

Capitolo 1

Sviluppare le questioni di metodo tra esperienze e sperimentazioni

Amalia Caputo, Gabriella Punziano e Barbara Saracino

Con questo testo si intende sviluppare una riflessione sui modi di progettare, sviluppare, analizzare, monitorare e valutare interventi nell'ambito dell'educazione e della formazione rivolti al contrasto della dispersione scolastica, dell'esclusione sociale e di quella lavorativa.

In particolare, il volume nasce dalla volontà di rendere pubblici i saggi presentati e discussi nelle sessioni coordinate dalle curatrici di questo volume che si sono tenute tra il 13 e il 15 settembre 2018 nell'ambito della XI Conferenza ESPAnet ITALIA 2018 dal titolo *Oltre la continuità – Le sfide del welfare in un mondo globale* tenutasi presso l'Università degli studi di Firenze, Polo delle Scienze Sociali. Il titolo della sessione generale è stato: *Le politiche educative nella lotta all'esclusione sociale: metodi e modelli per l'analisi*. Entro questo frame sono pervenute 15 proposte di cui 12 sono state presentate ed organizzate in sotto sessioni, o panel:

1. Panel I: *politiche educative, coesione sociale e well-being*;
2. Panel II: *l'inquadramento metodologico per le politiche educative*;
3. Panel III: *politiche educative e tipi di inclusione possibili*.

Nell'ambito del convegno, per favorire il dibattito e l'emersione dei possibili modelli di analisi, nonché per avere una sorta di prima *peer review* le sessioni sono state predisposte seguendo i cosiddetti "Korpi's rules", tipici della sezione RC19, dedicata agli studi sul welfare, dell'International Sociological Association. Seguendo queste regole, il lavoro di ogni singolo autore è stato affidato ad uno degli altri autori del panel il quale ha dovuto discutere del lavoro affidatogli sia nella struttura sia nei contenuti fornendo utili osservazioni critiche e sviluppando un set di questioni sulle quali aprire il dibattito con l'autore presente nel panel. Questo meccanismo ha permesso di avere un primo livello di revisioni e suggerimenti utili per intervenire sui lavori presentati, il tutto con l'accompagnamento di note predisposte dalle coordinatrici di sessione volte a costruire percorsi tra i lavori presentati e spazi di riflessione che potessero portare tutti i saggi a confluire in un testo unico e coerente.

Successivamente al convegno, ciascun autore è intervenuto sul suo saggio riflettendo sulle questioni critiche, sui ragionamenti di metodo, sulle questioni di scala degli interventi e di scalabilità dei modelli prodotti, nonché sui risvolti di *policy* implicati nei ragionamenti condotti. Questo ha portato i saggi a passare sotto l'ultima fase di revisione fino ad arrivare alla forma con la quale sono presentati in questo volume. L'eterogeneità dei contributi in termini di provenienza (università, INDIRE, INVALSI, INAPP, IFEL, etc.) ha garantito, inoltre, un interessante momento di confronto tra istituzioni eterogenee che si occupano di temi vicini all'educazione e alla formazione.

Salvaguardare questa preziosa eterogeneità è l'obiettivo principale per il quale è stato prodotto questo testo, ovvero mettere in comunicazione studiosi, accademici e non accademici, che a vario titolo abbiano compiuto studi in questo ambito: dal punto di vista della progettazione (analizzando processi e meccanismi attraverso cui prendono forma gli interventi); dal punto di vista della valutazione e del monitoraggio degli interventi implementati; dal punto di vista degli impatti che gli interventi analizzati hanno prodotto sul territorio e sui destinatari finali.

