ai progressi ottenuti, esse tendono a rafforzare il distacco dalla scuola e a rendere l'abbandono una scelta percepita come razionale e coerente.

È importante sottolineare come le traiettorie di dispersione non si sviluppino tutte secondo modalità riconoscibili. In alcuni casi, infatti, l'abbandono può assumere forme più rapide e repentine, coinvolgendo anche studenti che sembrano avere un equilibrio scolastico stabile. In queste situazioni, eventi critici di natura scolastica - come conflitti con i pari o con i docenti - o personale - come crisi familiari o relazionali - possono agire da detonatori, producendo una rottura improvvisa del legame con la scuola. Tali dinamiche, meno prevedibili e più difficili da intercettare, confermano come la

dispersione scolastica non segua traiettorie univoche, ma si configuri come un fenomeno eterogeneo, nel quale tempi, segnali e modalità di distacco possono variare significativamente.

L'analisi delle interviste mostra come i percorsi scolastici indagati non si sviluppino secondo sequenze lineari e predeterminate, ma attraversino fasi di avanzamento, arresto, ripensamento e talvolta di temporaneo distacco, collocandosi spesso in zone di confine tra permanenza, riorientamento e abbandono, evidenziando come uno stesso studente possa muoversi nel tempo tra diverse configurazioni di rischio, senza che ciò implichi un esito già scritto. Nel loro insieme, le traiettorie analizzate confermano che il rischio di dispersione non è mai predeterminato ma dipende dall'interazione dinamica tra molteplici variabili individuali, relazionali e istituzionali, mostrando come esso sia un fenomeno sistemico che interpella la scuola non solo sul piano didattico, ma anche su quello relazionale, orientativo ed educativo.

La lettura per traiettorie offre uno strumento interpretativo particolarmente utile per illuminare non solo le forme più visibili di abbandono, ma anche quelle zone grigie e meno evidenti in cui si gioca gran parte della prevenzione educativa. Riconoscere e legittimare la pluralità delle traiettorie rappresenta dunque una condizione fondamentale per costruire una scuola capace non solo di trattenere gli studenti, ma di accompagnarli realmente nei loro percorsi di crescita, di formazione e di costruzione del futuro. Ciò evidenzia la necessità di ripensare le politiche di prevenzione della dispersione in una prospettiva più ampia, capace di considerare non solo i risultati, ma anche i processi e i vissuti che caratterizzano i percorsi scolastici degli studenti. Di conseguenza, la prevenzione della dispersione non può essere affidata esclusivamente al monitoraggio degli esiti, ma richiede la capacità di intercettare precocemente i segnali di disagio, di offrire risposte tempestive ed efficaci per accompagnare gli studenti nei momenti di transizione e di crisi. In questa prospettiva, l'orientamento in itinere assume un ruolo centrale, così come il rafforzamento della progettazione per competenze e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento: queste azioni didattiche potrebbero fare la differenza, sulla diagnostica precoce della disaffezione.

### **3.3 Focus su alcuni dei fattori emersi**

#### **3.3.1 La scelta scolastica come snodo critico**

Un primo fattore rilevante emerso dall'analisi delle interviste riguarda la fase di orientamento e la scelta della scuola secondaria di secondo grado, che si configura come uno snodo critico ad alta esposizione al rischio di dispersione. Tale scelta appare a volte poco consapevole, influenzata da fattori esterni quali il contesto familiare, il gruppo dei pari, vincoli logistici, a discapito di una scelta frutto di un percorso di orientamento che porti lo studente a ricercare le proprie attitudini e una scuola in grado di valorizzarle. Il problema principale non risiede tanto nell'eventuale inadeguatezza della

scelta, quanto nell'assenza di un orientamento concepito come processo, che rende la scelta della scuola fragile fin dall'inizio.

In questa direzione si colloca anche la recente riforma del sistema di orientamento, avviata a partire dal 2022 per rafforzare il raccordo tra il primo e il secondo ciclo di istruzione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022). Con l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, è stato evidenziato il suo valore educativo, come responsabilità condivisa tra scuola, docenti, famiglie e attori del territorio. Il riconoscimento istituzionale dell'orientamento come processo continuo evidenzia, per contrasto, come la sua carenza nelle esperienze scolastiche degli studenti intervistati abbia contribuito a rendere la scelta iniziale un evento critico, esponendoli precocemente a traiettorie di fragilità. L'orientamento si dimostra carente tutte quelle volte nelle quali viene a crearsi uno scarto tra aspettative e capacità reali del soggetto, determinando poi un crollo della motivazione (Colombo, 2010). Una visione dell'orientamento basata solo su informazione e valutazione predittiva rischia di cristallizzare le attitudini e di attribuire il successo o l'insuccesso esclusivamente allo studente. In tali condizioni, la scelta della scuola superiore assume la funzione di evento critico, capace di innescare traiettorie di fragilità anche in assenza di insuccessi scolastici immediati.

Un ulteriore elemento che emerge dalle interviste riguarda l'instabilità progettuale, che si traduce in frequenti ripensamenti e in una difficoltà a costruire e mantenere un orientamento stabile. Esiste una crescente incapacità di dare un senso alle proprie scelte, di cui sembra essere responsabile direttamente l'ambiente scolastico nel momento in cui non interviene al momento giusto, cioè quando le scelte si formulano (Colombo, 2010). Questa instabilità progettuale può essere interpretata come il risultato di un contesto educativo che offre poche occasioni di riflessione guidata sulle proprie attitudini, sugli interessi e sulle possibilità reali dei diversi percorsi formativi. In assenza di spazi strutturati di accompagnamento, l'incertezza tende a cronicizzarsi, trasformandosi in un fattore di vulnerabilità che attraversa l'intero percorso scolastico.

In diversi casi il disagio e il successivo cambiamento di percorso non sono direttamente correlati a insuccessi scolastici, ma riconducibili a una fragilità orientativa caratterizzata da incertezza e difficoltà a costruire un progetto consapevole.

### **3.3.2 Il riorientamento come strategia adattiva**

Nel dibattito sulla dispersione scolastica, il riorientamento viene frequentemente interpretato come un indicatore di insuccesso o come una deviazione rispetto alla linearità attesa dei percorsi formativi. Tuttavia, tale lettura rischia di sovrapporre impropriamente l'abbandono del sistema

educativo con la ridefinizione del percorso scolastico all'interno dello stesso. Il riorientamento assume un carattere ambivalente poiché, in assenza di dispositivi educativi adeguati e di pratiche orientative strutturate, rischia di trasformarsi in una strategia prevalentemente difensiva, finalizzata a contenere il disagio immediato senza produrre un reale processo di comprensione e rielaborazione delle difficoltà incontrate. In questi casi, il cambiamento di percorso tende a configurarsi come una risposta reattiva, che sposta il problema senza affrontarne le cause, aumentando la probabilità di ulteriori difficoltà o di un successivo abbandono scolastico. Al contrario, quando il riorientamento è accompagnato da una lettura educativa delle difficoltà e da una presa in carico condivisa tra studente, docenti e istituzione scolastica, esso può costituire una vera e propria strategia adattiva e un fattore di protezione rispetto alla dispersione (Cunti, 2017). Le recenti indicazioni normative sottolineano infatti come l'orientamento debba essere inteso non come un evento puntuale, legato esclusivamente al momento della scelta, ma come un processo educativo continuo, finalizzato ad accompagnare lo studente nella costruzione del proprio progetto formativo e di vita (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Il riorientamento può essere interpretato come una strategia adattiva quando non viene letto esclusivamente come esito di un errore di scelta, ma come momento di rielaborazione critica del proprio percorso formativo. In questa prospettiva, esso non coincide necessariamente con una forma di dispersione, ma può configurarsi come una strategia adattiva volta a ristabilire un equilibrio tra le caratteristiche personali dello studente, le sue aspettative e il contesto scolastico. In questa prospettiva, esso si configura come risposta a situazioni di insuccesso, demotivazione o disallineamento tra soggetto e contesto scolastico. I passaggi tra cicli e indirizzi rappresentano momenti critici ma normativi dello sviluppo, il cui esito dipende in larga misura dalla qualità del supporto offerto dal contesto scolastico. Ne consegue che il problema non risieda nell'errore della scelta in sé, quanto piuttosto nell'assenza di un orientamento processuale capace di sostenere lo studente nei momenti di disallineamento, trasformando la difficoltà in occasione di apprendimento e di ri-significazione del percorso formativo.

In tale quadro, il riorientamento assume valore adattivo nella misura in cui viene sostenuto da un orientamento formativo, inteso come processo metacognitivo che accompagna lo studente nella rilettura della propria esperienza, nel riconoscimento dei propri interessi e risorse e nella costruzione di un nuovo progetto formativo più coerente. Lungi dal rappresentare una mera correzione di traiettoria, il riorientamento diventa così occasione di rafforzamento dell'identità di studente e di prevenzione di forme di dispersione scolastica, favorendo una ripresa della motivazione e del senso di appartenenza al percorso educativo (Cunti, 2018).

