

CONOSCERE LA DISPERSIONE SCOLASTICA NELL'UCMAN: DISEGNARE VOLTI OLTRE LE CATEGORIE!

Report di ricerca a cura di:
Eleonora Costantini, Fondazione Marco Biagi

Gruppo di ricerca composto da:
Laura Piccaglia, Supporto alla ricerca,
Fondazione Marco Biagi;
Orietta Insalaco, Resp. Area Sostegno e Integrazione sociale,
Gulliver Società Cooperativa sociale;
Sara Stagnani, Coordinatrice Comunità Binario 9 $\frac{3}{4}$,
Gulliver Società Cooperativa sociale.



Sommario

Premessa.....	1
Prefazione	3
1. Introduzione.....	5
2. Il Progetto di ricerca e la struttura del report.....	5
Il fenomeno: dati, difficoltà di definizione e ipotesi	6
3.1 Il rischio di dispersione implicita tra gli studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado	8
3.2 La dispersione scolastica esplicita	9
3.3 La dispersione implicita nella scuola secondaria di secondo grado	10
3.4 Il fenomeno dei NEET	11
3.5 Le determinanti della dispersione scolastica	12
4. Il territorio di riferimento: l'Unione dei Comuni Modenesi Area Nord	12
4.1 L'infrastrutturazione scolastica	16
5. Il questionario per le scuole	21
5.1 Alcune riflessioni intermedie.....	24
6. Le interviste.....	25
6.1 Le dimensioni sociali del fenomeno	26
6.2 La dimensione istituzionale	29
6.3 Le infrastrutture territoriali	31
7. Conclusioni: disegnare volti oltre le categorie	32

La ricerca è stata realizzata nell'ambito dell'Accordo di collaborazione tra la Fondazione Marco Biagi dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Gulliver Società Cooperativa Sociale, grazie al lavoro di un gruppo integrato che ha visto nella Fondazione Marco Biagi il coordinamento scientifico e in Gulliver la gestione operativa e di rete.

Anno 2025

Premessa

La possibilità di realizzare il lavoro di ricerca presentato nelle pagine successive, è stata una sfida che senza dubbio ha dovuto fare i conti con inciampi e rallentamenti.

Perché se è vero che la logica della coprogettazione si fonda sull'Art. 55 del Codice del Terzo Settore (D. Lgs. 117/2017) e sulla sentenza 131/2020 della Corte Costituzionale, ancor di più si tratta di una sfida culturale: l'ente pubblico e il Terzo Settore smettono di essere "cliente e fornitore" per diventare partner che disegnano insieme una soluzione a un bisogno sociale. Una possibilità di intraprendere la strada dell'Amministrazione Condivisa. La coprogettazione richiede fiducia reciproca. L'ente pubblico impara a "cedere" un po' di potere decisionale, e il Terzo Settore dimostra trasparenza e capacità di gestione.

Quando l'oggetto è una ricerca sull'abbandono scolastico, non si tratta solo di raccogliere dati, ma di unire il rigore metodologico alla capillarità territoriale di chi vive il disagio giovanile ogni giorno. Per la Cooperativa Sociale Gulliver, è stata una scommessa, che alla fine può dirsi vinta.

Vinta per l'eccellente collaborazione con la Fondazione Marco Biagi, che ha strutturato le fasi di ricerca e interpretato e gestito i risultati.

Vinta perché è stato possibile instaurare una collaborazione proficua con i referenti tecnici e politici del territorio dell'UCMAN

Vinta perché consapevoli che da qui si può solo continuare, individuando nuove traiettorie d'intervento che traducano i dati in politiche attive, per garantire a ogni ragazzo e a ogni ragazza il diritto di immaginare e costruire il proprio futuro.

Orietta Insalaco

Responsabile Area
Sostegno e Integrazione Sociale
Cooperativa Sociale Gulliver

Prefazione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e non riconducibile a una sola causa: riguarda percorsi personali, contesti familiari, opportunità educative e caratteristiche specifiche dei territori. Per questo il valore di questa ricerca risiede nella capacità di leggere il fenomeno in modo integrato, mettendo in relazione dati, esperienze e sguardi diversi.

Come amministratori dell'Unione dei Comuni Modenesi Area Nord, abbiamo pensato che vogliamo essere presenti accanto ai giovani, sia quando emergono le difficoltà sia nella fase in cui costruiscono le proprie scelte. Crescere significa anche sperimentare, cambiare idea, talvolta sbagliare percorso scolastico o non avere ancora una direzione chiara. Questo fa parte del processo evolutivo e non deve trasformarsi in una condizione di esclusione o di distanza dalla comunità.

Diventa quindi fondamentale conoscere le motivazioni che stanno dietro alla dispersione, cogliere le differenze tra territori e costruire risposte capaci di intercettare precocemente il disagio.

Gli strumenti educativi, sociali e di orientamento non sono solo interventi riparativi, ma opportunità per riattivare fiducia, appartenenza e progettualità. Investire sui giovani significa investire sul futuro del territorio.

Significa costruire reti educative solide, capaci di accompagnare, orientare e offrire seconde possibilità, affinché nessun ragazzo o ragazza resti ai margini del proprio percorso di crescita e di cittadinanza.

Monja Zaniboni

Sindaco di Camposanto
Vice Presidente Unione

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno influenzato da molteplici fattori: la situazione socioeconomica e il background formativo delle famiglie, le caratteristiche individuali, il rapporto con la scuola e con i programmi educativi offerti, oltre ai fattori di attrazione del mercato del lavoro. In Italia, chi abbandona precocemente gli studi (*early leaver*) rappresenta il 13,1% del totale, un dato che si colloca tra i livelli più critici osservati in Europa. A livello regionale, l'Emilia-Romagna figura tra le regioni settentrionali con i tassi più elevati di abbandono scolastico precoce, pur restando al di sotto della media italiana e delle regioni del Centro-Sud.

Il fenomeno mostra inoltre marcate differenze di genere e di origine: i maschi risultano più esposti e chi ha un background migratorio ha una probabilità di abbandono tre volte superiore rispetto ai coetanei italiani. Il ritardo scolastico, dovuto a bocciature o ad altri fattori, rappresenta spesso un segnale precoce di rischio, così come le difficoltà di inclusione di chi ha una disabilità, considerando che solo un terzo delle scuole risulta pienamente accessibile.

Analizzare in profondità la dispersione scolastica richiede dunque l'integrazione di diverse fonti informative, soprattutto quando l'obiettivo è strutturare politiche territoriali efficaci per prevenire e ridurre il fenomeno. In questo contesto, il progetto di ricerca - di cui questo report restituisce gli esiti - si è sviluppato attraverso un percorso di collaborazione tra la Fondazione Marco Biagi dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Gulliver Società Cooperativa Sociale, O.N.L.U.S. Questa impostazione ha permesso di combinare dati primari, raccolti attraverso questionari e interviste semi-strutturate, e dati secondari provenienti da fonti ufficiali, valorizzando la conoscenza diretta del territorio e rendendolo soggetto competente dell'analisi.

2. Il Progetto di ricerca e la struttura del report

La presente ricerca si colloca nell'alveo della collaborazione tra la Fondazione Marco Biagi dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Gulliver Società Cooperativa Sociale, O.N.L.U.S., in senso alle attività di Terza Missione. L'iniziativa è nata in occasione dell'Avviso pubblico per la co-progettazione (delibera di Giunta n. 84 del 28 agosto 2024), finalizzato a individuare soggetti del Terzo Settore per interventi di rete volti a prevenire e contrastare l'abbandono scolastico; contesto nel quale Gulliver O.N.L.U.S. ha deciso di finanziare una borsa di ricerca.

L'indagine ha inteso comprendere le caratteristiche della dispersione scolastica nel territorio dell'UCMAN, ponendo particolare attenzione a chi sono i ragazzi e le ragazze che abbandonano la scuola, ai meccanismi che incidono su tale fenomeno e alle eventuali differenze territoriali. Per tali obiettivi di conoscenza sono stati raccolti e utilizzati sia dati primari che dati secondari, combinando analisi quantitativa e qualitativa.

Il lavoro ha preso avvio da una interrogazione *desk* della letteratura, finalizzata a definire il perimetro e gli obiettivi dello studio, e con la mappatura delle basi dati disponibili in modalità open access. In questa fase sono stati individuati i principali gap conoscitivi e progettati gli strumenti di rilevazione, tra cui un questionario per le scuole e una traccia di intervista per i testimoni privilegiati. Contemporaneamente, sono stati contattati e coinvolti alcuni stakeholder del territorio, in modo da garantire un collegamento diretto con le dinamiche locali.

Tra marzo e maggio 2025, si sono intensificati i contatti con gli stakeholder per integrare dati sulle carriere scolastiche e sono stati predisposti, testati e somministrati questionari brevi alle scuole secondarie di primo e secondo grado, volti a rilevare abbandoni formali e informali registrati negli ultimi tre anni scolastici.

Tra giugno e novembre 2025, sono state realizzate otto interviste semi-strutturate con testimoni privilegiati del territorio, provenienti dai mondi della scuola, del Terzo Settore e della pubblica amministrazione locale. Tutti i dati raccolti sono stati successivamente analizzati integrando le diverse fonti informative e garantendo momenti di confronto con gli stakeholder.

