# Dispersione universitaria: un problema concettuale e semantico in primis

Catia Civettini.

#### **ABSTRACT**

Il problema della dispersione universitaria, che è l'oggetto principale della ricerca in essere, ha assunto e assume diverse forme, una pluralità di denominazioni, molteplici e variegate attenzioni a livello istituzionale, ma non cessa di manifestare i suoi esiti, portando in primo piano il circolo vizioso che collega un sistema di istruzione-formazione di scarsa efficacia a difficoltà plurime che sfociano, tra l'altro, in problemi di integrazione sociale e in carenze di sviluppo e 'salute' del sistema produttivo.

La complessità del fenomeno della dispersione si riverbera nella pluralità semantica, con cui se ne tenta una concettualizzazione e la difficoltà di giungere a una definizione condivisa indica la misura della sua stessa complessità.

Azioni di prevenzione e di contrasto rischiano di fare i conti con la frammentazione concettuale e semantica che connota il problema. Esistono strade concretamente percorribili per uscire da questo gioco di specchi?

**Parole chiave:** dispersione universitaria, definizioni di dispersione universitaria, complessità, sistema formativo, prevenzione della dispersione

The problem of University dropouts, which is the main subject of the present paper, has taken different forms, with many varied definitions and labels, and has received multiform, multifaceted attention at an institutional level, but does not cease to manifest issues. This phenomenon brings to evidence the vicious circle of an educational system of low standard, linked to major difficulties, which result in problems of social integration and in defective development and poor 'health' of the productive system.

The complexity of the dropout phenomenon reverberates in the semantic plurality with which a conceptual definition is attempted. Indeed the difficulty of reaching a shared definition shows the extent of its complexity.

Actions of prevention and contrast are confronted with the conceptual and semantic fragmentation that connotes the problem. Are there possible routes to be undertaken, in order to come out of this labyrinth of reflexing mirrors?

<sup>·</sup> Università degli Studi di Trento.

**Keywords:** university dropouts, university dropouts definition, complexity, educational system, dropout prevention

#### 1. Introduzione

Negli ultimi cinquant'anni numerose indagini, sia nel contesto nazionale che in quello internazionale, hanno cercato di far luce sui fattori che determinerebbero, anche in ambito universitario, il successo o l'insuccesso negli studi<sup>1</sup>. A motivare tale interesse, sembra essere soprattutto la necessità delle istituzioni di confrontarsi con il problema, via via crescente, dell'abbandono del proprio percorso formativo da parte di molti studenti universitari<sup>2</sup>.

Il fenomeno della cosiddetta dispersione universitaria, oggetto di una ricerca in essere da parte della scrivente, ha assunto e continua ad assumere, infatti, diverse forme, una pluralità di denominazioni, molteplici e variegate attenzioni a livello istituzionale, ma non cessa di manifestare i suoi esiti negativi. È portata, così, in primo piano l'ossessiva circolarità che collega un sistema d'istruzione-formazione poco efficace a difficoltà plurime, sia individuali che collettive. Difficoltà che sfociano, tra l'altro in problemi di integrazione sociale e in carenze di sviluppo e 'salute' del sistema produttivo<sup>3</sup>.

La complessità di tale fenomeno si rifrange anzitutto nella multifattorialità da cui esso stesso s'origina e nella poliedricità con cui si manifesta, determinata dalla specificità dei contesti e dei livelli d'istruzione. Molte, invero, le concause che a più riprese, a seconda dei diversi periodi storico-culturali, sono state evidenziate e amplificate dalla letteratura internazionale

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Giuseppe Zago, Anna Giraldo e Renata Clerici (a cura di), *Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova* (Bologna: Il Mulino, 2014).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> «That the spectrum of behaviors from subtle academic underachievement to blatant school refusal and drop-out are considered serious health risks in adolescence is no surprise to concerned parents, teachers, professionals, and the American public at the end of the 20th century. This century was proclaimed to be "The Century of the Child" in the first White House Conference on Children in 1909 (Beck, 1974), wherein the national consciousness and governmental policy was to be mobilized to improve the care, education, and welfare of the nation's children». John B. Sikorski, "Academic Underachievement and School Refusal", in *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, eds. Ralph J. Di Clemente, William B. Hansen and Lynne E. Ponton (New York: Plenum Press, 1996), 393-411.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Si veda la presentazione di Michele Colasanto all'interessante lavoro di Maddalena Colombo, *Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione* (Trento: Erickson, 2010), 7.

e nazionale, che si è occupata di analizzare il problema dell'abbandono degli studi: psicologiche, pedagogiche, socio-economiche, politico-istituzionali e storico-sociali<sup>4</sup>. Come ben evidenzia Maddalena Colombo: «la natura trasversale del fenomeno, che tocca condizioni giovanili disparate, ha portato gli analisti a superare antiche visioni basate sugli stati di povertà e di privazione culturale e *individuare un mix di fattori che espongono determinati soggetti più di altri al rischio di abbandono formativo*»<sup>5</sup>.