### **3.3.3 L'incidenza dei fattori interni all'esperienza scolastica nelle decisioni di abbandono**

L'analisi dei percorsi di dispersione ha messo in luce come specifici fattori interni all'esperienza scolastica assumano un ruolo rilevante nel processo che conduce i soggetti alla decisione di abbandonare lo studio. Un secondo insieme di fattori emersi dall'analisi riguarda la dimensione didattica e organizzativa dell'istituzione scolastica, che incide in modo significativo sulla costruzione delle traiettorie di fragilità e di rischio di dispersione. Le difficoltà riportate dagli studenti non appaiono riconducibili esclusivamente a carenze individuali o a specifiche lacune disciplinari, ma risultano spesso legate a un disallineamento tra le richieste della scuola e le risorse cognitive, emotive e motivazionali degli studenti. Tale disallineamento si manifesta attraverso carichi di studio percepiti come elevati, ritmi di apprendimento poco sostenibili, rigidità organizzative e una limitata capacità di adattamento delle pratiche didattiche ai diversi stili di apprendimento.

Trattando dei vissuti negativi legati all'esperienza scolastica, le testimonianze degli studenti confermano l'importanza di percepire una buona corrispondenza tra l'ambiente di studio e il proprio intento formativo. Affrontare le fatiche dello studio in un contesto percepito come poco supportivo comporta l'abbandono della motivazione iniziale il graduale volgersi alla ricerca di un benessere alternativo, fuori dalla scuola, che appare più semplice da raggiungere (Colombo, 2010).

La letteratura ha ampiamente messo in evidenza come l'insuccesso scolastico non possa essere interpretato come un evento isolato o improvviso, ma come l'esito di un processo cumulativo nel quale le difficoltà si stratificano nel tempo, producendo un progressivo indebolimento della motivazione e del senso di competenza. In questo processo, l'istituzione scolastica tende talvolta ad attribuire la responsabilità del fallimento unicamente allo studente, richiedendo un adattamento unilaterale alle proprie regole e ai propri standard, senza interrogarsi in modo sufficiente sulla congruenza delle richieste avanzate rispetto ai bisogni reali dei soggetti in formazione.

Un elemento particolarmente critico in questo processo riguarda il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, che comporta un incremento repentino del carico cognitivo e una trasformazione delle modalità di insegnamento e valutazione. La distanza tra le aspettative costruite nel percorso precedente e la realtà dell'esperienza scolastica successiva contribuisce così alla formazione di un senso di inadeguatezza che spesso precede l'insuccesso formale.

In una prospettiva più ampia, la dispersione scolastica può essere interpretata come una criticità educativa di sistema, piuttosto che come il risultato di fattori esclusivamente individuali,

mettendo in luce come insuccessi, ripetenze e abbandoni siano spesso legati al modo in cui si strutturano la relazione educativa e i processi di insegnamento-apprendimento (Cunti, 2017). Tra i fattori critici ricorrenti emergono la mancata condivisione del senso della scuola, vissuta più come obbligo che come esperienza significativa; la demotivazione, intesa come perdita del piacere di apprendere; un setting didattico prevalentemente trasmissivo, che favorisce forme di apprendimento passivo a scapito del coinvolgimento attivo, cognitivo, emotivo e sociale degli studenti.

I fattori didattici e strutturali emersi dalle interviste e dalla letteratura mettono in discussione una concezione della scuola centrata prevalentemente sugli esiti e sulla funzione selettiva. La centralità della valutazione e del voto, quando non accompagnata da pratiche di supporto e di rielaborazione dell'errore, contribuisce a rafforzare ansia, senso di inadeguatezza e disinvestimento. Una scuola capace di prevenire il rischio di dispersione è chiamata non solo a valutare le prestazioni, ma a interrogarsi continuamente sulla qualità delle proprie pratiche e sulla capacità di riconoscere e sostenere le diverse modalità di apprendimento.

In questa prospettiva, la prevenzione della dispersione non può essere affidata a interventi correttivi ex post, ma richiede un ripensamento strutturale delle pratiche didattiche e organizzative della scuola. In questo scenario, la scuola può e deve intervenire con nuovi approcci e con una didattica che tenga conto di tutti e ciascuno in un'ottica davvero inclusiva, mettendo al centro il valore della diversità come opportunità e occasione di crescita (Liverano, 2023).

### **3.3.4 La bocciatura come evento critico**

Tra i fattori emersi dall'analisi delle traiettorie scolastiche, la bocciatura assume un ruolo di snodo particolarmente critico nella costruzione del rischio di dispersione. Essa non si configura generalmente come l'origine delle difficoltà scolastiche, ma piuttosto come l'esito visibile di un processo di accumulo di fragilità pregresse, spesso legate a scelte orientative poco consapevoli, a disallineamenti didattici e a un progressivo indebolimento del legame con l'istituzione scolastica.

In questa prospettiva, l'insuccesso scolastico si configura come un processo cumulativo, nel quale le difficoltà tendono a stratificarsi nel tempo, che possono sfociare nella bocciatura, la quale rende manifeste criticità già presenti, segnando una soglia simbolica che può accelerare il distacco dalla scuola. Dal punto di vista pedagogico, essa rappresenta un momento di forte impatto identitario, poiché tende a essere interiorizzata dagli studenti come conferma di un fallimento personale e come messa in discussione delle proprie capacità. Quando essa viene percepita prevalentemente come atto valutativo e sanzionatorio tende a rafforzare il senso di fallimento, frustrazione e sfiducia e a compromettere il rapporto dello studente con la scuola, favorendo forme di ritiro emotivo che

precedono spesso forme di abbandono scolastico. La bocciatura può così contribuire a consolidare percorsi di insuccesso scolastico cumulativo, rendendo sempre più fragile la permanenza nel sistema formativo.

Allo stesso tempo, l'analisi delle traiettorie evidenzia come l'impatto della bocciatura non sia univoco, ma fortemente dipendente dal contesto in cui essa si colloca e dalle modalità con cui viene gestita dall'istituzione scolastica. Quando l'insuccesso è accompagnato da interventi di recupero mirati, da percorsi di riorientamento e da una rilettura condivisa delle difficoltà, essa può essere rielaborata come occasione di riflessione e rilancio del percorso formativo. Tuttavia, tali condizioni risultano tutt'altro che scontate e richiedono una progettualità educativa intenzionale, capace di integrare valutazione, orientamento e sostegno.

Nel complesso, la centralità attribuita alla bocciatura come strumento di regolazione dei percorsi scolastici mette in evidenza i limiti di un sistema fondato prevalentemente sugli esiti e sulle prestazioni. La prevenzione della dispersione scolastica richiede invece un ripensamento delle pratiche valutative in chiave formativa e orientativa, capace di intercettare precocemente le difficoltà e di sostenere gli studenti prima che l'insuccesso si trasformi in una frattura irreversibile del legame con la scuola.

### **3.3.5 L'importanza dei fattori di protezione**

Accanto ai fattori di rischio, l'analisi delle interviste ha messo in evidenza la presenza di fattori di protezione che, in diversi percorsi, hanno contribuito a contenere o interrompere traiettorie di fragilità, evitando l'esito dell'abbandono scolastico. Tali fattori non si configurano come elementi risolutivi in senso assoluto, né come caratteristiche individuali stabili, ma come risorse che emergono all'interno di specifiche interazioni tra lo studente e il contesto educativo. In questa prospettiva, i fattori di protezione agiscono in modo dinamico e situato, attenuando l'impatto delle difficoltà e rendendo possibile una rielaborazione delle esperienze di insuccesso e di fatica vissute dallo studente.

Tra gli elementi protettivi ricorrenti si osservano, in primo luogo, le relazioni educative significative con docenti o figure adulte capaci di riconoscere precocemente il disagio e di offrire uno spazio di ascolto e di legittimazione. La possibilità di sentirsi visti e sostenuti contribuisce a mantenere un legame con l'istituzione scolastica, contrastando i processi di disinvestimento progressivo che caratterizzano molte traiettorie di rischio. Accanto alla dimensione relazionale, assumono un ruolo protettivo anche le opportunità di riorientamento e di riprogettazione del percorso, quando queste sono accompagnate da un supporto orientativo strutturato e non vissute come esiti fallimentari.

Un ulteriore fattore di protezione è rappresentato dalla presenza di contesti formativi percepiti come più congruenti con gli stili di apprendimento, gli interessi e le aspettative degli studenti. In diversi casi, il passaggio a un ambiente scolastico più flessibile, caratterizzato da una maggiore valorizzazione delle competenze e da un clima relazionale più inclusivo, ha consentito di ricostruire una relazione funzionale con l'apprendimento, trasformando una traiettoria potenzialmente dispersiva in un percorso di prosecuzione regolare.