La profondità del lavoro sul campo e l'accuratezza dell'interpretazione dei dati sono state rese possibili grazie a un gruppo di lavoro integrato, composto da personale della Fondazione Marco Biagi e di Gulliver Società Cooperativa Sociale, garantendo un equilibrio tra competenze accademiche e conoscenza diretta del contesto territoriale.

Il report si propone di restituire la complessità del lavoro svolto attraverso un'analisi trasversale delle diverse basi dati. Dopo un inquadramento del fenomeno a livello nazionale (paragrafo 3), vengono descritte alcune dinamiche demografiche territoriali e presentati i dati relativi all'infrastruttura scolastica dei comuni dell'Unione (paragrafo 4). Il paragrafo 5 illustra e commenta i dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario alle scuole, mentre il paragrafo 6 sintetizza i principali contenuti delle interviste semi-strutturate condotte con testimoni privilegiati. Il paragrafo conclusivo propone alcune considerazioni di sintesi e di prospettiva.

Il fenomeno: dati, difficoltà di definizione e ipotesi

L'Italia occupa attualmente il quinto posto in Europa per tasso di abbandono scolastico (10,5%), preceduta da Romania (16,6%), Spagna (13,7%), Germania (12,8%) e Ungheria (11,6%). Pur registrando un miglioramento rispetto agli anni precedenti, il dato evidenzia come persistano ancora ampi margini di intervento e di crescita del sistema educativo nazionale¹

Nel 2024, il 9,8% dei giovani tra i 18 e i 24 anni risulta fuori dal circuito formativo senza aver conseguito un diploma o una qualifica professionale.

¹ INVALSI (2025). Risultati delle prove Invalsi 2025.

Si tratta di un indicatore che riflette le difficoltà del sistema scolastico nel garantire piena inclusività e nel trattenere le fasce più vulnerabili della popolazione studentesca².

Il fenomeno presenta inoltre una marcata segmentazione per genere, territorio e origine sociale. Il tasso di abbandono è più elevato tra i giovani maschi (12,2%) rispetto alle coetanee e raggiunge il 12,4% nelle regioni meridionali. Particolarmente critico è il dato relativo a chi ha una cittadinanza straniera, per cui l'abbandono si attesta al 24,3%. La situazione diventa ancora più allarmante tra chi arriva in Italia tra i 16 e i 24 anni, dove la quota raggiunge il 38,9%, segnalando una forte vulnerabilità nei percorsi di integrazione scolastica³.

Un ulteriore elemento di criticità riguarda la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative. In presenza di genitori con al massimo la licenza media, la probabilità di abbandono per i figli/le figlie sale al 22,8%; al contrario, si riduce drasticamente fino all'1,2% quando almeno uno dei genitori è laureato. Questo divario evidenzia come il sistema scolastico, anziché compensare le disuguaglianze di partenza, tenda ancora in larga misura a riprodurle, contribuendo alla loro cristallizzazione nel tempo⁴.

Dalla recente «Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica», presentata in audizione presso il Parlamento dall'Istituto Nazionale di Statistica il 7 ottobre 2025, emerge un quadro particolarmente significativo in relazione alle competenze acquisite al termine del primo ciclo di istruzione. La conclusione della scuola secondaria di primo grado rappresenta infatti il punto di arrivo del percorso scolastico obbligatorio e costituisce uno snodo cruciale per intercettare eventuali fragilità educative. In questa fase, la valutazione delle competenze assume un ruolo centrale quale indicatore precoce di potenziali traiettorie di vulnerabilità.

Dal 2018 le prove INVALSI rilevano in modo sistematico i livelli di apprendimento in italiano e matematica di chi si trova al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. I risultati relativi all'anno scolastico 2024/2025 mostrano una situazione critica: la quota di chi non raggiunge livelli di sufficienza (*low performer*) è pari al 41,4% in italiano e al 44,3% in matematica. Le differenze territoriali risultano marcate. Per le competenze alfabetiche, le percentuali più contenute si registrano in Umbria (32,7%) e in Valle d'Aosta (34,1%), mentre per le competenze numeriche, i valori più bassi si osservano nella Provincia autonoma di Trento (32,5%) e nuovamente in Umbria (33,6%). All'estremo opposto, la Sicilia presenta la quota più elevata di chi ha competenze alfabetiche insufficienti (53,3%), seguita da Calabria (50,8%) e Sardegna (49,1%).

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ Colombo M., (2015), «Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione», in *Scuola democratica*, Fascicolo 2, maggio-agosto 2015

Le medesime regioni mostrano anche i livelli più critici nelle competenze numeriche: 62% in Sicilia, 59,5% in Calabria e 57,9% in Sardegna⁵.

Persistono inoltre significative differenze di genere e di provenienza. In matematica, la quota di ragazze che non raggiunge la sufficienza (47,3%) supera quella dei coetanei maschi (41,4%); nelle competenze alfabetiche si osserva invece la situazione opposta, con il 45,9% dei ragazzi sotto la soglia di sufficienza rispetto al 36,7% delle ragazze⁶. Particolarmente rilevante è il divario legato alla cittadinanza e alla storia migratoria, che può essere letto anche come indicatore della capacità inclusiva del sistema scolastico. Tra chi nasce all'estero, il 75% non raggiunge la sufficienza in italiano e il 67,6% in matematica. I risultati migliorano tra chi nasce in Italia da genitori stranieri, ma rimangono critici (57,2% di insufficienti in lettura e 52,6% in matematica). La quota scende in modo significativo tra chi nasce in Italia da genitori italiani: 37,0% per le competenze alfabetiche e 41,4% per quelle numeriche⁷.

Nel complesso, i dati confermano come le disuguaglianze territoriali, sociali e di origine incidano in modo determinante sugli apprendimenti già al termine del primo ciclo, configurando un rischio concreto di successiva dispersione scolastica.

3.1 Il rischio di dispersione implicita tra gli studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado

I risultati delle prove INVALSI in italiano, matematica e inglese (*reading e listening*) consentono di elaborare un indicatore sintetico di «rischio di dispersione implicita». Tale misura non si riferisce all'abbandono formale del percorso di studi, ma alla probabilità che lo/la studente, pur rimanendo nel sistema scolastico, incontri difficoltà significative nel proseguire con successo dopo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (fissato a 16 anni), con un aumentato rischio di bocciature, mancato recupero delle lacune o progressivo ampliamento delle stesse. Si parla di «rischio di dispersione implicita» quando lo/la studente raggiunge livelli di apprendimento significativamente inferiori rispetto ai traguardi attesi al termine degli otto anni di scuola: in particolare, quando si colloca al livello 1 o 2 sia in italiano sia in matematica e non consegue il livello A2 in entrambe le componenti della prova di inglese (*reading e listening*)⁸.

Nell'anno scolastico 2024/2025, il 12,3% di chi era al terzo anno della scuola secondaria di primo grado rientra in questa condizione di rischio. Il dato risulta in

⁵ INVALSI (2025). Risultati delle prove Invalsi 2025.

⁶ Preme sottolineare quanto tali risultati siano riconducibili a stereotipi e pregiudizi, ancora radicati, in riferimento alla predisposizione dei generi verso alcune discipline. Cfr. Danieli, P., (2020), *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola : per una cultura della parità*, Milano, Ledizioni.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Eurostat, (2022). *Early leavers from education and training*. Eurostat Statistics Explained.

diminuzione rispetto all'anno scolastico 2020/2021, anche grazie ai miglioramenti osservati nelle competenze di lingua inglese.

Permangono tuttavia forti squilibri territoriali: Sicilia (23,6%), Calabria (21,2%) e Sardegna (20,7%) presentano le incidenze più elevate⁹.

Il rischio di dispersione implicita è più alto tra i maschi (13,8%), con uno scarto di tre punti percentuali rispetto alle femmine. Emergono inoltre marcate differenze legate alla storia migratoria: l'incidenza raggiunge il 22,5% tra chi appartiene alla prima generazione di immigrazione, a fronte dell'11,6% tra gli/le studenti italiani/e e del 10,4% tra chi è di seconda generazione. Anche il background socio-economico familiare si conferma un fattore determinante: il rischio di dispersione implicita risulta più che doppio tra chi proviene da famiglie svantaggiate rispetto a chi si trova in condizioni socio-economiche più favorevoli¹⁰.

Nel complesso, l'indicatore evidenzia come le fragilità negli apprendimenti, già evidenti al termine del primo ciclo, rappresentino un campanello d'allarme rispetto alla tenuta dei percorsi formativi successivi e alla capacità del sistema scolastico di contrastare precocemente le disuguaglianze.

3.2 La dispersione scolastica esplicita

Con l'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado, che inaugura un segmento di istruzione non più pienamente obbligatorio, diventa misurabile il fenomeno della dispersione scolastica esplicita. In questo ambito, uno degli indicatori di riferimento a livello europeo è la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni in possesso al massimo del diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media) e non inseriti/e in alcun percorso di istruzione o formazione (*early leavers*)¹¹.