In definitiva, la complessità, che caratterizza il fenomeno della cosiddetta dispersione nei vari contesti dell'intero sistema formativo, si riverbera nella pluralità semantica con cui se ne tenta una concettualizzazione e la difficoltà di giungere a definizioni condivise prima e a misure efficaci d'intervento poi, sembra indicare, ad un tempo, la misura della sua stessa complessità<sup>6</sup>. Riflettere su questa problematica circolarità potrebbe consentire di prospettare e delineare strategie di prevenzione e di contrasto in grado di farsi carico di quella stessa complessità.

### 2. Una babele terminologica

Ciò che emerge con evidenza, tanto negli studi internazionali, quanto in quelli nazionali che riguardano il problema dell'insuccesso negli studi universitari è l'indeterminatezza terminologica che contrassegna i tentativi di denominare e connotare il problema stesso.

Molti e vari, infatti, sono i termini che ricorrono nelle ricerche e nelle proposte d'intervento, che sono state presentate negli ultimi cinquant'anni e tale molteplicità e varietà rispecchia, ovviamente, soprattutto lo stato delle conoscenze e delle tendenze in ambito psicologico, pedagogico e sociologico. Numerosi e variegati, parallelamente, i modelli teorici elaborati per studiare, in particolare, il fenomeno dell'abbandono degli studi universitari; ognuno di essi si basa su differenti mappature del problema stesso, all'interno delle quali il fulcro esplicativo si fonda, di volta in volta, su centrature perlopiù diverse: il singolo individuo (nelle sue specifiche

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Superato l'approccio deterministico al fenomeno, tipico degli anni Settanta del Novecento, si è approdati a «un modello di tipo 'sistemico' all'interno del quale il soggetto è al centro di un insieme di influenze e di concause»; si veda Enzo Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero* (Roma: Carocci, 1998), 17.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> M. Colombo, Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo, 117.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Sul piano terminologico interessante è il lavoro di Valentina Ghione, *La dispersione scolastica: Le parole chiave* (Roma: Carocci, 2005).

connotazioni, ora cognitive, ora emotive, ora relazionali, quando non motivazionali, oppure fisiologiche, o nella concomitanza congiunta di tutte queste dimensioni) oppure il contesto istituzionale e sociale, nelle sue diverse congiunture economiche<sup>7</sup>. In anni recenti, il gruppo di lavoro guidato da Ulrich Heublein, che fa capo al *Deutsche Zentrum für Hochschul-und Wissenschaftsforschung*, con sede ad Hannover, ha elaborato un articolato modello di analisi dello *Studienabbruch*, che tenta una sintesi tra fattori individuali e socio-economici<sup>8</sup>. Tale modello sarà analizzato in modo più accurato nella tesi di dottorato in corso di elaborazione da parte dell'autrice del presente articolo.

# 2.1 L'insuccesso negli studi universitari nel linguaggio internazionale

Nella letteratura internazionale il problema dell'abbandono o delle deviazioni di percorso o delle interruzioni negli studi universitari viene presentato attraverso numerose declinazioni terminologiche, mutuate soprattutto dalla lingua inglese. Ricorrono infatti i termini underachievement, drop out, educational disengagement, variamente coniugati al loro interno.

Il concetto *underachievement* viene soprattutto utilizzato per indicare, come afferma McCall, «a student who performs more poorly» in base ad uno standard medio di rendimento e, soprattutto in correlazione «than one would predict on the basis of his or her mental or educational ability, often measured by IQ, aptitude, or educational achievement tests»<sup>9</sup>. In letteratura il termine compare anche nella formulazione, a prima vista paradossale, di *gifted underachievers*. «For many people it seems contradictory to speak about gifted underachievers because their personal definition of giftedness

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Ciò vale sia per quanto riguarda la dispersione universitaria che per quella scolastica in generale. Si veda tra gli altri il lavoro di Mauro Cozzolino (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica: Come realizzare interventi efficaci nella scuola* (Milano: FrancoAngeli, 2014).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Si vedano in particolare i seguenti contributi: Ulrich Heublein et al., *Ursachen des Studienabrruchs in Bachelor- und in herkommlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres* 2007/2008, (HIS: Forum Hochschule, 2/2010) (Hannover: HIS, 2010) e Ulrich Heublein, Heike Spangenberg und Dieter Sommer, *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse* 2002. Hochschulplanung, 163 (Hannover: HIS, 2003).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Robert B. McCall, "Academic Underachievers," *Current Directions in Psychological Science* 3, n. 1 (1994): 15.

requires superior academic achievement and significant accomplishments for an individual to be identified as gifted»<sup>10</sup>.

Al di là delle particolari declinazioni che il concetto assume, appare evidente, come emerge dalle molte ricerche che si occupano di *underachievement*, la valenza "clinica" del suo utilizzo<sup>11</sup> ed in particolar modo, per ciò che in questo lavoro è di maggior interesse, la non uniformità del suo utilizzo. «Underachievement, like so many other issues in the field of gifted education, is not consistently defined»<sup>12</sup>.