È importante sottolineare come i fattori di protezione non eliminino la vulnerabilità, ma ne modulino gli effetti, mostrando che la dispersione scolastica non costituisce un destino inevitabile, bensì un esito fortemente dipendente dalle risposte offerte dal sistema educativo, nella misura in cui esso è capace di riattivare lo studente, valorizzarne le risorse e promuoverne i processi di empowerment.

### **3.3.6 Lettura sistemica dei fattori di dispersione**

I fattori emersi dall'analisi delle interviste non devono essere interpretati come cause isolate o deterministiche della dispersione scolastica, né come elementi in grado, da soli, di spiegare l'esito dei percorsi formativi degli studenti. Essi si configurano piuttosto come componenti di più ampie costellazioni di rischio, che si costruiscono progressivamente nel tempo attraverso l'intreccio di dimensioni individuali, relazionali, didattiche e istituzionali. In questa prospettiva, il rischio di dispersione non deriva dalla presenza di un singolo evento critico, ma dall'accumulo e dalla combinazione di più fattori, il cui peso e la cui incidenza variano a seconda delle specifiche traiettorie scolastiche e biografiche.

Elementi quali l'orientamento fragile, l'instabilità progettuale, le difficoltà di adattamento alle richieste scolastiche, le esperienze di insuccesso, non agiscono in modo univoco, ma assumono significati diversi in relazione ai contesti in cui si inseriscono e alle risposte - più o meno tempestive ed efficaci - offerte dalle istituzioni educative. In questo senso, il ruolo della scuola risulta centrale: esso può configurarsi sia come fattore di protezione, capace di intercettare il disagio e sostenere i percorsi, sia come elemento che, se rigido o poco adattivo, contribuisce a rafforzare dinamiche di disinvestimento e di progressivo distacco. Questa lettura si colloca in continuità con una concezione della dispersione scolastica intesa come processo e non come evento puntuale, distinguendo tra forme di dispersione implicita, caratterizzate da una permanenza formale nel sistema scolastico ma accompagnata da un progressivo indebolimento del legame educativo, e forme di dispersione esplicita, che si manifestano nell'abbandono o nell'interruzione del percorso. L'approccio adottato richiama una prospettiva ecologica e sistemica nella quale le traiettorie di rischio sono il risultato di

interazioni dinamiche tra soggetto e ambiente, e in cui la dispersione appare come un esito possibile, ma non inevitabile, di costellazioni di fragilità che si consolidano nel tempo.

Le interviste mostrano come raramente un singolo evento critico sia sufficiente a produrre situazioni di dispersione scolastica. Anche nei casi di abbandono esplicito il distacco dalla scuola appare come l'esito di un processo graduale, caratterizzato da un accumulo progressivo di criticità che precede la rottura finale del legame con l'istituzione scolastica. Bocciature, cambi di indirizzo non accompagnati, disinvestimento motivazionale, esperienze di mancato riconoscimento si stratificano nel tempo, contribuendo a costruire una condizione di fragilità che rende la permanenza scolastica sempre più instabile. Di conseguenza i fattori emersi dalle interviste non possono essere letti come cause dirette e univoche della dispersione scolastica, ma come elementi che, intrecciandosi nel tempo, contribuiscono alla costruzione di traiettorie di fragilità e di rischio. I diversi elementi individuati - orientamento fragile, insuccesso scolastico, difficoltà didattiche, difficoltà relazionali, bocciature, malessere emotivo - non agiscono isolatamente, ma si combinano nel tempo all'interno di traiettorie complesse, assumendo un peso diverso a seconda dei contesti incontrati. In questa prospettiva, ciascun fattore contribuisce alla costruzione del rischio non in modo deterministico, ma in relazione agli altri elementi presenti nel percorso dello studente.

Questa lettura consente di interpretare la dispersione come un fenomeno processuale e dinamico, che può manifestarsi tanto in forme esplicite quanto in modalità più silenziose e meno visibili di ritiro implicito. La distinzione tra dispersione implicita ed esplicita risulta quindi centrale per comprendere come il distacco dalla scuola non coincida necessariamente con l'abbandono formale, ma possa svilupparsi attraverso un progressivo indebolimento della partecipazione e del senso attribuito all'esperienza scolastica. In tale quadro, la dispersione emerge come il prodotto di un intreccio tra condizioni personali, relazionali e istituzionali, che nel tempo possono condurre a esiti differenti a seconda della presenza o meno di fattori di protezione capaci di interrompere o riorientare le traiettorie di rischio.

## **4. DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E STRATEGIE DI PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA TRA POLITICHE, SCUOLA E TERRITORIO**

### **4.1 Dispersione scolastica come disuguaglianza strutturale**

La dispersione scolastica rappresenta uno degli indicatori più rilevanti per valutare l'efficacia del sistema educativo e per monitorare i rischi di esclusione formativa e sociale. Nonostante ciò, permane ancora un atteggiamento che tende a considerare questo fenomeno come una componente "fisiologica" del sistema scolastico: è diffusa l'idea secondo cui sarebbe normale che la scuola perda alcuni studenti lungo il percorso, dal momento che non tutti gli studenti sarebbero in grado di raggiungere gli stessi risultati o di conseguire i livelli minimi richiesti (Besozzi, 2006). Questa visione rischia tuttavia di legittimare una condizione di disuguaglianza strutturale. Come sottolinea Colombo (2010) la dispersione scolastica costituisce un vero e proprio indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell'appropriazione delle chance educative, di conseguenza considerarla un fenomeno naturale rischia di legittimare l'esclusione di ampie fasce di popolazione dai percorsi di istruzione e di formazione, e contribuire perciò alla riproduzione delle disuguaglianze sociali.

A livello europeo, il tasso di disoccupazione tra i giovani che hanno abbandonato precocemente gli studi si attesta attorno al 41% (Commissione europea, 2014), evidenziando una forte correlazione tra basso livello di istruzione e marginalità occupazionale. I giovani che interrompono il percorso formativo risultano più esposti al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale e tendono a dipendere maggiormente dai sistemi di assistenza pubblica. Le ricadute non riguardano soltanto il singolo individuo, ma si estendono all'intera collettività, sia in termini di costi per il welfare sia in termini di equità sociale.

Le analisi di Checchi (2010), basate su dati rappresentativi della popolazione italiana, evidenziano come il livello di istruzione dei genitori e la classe sociale di appartenenza incidano in modo significativo sul titolo di studio conseguito dai figli. In particolare, la provenienza da contesti con minori risorse culturali si associa a una maggiore probabilità di interruzione del percorso scolastico e a una minore propensione a proseguire verso livelli di istruzione più elevati. I dati riportati da Checchi mostrano inoltre che il mancato conseguimento del diploma di scuola secondaria è correlato a una minore probabilità di occupazione e a una penalizzazione reddituale rilevante lungo l'intero arco della vita lavorativa. Ne consegue che la dispersione scolastica non rappresenta soltanto una criticità formativa, ma un fattore che incide direttamente sulle opportunità di inclusione sociale.

In questa prospettiva, la dispersione scolastica appare quindi come un fenomeno che, pur manifestandosi all'interno del sistema educativo, affonda le proprie radici in condizioni sociali diseguali che precedono l'esperienza scolastica stessa. Le disuguaglianze educative, infatti, sono in larga misura l'effetto di disparità sociali che precedono l'azione educativa; infatti, l'ambiente di provenienza incide in modo significativo su motivazioni, aspettative, risultati e scelte scolastiche (Arena, 2025). Ne consegue che un accesso formalmente uguale ai percorsi formativi non garantisce pari opportunità reali: gli studenti entrano nel sistema con risorse culturali, sociali ed economiche differenti, e tali differenze incidono sulla probabilità di successo o insuccesso scolastico, traducendosi spesso in disuguaglianze di esito.

La condizione socio-economica della famiglia incide in modo significativo sulle opportunità educative offerte ai figli: la scarsità di risorse materiali e culturali può limitare l'accesso a opportunità formative extrascolastiche, alla fruizione di beni culturali e a contesti di arricchimento educativo, incidendo indirettamente sul percorso scolastico. In situazioni di difficoltà economica, inoltre, può maturare la pressione a rendere economicamente autonomi i membri più giovani del nucleo familiare o a contribuire al reddito domestico, favorendo l'interruzione precoce degli studi. Le analisi comparative europee indicano che la condizione socioeconomica rappresenta il fattore più frequentemente associato al rischio di abbandono precoce (Commissione europea, 2014). In particolare, la presenza di difficoltà economiche familiari, disoccupazione o instabilità lavorativa incide in modo significativo sulla probabilità di interruzione del percorso scolastico, configurando un circolo vizioso nel quale la fragilità economica alimenta l'abbandono e, a sua volta, l'abbandono accresce il rischio di esclusione occupazionale e di povertà nelle generazioni successive (Eurydice, 2016).