Nel 2024 tale condizione riguarda il 9,8% di chi ha tra 18 e 24 anni. Il dato, in progressiva diminuzione negli ultimi anni, si colloca ormai in prossimità del target fissato dall'Unione europea per il 2030 (9%), segnalando un miglioramento complessivo del sistema. Tuttavia, l'analisi disaggregata evidenzia persistenti squilibri. Tra il 2023 e il 2024 la riduzione dell'indicatore (-0,7 punti percentuali) è stata più marcata tra i maschi e nelle regioni meridionali, ma permane un divario significativo sia di genere sia territoriale: il tasso di abbandono è pari al 12,2% tra i ragazzi, a fronte del 7,1% tra le ragazze, e raggiunge il 12,4% nel Mezzogiorno rispetto all'8,4% nel Nord¹².

Le disuguaglianze risultano ancora più accentuate se si considera la cittadinanza. Chi ha cittadinanza straniera presenta un'incidenza di abbandono quasi tripla rispetto a chi ha cittadinanza italiana (24,3% contro 8,5%).

⁹ INVALSI (2025). Risultati delle prove Invalsi 2025

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Eurostat, (2022). *Early leavers from education and training*. Eurostat Statistics Explained.

¹² INVALSI (2025). Risultati delle prove Invalsi 2025.

Anche il contesto territoriale incide: la quota di *early leavers* supera la media nazionale tra chi risiede nelle grandi città (10,9%), segnalando possibili criticità legate alla complessità socio-economica dei contesti urbani¹³.

Il livello di istruzione dei genitori si conferma, inoltre, un fattore determinante. Tra chi ha i genitori che possiedono al massimo la licenza media, quasi un quarto (22,8%) abbandona precocemente gli studi prima del conseguimento di un diploma o di una qualifica. La quota scende al 5,3% quando almeno un genitore è in possesso di un titolo di scuola secondaria superiore e si riduce ulteriormente fino all'1,2% nel caso in cui almeno un genitore sia laureato¹⁴.

Il dato conferma la forte incidenza della trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative e sottolinea come la dispersione esplicita rappresenti l'esito finale di fragilità che spesso si manifestano molto prima, già nei livelli di apprendimento del primo ciclo.

3.3 La dispersione implicita nella scuola secondaria di secondo grado

Accanto alla dispersione scolastica esplicita, si colloca il fenomeno della dispersione implicita, che nella scuola secondaria di secondo grado riguarda chi, pur avendo completato il ciclo di studi, non raggiunge i traguardi minimi di competenza previsti al termine dei 13 anni di scolarità. In termini di competenze di base (comprensione della lingua scritta, matematica e lingua inglese) queste persone si trovano in una condizione non molto diversa da quella di chi ha abbandonato precocemente il percorso di studi, con un analogo rischio di vulnerabilità e marginalità sociale¹⁵.

Dal 2019 le prove INVALSI consentono di quantificare il fenomeno anche al termine del secondo ciclo. Nell'anno scolastico 2024/2025, l'8,7% degli/delle studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado rientra nella definizione di dispersione implicita. Il dato è in diminuzione rispetto agli anni precedenti, dopo il picco del 9,8% registrato nel 2020/2021, ma continua a evidenziare significative disuguaglianze territoriali. Il fenomeno segue infatti il noto gradiente Nord-Sud, con valori più contenuti nel Nord e nel Centro e percentuali più elevate nel Mezzogiorno, dove si raggiunge il 15,9% in Sardegna e il 17,6% in Campania¹⁶.

Anche in questo caso emergono differenze rilevanti per genere e percorso scolastico. La dispersione implicita è più frequente tra i ragazzi (10,7%), con uno scarto di quattro punti percentuali rispetto alle ragazze, e tra chi ha accumulato

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Eurostat, (2022). *Early leavers from education and training*. Eurostat Statistics Explained

¹⁶ INVALSI (2025). Risultati delle prove Invalsi 2025.

almeno un anno di ritardo scolastico (18,2%), confermando la stretta relazione tra insuccesso formativo e fragilità negli apprendimenti¹⁷.

Significative risultano inoltre le differenze tra indirizzi di studio: nei licei la quota di chi si trova in dispersione implicita è pari al 3,9%, mentre sale al 10,8% negli istituti tecnici e raggiunge il 22,8% negli istituti professionali. Il background socio-economico si conferma un ulteriore fattore determinante: la quota di chi proviene da famiglie svantaggiate che si trovano in condizione di dispersione implicita è quasi doppia rispetto a quella di chi proviene da contesti più favorevoli¹⁸.

Nel complesso, il quadro evidenzia come la conclusione formale del percorso scolastico non coincida necessariamente con il raggiungimento di competenze adeguate e come le disuguaglianze sociali e territoriali continuino a riflettersi in modo significativo sugli esiti formativi, anche al termine del secondo ciclo.

3.4 Il fenomeno dei NEET

In questo quadro si colloca il fenomeno delle persone giovani NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*), indicatore che misura la quota di chi non ha una occupazione o un'attività formative. La riduzione della quota di chi si trova in dispersione scolastica esplicita osservata a partire dal 2021, insieme al progressivo incremento del tasso di occupazione giovanile, ha contribuito a una diminuzione del numero di chi non risulta né in un percorso di istruzione o formazione né nel mercato del lavoro. Nel 2024, infatti, le persone NEET rappresentano il 15,2% della popolazione tra i 15 e i 29 anni, in sensibile calo rispetto al 23,7% registrato nel 2020¹⁹.

Il miglioramento complessivo non elimina tuttavia profonde disparità territoriali. In alcune regioni del Mezzogiorno la quota supera ancora il 20%: 26,2% in Calabria, 25,7% in Sicilia, 24,9% in Campania e 21,4% in Puglia. Permane inoltre un divario di genere: il fenomeno continua a essere più diffuso tra le giovani donne (16,6%) rispetto ai coetanei maschi (13,8%)²⁰.

Il dato sui/sulle NEET rappresenta un indicatore di sintesi delle fragilità accumulate lungo il percorso educativo e formativo. In molti casi, infatti, la condizione di inattività è preceduta da esperienze di insuccesso scolastico, dispersione implicita o abbandono precoce, configurandosi come esito finale di traiettorie segnate da disuguaglianze sociali, territoriali e di genere.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

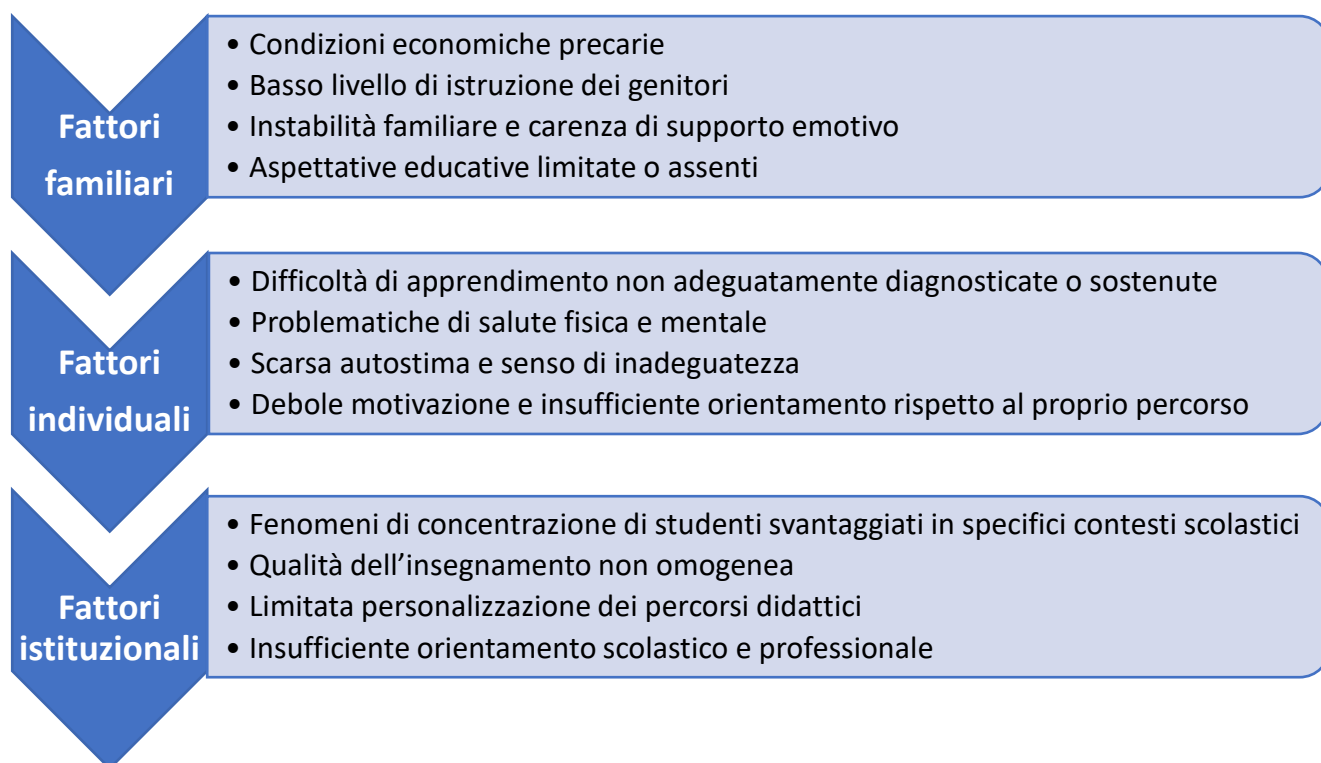
¹⁹ Colombo M., (2015), «Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione», in *Scuola democratica*, Fascicolo 2, maggio-agosto 2015

²⁰ Osservatorio #conibambini www.conibambini.org.