Il nocciolo duro delle discussioni qui presentate riguarda i risvolti in termini di metodo. Non a caso a curare questo volume sono tre metodologie impegnate costantemente su diverse aree tematiche centrate sull'analisi di *policy*, di programmi, sperimentazioni e scenari concernenti le politiche, in generale, e quelle educative, tra le altre. È in funzione di questa peculiarità che i saggi raccolti sono stati scelti per la loro centratura su componenti di innovazione nei modi di inquadrare, approcciare e studiare gli specifici interventi, favorendo il punto di vista comparato a livello disciplinare – interdisciplinare o multidisciplinare – e accogliendo tutti i livelli di scala degli oggetti analizzati – con proposte di analisi che prendono in considerazione interventi di respiro locale, regionale, nazionale o extranazionale.

L'intento ultimo del volume è quello di provare ad arrivare alla definizione di possibili modelli di analisi capaci di contenere dati di natura diversa e set di indicatori che siano scalabili, replicabili e utili per condensare gli effetti che si sono studiati e che si intenderanno studiare. Si tratta di un dialogo aperto che vuole provare a proporre possibili estensioni analitiche anche a progetti diversi da quelli studiati nei casi specifici; estensioni analitiche in ogni caso centrate sugli strumenti e le questioni che vengono a svilupparsi attorno alle *issues* dell'educazione e della formazione nella lotta alla dispersione scolastica, all'esclusione sociale e a quella lavorativa.

Pertanto, questo volume presenta saggi organizzati in modo da sviluppare una riflessione sui modi di progettare, sviluppare, analizzare, moni-

torare e valutare interventi nell'ambito dell'educazione e della formazione rivolti al contrasto della dispersione scolastica, dell'esclusione sociale e di quella lavorativa. I lavori presentati sono volti a comparare esperienze differenti dal punto di vista della progettazione, della valutazione e del monitoraggio degli interventi, degli impatti che gli interventi analizzati hanno prodotto sul territorio e sui destinatari finali e degli approcci di studio utilizzati (qualitativi, quantitativi o mixed) per arrivare a mettere in luce le esperienze, le buone pratiche e i metodi di analisi per favorire il dibattito e l'emersione dei possibili modelli di analisi.

Nello specifico, i capitoli due e tre che seguono sono stati redatti da due delle curatrici. Il primo per inquadrare gli oggetti analizzati nel testo – spaziando tra i temi della dispersione e dell'abbandono, i processi di inclusione e i percorsi di studio delle politiche educative nel contrasto alla dispersione scolastica. Il secondo, invece, intende "dare i numeri" sul mondo dell'istruzione e della formazione in un'ottica comparata tra l'Italia e gli altri Stati membri dell'Unione Europea con l'intento di posizionare l'Italia in maniera adeguata rispetto alle riflessioni maturate su scala nazionale, regionale e locale nel resto del testo.

Dopo questi due capitoli di inquadramento, seguendo la dinamica di scala nella trattazione degli oggetti di analisi di volta in volta presentati, i capitoli raccolti sviluppano un racconto che passa dalla scala extranazionale del lavoro di Cefalo e Pot (sul sistema austriaco), alla scala nazionale con i contributi di Calzone et al., Freddano et al., Delogu et al., De Luca et al., per arrivare ai contributi su scala regionale di Fortini et al. e Caputo e De Luca Picione sulla Regione Campania, Pozzi sulle regioni Piemonte e Veneto, Consolazio et al. sulla Regione Lombardia, De Vita e Spirito sulla Regione Lazio, per finire con la scala locale nei contributi di De Falco sulla città di Napoli e di Torrigiani sull'Università di Genova.

Oggetti, temi, interventi, programmi specifici, variano da capitolo a capitolo e portano alla definizione di una mappa di tematiche densa e particolareggiata che si è provato a ricostruire nel capitolo sedicesimo, scritto anch'esso da una delle curatrici. Ma la mappa dei concetti e dei temi non è l'unico strumento utile a inquadrare i contributi presentati in questo volume e la loro potenzialità nel fornire riflessioni importanti in via sostantiva e in via procedurale per l'analisi delle politiche educative. Nel capitolo in questione si delinea, infatti, anche una mappa di metodi e approcci, che aiuta a capire la ricchezza degli studi condotti e l'occasione unica che è data in questo testo alla messa in interconnessione e in comunicazione di voci diverse su un campo vasto, dinamico e complesso come quello delle politiche educative.