In questa prospettiva, la dispersione scolastica si configura non soltanto come problema educativo, ma come espressione di più ampie dinamiche di vulnerabilità sociale, richiedendo politiche capaci di integrare interventi scolastici e misure di sostegno socio-economico alle famiglie. Infatti, nel sistema scolastico italiano operano almeno tre canali attraverso cui le origini sociali influenzano la carriera degli studenti: la diversa disponibilità di risorse materiali e culturali offerte dalla famiglia, la possibilità di bocciature e interruzioni del percorso e la stratificazione degli indirizzi della scuola secondaria (Checchi, 2010). Quest'ultimo elemento appare particolarmente significativo, poiché la strutturazione per indirizzi della scuola secondaria di secondo grado introduce una differenziazione precoce nei percorsi formativi. Le evidenze empiriche mostrano come la scelta dell'indirizzo non sia determinata esclusivamente dalle capacità individuali, ma risulti fortemente correlata al livello di istruzione dei genitori e al contesto familiare di provenienza. Anche a parità di rendimento scolastico, gli studenti provenienti da famiglie più istruite presentano una probabilità significativamente

maggiore di iscriversi ai licei, mentre quelli provenienti da contesti meno favoriti tendono a orientarsi verso percorsi tecnici o professionali (Checchi, 2010); la stratificazione degli indirizzi rischia così di consolidare le disuguaglianze educative, trasformando differenze di origine in differenze di esito e limitando l'effettiva uguaglianza delle opportunità.

In tale quadro, appare utile richiamare il concetto di povertà educativa, che consente di ampliare l'analisi oltre la sola dimensione economica. Essa, infatti, non coincide semplicemente con la scarsità di reddito, ma riguarda la carenza di opportunità culturali, relazionali e formative necessarie allo sviluppo delle competenze e delle aspirazioni scolastiche. Come evidenzia Giancola (2026), le disuguaglianze educative prendono forma già nelle prime fasi dello sviluppo attraverso l'interazione tra capitale culturale, aspettative familiari e pratiche educative, incidendo profondamente sui successivi percorsi di vita. In questa prospettiva, l'ambiente familiare non trasmette soltanto risorse materiali, ma anche linguaggi, atteggiamenti nei confronti del sapere, familiarità con i codici scolastici e occasioni di contatto con beni e pratiche culturali.

La povertà educativa si manifesta dunque anche come limitato accesso a risorse culturali extrascolastiche, le quali svolgono un ruolo rilevante nella costruzione delle competenze di base. La disponibilità di libri, strumenti culturali, esperienze artistiche, pratiche di lettura condivisa, dialogo educativo e stimoli cognitivi contribuisce infatti a costruire, sin dall'infanzia, disposizioni più o meno favorevoli all'apprendimento. Ne deriva che studenti formalmente inseriti nello stesso sistema scolastico possono partire da condizioni molto differenti, con effetti significativi sulle possibilità di successo formativo. Tali svantaggi non restano circoscritti alla fase iniziale della scolarizzazione, ma tendono ad ampliarsi nel tempo secondo una logica cumulativa: le disuguaglianze originarie, se non adeguatamente compensate, si traducono in divari nelle competenze, nelle aspettative educative e nelle scelte scolastiche.

Accanto a queste dinamiche, anche la scuola può contribuire alla produzione o al consolidamento delle disuguaglianze, attraverso specifiche modalità di organizzazione e di azione educativa, dando luogo a quelle che Colombo (2010) definisce disuguaglianze di trattamento. Le disuguaglianze, infatti, possono manifestarsi sia mediante pratiche esplicite di esclusione e discriminazione, sia attraverso azioni apparentemente neutre, fondate sulla distribuzione uniforme delle risorse educative a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza. Questo approccio, fondato su un principio di uguaglianza formale, rischia tuttavia di confermare le disparità sociali originarie, indebolendo la funzione riequilibratrice dell'istituzione scolastica e producendo una forma di uguaglianza sostanzialmente iniqua (Colombo, 2010).

In questa prospettiva, il riconoscimento del peso delle origini sociali non implica affatto che la scuola disponga di un margine d'azione irrilevante. Al contrario, come evidenzia Argentin (2021), proprio perché il background familiare incide fortemente sugli esiti formativi, diventa decisivo interrogarsi su quanto e come l'istituzione scolastica riesca a contrastare tali disuguaglianze. Le evidenze richiamate dall'autore mostrano che, tra i fattori interni al sistema scolastico, gli insegnanti rappresentano una delle leve più rilevanti per gli apprendimenti e per la motivazione degli studenti. Tuttavia, tale "effetto insegnanti" non può essere interpretato in chiave individualistica o colpevolizzante, poiché l'efficacia dell'azione docente dipende anche dalle condizioni organizzative, dal clima scolastico, dalla composizione delle classi e dalle risorse disponibili. Ne consegue che la scuola non è un semplice contenitore neutro delle disuguaglianze sociali, ma un contesto che può sia attenuarle sia, in alcuni casi, riprodurle o persino rafforzarle. Ciò avviene, ad esempio, quando le opportunità educative più qualificate - in termini di stabilità del corpo docente, esperienza professionale e qualità dell'offerta formativa - tendono a concentrarsi nei contesti già più avvantaggiati, mentre le scuole e le classi frequentate da studenti in condizioni di maggiore fragilità dispongono di risorse più instabili e meno strutturate. In tale quadro, il problema della dispersione scolastica non può essere letto soltanto come esito delle vulnerabilità individuali o familiari, ma anche come effetto delle modalità con cui il sistema scolastico distribuisce concretamente le proprie risorse educative. Ne deriva che il contrasto alla dispersione non può limitarsi alla denuncia delle disuguaglianze di partenza, ma deve interrogare la capacità della scuola di costruire contesti educativi realmente compensativi, capaci di offrire maggiori opportunità proprio agli studenti che ne hanno più bisogno. Spetta alla sociologia dell'educazione, e in particolare allo studio sociologico delle politiche formative, analizzare le condizioni strutturali che producono disuguaglianze nei percorsi scolastici e valutare l'efficacia degli interventi messi in atto per riequilibrare le opportunità formative.

Le conseguenze sociali della dispersione scolastica si manifestano su più livelli e tendono ad autoalimentarsi nel corso della vita. Sul piano individuale, l'interruzione precoce dei percorsi formativi è correlata a maggiori difficoltà di inserimento lavorativo, con effetti a cascata su reddito, stabilità occupazionale e progettualità di vita; essa si associa inoltre a un più elevato rischio di povertà, esclusione sociale e peggiori esiti di salute. La Commissione Europea sottolinea che gli *early school leavers* affrontano un rischio più alto di disoccupazione, esclusione e povertà e segnala la fragilità dell'aggancio al mercato del lavoro (European Commission, 2020). Il contrasto alla dispersione non può dunque essere considerato un obiettivo marginale, ma costituisce una priorità sia educativa che sociale.

Pur riconoscendo il peso rilevante dello status socio-economico e culturale familiare, se gli esiti dipendessero unicamente dal background sociale ed economico della famiglia, il margine

d'azione della scuola sarebbe minimo. Di certo, la condizione socio-economica familiare è una delle cause più critiche dell'insuccesso scolastico; tuttavia, come evidenziato nel capitolo precedente e come emerge dai modelli multidimensionali di analisi della riuscita scolastica (Besozzi, 2006), entrano in gioco anche ulteriori fattori. Oltre alle variabili personali, come la motivazione e l'atteggiamento verso lo studio, possono essere individuate cause dirette, cause remote – legate in particolare al rapporto tra scuola e famiglia - e cause nascoste della dispersione (Colombo, 2010).

## **4.2 La prevenzione della dispersione tra scuola e territorio**

### **4.2.1 La scuola come presidio di equità: didattica inclusiva e prevenzione**

In questo quadro, la scuola è chiamata a svolgere un ruolo centrale come presidio di equità e come strumento di promozione dei diritti individuali e del benessere collettivo: ha l'arduo compito di farsi carico delle disuguaglianze di partenza, attuando strategie didattiche orientate alla redistribuzione delle risorse educative in funzione dei bisogni di ciascuno. In uno scenario segnato da situazioni di fragilità e dal rischio di insuccesso scolastico, diventa necessario intervenire attraverso nuovi approcci pedagogici e una progettazione didattica realmente inclusiva, capace di tenere conto dei bisogni di tutti e di ciascuno.

In questa prospettiva, l'obiettivo non consiste soltanto nel garantire l'accesso formale all'istruzione, ma nel porre al centro dell'azione educativa il valore della diversità, riconosciuta come risorsa, opportunità di crescita per l'intera comunità scolastica. La personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento non deve essere intesa come una frammentazione degli interventi o come costruzione di percorsi separati per ogni studente, bensì come una modalità di progettazione che considera la classe come una realtà intrinsecamente eterogenea. Ciò implica l'adozione di una pluralità di strategie metodologico-didattiche funzionali al successo formativo di tutti gli alunni, in linea con quanto indicato dalle recenti direttive ministeriali (MIUR, 2018). Superando una logica di adattamento ex post del curriculum standardizzato ai bisogni educativi speciali dei singoli studenti, risulta invece necessario progettare fin dall'origine, con intenzionalità e sistematicità, un curriculum didattico inclusivo, capace di integrare sin dalla fase di progettazione gli opportuni adattamenti (Cottini, 2017).