3.5 Le determinanti della dispersione scolastica

La letteratura sul tema, le indagini nazionali e sovranazionali distinguono una pluralità di fattori che incidono sul fenomeno della dispersione scolastica che, dunque, appare come il risultato di un'interazione complessa e localmente situata tra dimensioni individuali, familiari e istituzionali (Figura 1).

Figura 1 – Fattori che incidono sulla dispersione scolastica



Fonte: elaborazione delle autrici

4. Il territorio di riferimento: l'Unione dei Comuni Modenesi Area Nord

L'Unione dei Comuni Modenesi Area Nord (UCMAN) comprende i comuni di Camposanto, Cavezzo, Concordia sulla Secchia, Finale Emilia, Medolla, San Felice sul Panaro, San Possidonio e San Prospero. Si tratta di un territorio esteso che, dal punto di vista demografico, ha attraversato trasformazioni significative negli ultimi quindici anni. In assenza di dati dettagliati a livello comunale, è stata ricostruita una serie di dimensioni statistiche utilizzando i dati del Censimento 2011 e le tavole statistiche ISTAT per il 2021.

Tabella 1 – Variazione della popolazione residente totale e della popolazione residente straniera 2011-2021 UCMAN, valori assoluti

Comune	Popolazione residente totale			Popolazione residente straniera		
	2011	2021	Variazione	2011	2021	Variazione
Camposanto	3.171	3.261	+90	479	588	+109
Cavezzo	7.196	6.997	-199	907	920	+13
Concordia s/Secchia	8.968	8.172	-796	1.205	1.155	-50
Finale Emilia	15.713	14.978	-735	1.841	2.049	+208
Medolla	6.322	6.352	+30	584	611	+27
San Felice s/Panaro	11.026	10.679	-347	1.430	1.636	+206
San Possidonio	3.621	3.451	-170	527	556	+29
San Prospero	5.841	6.020	+179	567	693	+126

Fonte: elaborazione propria su dati ISTAT 2011 e 2021

Nel periodo considerato (2011-2021), il territorio dell'UCMAN ha registrato una diminuzione complessiva di 1.948 persone.

Allo stesso tempo, si osserva un incremento, sia assoluto sia relativo, della popolazione con background migratorio. In altre parole, la riduzione della popolazione italiana è stata più marcata rispetto a quella della componente straniera, mentre l'immigrazione di persone straniere ha contribuito a mitigare, almeno parzialmente, il calo demografico complessivo (Tabella 1).

Accanto a queste dinamiche, emerge un trend coerente con l'andamento nazionale: nel periodo considerato, è aumentato anche l'indice di vecchiaia²¹, indicando un progressivo invecchiamento della popolazione residente nell'area (Tabella 2).

²¹ L'indice di vecchiaia è calcolato come il rapporto tra popolazione di 65 anni e più e popolazione di età compresa tra 0 e 14 anni, moltiplicato per 100.

Tabella 2 – Variazione dell'indice di vecchiaia 2011-2021 UCMAN

Comune	2011	2021	Variazione
Camposanto	141,4	140,68	-0,72
Cavezzo	161,6	198,57	+36,97
Concordia s/Secchia	159,5	204,85	+45,35
Finale Emilia	159,1	183,09	+23,99
Medolla	147,8	171,31	+23,51
San Felice s/Panaro	137,8	166,89	+29,09
San Possidonio	150,6	206,08	+55,48
San Prospero	103,4	120,22	+16,82

Fonte: elaborazione propria su dati ISTAT 2011 e 2021

I dati di livello comunale relativi all'occupazione sono piuttosto limitati, ma permettono di delineare un quadro socio-economico di massima del territorio. Di particolare interesse è la variazione del tasso di occupazione²² tra il 2011 e il 2021, che evidenzia un aumento significativo in tutti i comuni dell'UCMAN (Tabella 3).

A titolo di confronto, la media nazionale si attesta al 58%, mentre quella provinciale di Modena raggiunge il 67,7%. L'incremento osservato nel territorio dell'UCMAN riflette probabilmente sia un trend generale di crescita della popolazione in età lavorativa, sia l'effetto di dinamiche locali che hanno favorito l'ingresso nel mercato del lavoro.

Tabella 3 – Tasso di occupazione per comune e variazione 2011-2021, valori percentuali

Comune	2011	2021	Variazione
Camposanto	49,3	70,9	+21,6
Cavezzo	51,8	72,4	+20,6
Concordia s/Secchia	51,3	69,9	+18,6
Finale Emilia	49,1	71,9	+22,8
Medolla	54,4	74,5	+20,1
San Felice s/Panaro	53,1	70,4	+17,3
San Possidonio	51,4	69,0	+17,6
San Prospero	60,0	72,7	+12,7

Fonte: elaborazione propria su dati ISTAT 2011 e 2021

²² Il tasso di occupazione è l'indicatore che misura la percentuale di persone occupate (15-64 anni) rispetto alla popolazione totale della stessa fascia d'età.

I dati relativi al reddito medio imponibile pro capite nei comuni dell'UCMAN, al 2022, evidenziano valori inferiori rispetto alla media provinciale e regionale, con una variazione compresa tra 20.107€ registrato a Concordia sulla Secchia e 23.093€ registrato a Medolla (Tabella 4).

Tabella 4 - Reddito medio imponibile pro capite nei comuni dell'UCMAN, 2022, valori assoluti in euro

Comune	Reddito imponibile medio (=C)
Camposanto	21.412
Cavezzo	21.040
Concordia s/Secchia	20.107
Finale Emilia	20.884
Medolla	23.093
San Felice s/Panaro	21.363
San Possidonio	20.268
San Prospero	21.741
Media UCMAN	21.238,5
Media provinciale (Modena)	23.508
Media regionale (Emilia Romagna)	22.731

Fonte: elaborazione su dati Irpef

Per quanto riguarda i settori economici, i dati aggiornati a livello comunale non sono disponibili. Tuttavia, facendo riferimento alle informazioni provinciali, emerge che il settore industriale e quello dei servizi rappresentano quelli con la più alta quota di occupati in termini assoluti, indicando che gran parte della forza lavoro locale è concentrata in queste aree produttive (Tabella 5).

Tabella 5 - Occupati per settore economico di attività in provincia di Modena 2022, valore assoluto

Settore economico di attività	Occupati (2022)
Agricoltura	4.697
Industria in senso stretto	120.737
Costruzioni	21.809
Commercio	50.972
Altri servizi	127.844
Totale provinciale (Modena)	326.059
Totale regionale (Emilia Romagna)	2.001.272

Fonte: elaborazione su dati ISTAT

In sintesi, tra il 2011 e il 2021, l'UCMAN ha visto una leggera diminuzione della popolazione, bilanciata dall'aumento di residenti con background migratorio, mentre l'indice di vecchiaia continua a crescere. Sul piano economico, il tasso di occupazione è aumentato in tutti i comuni, pur rimanendo i redditi pro capite leggermente inferiori alla media provinciale e regionale. L'occupazione si concentra soprattutto nei settori industriale e dei servizi.

4.1 L'infrastrutturazione scolastica

Attraverso l'analisi dei dati disponibili sulla piattaforma del Ministero dell'Istruzione e del Merito, è stato possibile ricostruire il quadro dell'infrastrutturazione scolastica dell'UCMAN e descrivere la qualità complessiva del sistema educativo locale.

Sono presenti otto istituti comprensivi, ciascuno con plessi distribuiti nei diversi comuni, che coprono l'intero percorso educativo obbligatorio, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado (Tabella 6).

Tabella 6 – Istituti comprensivi per comune e per localizzazione UCMAN, 2025

Comune	Istituto Comprensivo di riferimento	Plessi presenti nel comune (ordine di scuola)
Camposanto	I.C. <i>San Felice sul Panaro</i>	Scuola dell'infanzia (Camposanto) Scuola primaria (Camposanto) Scuola secondaria di I grado (Camposanto)
Cavezzo	I.C. <i>San Prospero – Medolla</i>	Scuola dell'infanzia (Cavezzo) Scuola primaria (Cavezzo) Scuola secondaria di I grado (Cavezzo)
Concordia sulla Secchia	I.C. <i>Sergio Neri</i>	Scuola dell'infanzia (Concordia) Scuola primaria (Concordia) Scuola secondaria di I grado (Concordia)
Finale Emilia	I.C. <i>Elvira Castelfranchi</i>	Scuole dell'infanzia (Finale Emilia) Scuole primarie (Finale Emilia) Scuola secondaria di I grado
Finale Emilia – frazione Massa Finalese	I.C. <i>Elvira Castelfranchi</i>	Scuola primaria (Massa Finalese) Scuola secondaria di I grado (Massa Finalese)

Comune	Istituto Comprensivo di riferimento	Plessi presenti nel comune (ordine di scuola)
Medolla	I.C. <i>San Prospero – Medolla</i>	Scuola dell'infanzia (Medolla) Scuole primarie (Medolla) Scuola secondaria di I grado
San Felice sul Panaro	I.C. <i>San Felice sul Panaro</i>	Scuole dell'infanzia (San Felice) Scuole primarie (San Felice) Scuola secondaria di I grado
San Possidonio	I.C. <i>Sergio Neri</i>	Scuola dell'infanzia (San Possidonio) Scuola primaria (San Possidonio) Scuola secondaria di I grado
San Prospero	I.C. <i>San Prospero – Medolla</i>	Scuola dell'infanzia (San Prospero) Scuola primaria (San Prospero)

Fonte: elaborazione su dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito

Per completare il quadro dell'offerta formativa, è stata inoltre ricostruita la presenza degli istituti secondari di secondo grado, concentrati principalmente nel comune di Mirandola e, in misura minore, nel comune di Finale Emilia (Tabella 7).