Ringraziamenti

Questo lavoro è nato con l'idea di sollecitare il confronto tra studiosi e studiosi provenienti da mondi diversi, ma che hanno in comune la volontà di far progredire la riflessione e l'analisi, e migliorare le pratiche perseguibili nell'ambito delle politiche educative. Un ringraziamento particolare va, quindi, a tutti gli autori e le autrici di questo volume che con attenzione, pazienza e dedizione hanno lavorato per far sì che lavori apparentemente slegati si ricongiungessero in una riflessione collettiva.

Capitolo 2

Chi lascia, chi resta. Studiare l'abbandono scolastico in Italia

Amalia Caputo

Abstract

La dispersione scolastica non è un fenomeno recente, ciò che negli ultimi anni è cambiata è la prospettiva con la quale si affronta la questione: da sempre, luogo nel quale si concretizzano i problemi individuali dei giovani, di recente, la dispersione scolastica è considerata una *proxy* per leggere le disfunzioni del sistema scolastico e, soprattutto, gli squilibri del sistema sociale. Per questo oggi, combattere la dispersione non significa unicamente assicurare la diffusione dell'istruzione, ma significa sostenere lo sviluppo della società. Questa consapevolezza ha prodotto, sotto la spinta delle direttive comunitarie, riflessioni e studi nel tentativo di individuare un nuovo modello interpretativo attraverso il quale stimare, indipendentemente dal contesto in cui lo studio si articola, l'effettiva incidenza delle concause. Il contributo intende sviluppare una riflessione sui metodi comunemente adottati per contrastare la dispersione scolastica cercando di porre in evidenza le procedure che sono alla base degli studi sul fenomeno.

Parole chiave: dispersione, indicatori, politiche educative.

2.1 Introduzione

È da oltre vent'anni che il contrasto alla dispersione scolastica è al centro delle politiche educative nazionali ed europee. Questo interesse, ormai permanente, nasce dalla consapevolezza che favorire l'istruzione significa sostenere lo sviluppo della società e dell'economia, significa ridurre le differenze e, ancor più, le disuguaglianze. Sulla base di questo assunto sono stati pensati (ed attivati) numerosi progetti per limitare i fenomeni di abbandono e rispondere agli obiettivi della Comunità europea.

Nonostante le azioni e i miglioramenti ottenuti, l'Italia si attesta ancora oggi agli ultimi posti con un tasso di *early school leavers* (ESL)¹ intorno al 14% (ISTAT 2017). Questa difficoltà costante nel colmare il gap tra il

1. L'ESL è concepito in modo da poter essere utilizzato come riferimento indipendentemente dal tipo sistema educativo e dagli anni richiesti per acquisire il di-

nostro Paese e il resto dell'Europa (Ascoli, Pavolini 2012) è da ricondurre a questioni antiche che caratterizzano l'Italia e che fanno capo ad importanti differenze territoriali e di genere (Colombo 2015). Queste differenze sono tutte riconducibili a loro volta agli ineguali meccanismi distributivi e alla mancanza di solide competenze cognitive di base necessarie per entrare/restare nel percorso formativo. Così risultano a rischio di ESL le Regioni del Mezzogiorno (Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Molise, Abruzzo, Sardegna) e gli uomini che non solo abbandonano gli studi più delle donne, ma raggiungono anche livelli di istruzione nettamente inferiori.

Un altro elemento che caratterizza la dispersione scolastica in Italia è la componente migratoria (Colombo 2010) che fa registrare tassi di gran lunga superiori a quelli degli studenti italiani nei ritardi, nelle ripetenze e nelle mancate ammissioni all'esame conclusivo del primo ciclo. Infine, ma non meno importante, è la ridotta presenza dei giovani nei percorsi di formazione terziaria che evidenzia lo scarso rendimento del sistema formativo italiano (Colombo 2015): bassa quota di diplomati, numero sempre più ridotto di diplomati che scelgono di iscriversi all'università, dispersione universitaria e numero di laureati fuori corso.