A sua volta, l'introduzione del concetto *drop-out*, altro termine di derivazione inglese, porta con sé un ventaglio assai ampio di etichettamenti e riferimenti, che frequentemente hanno un esito più confusivo che chiarificatore: «the concept of university dropout is not an unequivocal concept. In line with this, various labels have been attached to it depending on factors such as its deeper content (i.e. the reason/rationale behind it), at what institutional level the dropout occurs and at what analytical level it is evaluated»<sup>13</sup>.

Se la responsabilità del non completamento del percorso è attribuita allo studente il concetto di *drop-out* può essere declinato in: *departure, with-drawal, failure, non-continuance, non-completion,* definizioni che sono frequentemente contrapposte a: *persistence, continuance, success, completion.* Quando invece il problema è analizzato da una prospettiva istituzionale ecco allora comparire soltanto un'accezione positiva del termine, che trova nel concetto di *retention* la sua esplicitazione; allo studente, per contro, viene lasciato il peso dell'*attrition.* «Within an institutional and governmental perspective positive terms as retention and graduation are commonly used (Jones, 2008: 1), whereas student attrition regularly denotes the negative outcome»<sup>14</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Joanne R. Whitmore, Giftedness, Conflict, and Underachievement (Boston: Allyn & Bacon, 1980), 75.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Si vedano, ad esempio, Martin B. Fink, "Self Concept as It Relates to Academic Underachievement," California Journal of Educational Research 13 (1962): 57-62, e Sylvia Rimm, The Underachievement Syndrome: Causes and Cures (Watertown, WI: Apple Publishing Company, 1986).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Megan Balduf, "Underachievement Among College Students," Journal of Advanced Academics 20, n. 2 (2009): 274.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Cfr. Michael Søgaard Larsen et al., Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: A systematic review (Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University, 2013), 32.
<sup>14</sup> Ibid.

Berger e Lyons riferiscono infatti l'attrition «to student who fail to reenroll at an institution in consecutive semesters»<sup>15</sup> e individuano invece nella retention «the ability of an institution to retain a student from admission to the university through graduation»<sup>16</sup>, e la definizione sembra marcare uno scollamento tra il singolo individuo, vale a dire lo studente e il suo fallimento, e l'istituzione.

### 2.2 ... e in quello nazionale

La pluralità concettuale e semantica, che emerge dalle ricerche internazionali dedicate al problema dell'insuccesso negli studi universitari, e che trova la sua fonte nella terminologia di derivazione inglese, è presente anche, seppur in forma diversa, nel contesto nazionale.

Un primo sguardo alle ricerche condotte in Italia sull'argomento sembra far emergere l'assenza di una "tradizione terminologica", nonostante il nostro Paese abbia visto sorgere alcune delle più antiche università<sup>17</sup>. Si riscontra, infatti, l'uso commisto di termini di derivazione inglese – *drop-out*, *stop-out*, *attrition*<sup>18</sup> – e di termini italiani, tra i quali ricorrono maggiormente: *abbandono*, *fuoriuscita*, *inattività*, *rallentamento*, *ritardo*, *ripetenza*, *trasferimento*, e *dispersione*<sup>19</sup>; quest'ultimo racchiude, quasi sempre, quelli che lo precedono, a volte, però, senza una precisazione ed un'articolazione chiara di ciò che tale termine vuole realmente indicare. Ne consegue una vaghezza concettuale e semantica che non aiuta nella definizione del problema e si rifrange in ulteriori difficoltà; una fra tutte, quella, non di poco conto, dell'individuazione e della definizione di indicatori attendibili ed omogenei<sup>20</sup>.

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Joseph B. Berger and Susan C. Lyons, "Past to Present: A Historical Look at Retention," in *College Student Retention: Formula for Student Success*, ed. Alan Seidman, 1-30 (Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2005), 7.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Girolamo Arnaldi (a cura di), *Le origini dell'università* (Bologna: Il Mulino: 1974).

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup>Guido Benvenuto e Giuseppe Carci, "La dispersione universitaria: indicatori nazionali e modelli di analisi longitudinale alla Sapienza, Università di Roma," *Psicologia dell'educazione e della formazione. SIPEF* 10, n. 2 (2008): 12, 19.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Cfr. Antonio Fasanella, Guido Benvenuto e Anna Salerni, "Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma," *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 143-159.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Per quel che riguarda la problematica connessa alla precisazione degli indicatori di dispersione, con particolare riferimento al contesto nazionale, si veda Giuseppe Carci, *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?* (Lecce: Libellula Edizioni, 2011).

# 2.3 L'incertezza nella definizione compromette l'azione

La spinosa questione della complessità concettuale e semantica, che investe il problema del mancato conseguimento di un titolo d'istruzione terziaria, si riflette inevitabilmente sulle modalità di rilevazione dei dati inerenti il problema stesso. In questa breve disamina s'intende solamente sottolineare come, negli ultimi anni, sia a livello europeo, sia nel contesto nazionale, gli indicatori utilizzati per analizzare il fenomeno dell'insuccesso negli studi hanno conosciuto rielaborazioni forse più formali che sostanziali.