Tabella 7 – Istituti secondari di secondo grado per localizzazione e tipologia di offerta, 2025

Comune	Nome istituto	Indirizzi / Tipologie principali
Mirandola	<i>Istituto Superiore Statale "Galileo Galilei"</i>	Liceo scientifico opzione Scienze Applicate; Tecnico (Elettronica ed Elettrotecnica – varie articolazioni; Meccanica, Meccatronica ed Energia); Professionale (Industria e Artigianato per il Made in Italy, Manutenzione e Assistenza Tecnica)
Mirandola	<i>Istituto di Istruzione Superiore "Luosi – Pico"</i>	Diverse sedi/studi (commerciale, linguistico e classico) – comprende anche Liceo classico e linguistico "Giovanni Pico"

Comune	Nome istituto	Indirizzi / Tipologie principali
Mirandola	<i>Liceo "Giovanni Pico"</i> (all'interno del Luosi – Pico)	Liceo classico; Liceo linguistico
Finale Emilia	<i>Istituto Tecnico Statale "Ignazio Calvi"</i>	Tecnico: Agraria, Agroalimentare e Agroindustria (Gestione ambiente e territorio, Viticoltura ed Enologia); Costruzioni, Ambiente e Territorio; Chimica, Materiali e Biotecnologie
Finale Emilia	<i>Liceo Scientifico Statale "Morando Morandi"</i>	Liceo Scientifico; Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate; Liceo Scienze Umane; Liceo Scienze Umane opzione Economico Sociale; Liceo Linguistico)

Fonte: elaborazione su dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito

Considerando l'oggetto specifico di analisi, due indicatori del Censimento 2011 risultano particolarmente significativi in chiave diacronica: l'incidenza di chi esce precocemente dal sistema scolastico senza diploma né accesso alla formazione professionale e l'indice di frequenza scolastica di chi ha un background migratorio.

In particolare, l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione misura la quota di giovani né in corsi regolari di studi né in percorsi di formazione professionale. I dati mostrano che, pur non trascurabile, la percentuale complessiva non si discosta in maniera marcata dalla media regionale (Emilia-Romagna: 12,7%) e nazionale (Italia: 15,5%). Tra i comuni dell'UCMAN, il valore più elevato si registra a San Prospero (19,6%), ben superiore alla media italiana, mentre il valore più basso riguarda Finale Emilia (14,8%), leggermente inferiore alla media nazionale (Tabella 8). È comunque da rilevare che tutte le percentuali comunali risultano superiori alla media regionale, evidenziando una maggiore vulnerabilità del territorio rispetto al contesto emiliano-romagnolo.

Tabella 8 - Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione, dati per comune, 2011

Comune	Valore %
Camposanto	17,6
Cavezzo	16,4
Concordia sulla Secchia	17,3
Finale Emilia	14,8
Medolla	15,4
San Felice sul Panaro	16
San Possidonio	17,8
San Prospero	19,6

Fonte: elaborazione propria su dati ISTAT

L'Indice di frequenza scolastica straniera misura la quota di giovani persone straniere residenti, tra i 15 e i 24 anni, iscritte a un corso regolare di studi o a percorsi di formazione professionale rispetto al totale della popolazione straniera nella stessa fascia d'età (Tabella 9).

Tabella 9 - Indice di frequenza scolastica straniera, dati per comune, 2011

Comune	Valore %
Camposanto	45,5
Cavezzo	36,5
Concordia sulla Secchia	32,3
Finale Emilia	37,3
Medolla	36,5
San Felice sul Panaro	41,1
San Possidonio	33,8
San Prospero	33,3

Fonte: elaborazione propria su dati ISTAT

La frequenza scolastica rappresenta una condizione fondamentale per l'integrazione, poiché contribuisce a superare forme di esclusione o discriminazione e costituisce un indicatore del grado di inserimento sociale. In altre parole, riflette sia il livello di radicamento nel tessuto sociale sia l'accesso effettivo ai servizi educativi e formativi da parte della popolazione immigrata in ciascun contesto territoriale.

Considerando l'importanza del passaggio tra la scuola secondaria di primo e di secondo grado, come momento critico in riferimento alla successiva dispersione scolastica, per ciascuna scuola dell'UCMAN sono stati rilevati i dati relativi a bocciature, interruzioni di frequenza e percentuale di alunni e alunne ammessi/e all'esame di Stato al termine del terzo anno. I dati sono riferiti all'anno scolastico 2023/2024²³:

- Camposanto: non si sono registrate bocciature né interruzioni di frequenza. Al terzo anno, il 93,5% degli/Ile studenti è stato ammesso alla classe successiva.
- Cavezzo: l'1,3% degli/Ile studenti ha ripetuto l'ultimo anno di corso, senza interruzioni di frequenza. Tutti gli alunni/le alunne del terzo anno sono stati ammessi/e alla classe successiva.
- Concordia: il 3,9% degli/Ile studenti ha ripetuto l'ultimo anno; non si sono registrate interruzioni di frequenza. Al terzo anno, il 98,6% degli alunni/delle alunne è stato ammesso all'esame di Stato.
- Finale Emilia: il 2,5% degli/Ile studenti ha ripetuto l'ultimo anno; nessuna interruzione di frequenza è stata registrata. Al terzo anno, il 97,4% degli/Ile studenti è stato ammesso alla classe successiva.
- Medolla: nessun ripetente nell'ultimo anno, con il 3% di interruzioni di frequenza. Tutti gli alunni/le alunne del terzo anno hanno ottenuto l'ammissione alla classe successiva.
- San Felice sul Panaro: nessun/a ripetente e nessuna interruzione di frequenza; al terzo anno tutti/e gli/I3 studenti hanno ottenuto l'ammissione alla classe successiva.
- San Possidonio: il 2,9% degli/Ile studenti ha ripetuto l'ultimo anno; non si sono registrate interruzioni di frequenza. Al terzo anno, il 94,3% degli alunni/delle alunne è stato ammesso alla classe successiva.
- San Prospero: l'1,4% degli/Ile studenti ha ripetuto l'ultimo anno; non si sono verificate interruzioni di frequenza. Al terzo anno, tutti gli alunni/tutte le hanno ottenuto l'ammissione alla classe successiva.

Nel complesso, i dati relativi al terzo anno della scuola secondaria di primo grado evidenziano un buon livello di continuità scolastica nell'UCMAN, con percentuali elevate di ammissione all'esame di Stato. Si distinguono due gruppi di comuni:

- Comuni senza bocciature nell'ultimo anno (2024/2024): Camposanto, Medolla, San Felice sul Panaro. In queste realtà non si sono verificate interruzioni di frequenza e tutti gli/Ile studenti del terzo anno hanno raggiunto

²³ Piattaforma *Unica* del Ministero dell'Istruzione e del Merito
<https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/home>.

l'ammissione alla classe successiva (con l'eccezione di Camposanto, dove la percentuale di ammissione all'esame è pari al 93,5%).

- Comuni con bocciature nell'ultimo anno (2023/2024): Cavezzo (1,3%), Concordia (3,9%), Finale Emilia (2,5%), San Possidonio (2,9%) e San Prospero (1,4%). Anche in questi casi, le interruzioni di frequenza risultano praticamente assenti, e la percentuale di persone ammesse alla classe successiva resta molto elevata, compresa tra il 94,3% e il 98,6%.

La stessa rilevazione è stata estesa agli istituti secondari di secondo grado presenti nell'UCMAN, localizzati a Finale Emilia (anno scolastico 2023/2024):

- Liceo Morandi: nel primo anno si sono registrate bocciature pari al 3,7%, mentre non si sono verificate interruzioni di frequenza in nessun anno di corso. Al termine del primo anno, l'83,9% degli/Ile studenti ha ottenuto il passaggio alla classe successiva. La totalità delle persone iscritte ha ottenuto il diploma.
- Istituto Tecnico Calvi: nel primo anno si sono registrate bocciature pari al 9%, senza interruzioni di frequenza formalizzate in nessun anno. Al primo anno, il 73,6% degli alunni/delle alunne ha raggiunto il passaggio alla classe successiva. La percentuale di chi ha ricevuto il diploma è stata del 98,4%.

Prendendo in considerazione i punteggi d'esame ottenuti al termine del ciclo scolastico, il Liceo Morandi mostra una distribuzione più equilibrata e un'incidenza più elevata di voti alti (91-100: 21,3%), mentre il Tecnico Calvi concentra la maggior parte degli/Ile studenti nelle fasce centrali (60-90: 91,9%), con una quota più ridotta di punteggi molto alti.

In sintesi, i dati mostrano basse percentuali di interruzioni di frequenza, una buona continuità tra gli anni e un'elevata percentuale di persone diplomate, pur con differenze tra i due istituti in termini di bocciature iniziali e distribuzione dei punteggi. Il Liceo Morandi mostra una concentrazione maggiore di voti medio-alti, mentre il Tecnico Calvi evidenzia una maggiore variabilità dei punteggi e un tasso di bocciature più elevato nel primo anno.