È in questo scenario abbastanza immutabile che si colloca la riflessione sociologica, ed è a partire da queste sollecitazioni che si muove questo capitolo.

2.2 Da dove partiamo? Accenni alla teoria

Per poter comprendere le strade percorse per contrastare la dispersione scolastica e per indicarne altre percorribili è necessario, innanzitutto, far luce su quella che è stata l'impostazione teorica di riferimento; ci si riferisce ai modelli che, dal secolo scorso, hanno interpretato le funzioni sociologiche della scuola e accompagnato i cambiamenti del sistema scolastico ponendo al centro della riflessione il rapporto tra società e scuola².

L'analisi sociologica dei sistemi formativi ha visto il succedersi di tre modelli – a cui fanno capo una serie di teorie – riconducibili in via esemplificativa a determinati momenti storici, ma che tuttavia convivono e, di periodo

ploma superiore; per questo non rileva la dispersione scolastica come ammontare delle irregolarità di percorso.

2. Independentemente dalla teoria di riferimento, è possibile riconoscere ai sistemi formativi tre funzioni fondamentali, quella economica (strutture economiche), sociale (rapporti sociali) e di socializzazione (processi individuali, Fischer 2003). Nella realtà queste funzioni coesistono e si intersecano, tuttavia in una prospettiva analitica riferirsi ad una funzione piuttosto che ad un'altra serve ad evidenziare i principali problemi presentati dai sistemi formativi.

in periodo, tendono a dominare uno sull'altro senza che gli altri approcci scompaiano. Il modello integrazionista/funzionalista che domina fino alla fine degli anni sessanta del secolo scorso, quello conflittualista diventa riferimento prevalente degli studi e delle ricerche dagli anni Settanta a metà degli anni Ottanta ed infine il modello interazionista-comunicativo che dal 1985 circa è il modello prevalente di analisi dei rapporti tra scuola e società.

I modelli di riferimento si differenziano essenzialmente per aver affrontato la spiegazione del ruolo del sistema di istruzione in un'ottica positiva o negativa (Heaton, Lawson 1996). L'approccio integrazionista-funzionalista adotta una visione ottimistica in cui la scuola si pone «nello stesso tempo come causa ed effetto di un processo di espansione della scolarizzazione di un'intensità senza precedenti» (Benadusi 1984, p. IX), divenendo così, il luogo in cui si riducono i rischi dell'anomia e della devianza e per questo essa è considerata lo strumento privilegiato alla realizzazione delle pari opportunità fra gli individui (missione struttural-funzionalista).

La scuola è dunque essenziale al mantenimento della società per una serie di fattori primo dei quali la sua utilità economica, l'aumento del tasso di istruzione, infatti, renderebbe gli individui più produttivi e favorirebbe il raggiungimento dell'eguaglianza di opportunità e quindi l'integrazione dell'individuo nella società. Di contro l'immagine negativa della scuola, che si concretizza nel modello conflittualista, trova fondamento nell'idea che la scuola sia legata a compiti di legittimazione dell'ordine esistente tramite la conservazione delle disuguaglianze sociali presenti in esso pertanto la scuola è vista come un luogo di integrazione sociale, ma secondo i valori della classe dominante, piuttosto che secondo quelli comuni della società.

Il passaggio dall'immagine positiva a quella negativa della scuola si configura come il susseguirsi di tre fasi, la fase fondativa, dell'autonomia e dell'interdipendenza. Nella fase fondativa dominano i modelli tecnico funzionalisti in base ai quali il rapporto scuola-società è lineare, la scuola è quindi pensata come una variabile dipendente dalla struttura economica, da quella del potere, dal sistema delle aspettative sociali e dal sistema normativo e, in quanto tale, le si riconosce il monopolio dei processi formativi³. La scuola è infatti l'unico agente di socializzazione in grado di mantenere l'ordine sociale, di garantire l'integrazione degli individui e la solidarietà tra gli individui.