Ne deriva una concezione della didattica fondata non sull'omogeneità dei processi di apprendimento, ma sul riconoscimento della pluralità dei talenti, dei bisogni e delle potenzialità presenti nella classe. La didattica inclusiva si configura pertanto come una strategia sistemica di trasformazione del contesto educativo, orientata a promuovere il benessere scolastico e a prevenire i fenomeni di insuccesso e dispersione (Liverano, 2023). In questo modo si creano le condizioni per

accogliere le differenze individuali e per costruire ambienti di apprendimento flessibili, in cui ciò che è necessario per alcuni diventa risorsa utile per tutti.

Una scuola può dirsi realmente inclusiva quando riconosce e valorizza le differenze individuali e promuove contesti di apprendimento capaci di accogliere tutti gli studenti, indipendentemente dalle condizioni di partenza e dalle specifiche modalità di funzionamento. L'inclusione, pertanto, non coincide con l'uguaglianza formale dei trattamenti, ma si fonda su una concezione di equità educativa che mira a offrire a ciascun alunno ciò di cui ha bisogno per poter apprendere e partecipare pienamente alla vita scolastica. Il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla normativa nazionale (Legge n. 53/2003; Decreto legislativo n. 59/2004), afferma l'unicità di ogni studente e il diritto a essere accompagnato nella piena realizzazione del proprio potenziale. Come esplicitato anche nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (MIUR, 2011), la didattica individualizzata e quella personalizzata non rappresentano approcci alternativi, ma dimensioni complementari di un'unica strategia educativa orientata all'equità. L'esigenza di una didattica realmente inclusiva trova ulteriore conferma nelle evidenze empiriche relative al peso delle origini sociali sui percorsi scolastici.

Se agire durante il percorso degli studenti è sicuramente fondamentale per ridurre il rischio di dispersione, ancora più importante risulta la dimensione preventiva, intesa come l'insieme delle azioni volte a ridurre l'insorgenza delle condizioni che possono condurre all'abbandono scolastico. In questa prospettiva, la prevenzione non si esaurisce in azioni riparative rivolte a situazioni già compromesse ma deve essere intesa come capacità della scuola di cogliere precocemente i segnali di disaffezione scolastica e di attivare interventi tempestivi prima che le difficoltà si consolidino. Essa si fonda su un'osservazione sistematica di indicatori che spesso anticipano l'uscita dal percorso formativo: discontinuità nella frequenza (assenze e ritardi ricorrenti), calo della partecipazione e del coinvolgimento, peggioramento del rendimento, segnali di ritiro relazionale o di conflittualità con pari e adulti significativi. Intercettare tali evidenze permette di attivare dispositivi educativi mirati – tutoraggio, accompagnamento allo studio, recuperi focalizzati sulle competenze di base, colloqui con lo studente e la famiglia, raccordo con servizi territoriali quando necessario – nella logica di un sostegno personalizzato.

La prevenzione implica un intervento anticipato, capace di intercettare precocemente le situazioni di fragilità, di sostenere i processi di orientamento e di promuovere contesti educativi inclusivi e flessibili, in grado di rispondere alla pluralità dei bisogni degli studenti. Già nel 2014 la Commissione Europea ha individuato una serie articolata di strategie e misure finalizzate alla lotta

contro l'abbandono scolastico precoce, delineando un quadro di intervento ampio e sistemico. Tra le principali linee di azione individuate figurano il miglioramento dell'accesso e della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia, la riduzione delle ripetenze, l'attuazione di politiche di integrazione sociale e di misure di discriminazione positiva, lo sviluppo di attività extracurricolari e l'aumento della flessibilità dei percorsi educativi. Particolare rilievo viene attribuito inoltre all'orientamento scolastico e professionale precoce, alla formazione degli insegnanti sugli *Early Leaving from Education and Training* (ELET), all'offerta di sostegno individuale e linguistico per gli studenti con background migratorio, nonché alla creazione di reti di collaborazione con le famiglie e con gli attori del territorio (Commissione europea, 2014). Queste indicazioni evidenziano come la dispersione scolastica sia un fenomeno complesso che richiede interventi articolati, capaci di agire sia sulle condizioni strutturali sia sui percorsi individuali degli studenti. Si rende quindi necessario un allargamento della prospettiva di azione e per attuare il contrasto alla dispersione scolastica attraverso tre livelli, gerarchicamente ordinati rispetto alla loro urgenza, ma fortemente connessi e correlati tra loro:

a) la lotta contro l'abbandono precoce della scuola (dispersione scolastica esplicita);

b) la riduzione della quota di giovani che terminano il loro percorso scolastico, ma che non posseggono le competenze di base attese alla fine della scuola secondaria di secondo grado (dispersione scolastica implicita);

c) il contenimento della povertà educativa, intesa come la condizione di fragilità educativo-culturale della popolazione, indipendentemente dal titolo di studio posseduto (Biondi Dal Monte F., Frega S., 2024).

Nel contesto delle politiche di contrasto alla dispersione scolastica, il Ministero dell'Istruzione ha introdotto nel tempo una serie di misure ordinamentali finalizzate sia alla prevenzione dell'abbandono sia alla valorizzazione del capitale umano, in coerenza con gli indirizzi europei. Tra queste, assume particolare rilievo l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e formazione a 16 anni e l'introduzione del diritto-dovere all'istruzione fino ai 18 anni, con l'obiettivo di garantire il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. Accanto a tali disposizioni, sono stati previsti strumenti di flessibilizzazione dei percorsi formativi, come le cosiddette passerelle tra diversi indirizzi scolastici, pensate per consentire il recupero degli insuccessi formativi e favorire la continuità dei percorsi educativi. Un ulteriore elemento rilevante è rappresentato dal riconoscimento dei crediti formativi, sia in relazione alla frequenza positiva di segmenti di percorso, sia attraverso la valorizzazione di esperienze extra-scolastiche quali attività pratiche, stage e periodi di formazione svolti anche in contesti non formali, in Italia e all'estero. Tali misure mirano a riconoscere il valore

educativo di apprendimenti maturati in contesti differenziati, contribuendo a rafforzare il capitale culturale degli studenti e a sostenere eventuali rientri nei percorsi di istruzione.

#### **4.2.2 Reti territoriali e corresponsabilità educativa: alleanze per prevenire la dispersione**

Poiché, come già evidenziato, la dispersione scolastica si configura come un fenomeno complesso e multifattoriale che intreccia dimensioni individuali, familiari, sociali e istituzionali, risulta evidente che l'azione educativa non possa essere affidata esclusivamente alla scuola. La complessità del fenomeno della dispersione ha evidenziato i limiti di un'azione esclusivamente centrata su di essa, favorendo lo sviluppo di approcci territoriali fondati sulla logica del sistema formativo integrato.

Nel quadro delle politiche educative rivolte al contrasto della dispersione scolastica, si è progressivamente affermato un approccio integrato che interpreta l'abbandono come esito di fattori molteplici e, di conseguenza, richiede interventi coordinati su più livelli. In ambito europeo, la Raccomandazione del Consiglio del 2011 ha definito un impianto di riferimento basato sulla combinazione di misure di prevenzione, intervento e compensazione, invitando gli Stati membri a costruire strategie sistemiche e multi-attore (Consiglio dell'Unione Europea, 2011). Tale cornice è stata aggiornata dalla Raccomandazione del 2022 Pathways to School Success, che collega la riduzione dell'abbandono al successo scolastico complessivo al benessere degli studenti e al rafforzamento delle competenze di base, sottolineando il ruolo della collaborazione tra scuola, famiglie e territorio (Consiglio dell'Unione Europea, 2022). In Italia, una delle leve più rilevanti degli ultimi anni è rappresentata dal PNRR, in particolare dall'investimento "Riduzione dei divari territoriali e lotta alla dispersione scolastica", che prevede interventi mirati e personalizzati, con attenzione alle scuole e ai contesti maggiormente esposti al rischio di uscita precoce (Ministero dell'Istruzione e del Merito, PNRR – Investimento 1.4; D.M. 170/2022). Un ulteriore asse strategico è la riforma dell'orientamento (D.M. 328/2022), che promuove una didattica orientativa continua e figure di tutoraggio dedicate, in funzione della riduzione dei divari e della prevenzione delle traiettorie di disaffezione e abbandono (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022). Infine, un'attenzione crescente è stata rivolta agli strumenti di governance territoriale, come i Patti educativi di comunità richiamati nel Piano Scuola 2020–2021, che valorizzano alleanze tra scuole, enti locali e terzo settore per rafforzare la comunità educante e integrare risorse educative formali e informali (Ministero dell'Istruzione, Piano Scuola 2020–2021; D.M. 39/2020).