5. Il questionario per le scuole

Per indagare in profondità il fenomeno dell'abbandono scolastico nel territorio dell'UCMAN, è stato predisposto un questionario somministrato alle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il questionario, anonimo e in formato digitale, aveva l'obiettivo di raccogliere dati primari sul numero di abbandoni formali e informali e di acquisire il punto di vista del corpo docente sui principali meccanismi che conducono alla dispersione scolastica.

Particolare attenzione è stata posta agli abbandoni durante il passaggio tra la scuola secondaria di primo grado (terzo anno) e la scuola secondaria di secondo grado (primo anno), cercando di rilevare anche l'età degli/Ile studenti al momento dell'abbandono.

Hanno risposto al questionario cinque scuole secondarie di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado. Considerata quindi la ridotta numerosità del campione e la necessità di tutelare la privacy delle persone partecipanti, i dati verranno presentati in forma aggregata e anonima, senza distinzione per singola scuola.

Il questionario ha evidenziato come, a differenza di quanto emerge dalle rilevazioni ministeriali (vedi paragrafo precedente) si verificano abbandoni scolastici nel corso della terza media, che restano in una cornice di informalità e si trasformano in bocciature al termine dell'anno scolastico.

In particolare, sono stati registrati quattro casi di interruzione del percorso di studi, distribuiti tra due scuole: due studenti maschi hanno abbandonato prima dei 15 anni e altri due maschi a 15 anni. Le nazionalità degli studenti coinvolti erano rumena e italiana. Per quanto riguarda la prima superiore, lo scenario risulta più omogeneo, con soli studenti italiani coinvolti: due maschi (uno di 15 anni e uno con più di 16 anni) e una femmina di 15 anni.

La parte finale del questionario intendeva indagare quanto diverse dimensioni – selezionate a partire dalla letteratura di riferimento sul tema - influissero sul fenomeno dell'abbandono scolastico nel territorio dell'UCMAN. Le dimensioni considerate comprendevano fattori individuali, sociali e istituzionali per cui doveva essere espresso un valore compreso tra «Per nulla» e «Molto» importante (attraverso una Scala Likert da 0 a 4):

- difficoltà legate alla mobilità e al raggiungimento della scuola;
- condizioni economiche precarie della famiglia e difficoltà a sostenere le spese scolastiche;
- raggiungimento della soglia dell'obbligo scolastico;
- scarso interesse dello studente per la scuola e la formazione;
- necessità di contribuire al reddito familiare attraverso un'attività lavorativa;
- scarso interesse della famiglia per la scuola e la formazione;
- condizioni di malessere psicologico e progressivo ritiro sociale;
- presenza di disabilità certificata o altri disturbi dell'apprendimento / bisogni educativi speciali;
- assenza di un'adeguata offerta formativa professionale o professionalizzante come alternativa al ciclo di istruzione superiore.

Pur considerando il numero limitato di osservazioni, l'analisi delle risposte ha messo in evidenza come, nell'opinione del personale scolastico, i diversi fattori abbiano un peso diverso e possano essere ricompresi in tre gruppi distinti:

a) I fattori che tutti riconoscono avere un impatto sull'abbandono scolastico (valutati più di frequente «Molto importanti»):

- Malessere psicologico e ritiro sociale: il distacco dall'apprendimento è spesso il risultato di una combinazione di fragilità individuali e contesti personali complessi, portando a un progressivo isolamento dello/a studente.
- Scarso interesse della famiglia per la scuola e la formazione: la motivazione familiare appare fondamentale per sostenere l'impegno dei/delle giovani.

b) I fattori che risultano generalmente poco rilevanti nel determinare l'abbandono scolastico (valutati più di frequente «Per nulla» o «Poco importanti»):

- Difficoltà legate alla mobilità e al raggiungimento della scuola: le scuole medie sono presenti in ogni comune e facilmente raggiungibili. La mobilità diventa un problema solo per le scuole superiori, presenti esclusivamente a Finale Emilia e Mirandola.
- Necessità di contribuire al reddito familiare attraverso un'attività lavorativa: valutata come poco influente dagli istituti intervistati.
- Assenza di un'adeguata offerta formativa professionale o professionalizzante: per la maggioranza di chi ha risposto ha un impatto limitato, sebbene una minoranza sottolinei l'importanza di potenziare l'offerta di formazione professionale.

c) I fattori per cui si rilevano valutazioni polarizzate, ossia giudizi contrastanti tra chi ha risposto, suggerendo che il loro impatto può variare a seconda del contesto o del singolo caso:

- Condizioni economiche precarie della famiglia e difficoltà a sostenere le spese scolastiche.
- Raggiungimento della soglia dell'obbligo scolastico.
- Presenza di disabilità certificata o altri disturbi dell'apprendimento/bisogni educativi speciali.

5.1 Alcune riflessioni intermedie

L'analisi nazionale evidenzia come la dispersione scolastica interessi, con maggiore frequenza, studenti maschi, con background migratorio e in situazione di ritardo scolastico, e tenda ad associarsi a condizioni di vulnerabilità socio-economica, fragilità psicologiche e, in alcuni casi, a disabilità o difficoltà non adeguatamente supportate dalle istituzioni.

Si tratta dunque di un fenomeno multidimensionale, in cui fattori individuali, sociali e istituzionali si intrecciano e risultano strettamente connessi alla dimensione territoriale, che la letteratura individua come ulteriore elemento capace di influenzarne l'andamento.

Il passaggio da un'analisi nazionale a un'analisi territoriale consente di verificare in che misura queste tendenze trovino riscontro nel contesto locale.

In riferimento all'UCMAN, i dati relativi alle scuole secondarie di primo grado mostrano, nel complesso, un buon livello di continuità scolastica: percentuali molto elevate di ammissione all'esame di Stato (in genere superiori al 94%) e un'assenza quasi totale di interruzioni formali di frequenza.

Anche negli istituti secondari di secondo grado di Finale Emilia si rilevano percentuali molto alte di diplomati, pur con differenze nelle bocciature al primo anno.

A livello aggregato, dunque, il territorio non appare caratterizzato da un'emergenza strutturale.

Tuttavia, l'approfondimento empirico realizzato attraverso il questionario ha fatto emergere due elementi rilevanti.

In primo luogo, si evidenzia una scarsità di dati accessibili a livello comunale e una frammentazione delle fonti informative. In assenza di un flusso costante e integrato di informazioni, alcuni dati rischiano di rimanere nell'informalità o di restare in capo a singoli attori (ad esempio le scuole o le famiglie), senza trasformarsi in conoscenza condivisa utile alla programmazione di politiche efficaci, anche in chiave preventiva.

In secondo luogo, si rileva la presenza di abbandoni non formalizzati, soprattutto nel passaggio tra scuola secondaria di primo e di secondo grado, che non risultano pienamente intercettati dalle statistiche ufficiali. I casi segnalati confermano solo in parte il profilo delineato a livello nazionale: la componente maschile risulta prevalente e, in alcuni casi, si tratta di persone con background migratorio; tuttavia, il fenomeno non assume dimensioni tali da configurare un andamento sistematico o diffuso in tutti i comuni.

Ad esempio, territori che, sulla base degli indicatori demografici e socio-economici (incidenza della popolazione straniera, presenza di famiglie con potenziale disagio economico), potrebbero apparire maggiormente esposti al rischio di dispersione – come Camposanto, Concordia sulla Secchia o San Felice sul Panaro – non registrano, nell'anno considerato, abbandoni formali o non formalizzati.

Al contrario, a Finale Emilia, che nel 2011 presentava la più alta incidenza di famiglie con potenziale disagio economico e una significativa crescita della popolazione straniera, emergono alcuni casi di interruzione non formalizzata, prevalentemente maschili e in parte riferiti a studenti non italiani, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura nazionale.

Nel complesso, il confronto tra livello nazionale e quello locale suggerisce che i fattori individuati dalla letteratura costituiscono anche nell'UCMAN dimensioni potenzialmente rilevanti, ma che il loro impatto si manifesta in modo non uniforme tra i comuni. La dispersione scolastica si configura piuttosto come un rischio latente, legato soprattutto alle traiettorie individuali e ai contesti familiari, che può essere contenuto o, al contrario, alimentato dalla capacità delle istituzioni (scolastiche e territoriali) di intervenire precocemente sulle singole situazioni ma soprattutto di strutturare contesti capacitanti.

6. Le interviste

La realizzazione di otto interviste semi-strutturate a testimoni competenti del territorio ha consentito di approfondire ulteriormente l'analisi del fenomeno della dispersione scolastica, indagandone in modo più puntuale i meccanismi sociali e istituzionali, le eventuali criticità del sistema e le possibili traiettorie di intervento. La traccia di intervista era articolata attorno a tre nuclei tematici principali.