Così l'Ufficio statistico della Comunità europea, Eurostat, recentemente ha modificato il precedente indicatore *early school leaver not in education or training*<sup>21</sup> nel nuovo *early leaver from education and training*<sup>22</sup>.

Allo stesso modo, in Italia, gli indicatori elaborati dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) che agli inizi di questo secolo si articolavano in<sup>23</sup>:

- mancata re-iscrizione
- inattività
- fuori-corso

sono stati anch'essi recentemente modificati. Infatti l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che ha ereditato il ruolo e le funzioni del CNVSU e del CIVR (Comitato di Indirizzo

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Nel documento dal titolo "Statistics on Income, Poverty & Social Exclusion" stilato il 28–29 aprile 2003 dal Working Group di Eurostat, a pagina 21 si legge «The 'early school leavers not in education or training' indicator is defined as the percentage (proportion) of the total population of 18-24 year olds who have achieved ISCED level 2 or less and are not attending education or training. This stock measure of persons flowing out of the education system is a proxy measure both of the efficiency of the education system and a predictor of the future ability of the society to fight poverty and social exclusion». Si veda al link: http://www.cso.ie/en/media/csoie/eusilc/documents/Laeken,Indicators,,calculation,alg orithm.pdf (data ultimo accesso: 15 settembre 2014): 21.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> «Early leaver from education and training, previously named early school leaver, generally refers to a person aged 18 to 24 who has finished no more than a lower secondary education and is not involved in further education or training; their number can be expressed as a percentage of the total population aged 18 to 24». Si veda al seguente indirizzo:

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\_leaver\_from\_education\_and\_training.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Cfr. G. Carci, Cambiare corso universitario, 55.

per la Valutazione della Ricerca) inglobandone altre ancora, sta utilizzando i seguenti indicatori<sup>24</sup>:

- abbandono
- inattività
- ritardo.

Sia pure nella rinnovata veste, essi sembrano voler attribuire soltanto al singolo la responsabilità del fallimento, o comunque di un insuccesso, nel percorso formativo.

Com'è noto, gli indicatori «proprio per il fatto di essere specifici, sono in grado di cogliere solo un aspetto della complessità di un concetto generale»<sup>25</sup>. Nel caso qui considerato sorge allora spontaneo un interrogativo: perché si è scelto di analizzare il fenomeno dell'insuccesso negli studi sempre e solo da un'unica prospettiva? Perché non spostare anche la lente sul contesto istituzionale, nella sua rilevanza socio-psico-pedagogica?

Forse sarebbe importante chiedersi in che misura bizantinismi definitori rispecchiano politiche formative altrettanto bizantine e di conseguenza scarsamente concrete e costruttive.

E a questo interrogativo ne segue un altro, o forse lo precede: sino a che punto, le governance delle università italiane, si adoperano realmente, al di là di pure operazioni di marketing, per creare e incentivare vere comunità di apprendimento in grado di accogliere e sostenere i soggetti in formazione?

In questo contesto, seppur sommariamente, si intende evidenziare come la proliferazione terminologica e concettuale - che investe a più livelli il problema dell'insuccesso negli studi universitari, parcellizzando ulteriormente un fenomeno già così variegato e complesso - sembri non giovare alla ricerca di misure efficaci di intervento. Misure che, mediante una condivisione definitoria, dovrebbero mirare, *in primis*, alla costituzione di un'università che sia anzitutto una "comunità" in cui i vari soggetti che ne fanno parte siano effettivamente co-partecipi e co-responsabili anche

٠,

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> ANVUR, Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013 (Roma: ANVUR, 2014).

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cfr. Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (Bologna: Il Mulino, 1999), 115.

nella definizione dei problemi e, comunque, nel tentativo di una loro risoluzione<sup>26</sup>.

## 3. Uno sguardo alle cifre

Il problema di un'incompleta realizzazione formativa pesa, evidentemente, non solo sui percorsi di vita individuali, bensì anche - o forse 'soprattutto' - sul più ampio contesto sociale. Una siffatta consapevolezza emerge dagli obiettivi indicati sia dalla Strategia di Lisbona prima, che dalla Strategia Europa 2020, poi. In particolare, nella Strategia Europa 2020 per quantificare i progressi raggiunti nel campo dell'istruzione sono stati concordati, per l'intera Unione europea, due obiettivi quantitativi (Tabella 1) declinati in target nazionali, al fine di consentire ad ogni Stato membro la valutazione della propria progressione:

- 1. la riduzione degli *early leavers from education and training* al di sotto del 10%;
- 2. l'incremento almeno al 40% dei 30-34enni con un'istruzione terziaria.