La fase dell'autonomia prende le mosse dalla crisi del legame tra istruzione e occupazione dovuta innanzitutto all'inflazione dei titoli di studio e

3. Generalmente, i termini educazione istruzione e formazione vengono utilizzati in maniera intercambiabile, in realtà i termini fanno riferimento tre differenti concetti considerati costitutivi di un più ampio processo di socializzazione.

al consequenziale aumento della disoccupazione intellettuale (Scuola di massa anni 1970); per questi motivi si sancisce la rottura del legame diretto tra scuola e società, così da un sistema formativo scuola-centrico si passa ad un policentrismo formativo: i processi di socializzazione sono, rispetto alla società di riferimento, discontinui perché molteplici. Emerge, dunque, l'idea dell'esistenza di una pluralità di agenzie di socializzazione e di occasioni formative in cui ciascuno spazio sociale ha una sua valenza educativa. In questa fase emergono le contrapposizioni, da un lato, tra teorie del consenso e teorie del conflitto e, dall'altro, tra teorie macro e teorie micro.

La fase dell'interdipendenza è intesa come dipendenza reciproca sia tra processi formativi e strutture sociali più ampie, sia tra società e suoi diversi sottosistemi. Centrale diviene il concetto di complessità sociale in cui interagiscono, in un rapporto di circolarità e di comunicazione, una serie di sottosistemi che concorrono ad aumentare le opportunità e l'autonomia degli individui. Tra questi sottosistemi c'è la scuola, luogo di costruzione di cultura e di socialità dei soggetti, oltre che ambito di valorizzazione della società e della sua cultura. In questa fase emerge, infatti, anche la centralità del soggetto e delle relazioni intersoggettive.

Alla base c'è un approccio multidimensionale articolato tra azioni degli individui e funzionamento delle istituzioni, per capire il meccanismo allora è necessario considerare i diversi fattori che insieme concorrono a definire gli scopi educativi e le caratteristiche di un sistema d'istruzione. Da questo punto di vista, la dispersione scolastica è il risultato dell'inefficacia integrata di più sistemi, quello appunto formativo, sociale, quello economico e culturale; in questo senso, la dispersione, intesa sia come abbandono volontario sia come esclusione dal sistema, diviene il segnale di una situazione di disagio, a sua volta, determinata dalle specificità di sistemi sociali distinti (la famiglia, la scuola ed il gruppo dei pari, i mezzi di comunicazione), ma interagenti tra loro. Per questi motivi, oggi – sia che la si intenda come rallentamento o come interruzione del percorso formativo prima del conseguimento del titolo – la dispersione scolastica rappresenta nella società attuale un fenomeno che non riguarda più soltanto il sistema scolastico, ma tutto il sistema sociale.

2.3 Analizzare la dispersione

È opinione condivisa che la dispersione scolastica (d'ora in poi DS) si delinea, da un lato, come un fenomeno complesso – e quindi multi-dimensionale – e dall'altro, come un fenomeno di 'contesto'. È un fenomeno complesso perché determinato da una serie di cause che in generale impediscono o interrompono il regolare svolgimento del percorso formativo: questi fattori,

per così dire, si manifestano attraverso ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, basso rendimento o ritardi e, più in generale, attraverso l'evasione e l'abbandono. È un fenomeno di contesto perché non definibile in senso assoluto, ma è sempre relativo al concetto di scolarizzazione praticato da una certa società in un dato momento della storia⁴.