Il primo riguardava il profilo degli/le studenti a maggiore rischio di abbandono. L'attenzione è stata posta su elementi anagrafici (genere, età, provenienza), familiari (background migratorio, status socio-economico, livello di coinvolgimento dei genitori), aspetti legati al benessere personale (difficoltà di integrazione, vulnerabilità psicologica, eventuali vissuti di discriminazione, andamento scolastico) e condizioni di fragilità individuale (disabilità certificata, disturbi dell'apprendimento, bisogni educativi speciali). Il secondo nucleo tematico era dedicato ai meccanismi che conducono all'abbandono e alle traiettorie successive all'uscita dal sistema scolastico. L'obiettivo era ricostruire il processo nel suo sviluppo temporale, non limitandosi all'evento dell'abbandono, ma includendo anche le conseguenze e gli eventuali percorsi alternativi intrapresi. Il terzo ambito di indagine ha riguardato le risposte messe in campo, o potenzialmente attivabili, dalle istituzioni scolastiche e territoriali per prevenire o contrastare il fenomeno.

Le interviste sono state condotte con testimoni competenti afferenti ai settori della scuola, del Terzo Settore e della pubblica amministrazione, con una composizione complessivamente equilibrata rispetto al genere. Considerata la numerosità contenuta del campione, i risultati saranno presentati in forma anonima, attraverso l'utilizzo di estratti selezionati delle interviste.

Tabella 10 – Interviste realizzate per genere e settore

Genere	Settore	Etichetta
Femmina	Terzo Settore	Int_1
Femmina	Terzo Settore	Int_2
Femmina	Terzo Settore	Int_3
Maschio	Terzo Settore	Int_4
Maschio	Scuola	Int_5
Femmina	Scuola	Int_6
Maschio	Pubblica amministrazione	Int_7
Femmina	Pubblica amministrazione	Int_8

6.1 Le dimensioni sociali del fenomeno

Le traiettorie individuali che compongono il fenomeno della dispersione scolastica sono molteplici ma i momenti di passaggio nel percorso scolastico rappresentano elementi di particolare attenzione:

«Ogni situazione è a sé: i problemi del percorso evolutivo sono visibili già alle elementari ma alle medie si consolidano. Molto spesso non finiscono neanche le medie perché sono ripetenti. Alcuni invece entrano in crisi alle superiori, perché magari sono interessati a formarsi ma non beccano la scuola giusta» (Int_4).

«Una scelta sbagliata all’inizio...spesso si trovano in difficoltà perché le loro attitudini non riescono ad essere convogliate sui binari. Dicono “vado in questa scuola almeno ci sono quelle due materie” ma poi non riescono ad arrivare alla fine» (Int_3).

Che la dispersione scolastica sia un rischio latente emerge chiaramente dalle parole di chi insegna nella scuola secondaria di primo grado:

«Non è un problema che tocchiamo direttamente ma ne vediamo l’esordio. Da noi, sei su settecento [studenti] hanno una frequenza irregolare. Poi aumentano alle superiori» (Int_5).

È una questione di strategie che si possono mettere in atto: nella scuola secondaria di primo grado è ancora possibile proporre attività capaci di contenere o prevenire i fallimenti, impossibili invece nei cicli successivi dove il fenomeno diventa più evidente.

«Vediamo ragazzi e ragazze che entrano nel loop che finisce con la fine della scuola» (Int_3).

La dimensione familiare ricorre come elemento critico ma in modi molto diversi: si tratta di famiglie considerate disfunzionali perché attraversate da fratture – come una separazione tra i genitori dovuta al termine della loro relazione o dovuta alla scelta migratoria di uno dei due – in cui viene meno l'attenzione e la cura.

«Quelli toccati con mano erano casi legati a un contesto familiare fragile, non legato a una provenienza specifica» (Int_3).

«Sono famiglie che non ci sono, genitori che non chiamano i figli per andare a scuola» (Int_6).

«Famiglie poco presenti non necessariamente per questioni economiche, delegano in tutto le responsabilità, incapacità di trovare riferimenti per i ragazzi. È trasversale» (Int_2).

In altri casi, invece, la famiglia è presente in modo ingombrante, investendo i ragazzi di aspettative e responsabilità.

«Ci vengono mandati perché i genitori pretendono di mandarli in una scuola di buon nome ma poi sono in difficoltà» (Int_3).

«Capita che nelle famiglie, i genitori stranieri investono molto sulla scuola e se va male c'è una caduta generalizzata di motivazione» (Int_1).

«Molte volte le famiglie con reddito basso vedono nella scuola una rivincita e una rivalsa rispetto alla propria esperienza» (Int_3).

A livello individuale, ricorre il senso di insoddisfazione che non viene appagato dalla cultura ma dal denaro: non è infrequente che ragazzi e ragazze con carriere scolastiche fragili preferiscano entrare precocemente nel mercato del lavoro per costruirsi una propria autonomia economica. Tuttavia, nel lungo periodo si trovano privi/e di interessi o di aspirazioni e restano incastrati/e in posizioni marginali del mercato del lavoro.

«Lasciare la scuola appartiene soprattutto ai ragazzi che vengono da fuori, Tunisia o Marocco, perché è importante trovare lavoro e non capiscono l'importanza di acculturarsi. Per loro è importante trovare lavoro e prendere uno stipendio e per fare il muratore, dicono, non mi serve sapere storia» (Int_4).

«Se non c'è un'alternativa, nel disinteresse, alcuni non hanno niente dopo la scuola, non hanno coltivato qualcosa altro» (Int_3).

«L'Insoddisfazione emerge sempre di più crescendo, con i 18-20 anni inizia il disagio perché è una fase nuova che è complicata» (Int_2).

I fenomeni migratori che interessano il territorio dell'UCMAN rappresentano un ulteriore elemento di complessità. Si tratta di fenomeni dinamici e stratificati, che incontrano altri fenomeni, come l'invecchiamento della popolazione. Ad esempio: accanto a flussi ormai stabili, che hanno visto un radicamento delle famiglie nei comuni del territorio, si sono succeduti flussi più recenti da nuove destinazioni. A questi si uniscono flussi di ritorno, anche da parte di famiglie che avevano lasciato l'UCMAN a seguito del terremoto del 2012 e sono tornate nel corso degli ultimi cinque anni, a fronte di un mercato del lavoro attrattivo e di costi più accessibili degli immobili.

La presenza migrante sollecita questioni molteplici, alcune che ricadono direttamente sulla tenuta dei percorsi scolastici come gli arrivi in corso d'anno:

«Abbiamo di nuovo i ricongiungimenti alle medie anche in corso di anno, quasi tutte le settimane da Pakistan, Marocco e Cina con mamme che parlano pochissimo italiano» (Int_1).

Più in generale il tema della migrazione interpella le dimensioni di legittimazione e riconoscimento e la necessità di lavorare affinché i contesti favoriscano l'interazione e il contenimento della paura di ciò che non si conosce. Si tratta di politiche complesse, che richiedono interventi integrati anche di tipo culturale, che tuttavia possono contare su un tessuto sociale e relazionale ricco.

«Ragazzi e ragazze di origine straniera che sono molto bravi, non problematici anche se hanno background straniero che si riuniscono alla Coop vicina alla stazione degli autobus a Finale. Ma sono difficili da intercettare» (Int_3).

C'è un cono d'ombra dopo la fine della scuola, in cui chi scompare non viene più visto/a oppure esiste attraverso la patologizzazione delle sue fragilità:

«Vedono il futuro ma non ne hanno una idea; non ci sono sogni né ambizioni, c'è molta ansia nel futuro. Il mondo della scuola non va alla loro velocità. Sono veloci...devi dargli qualcosa...forme nuove di apprendimento dinamico» (Int_4).

«Hanno poca autostima...perché dicono nessuno ci ascolta e l'unica soluzione sembra essere mandarli dallo psicologo» (Int_4).

«Dopo l'abbandono c'è un cono d'ombra che nessuno gestisce. In alcuni casi entrano nel mercato del lavoro, in altri sono gestiti dalle famiglie e il disagio sociale diventa manifesto» (Int_7).

6.2 La dimensione istituzionale

Rispetto alla dimensione istituzionale, le interviste convergono su tre questioni ricorrenti che sembrano cruciali quando si parla della dispersione scolastica, soprattutto in chiave preventiva. Il primo tema è quello della qualità dell'orientamento che viene fatto a scuola e – più in generale - della qualità dell'esperienza scolastica.

«L'orientamento scolastico è complicato nella scelta delle scuole, soprattutto di fronte a problemi come disturbi apprendimento. È molto importante anche il ri-orientamento che fanno tutte le scuole dopo la scelta sbagliata, in seconda superiore» (Int_2).

«L'orientamento in questo senso sta diventando un punto critico, andrebbe rivisto ma anche la valutazione che viene data alle scuole, sminuendo alcuni percorsi scolastici, il professionale non per forza è negativo» (Int_3).

«È un vantaggio avere un ambiente misto, ricco e inclusivo, quindi un ambiente che aiuta anche chi è in difficoltà socio-economica a trovarsi in un ambiente accogliente e collaborativo» (Int_5).

«Le cause a volte sono dentro alla scuola, cioè nella difficoltà e incapacità di personalizzare l'insegnamento e di sviluppare una didattica che consenta anche di andare incontro alle difficoltà scolastiche. L'integrazione richiede delle competenze di base di lettoscrittura comprensione di un testo e una struttura minima logica del pensiero con integrazione gruppo classe» (Int_7).

Il secondo tema riguarda le mancanze e l'accessibilità di un'offerta alternativa per chi rischia di uscire dalle traiettorie dell'istruzione.