Tabella 1 - Europe 2020 Headline Indicators; European Union (28 Countries)

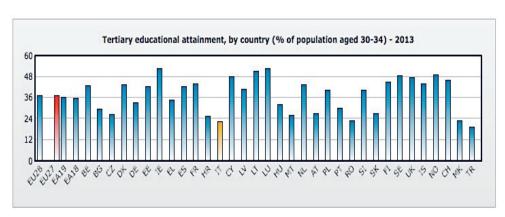
	UNIT REFERENCE PERIOD							TARGET
		2005	2009	2010	2011	2012	2013	
The share of early school leavers completed a tertiary or equivaler		0% and a	t least	40% of	30-34 y	ears old	should h	ave
Early leavers from education	% of population							(4)
and training	aged 18-24	15.7	14.2	13.9	13.4	12.7	12.0	10 <sup>(d)</sup>
Additional data (Show)								
Tertiary educational attainment	% of population aged 30-34	28.1	32.3	33.6	34.6	35.8	36.9	40 <sup>(d)</sup>
Additional data (Show)								

Fonte: Eurostat (2014) - Europe 2020 Indicators

<sup>26</sup> Il rinvio è qui al concetto di comunità riportato da Piero Amerio: «L'idea di comunità rimanda fondamentalmente ad un particolare tipo di rapporto tra i membri di queste organizzazioni sociali fondato sulla prospettiva di un bene comune più che non sulla mera tutela di interessi particolaristici, su criteri non tanto economicistici ed utilitaristici, quanto su istanze di solidarietà e sul senso positivo dello stare insieme. Oggi guardiamo a questa idea più come ad una tensione che ad una realtà concreta: ma è una tensione non marginale, nonostante tutto». Si veda Piero Amerio, *Psicologia di comunità* (Bologna: Il Mulino, 2000), 43.

Per quanto riguarda, nello specifico, il secondo obiettivo quantitativo posto dalla Strategia Europa 2020, significativi sono i dati, aggiornati al 2013, presentati dalla Commissione europea (Grafico 1)<sup>27</sup>. Risalta, in particolare, un evidente ritardo del nostro Paese nel raggiungimento di tale obiettivo. Infatti, se si considera il completamento del ciclo d'istruzione terziaria, l'Italia registra una percentuale complessiva di laureati ancora molto bassa (22,5%), anche tenendo conto del ridotto *national target* di Europa 2020 fissato «at least 26 - 27% of 30-34-year-olds should complete third level education». Una situazione abbastanza critica, considerando anche che il target europeo finale prevede, come già indicato, «to increase the share of the 30-34 years old having completed tertiary or equivalent education to at least 40% in 2020»<sup>28</sup>.

Grafico 1 - Popolazione in età 30-34 che ha conseguito un livello di educazione terziaria. Anno 2013 (valori percentuali)



Fonte: European Commission, Europe 2020 in your country, 2013.

Come sostiene Mariagrazia Santagati, gli obiettivi europei di riferimento, in tema d'istruzione, «sono direttamente collegati alla capacità dei sistemi scolastico-formativi di estendere l'educazione a tutte le fasce sociali, trattenendo gli individui il più possibile dentro l'esperienza di formazione in modo da innalzarne il livello culturale (output) e di garantire un ritorno

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> European Commission, *Europe* 2020 *in your country*, disponibile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index\_en.htm .

<sup>28</sup> Ibid.

effettivo dell'investimento in termini di competenze spendibili sul mercato del lavoro (*outcome*)»<sup>29</sup>. La Commissione Europea, dal canto proprio, aveva sottolineato che gli eventuali progressi nel campo dell'istruzione possono contribuire a migliorare le prospettive professionali e a ridurre la povertà<sup>30</sup>. Le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea riportavano quanto segue<sup>31</sup>:

#### IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA [...] CONVIENE che

- 1. nel periodo fino al 2020, l'obiettivo principale della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire: a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.
- 2. Questi obiettivi dovrebbero iscriversi in una prospettiva mondiale. Gli Stati membri riconoscono l'importanza che riveste l'apertura verso il mondo in generale quale presupposto per lo sviluppo e la prosperità mondiali che, attraverso opportunità di istruzione, formazione e ricerca eccellenti e attrattive, aiuterà l'Unione europea a realizzare l'obiettivo di diventare una delle economie mondiali della conoscenza.
- 3. La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita nel contesto di un quadro strategico che abbracci i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Cfr. Mariagrazia Santagati, "Indicatori di dispersione scolastica: Un quadro internazionale," *Scuola democratica* VI, n. 2 (2015): 396.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> European Commission, Europe 2020 targets. http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016).

<sup>31</sup> GU C 119 del 28.5.2009: 2

di apprendimento permanente. L'apprendimento permanente dovrebbe infatti essere considerato un principio fondamentale su cui poggia l'intero quadro, che è inteso a contemplare l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali, e a tutti i livelli, dall'istruzione e dalle scuole della prima infanzia all'istruzione superiore e all'istruzione e alla formazione professionali fino all'istruzione e alla formazione degli adulti.