Questo forte legame con il contesto storico, sociale ed economico ha prodotto negli anni molteplici definizioni di dispersione che, sulla base delle caratteristiche degli ambiti, hanno posto l'accento su un fattore piuttosto che su un altro, dedicando via via un peso differente alle cause endogene alla scuola oppure a quelle esogene o extrascolastiche relative sia al soggetto sia al background familiare del giovane. Ma vediamo nel dettaglio.

I fattori endogeni alla scuola attengono, appunto, all'ambiente scuola, inteso sia nell'accezione di luogo fisico sia come luogo di costruzione della rete di relazioni che si articolano all'interno della scuola tra lo studente e i compagni e gli insegnanti. Ne deriva che possibili cause di insuccesso scolastico possono essere riconducibili tanto alla distanza della scuola dall'abitazione dello studente quanto al tipo di investimento nelle strutture per la didattica, alla dimensione delle classi o, ancora, al rapporto con i docenti e al clima di classe, e così via. I fattori esogeni si riferiscono, invece, al contesto sociale, ambientale e familiare del giovane, e quindi ai fattori socio-economici e socio-culturali legati sia al territorio di appartenenza sia alla famiglia di origine e sia alle specificità del giovane.

Per ciò che riguarda il contesto socio-economico del territorio, ad esempio, si riconosce l'esistenza di una relazione tra tasso di abbandono scolastico, grado di emarginazione sociale (povertà) e livello di degrado ambientale urbano (metropolitano): un elevato sviluppo socio-economico del territorio (redditi medio alti, disponibilità di infrastrutture, assenza di impellenze/bisogni economici), stimola nel giovane il bisogno di formarsi, impedendo l'interruzione anticipata del percorso formativo.

Già Bourdieu e Passeron (1964) avevano mostrato come il fattore geografico e l'ineguaglianza culturale fossero dipendenti: nella grande città le opportunità sono molteplici rispetto a quelle offerte dai piccoli centri, queste opportunità riguardano principalmente l'accesso all'istruzione e alla cultura. Ai fattori socio-economici del territorio si affianca anche una certa forma di povertà culturale – e quindi immateriale – che, perpetuando un determinato sistema di valori, non attribuisce il giusto peso all'istruzione e alla formazione, giocando così un ruolo determinate nella riproduzione

4. Ne sono esempio i concetti di abbandono scolastico e di evasione che hanno assunto nel tempo differenti significati a seconda delle norme vigenti e delle aspettative sociali sull'istruzione e la formazione.

delle disuguaglianze delle opportunità formative. In Italia, a confermare l'importanza della componente culturale intervengono i dati sulla dispersione scolastica nei differenti indirizzi di studio superiore: il numero di alunni dispersi negli istituti tecnici e professionali aumenta via via spostandosi dal Nord alle Isole del Paese, mentre quello dei licei classici e scientifici, da sempre più basso, si mantengono su livelli piuttosto costanti in tutte le Regioni Italiane.

Questo perché i ragazzi che scelgono il liceo non solo sono più motivati, ma sono soprattutto indirizzati e sostenuti nelle loro scelte da famiglie con un elevato background sociale, economico e culturale, al Nord come al Sud. Si tratta, in pratica, delle differenti risorse iniziali possedute dai singoli alle quali si aggiunge l'ammontare delle risorse acquisite durante il percorso formativo, le competenze.

Quanto sostenuto è una conferma dell'attualità della teoria della riproduzione di Bourdieu e Passeron (1972), secondo i quali il capitale culturale, distinto dal capitale scolastico, continua a determinare le possibilità di maggior successo dei ragazzi che sono stati socializzati dalla famiglia a maggiori conoscenze e competenze linguistiche e ad avere, ad esempio, più possibilità di partecipare a eventi culturali. In altre parole, il solo capitale scolastico non sembra riuscire a compensare le differenze esistenti tra ragazzi di diverse classi sociali.