In questa prospettiva, la prevenzione della dispersione richiede interventi coordinati e multilivello, capaci di coinvolgere una pluralità di attori istituzionali e sociali. Le politiche territoriali

si configurano così come pratiche di governance condivisa, orientate a rispondere in modo integrato alle diverse dimensioni della fragilità educativa attraverso azioni differenziate ma tra loro coerenti (Colombo, 2010). Assumere tale complessità implica il superamento di letture semplificanti che attribuiscono responsabilità univoche a singoli attori - studenti, famiglie o istituzione scolastica – che oscurerebbero le dimensioni strutturali e contestuali che concorrono alla genesi del fenomeno. In questa prospettiva, riprendendo il principio secondo cui “per educare un ragazzo ci vuole un intero villaggio”, il contrasto alla dispersione scolastica richiede il coinvolgimento dell’intera comunità educante e la costruzione di alleanze educative solide e durature. La pluralità dei fattori che incidono sull’insuccesso scolastico rende pertanto necessaria la costruzione di reti territoriali capaci di coinvolgere famiglie, servizi educativi e sociali, enti locali, associazioni e soggetti del terzo settore. Con il termine *rete* si intende un insieme strutturato di soggetti che condividono risorse materiali e immateriali – competenze professionali, risorse economiche, strumenti operativi - per affrontare in modo coordinato i bisogni educativi di un determinato territorio. La rete, tuttavia, non nasce né si mantiene spontaneamente: richiede atti fondativi, accordi formali che ne definiscano finalità e modalità di interazione, nonché competenze professionali specifiche nella gestione delle dinamiche collaborative, nella comunicazione e nella negoziazione (Rossi-Doria, Tabarelli, 2016).

La costruzione e il consolidamento di relazioni stabili tra i diversi attori consentono di attivare un sistema integrato di interventi, capace di intercettare precocemente situazioni di disagio e di mobilitare risorse educative, economiche e professionali altrimenti frammentate. In tale prospettiva, la rete territoriale non assume valore soltanto nell’intervento sui singoli casi, ma svolge una funzione preventiva più ampia, orientata alla promozione del benessere educativo dei minori e alla riduzione strutturale delle uscite precoci dal sistema formativo.

In questa prospettiva, la lotta alla dispersione scolastica e la promozione della qualità del capitale umano non possono essere considerate obiettivi riconducibili esclusivamente alla responsabilità del singolo individuo o dell’ente pubblico, ma si configurano come finalità condivise che coinvolgono l’intera comunità. Come sottolinea Colombo (2010), le politiche formative non possono limitarsi a interventi settoriali o frammentati, ma richiedono una logica di corresponsabilità tra i diversi attori territoriali. La prevenzione della dispersione si realizza infatti non solo attraverso dispositivi formali e misure istituzionali, ma anche mediante l’impegno quotidiano di una pluralità di soggetti che, a vario titolo, contribuiscono alla costruzione delle opportunità educative. In tale quadro, ciascun attore – scuola, famiglia, enti locali, servizi sociali, associazioni – è chiamato a svolgere un ruolo attivo e non sostituibile. La dispersione scolastica, pertanto, non può essere affrontata come problema di pochi, ma deve essere assunta come responsabilità collettiva orientata alla promozione del successo formativo dell’intera comunità.

In questa cornice, l'alleanza educativa con la famiglia rappresenta un elemento strategico per il successo formativo, soprattutto nei contesti caratterizzati da fragilità socio-economiche e relazionali. Il percorso di costruzione di questa alleanza può risultare lungo e complesso e richiede un atteggiamento professionale fondato sull'ascolto non giudicante. La costruzione di una relazione efficace implica, da parte di insegnanti ed educatori, la capacità di riconoscere nei genitori il desiderio autentico di agire per il bene dei figli, anche quando le competenze genitoriali appaiono fragili o inadeguate. In questa prospettiva, il costrutto che meglio descrive l'approccio educativo da adottare è quello di *empowerment*, inteso come processo di valorizzazione delle risorse genitoriali e di sostegno allo sviluppo delle competenze educative della famiglia, in un'ottica di corresponsabilità educativa e di collaborazione attiva tra scuola e contesto familiare (Rossi-Doria, 1997).

Il coinvolgimento di famiglie e studenti risulta efficace solo quando essi vengono riconosciuti come soggetti attivi e coprotagonisti del processo educativo, portatori di risorse e competenze. In questo senso, l'accoglienza assume il significato di valorizzazione delle potenzialità individuali e di inclusione nella riflessività della rete educativa, consentendo la costruzione di contesti collaborativi orientati al benessere, alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e alla riduzione delle uscite precoci dal sistema formativo.

All'interno delle politiche locali per il successo formativo, famiglia e scuola si configurano come agenzie formali e come referenti educativi primari che rappresentano snodi strategici nel contrasto alla dispersione scolastica. Come evidenzia Colombo (2010), esse non possono essere escluse dal disegno dell'azione educativa, né considerate meri destinatari delle politiche, ma devono essere coinvolte come protagoniste, sia in qualità di operatori/testimoni sia come beneficiari indiretti. Le modalità di tale coinvolgimento, tuttavia, costituiscono spesso un elemento di criticità, a causa della complessità dei rapporti scuola-famiglia e delle dinamiche competitive tra gli agenti di socializzazione. In un contesto caratterizzato dal policentrismo formativo, ciascun ruolo educativo tende a rivendicare una propria autonomia strategica, talvolta traducendosi in chiusure autoreferenziali e in difficoltà di collaborazione. Il superamento di tali frizioni richiede quindi la costruzione di spazi di confronto e di negoziazione, nei quali siano esplicitati ruoli, obiettivi e responsabilità reciproche. In tale prospettiva, la comunità educante si configura come uno spazio di interazione tra soggetti diversi, chiamati a cooperare non in modo episodico, ma attraverso una progettazione stabile e condivisa.

Un ulteriore elemento di azione preventiva è costituito dalla costruzione di un dialogo costante tra scuola e territorio, poiché consente di intrecciare risorse e competenze differenti e di promuovere interventi integrati, maggiormente rispondenti ai bisogni reali dei ragazzi e delle ragazze.

Il territorio non si configura come una semplice estensione fisica della scuola, ma come uno spazio educativo a pieno titolo, capace di contribuire allo sviluppo complessivo della persona. Tale visione può essere ricondotta al concetto di *educational capacity*, inteso come l'insieme delle condizioni, delle opportunità e delle risorse - materiali, relazionali e simboliche - che un contesto è in grado di attivare per sostenere i processi educativi. In questa accezione, il territorio diventa uno spazio interno allo sviluppo educativo della persona, concepito come ambiente generativo di esperienze formative (Rossi-Doria, Tabarelli, 2016).

La centralità attribuita al territorio consente di valorizzare dimensioni educative spesso trascurate, quali lo sviluppo delle competenze emotive, sociali e relazionali, oggi riconosciute a pieno titolo tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Un'attenzione esclusiva agli apprendimenti disciplinari rischia infatti di occultare competenze fondamentali per la vita adulta, come il senso di responsabilità, il rispetto delle regole, la capacità di affrontare le difficoltà e la considerazione dell'altro. Il territorio, inteso come campo educativo allargato, offre occasioni di crescita attraverso esperienze concrete di esplorazione, relazione e confronto con situazioni reali, nelle quali molte abilità vengono apprese tramite l'azione, la partecipazione e l'interazione con gli altri. Ciò risulta particolarmente rilevante per bambini e ragazzi in situazione di fragilità, per i quali il territorio può offrire opportunità di riconoscimento, motivazione e riattivazione del senso di autoefficacia. Affinché tale funzione educativa non rimanga generica, è tuttavia necessario che tali esperienze siano inserite in una cornice intenzionale e condivisa di corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e territorio.

Accanto alla scuola, i contesti educativi non formali possono svolgere un ruolo fondamentale nella prevenzione della dispersione scolastica. Oratori, centri giovanili, associazioni sportive e culturali rappresentano infatti spazi privilegiati di relazione, partecipazione e socializzazione, capaci di sostenere i percorsi di crescita personale e di rafforzare il senso di appartenenza alla comunità. In tali contesti, proprio per la loro maggiore flessibilità rispetto all'istituzione scolastica, possono svilupparsi anche processi di apprendimento informale, attraverso i quali bambini e ragazzi maturano competenze trasversali, relazionali ed emotive che non sempre trovano adeguato riconoscimento nei contesti scolastici tradizionali. In questa prospettiva, il valore educativo del territorio non risiede soltanto nell'offerta di spazi alternativi alla scuola, ma nella possibilità di costruire ambienti integrati nei quali esperienze, relazioni e pratiche educative concorrano a sostenere il benessere e la continuità dei percorsi formativi.