Se la «realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini» passa attraverso «l'apprendimento permanente», si dovrebbe forse allora pensare ad un sistema formativo elastico e dinamico, che sappia anche attivare e sostenere il desiderio del singolo di continuare ad apprendere per tutta la vita. Così, il sistema d'istruzione terziario dovrebbe ripensarsi ed essere ripensato in un'ottica di costruzione dialogante dei saperi, in cui chi apprende e chi genera apprendimento possano riportare la conoscenza seppur in modo nuovo, co-costruito e non più subito - in una dimensione assiologica, della quale da tempo sembra essere stata ormai espropriata<sup>32</sup>. Un binario sul quale muoversi è certamente quello dell'acquisizione di nuove competenze, inserite necessariamente in un contesto di senso, che valorizzi anche quelle già possedute.<sup>33</sup> Tutto questo nella consapevolezza che la processualità educativa non si esaurisce nel conseguimento di competenze: dovrebbe invero puntare a sostenere con iniziative mirate, già dai primissimi anni del percorso formativo, lo sviluppo del singolo e, di conseguenza, quello del contesto sociale nel quale l'individuo stesso è inserito. Come sosteneva Howard Gardner è importante partire dal presupposto che è necessario e «sempre cosa saggia cominciare l'esame di un particolare intervento o di un intero programma educativo con una rassegna dei suoi obiettivi. E sarà tanto di guadagnato se si riusciranno a formulare tali obiettivi in modo preciso, concreto e senza retorica»<sup>34</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Zygmunt Bauman, *Capitalismo parassitario*, tr. it. di Marco Cupellaro e Fabio Galimberti (Roma: Laterza, 2009), 39-40.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Interessante, a questo proposito, è il lavoro di Aureliana Alberici e Paolo Di Rienzo. "Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del «lifelong learning». Il contesto italiano." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 129-141.

<sup>34</sup> Cfr. Howard Gardner, Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, tr. it di I. Sossio.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Cfr. Howard Gardner, Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, tr. it. di L. Sossio (Milano: Feltrinelli, 2002), 404.

### 4. A proposito di prevenzione e contrasto

Se i fattori alla base dell'insuccesso negli studi universitari sono oggetto, su ampia scala, di particolare interesse nel generale dibatto sull'istruzione, lo stesso non sembra accadere per gli interventi di prevenzione e di contrasto alle articolate manifestazioni della cosiddetta dispersione universitaria.

Una prima analisi della letteratura internazionale, ma soprattutto di quella nazionale, mostra che gli studi esistenti, invero poco numerosi, o mancano di una distinzione chiara tra piani d'intervento, azioni e strumenti impiegati per scongiurare e arginare tale fenomeno, oppure si concentrano sull'analisi di specifici interventi proposti dalle singole università<sup>35</sup>. Ci si trova spesso di fronte ad una congerie di azioni e strumenti proposti e posti in maniera frammentaria, senza una preventiva e concordata definizione delle une e degli altri, in evidente assenza di una cornice chiara di riferimento. Carci, ad esempio, in OrientaMentoring, con un encomiabile sforzo di sintesi, utilizza il concetto di «servizi di supporto "alla persona"», all'interno del quale raggruppa orientamento, tutorato, counseling, mentoring, facendo ricorso ad una definizione di evidente natura socio-sanitaria<sup>36</sup>. Tale operazione però non disambigua lo scenario; al contrario confonde ancora di più la questione, ponendo sullo stesso piano strumenti e azioni. Afferma Aristotele che le cose «differiscono tra loro in quanto sono, alcune, strumenti, altre azioni (τὰ μὲν ὄργανα τα δ'ἔργα)<sup>37</sup>». È quindi importante mantenere questa distinzione soprattutto dal momento in cui, continuando a seguire Aristotele, si riflette sul fatto che, se gli strumenti rivestono la funzione di mezzo, le azioni, invece, assumono esse stesse la caratteristica di fine<sup>38</sup>. Porre questa "chiarificazione" è il primo passo verso la necessaria e prioritaria definizione di un contesto generale, nel quale collocare, quindi, le azioni e gli strumenti di cui queste inevitabilmente s'avvalgono. E, a questo

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> A titolo esemplificativo, oltre al lavoro già citato di G. Zago et al., *Successo e insuccesso negli studi universitari*, si veda anche Lorenza Da Re, "«Tutor junior» e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova," *Giornale italiano della ricerca educativa* V, n. 9 (2012): 120-133.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Si veda Giuseppe Carci, OrientaMentoring: I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione (Tricase (LE): Libellula, 2013).