L'ultimo gruppo di cause di dispersione che rientrano nei fattori esogeni fa riferimento alle condizioni individuali del giovane e comprende sia gli aspetti biologici, legati anche al genere, sia i fattori cognitivi come la mancanza di motivazione ad apprendere e i diversi tipi di difficoltà di apprendimento e, ancora, le condizioni di disagio determinate dai momenti della crescita, dai problemi affettivo-relazionali e dalle esperienze pregresse di fallimento scolastico. Ed è proprio su quest'ultimo aspetto che si è concentrata l'attenzione di molti studiosi del settore, per lo più psicologi.

L'insuccesso, i ritardi e gli abbandoni sono spesso indici di un malessere più profondo: il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta solo un aspetto di un determinato tipo di disagio adolescenziale, quello scolastico. Il concetto di disagio scolastico deve essere, infatti, tenuto distinto da altri concetti connessi, come quelli di disagio psicologico, disagio sociale o disagio adolescenziale. Pur riconoscendo le profonde interconnessioni esistenti tra tutte queste forme di disagio, quello scolastico è definito come uno specifico fenomeno che nasce dall'incontro fra ragazzo e scuola, dal processo dialettico fra le richieste dell'istituzione scolastica e la risposta dell'alunno. A favorire questo tipo di disagio c'è l'assetto della società moderna che con l'allargamento dei margini di scelta e l'aumento di responsabilità potrebbe provocare nel giovane sentimenti di inadeguatezza, diso-

rientamento e caduta della progettualità, sentimenti che condurrebbero il giovane verso percorsi formativi irregolari.

Quanto alle cause endogene, incide sulla regolarità del percorso formativo del giovane, ma non in modo determinante, innanzitutto la stabilità e la continuità dell'insegnante, oltre che la sua preparazione, e, parallelamente, le strutture scolastiche.

A concorrere alla centralità della formazione nello sviluppo nel giovane sono tutti i fattori analizzati che, a vario titolo, incidono sulla rappresentazione della scuola che il giovane si crea. L'equilibrio fra i due sistemi sociali diviene lo strumento necessario affinché il giovane possa individuare gli strumenti adeguati per leggere ed affrontare le varie situazioni che si presentano nel vivere l'esperienza scuola. Se questo equilibrio viene a mancare, si attivano atteggiamenti di demotivazione e sfiducia nei confronti di se stesso, del mondo esterno e del futuro; il primo sintomo di carenza si manifesta proprio con episodi di abbandono del percorso formativo da parte dei ragazzi più deboli sotto il profilo delle capacità di auto-difesa. Essi, rifiutando l'istituzione scuola, rifiutano essenzialmente il principale ambiente dove si costruiscono le relazioni esterne alla famiglia e dove si sviluppa la personalità. Per questo motivo tutte le azioni di contrasto alla dispersione scolastica pongono al centro l'interconnessione tra famiglia, scuola e gruppo dei pari.

Attualmente, la principale difficoltà che si riscontra è dovuta alle differenti strutturazioni dei tre agenti di socializzazione e l'introduzione di un quarto agente, i mezzi di comunicazione digitale, rendendo complessa l'individuazione di un terreno comune su cui intervenire. Le problematilità maggiori si incontrano proprio in riferimento alla famiglia: posta in relazione positiva con la scuola, favorisce uno sviluppo equilibrato della personalità del giovane; al contrario se la famiglia non riesce a garantire un'efficace rapporto con i sistemi sociali in cui il giovane vive, e quindi la scuola e il gruppo dei pari, si potrebbe verificare una frammentazione dell'universo giovanile.

In pratica, l'adolescente percependo i tre ambienti in modo scollegato e diversificato, non riesce a trovare una continuità affettiva e sociale, l'effetto più diretto è il rifiuto della scuola. Se dunque il disagio giovanile nasce fuori la scuola e, se non si crea una rete di intervento, si evolve all'interno di essa.

2.4 Gli indicatori di dispersione scolastica

A conclusione di questa breve trattazione sembra opportuno accennare a quelli che sono gli indicatori ai quali si fa comunemente ricorso nelle inda-