«Altra cosa è una mancanza nel territorio: manca un'alternativa per questi ragazzi bocciati una o più volte. Manca una scuola professionalizzante non privata. L'unica alternativa è Modena dove ce ne sono diverse con molti

corsi a qualifica. Qui Non ci sono alternative che non siano nei percorsi dell'istruzione» (Int_3).

«Temiamo che ci sia poca attenzione nella collocazione dei ragazzi alle scuole superiori e il loro concentramento in un gruppo di pari, soprattutto ai professionali» (Int_6).

«Per la nostra zona il grande problema è la mancanza nell'offerta formativa di un percorso di IEFP funzionale esterno al mondo della scuola non in un contesto scolastico» (Int_5).

«Possibili soluzioni? Pensare ai 13-16 anni come spazio per la formazione che c'è nelle città capoluogo» (Int_7).

«Certo, si può andare a Cento e Poggio Rusco o Mirandola ma manca un professionale. Su Finale il professionale non c'è mentre su Mirandola si oppure si deve andare a Modena» (Int_1).

Il terzo argomento che emerge è la necessità di una maggiore integrazione dell'offerta esistente per creare una rete a maglie più strette, in grado di intercettare chi è a rischio dispersione, immaginando anche spazi di espressione in cui costruire la propria identità.

«L'UCMAN è un territorio disperso ma ricco. Quanto vengono frammentate le informazioni e le cose sono fatte in autonomia, ogni segnalazione non finisce mai perché manca un coordinamento» (Int_1).

«Nella risposta dei servizi, siamo indietro, qualcosa si muove, tra associazioni e imprese ETS. Io ho la sensazione che ci sia dell'offerta e delle attività su cui appoggiarsi, chiedere aiuto, lavorare, anche insieme alle scuole ma non si conoscono tra di loro, non ci conosciamo tra di noi. C'è una dispersione di risorse, di personale, di idee...Se c'è qualcuno che coordina dall'alto forse questo aiuterebbe nella conoscenza reciproca» (Int_3).

«L'impegno è importante per tutta la giornata altrimenti non hai più relazioni. La scuola dovrebbe essere aperta sempre. Le attività dovrebbero essere erogate dalla scuola come sport, musica, teatro, opportunità...molto spesso non è integrato il sistema dei servizi serve un punto unico di riferimento che gestisce anche altri ma con un unico luogo,

una regia che serve non solo al ragazzo ma anche alle famiglie che sanno dove sono i figli e come sono organizzate» (Int_3).

«Servono spazi che offrano una possibilità di espressione senza sentirsi giudicati...parlare senza il terrore del giudizio dell'adulto. Angoli integrati, magari anche nell'orario scolastico, quindi con un obiettivo di benessere comune anche se perdono ore di lezione» (Int_4).

«Concordia è un comune molto attivo, virtuoso sulla partecipazione; Finale ha alcuni spazi di qualità; Finale ha il cinema ma fanno fatica, c'è un problema di cultura, a San Posidonio e San Prospero c'è meno» (Int_1).

6.3 Le infrastrutture territoriali

A differenza di quanto è emerso dai questionari rivolti alle scuole (vedi paragrafo 5), le persone intervistate individuano nei trasporti e, più in generale, nella viabilità, un nodo critico. In particolare, raccontano di collegamenti non sempre coordinati e di quanto questo possa incidere sulla «tenuta», soprattutto in quelle situazioni particolarmente a rischio.

«La scuola superiore c'è solo a Mirandola e Finale che tra loro distano 30Km ma se vuoi fare il professionale devi andare a Cento da Finale oppure se vuoi fare l'artistico devi andare a Ferrara o a Ostiglia, dipende dove vivi» (Int_1).

«A volte ci sono problemi di tenuta per difficoltà logistiche perché mancano trasporti adatti a rendere i ragazzi autonomi. Ad esempio manca un pulmino leggero e per andare da Finale a Mirandola è un calvario. Molto spesso poi, non c'è un coordinamento orario tra treni e bus» (Int_1).

«Prendere il pullman per andare a scuola è normale. Molti dopo le medie vanno fuori perché a Finale c'è solo il tecnico (geometra e agraria) o lo scientifico» (Int_2).

«Nell'UCMAN i collegamenti sono piuttosto farraginosi. Per andare a Finale in macchina ci vogliono 20 minuti da Mirandola ma in autobus al mattino ci devono andare un'ora prima per entrare in orario. In alcuni casi, con il treno, è più comoda Ostiglia. E comunque se vivi qui lo sai che per andare alla scuola superiore ti devi spostare» (Int_3).

Emerge un territorio in cui esistono tanti centri e tante potenziali periferie, generate da uno scarso coordinamento dei trasporti e da una diffusione disomogenea di luoghi di socializzazione ma anche di spazi, in cui costruire un'offerta in grado di rispondere agli interessi giovanili, anche in chiave di prevenzione della dispersione.

«Non c'è una piscina, non c'è un teatro, il campo sportivo lo riaprono adesso (a Finale)» (Int_1).

«L'abbandono scolastico è anche legato alla mancanza di un supporto post scuola per gli alunni stranieri, ad esempio, per fare compiti» (Int_1).

«Avevamo pensato a un laboratorio con i ragazzi in uno spazio polifunzionale ma è richiesta una struttura fissa per l'organizzazione e, allo stesso tempo, una flessibilità dei trasporti se vuoi raggiungere più comuni» (Int_2).

«Se non ti sposti spesso non hai offerta» (Int_2).

«Esistono dei posti in cui puoi trovare un'offerta ma spesso sono solo strutturati e non sempre aderenti a quello che i ragazzi cercano, i parchetti sono sempre molto frequentati ma non dappertutto c'è un campo da calcio, ad esempio» (Int_2).

«Manca una sede sui territori in cui possono trovarsi, non hanno un luogo di appartenenza in cui possono trovarsi, un loro posto nel mondo, un posto in cui andare e stare sicuri» (Int_2).

7. Conclusioni: disegnare volti oltre le categorie

Quando, quasi venti anni fa, Luciano Gallino²⁴ anticipava gli effetti della flessibilizzazione del mercato del lavoro sulle generazioni future immaginava giovani con disturbi della personalità legati a una formazione identitaria incompleta o inadeguata. Secondo lui, questi giovani avrebbero mostrato comportamenti oscillanti tra rassegnazione e rivolta senza scopo, tra chiusura in sé stessi e aggressività. I ragazzi più rassegnati sarebbero rimasti socialmente invisibili, accessibili solo agli assistenti sociali, agli operatori di comunità o alle organizzazioni caritative. Quelli inclini alla rivolta si sarebbero fatti notare nella cronaca, nelle scuole, negli stadi e nelle periferie, in Italia come in Francia o in Germania.

²⁴ Gallino, L. (2007), *Il lavoro non è una merce*, Bologna, il Mulino.

Oggi, entrambe queste tipologie sono quelle più a rischio di dispersione scolastica a riprova del fatto che non si tratta esclusivamente di una condizione individuale.

Figura 2 – Traiettorie di intervento per prevenire la dispersione scolastica nell'UCMAN

Ripensare il territorio attraverso «mappe di accessibilità»

•

Non si tratta solo di descrivere i servizi o le infrastrutture presenti, ma di chiedersi per chi sono accessibili, chi resta ai margini e in che modo.

Esistono periferie e centri: è necessario dislocare lo sguardo e interrogarsi su cosa sia periferia e cosa centro.

Inoltre, occorre creare una infrastruttura condivisa di conoscenza (ad esempio un tavolo territoriale) per comprendere, farsi domande e presidiare i cambiamenti, intercettando tempestivamente anche le informazioni non rilevate statisticamente.

Ripensare il fenomeno nel territorio restituendo soggettività alle categorie

È importante utilizzare criticamente le categorie statistico-sociali per descrivere i fenomeni, evitando la deriva della patologizzazione delle vulnerabilità e valorizzando la diversità. Particolare attenzione va rivolta alle disabilità e ai fenomeni migratori, riconoscendo la complessità delle esperienze individuali.

Immaginare risposte (im)possibili insieme a chi è a rischio dispersione

La dispersione scolastica va riconfigurata da questione privata - interna alla famiglia - a questione pubblica della comunità, ridefinendo collettivamente il problema e assumendosi la responsabilità di risposte organizzate.

Ciò implica un decentramento dello sguardo sulle periferie, la promozione della libertà di accesso anche dando voce a chi si trova a rischio di dispersione per immaginarsi nel futuro (ad esempio attraverso i Future Lab).

Fonte: elaborazione delle autrici

Le esperienze dei paesi più virtuosi in Europa²⁵ mostrano che le leve di intervento per contrastare la dispersione agiscono a livello sociale, familiare e istituzionale. Tra queste: sistemi di early warning per identificare studenti a rischio, percorsi flessibili e personalizzati di formazione, forte integrazione tra scuola, famiglia e territorio, e supporto socioeconomico alle famiglie vulnerabili. In senso più ampio, si tratta di trasformare i contesti in chiave capacitante, affinché le singole persone possano esprimere al meglio le proprie abilità.

In riferimento ai comuni dell'UCMAN, tre sembrano le traiettorie di intervento più fruttuose: ripensare il territorio attraverso «mappe di accessibilità», ripensare il fenomeno nel territorio restituendo soggettività alle categorie e, infine, immaginare risposte (im)possibili insieme a chi si trova a rischio dispersione (Figura 2).

²⁵ OECD - Education at a Glance 2024.