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Cfr. Aristot. *Metaph*. Δ 2, 1013b3.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Si veda Ignacio Yarza de la Sierra, *La razionalità dell'etica di Aristotele: uno studio su Etica Nicomachea I.* (Roma: Armando, 2001).

punto, entrano necessariamente in causa i decisori politici, che, più che promulgare decreti e circolari per definire e disciplinare l'utilizzo di questo o quello strumento, o l'implementazione di una piuttosto che d'un'altra azione - sull'onda di tendenze del momento o sotto la fascinazione di ricerche importate da altri paesi, dove probabilmente sono ormai divenute storia o comunque pratica consolidata - dovrebbero, forse, preoccuparsi di sostenere la definizione di una cornice chiara, all'interno della quale le diverse istituzioni accademiche possano inserire le varie misure d'intervento, ognuna secondo la specificità della propria utenza e dei bisogni del proprio territorio<sup>39</sup>. Ciò potrebbe aiutare le singole università ad uscire da una dinamica di competitività spesso autoreferenziale<sup>40</sup>, imbrigliate nella quale rischiano di perdere di vista il fine: incentivare l'accesso agli studi terziari, favorire e sostenere il successo formativo e, in definitiva, prevenire e contrastare l'insuccesso nei percorsi accademici. Nel concreto, la proposta qui abbozzata è quella di riflettere sulla necessità della costituzione, anzitutto a livello nazionale, di un centro interuniversitario di coordinamento, che raccolga i progetti d'intervento delle diverse istituzioni universitarie, ne valuti l'efficacia sul piano pedagogico-formativo e li renda disponibili, in una sorta di "banca progetti", per essere implementati, adattati, migliorati e riproposti da altre realtà accademiche. Da tempo ormai,

-

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Come riportato da Lorenza Da Re e Giuseppe Zago, la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI), sottolinea, già nel 1995, l'opportunità che «ogni sede conduca una riflessione sulle caratteristiche della propria utenza per identificarne i bisogni specifici». Si veda CRUI, Orientamento e tutorato, 1995, http://www.crui.it/data/allegati/links/462/orientamento\_tutorato.pdf, citato in L. Da Re, e G. Zago, "I servizi per gli studenti: il tutorato universitario," in Successo e insuccesso negli studi universitari, 107.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Si veda ad esempio il progetto «Moduli Formativi: dalla Scuola all'Università» attivato dall'Università di Trieste nell'a.a. 2014/2015, presentato come un progetto pilota e del quale si scrive che per «ampiezza dell'offerta formativa e per numero di studenti coinvolti il progetto non ha paralleli a livello nazionale». In realtà esso sembra perlopiù mutuare il progetto «Tandem», avviato nell'a.a. 2002/2003 dall'Università di Verona, che presenta cifre di gran lunga superiori.

Cfr. i siti di queste università agli indirizzi: http://tandem.univr.it/2015-16 e http://www.units.it/vedinews/index.php?id=5374&tiponews=2. In un'analoga logica concorrenziale, sul Portale del «Polo Universitario Aretino» si legge che quest'ultimo: «in accordo con il Consorzio AlmaLaurea-AlmaDiploma e con la sponsorizzazione della Provincia di Arezzo e dell'Ufficio Scolastico Provinciale, ha promosso e portato avanti un **Progetto Speciale** che è il più grande a livello provinciale in Italia (si veda www.almadiploma.it) per lo sviluppo di **AlmaOrientati** e **AlmaDiploma** presso gli Istituti Secondari superiori della provincia di Arezzo destinato a tutti i circa 2.600 diplomandi». http://www.polo-uniar.it/article/il-polo-universitario-presenta-i-risultati-del-progetto-almaorientati-2014.

come fa notare Gabriele Lenzi, «l'Unione Europea chiede ai singoli Paesi membri di elaborare e attuare a livello nazionale e locale strategie d'insieme coerenti, capaci di riunire tutti gli attori interessati e riceverne il sostegno<sup>41</sup>».

#### 5. Conclusioni

«Perciò dopo tutto quanto è stato detto e fatto, i problemi fondamentali della pedagogia rimangono gli stessi: cosa si deve imparare, perché e come? Per rispondere ai quesiti posti dobbiamo chiarire la nostra comprensione dei concetti che guidano le nostre valutazioni. Una parte di questo chiarimento però deve consistere nel mettere tali concetti in rapporto con l'attività della pedagogia stessa, un'attività che è talmente centrale da aver fornito l'idea fondante delle opere di filosofi tanto lontani nel tempo come Platone e Dewey<sup>42</sup>». Queste considerazioni di George F. Kneller sintetizzano, per certi versi, il percorso qui seguito. È poco probabile, infatti, riuscire ad incidere significativamente su qualsivoglia problema, se prima non se ne definisce, concettualmente e semanticamente, la portata.

Le quantificazioni dei fenomeni, che costellano il mancato accesso o il non completamento dei percorsi formativi universitari, non bastano per affrontare la complessità che li sottende. Per disporsi a pensare strategie d'intervento efficaci è necessario disvelare l'implicito che si occulta nelle pieghe di definizioni e concettualizzazioni confusive. Progettare contesti e percorsi formativi che possano attrarre, accompagnare, includere e traghettare verso l'individuale realizzazione personale e professionale, richiede disponibilità collaborativa orientata al fine, effettiva trasparenza e impegno etico, che mal si combinano con autoreferenzialità ed interessi particolaristici, che paradossalmente non risparmiano neppure i sistemi d'istruzione e formazione.