Sul piano del vissuto soggettivo, un nodo particolarmente critico e frequentemente riscontrabile negli adolescenti a rischio di dispersione riguarda la progressiva interiorizzazione di

vissuti di fallimento, che possono tradursi in una condizione di impotenza appresa. L'esperienza reiterata di insuccessi e frustrazioni alimenta in loro la convinzione di non poter incidere sugli eventi e di non disporre di strumenti adeguati per affrontare le difficoltà, indebolendo il senso di autoefficacia e orientando verso una riduzione della motivazione, un pessimismo rispetto al futuro e un progressivo disinvestimento dal percorso scolastico.

In una prospettiva complessa, basata sull'intreccio tra compiti di apprendimento e compiti evolutivi, è possibile che l'adolescente percepisca la scuola come distante dal proprio percorso personale e come poco significativa rispetto ai propri bisogni di realizzazione. In questi casi, la scuola può essere vissuta come un'istituzione lontana e inutile, mentre gli adulti e gli insegnanti possono essere percepiti come assenti o non disponibili, piuttosto che come risorse capaci di attivare il potenziale individuale. Questa distanza emotiva e relazionale rappresenta uno dei principali fattori di rischio per l'abbandono scolastico e rende necessario ripensare i contesti educativi in una prospettiva più vicina ai vissuti degli adolescenti.

Alla luce di questi elementi, la relazione educativa emerge come una leva centrale sia per l'apprendimento sia per la prevenzione della dispersione: educatori ed educatrici, insieme ai docenti, attraverso un approccio empatico fondato sull'ascolto attivo e sulla costruzione di legami di fiducia, possono favorire processi di aggancio educativo, motivazione e partecipazione. In linea con le prospettive pedagogiche e psicopedagogiche che sottolineano l'interdipendenza tra dimensioni affettive, motivazionali e cognitive, l'apprendimento significativo risulta difficilmente perseguibile in assenza di relazioni significative: la qualità del clima relazionale e la percezione di essere riconosciuti e sostenuti rappresentano condizioni essenziali per riattivare l'investimento scolastico e ampliare l'orizzonte delle possibilità percepite.

In tale prospettiva, offrire esperienze educative e occasioni di scoperta di sé assume un valore strategico, soprattutto quando preadolescenti e adolescenti faticano a rispondere alla domanda sul proprio desiderio e progetto di vita. Accompagnarli nel distinguere tra interessi, passioni e competenze, senza produrre illusioni né chiusure, significa sostenerli nella costruzione di un'immagine di sé più realistica e al contempo più aperta, capace di orientare in modo consapevole le scelte formative e professionali. Perché ciò sia possibile, ragazzi e ragazze devono essere riconosciuti come soggetti attivi e protagonisti del "fare educativo": l'ascolto delle loro storie, dei vissuti e delle rappresentazioni che elaborano rispetto a sé stessi, alla scuola e al proprio futuro costituisce un passaggio decisivo per comprendere come sostenere efficacemente i processi di apprendimento e di permanenza nel percorso formativo.

## Conclusioni

L'analisi sviluppata in questa tesi ha evidenziato come la dispersione scolastica rappresenti una delle criticità più rilevanti del sistema educativo italiano, non solo perché evidenziata dai dati statistici, ma soprattutto perché investe il tema della giustizia educativa e dell'effettività del diritto allo studio. L'obiettivo del lavoro era comprendere in che modo la dispersione si configuri oggi, quali fattori concorrano alla sua genesi e quali piste educative possano risultare maggiormente significative per contrastarla. Alla luce del percorso teorico, normativo ed empirico svolto, emerge con chiarezza che la dispersione non può essere letta come un evento improvviso né come il semplice esito di una carenza individuale: essa si costruisce nel tempo, attraverso un progressivo indebolimento del legame con la scuola, e prende forma nell'intreccio tra dimensioni personali, relazionali, scolastiche, familiari e territoriali.

Un primo risultato della ricerca riguarda proprio il carattere processuale del fenomeno. Le traiettorie, emerse dall'analisi delle interviste, mostrano che l'abbandono raramente coincide con una scelta repentina; più spesso costituisce l'approdo di un percorso segnato da fratture progressive: difficoltà non intercettate, ripetuti insuccessi, assenze, discontinuità, vissuti di fallimento, demotivazione e progressiva perdita di senso rispetto all'esperienza scolastica. Assumere questa prospettiva significa spostare lo sguardo dall'esito finale ai segnali precoci, riconoscendo che esistono tempi e spazi di intervento ben prima che la rottura diventi irreversibile. In questo senso, il lavoro prodotto conferma l'importanza di leggere la dispersione come processo educativo e sociale, piuttosto che come semplice dato.

Un secondo elemento emerso con forza riguarda la necessità di distinguere tra dispersione esplicita e dispersione implicita. Se la prima rimanda alle uscite visibili dal sistema di istruzione e formazione, la seconda richiama tutte quelle situazioni in cui la permanenza scolastica non coincide con un reale apprendimento, con la partecipazione attiva o con l'acquisizione delle competenze essenziali. Questa distinzione si è rivelata decisiva, perché consente di superare una lettura riduttiva fondata esclusivamente sui tassi di abbandono. Restare formalmente dentro la scuola, infatti, non garantisce di per sé l'esercizio pieno del diritto allo studio. La dispersione implicita mette in evidenza come possano esistere percorsi apparentemente regolari ma segnati da fragilità profonde, destinate a riemergere nei passaggi successivi, nella transizione al lavoro o nella prosecuzione degli studi.

La ricerca ha inoltre mostrato la natura multifattoriale e interdipendente del fenomeno. Le difficoltà individuali, i vissuti di autoefficacia, il benessere emotivo e la motivazione si intrecciano con le risorse culturali e materiali delle famiglie, con le aspettative educative, con la qualità delle

relazioni scolastiche, con le pratiche didattiche, con i dispositivi di valutazione, con l'organizzazione dei percorsi e con le opportunità offerte dal territorio. Ne deriva che la dispersione non può essere ricondotta a una causa unica, né affrontata attraverso spiegazioni semplificanti. Piuttosto, essa appare come un esito possibile, ma non inevitabile, di costellazioni di fragilità che si consolidano nel tempo e che richiedono risposte complesse, coordinate e continuative.

In questa prospettiva, uno dei contributi principali del lavoro consiste nell'aver ricomposto, all'interno di un medesimo quadro interpretativo, la dimensione normativa, quella teorica e quella educativa. L'analisi dell'evoluzione dell'obbligo scolastico e formativo ha mostrato un ampliamento progressivo della tutela del diritto all'istruzione; tuttavia, lo scarto tra riconoscimento formale del diritto e concreta possibilità di apprendere, partecipare e progettare il proprio futuro resta ancora evidente nelle traiettorie di molti studenti. Il collegamento tra dispersione scolastica, Early School Leavers e NEET conferma, inoltre, che non si tratta soltanto di una questione interna alla scuola, ma di un nodo che investe l'inclusione sociale, le opportunità lavorative e la partecipazione democratica.

Il lavoro empirico, fondato sulla ricerca qualitativa e sulla lettura delle traiettorie, ha consentito di restituire una dimensione esperienziale che i dati quantitativi, da soli, non riescono a cogliere pienamente. Le narrazioni raccolte mostrano il peso che assumono i significati attribuiti dagli studenti ai propri successi, fallimenti, cambi di percorso e momenti di crisi. Emergono con particolare evidenza alcuni snodi ad alta intensità educativa: la scelta iniziale della scuola secondaria di secondo grado, i passaggi tra cicli, le bocciature, i cambi di istituto e i processi di riorientamento. Tali passaggi non sono mai neutri: possono diventare occasioni di ripartenza e riallineamento, ma possono anche intensificare la percezione di inadeguatezza, soprattutto quando vengono vissuti in solitudine o senza un accompagnamento educativo adeguato.

Tra i risultati più significativi si colloca la centralità della relazione educativa. Nelle traiettorie di maggiore fragilità, la possibilità di restare a scuola con senso si lega spesso alla presenza di adulti capaci di riconoscere, ascoltare e sostenere: docenti, educatori, tutor, figure di sistema che, attraverso una relazione significativa, rendono possibile una diversa interpretazione dell'esperienza scolastica. La tesi conferma quindi che la prevenzione della dispersione non passa soltanto attraverso misure organizzative o dispositivi tecnici, ma anche attraverso la qualità quotidiana delle relazioni, il clima di classe, la percezione di appartenenza e la possibilità, per gli studenti, di sentirsi visti oltre la prestazione. Quando invece l'insuccesso viene interiorizzato come identità, aumentano il ritiro, l'evitamento e l'allontanamento simbolico prima ancora di quello formale.

Da qui deriva una delle convinzioni di fondo che attraversano l'intero elaborato: la prevenzione costituisce un asse decisivo dell'azione educativa. Prestare attenzione ai segnali di

disaffezione – calo della partecipazione, assenze ricorrenti, difficoltà persistenti, chiusura relazionale, demotivazione – significa assumere uno sguardo capace di intervenire prima che la traiettoria si irrigidisca. Prevenire, tuttavia, non vuol dire semplicemente trattenere gli studenti nel sistema, ma costruire condizioni perché la permanenza sia significativa. Ciò implica sostenere gli apprendimenti essenziali, accompagnare i passaggi più critici, predisporre pratiche didattiche inclusive, valorizzare l'orientamento come processo continuo e offrire occasioni di ripartenza che non siano vissute come stigma o sanzione.

Un ulteriore aspetto che il lavoro ha messo in luce riguarda il valore delle alleanze educative. Le traiettorie di dispersione non si affrontano efficacemente se la scuola resta sola. Famiglie, servizi, enti del territorio, opportunità di educazione non formale e informale possono costituire spazi di riconoscimento, di sostegno e di riattivazione motivazionale, soprattutto per quei ragazzi che vivono l'esperienza scolastica come distante o poco significativa. In questo senso, la corresponsabilità educativa non rappresenta un principio astratto, ma una condizione concreta per costruire continuità, orientamento e possibilità reali di riaggancio. La dispersione, infatti, chiama in causa una responsabilità che è insieme scolastica, sociale e comunitaria.

Accanto ai risultati emersi, è opportuno richiamare anche alcuni limiti del presente lavoro. I dati qualitativi della ricerca non consentono di generalizzare i risultati né di valutare comparativamente l'efficacia di specifici dispositivi o politiche. Inoltre, le riflessioni proposte sono fortemente situate in un determinato contesto territoriale e istituzionale, mentre è noto che i processi di dispersione assumono configurazioni differenti a seconda delle risorse disponibili, dell'organizzazione scolastica e delle caratteristiche sociali dei contesti. Infine, molte dimensioni decisive - come la qualità della relazione educativa, il senso di appartenenza, la motivazione o la percezione di autoefficacia - risultano difficilmente traducibili in indicatori univoci, e richiedono quindi prudenza nell'interpretazione.

Proprio a partire dai limiti emersi, si aprono alcune prospettive di approfondimento che appaiono particolarmente rilevanti. Sul piano della ricerca, sarebbe utile indagare e approfondire più a fondo le traiettorie dei ragazzi che hanno abbandonato la scuola, per comprendere non solo l'entità del fenomeno, ma anche le motivazioni, le condizioni e i vissuti che incidono sull'interruzione del percorso, così come gli esiti successivi in termini di formazione, lavoro o inattività. A questo scopo, sarebbe particolarmente utile rafforzare la raccolta e la sistematizzazione dei dati da parte delle scuole, così da disporre di elementi conoscitivi più puntuali e continuativi sulle situazioni di fragilità, sui percorsi di uscita e sugli eventuali passaggi verso altri contesti educativi o professionali. Un simile approfondimento consentirebbe di leggere le traiettorie nella molteplicità degli esiti che possono

assumere distinguendo tra percorsi di riorientamento riuscito, forme di permanenza fragile, situazioni di rischio e traiettorie di abbandono esplicito. In questa prospettiva, la dispersione scolastica non apparirebbe soltanto come un esito finale, ma come un processo che si sviluppa all'interno di biografie complesse, restituendo visibilità anche a quei percorsi che, una volta usciti dal sistema scolastico, tendono spesso a rimanere ai margini dell'osservazione.

In conclusione, la dispersione scolastica si conferma un fenomeno complesso, che non ammette scorciatoie interpretative e che interroga la scuola nel suo mandato più profondo: garantire a ciascuno non soltanto l'accesso formale all'istruzione, ma la concreta possibilità di apprendere, di sentirsi riconosciuto, di costruire competenze e di immaginare il proprio futuro. Mantenere alta l'attenzione su questo tema significa riconoscere che le fasi più critiche non coincidono sempre con l'abbandono visibile, ma spesso con quelle forme silenziose di distacco in cui il legame educativo si indebolisce progressivamente. Per questo credo che il lavoro educativo di docenti, educatori e di tutti gli adulti coinvolti abbia un'importanza fondamentale: creare relazioni significative, intercettare precocemente i segnali di fragilità e offrire occasioni concrete di ripartenza può fare la differenza nelle traiettorie dei ragazzi. In questo senso, la dispersione è un problema di tutti, perché riguarda non solo il destino dei singoli studenti, ma la qualità democratica, sociale ed educativa di un'intera comunità.

## Ringraziamenti

Al termine di questo elaborato, desidero esprimere la mia gratitudine a tutte le persone che, in modi diversi, mi sono state vicino in questo percorso di studio.

Innanzitutto, desidero ringraziare la professoressa Rita Bertozzi, relatrice di questa tesi di laurea, per la disponibilità, il supporto, per i preziosi suggerimenti che mi ha offerto durante la realizzazione dell'elaborato. La ringrazio inoltre per avermi coinvolto nella ricerca alla quale ho potuto partecipare: è stata per me un'occasione importante per ascoltare le voci dei ragazzi e delle ragazze, e per approfondire, in modo ancora più diretto, i loro vissuti e le loro esperienze.

Ringrazio i miei genitori, mia sorella e tutta la mia famiglia per avermi sempre incoraggiato a non desistere e a raggiungere l'obiettivo che mi ero prefissato, e per il sostegno che non mi hanno mai fatto mancare.

Ringrazio la Cooperativa Pangea, nella quale lavoro, perché mi permette ogni giorno di mettermi in gioco nella relazione con ragazzi e ragazze, a scuola e nel doposcuola, e mi ha dato la possibilità di crescere, sul piano personale e professionale, come educatore.

Vorrei ringraziare anche i ragazzi e le ragazze che ho incontrato in questi anni nel lavoro educativo e che ho potuto accompagnare per un tratto di strada. Li ringrazio perché, ognuno di loro, anche chi mi ha messo più alla prova – forse loro più di tutti – ha suscitato in me domande, riflessioni e occasioni di crescita.

Ringrazio i miei amici, per la ricchezza e la sicurezza che le relazioni di amicizia sanno offrire.

Ringrazio te, per essermi sempre stata accanto, per avermi spronato nei momenti di fatica, e per la fiducia che hai sempre riposto in me.

## Bibliografia

- Arena, M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*. Trento: Il Margine.
- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. Bologna: Il Mulino.
- ART-ER S. cons.p.a. (A cura di). (2024). *NEET in Emilia-Romagna*. Bologna: ART-ER.
- Balfanz, R., & Legters, N. (2005). *Locating the dropout crisis*. Johns Hopkins University.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Berti, A. (2018). NEET: Una nuova categoria sociale o varieties of NEET? *Sociologia del Lavoro*, 149.
- Bertozzi, R. (2012). *Partecipazione e cittadinanza nelle politiche socio-educative*. Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Biondi Dal Monte F., Frega S. (A cura di). (2024). *Contrastare la dispersione scolastica - Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*. Bologna: Il Mulino.
- Checchi, D. (2010), Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica, Journal of Economic Policy*, n.3.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Consiglio dell'Unione europea. (2011). *Raccomandazione del Consiglio sulle strategie di riduzione dell'abbandono scolastico*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Commissione europea, (2014). *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: Strategie, politiche e misure*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cunti, A. (2017). *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica*. Civitas Educationis.
- European Commission. (2020). *Early school leavers (European Semester Thematic Factsheet)*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission. (2024). *Education and Training Monitor*. Bruxelles: European Commission.
- Eurostat. (2005). *Early leavers report*.

- Eurostat. (2024). Early leavers from education and training.
- Gaspani, F. (2018). *Giovani Neet e mondo del lavoro: Una transizione complessa*. POLIS, 32.
- Giancola O., Salmeri L. (2023). *La povertà educativa in Italia*. Roma: Carocci.
- Giancola O., Salmeri L. (A cura di). (2026). *Le disuguaglianze educative come processo. Risultati, scelte e aspettative*. Milano: FrancoAngeli.
- INDIRE – Unità italiana di Eurydice. (2016). *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure* (S. Baggiani, a cura di). Firenze: I quaderni di Eurydice.
- INVALSI. (2021). *Le disuguaglianze che non si vedono senza dati per tutti*.
- INVALSI. (2023). *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti*. Roma: INVALSI.
- INVALSI Open (2020). *Le cause della dispersione scolastica*.
- ISTAT. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Lazarini, G., Bollani, L., Caizzo, E., & Forte, A. (a cura di) (2022). *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*. Milano: Franco Angeli.
- Liverano, G. (a cura di). (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Milani, L., & Scuola di Barbiana (2010). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Roma: MIUR.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – DGSIS (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019–2022*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee guida per l'orientamento* (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto ministeriale 24 giugno 2022, n. 170. Definizione dei criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4 del PNRR*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- OCSE (2021). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- Openpolis. (2024). *Rapporto NEET 2023*.
- Pellerone, M. (2015). *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo. Strategie e strumenti di intervento in classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Petruccelli, F. (2005). *Introduzione alla psicologia dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.

Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*.

Regione Emilia-Romagna. (2024). Report Giovani 2024. Bologna: Osservatorio Giovani.

Rossi-Doria, M., & Tabarelli, S. (2016). Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile. Trento: Erickson.

Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*.