Jerome S. Bruner dava per scontato «che ogni generazione deve definire da capo la natura, la direzione e gli scopi dell'educazione, per assicurare alla

.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Cfr. Gabriele Lenzi, "Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria," *Innovazione educativa* 3, n. 1 (Inserto allegato) (2006): 18.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> George F. Kneller, *Logica e linguaggio della pedagogia*, introd. di Sergio De Giacinto, tr. it di Nerea Ponzanelli (Brescia: La Scuola, 1975), 340.

generazione futura il più alto grado di libertà e razionalità che sarà capace di raggiungere»<sup>43</sup>.

### Bibliografia

- Alberici, Aureliana, e Paolo Di Rienzo. "Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del «lifelong learning». Il contesto italiano." Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal) 1.1 (2010): 129-141.
- Amerio, Piero. Psicologia di comunità. Bologna: Il Mulino, 2000.
- ANVUR. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013.* Roma: ANVUR, 2014.
- Arnaldi, Girolamo (a cura di). Le origini dell'università. Bologna: Il Mulino: 1974.
- Balduf, Megan. "Underachievement Among College Students." *Journal of Advanced Academics* 20, n. 2 (2009): 274-294.
- Bauman, Zygmunt. *Capitalismo parassitario*. Traduzione italiana di Marco Cupellaro e Fabio Galimberti. Roma: Laterza, 2009.
- Benvenuto, Guido, e Giuseppe Carci. "La dispersione universitaria: indicatori nazionali e modelli di analisi longitudinale alla Sapienza, Università di Roma." *Psicologia dell'educazione e della formazione. SIPEF* 10, n. 2 (2008): 5-46.
- Berger, Joseph B., and Susan C. Lyons. "Past to Present: A Historical Look at Retention," in *College Student Retention: Formula for Student Success*, edited by Alan Seidman, 1-30. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2005.
- Bruner, Jerome S. *Verso una teoria dell'istruzione*. Traduzione italiana di Giovanni B. Flores d'Arcais e Paolo Massimi. Roma: Armando, 1966. Titolo originale: *Thoward a Theory of Instruction*. Chambridge Massachusetts: Harward University Press, 1966.
- Carci, Giuseppe. *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?* Lecce: Libellula Edizioni, 2011.

٠

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. di Giovanni B. Flores d'Arcais e Paolo Massimi (Roma: Armando, 1966), 51.

- Carci, Giuseppe. *Orientamentoring: I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione*. Tricase (LE): Libellula, 2013.
- Colombo, Maddalena. Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione. Trento: Erickson, 2010.
- Corbetta, Piergiorgio. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Cozzolino, Mauro (a cura di). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica:* Come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- CRUI, Orientamento e tutorato, 1995. http://www.crui.it/data/allegati/links/462/orientamento\_tutorato.pdf
- Da Re, Lorenza. "«Tutor junior» e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova." *Giornale italiano della ricerca educativa* V, n. 9 (2012): 120-133.
- European Commission, Europe 2020 in your country, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index\_en.htm.
- European Commission, Europe 2020 targets.
- http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-nutshell/targets/index\_en.htm
- Eurostat, *Glossary*, s.v. *«Early leaver from education and training»*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary: Early \_leaver\_from\_education\_and\_training .
- Eurostat, *Statistic on Income, Poverty & Social Exclusion*. Working Group 2003: 21.
  - http://www.cso.ie/en/media/csoie/eusilc/documents/Laeken,Indicators,-,calculation,algorithm.pdf .
- Fasanella, Antonio, Guido Benvenuto, e Anna Salerni. "Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 143-159.
- Fink, Martin B. "Self Concept as It Relates to Academic Underachievement." *California Journal of Educational Research* 13 (1962): 57-62.
- Gardner, Howard. *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Traduzione italiana di L. Sossio. Milano: Feltrinelli, 2002. Titolo originale, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1883.
- Ghione, Valentina. La dispersione scolastica: Le parole chiave. Roma: Carocci, 2005.

- GU C 119 del 28.5.2009. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=IT.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer, und Georg Besuch. *Ursachen des Studienabrruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres* 2007/2008. HIS: Forum Hochschule, 2/2010. Hannover: HIS, 2010.
- Heublein, Ulrich, Heike Spangenberg, und Dieter Sommer. *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. Hochschulplanung, 163. Hannover: HIS, 2003.
- Kneller, George F. *Logica e linguaggio della pedagogia*. Introduzione di Sergio De Giacinto. Traduzione italiana di Nerea Ponzanelli. Brescia: La Scuola, 1975. Titolo originale: *Logic and Language of education*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1966.
- Larsen, Michael Søgaard, et al. Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University, 2013.
- Lenzi, Gabriele. "Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria", *Innovazione educativa* 3, n. 1 (Inserto allegato) (2006): 12-18.
- McCall, Robert B. "Academic Underachievers." *Current Directions in Psychological Science* 3, n. 1 (1994): 15-19.
- Morgagni, Enzo (a cura di). Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero. Roma: Carocci, 1998.
- OECD, Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2014.
- Reale, Giovanni (a cura di). Aristotele. Metafisica. Milano: Vita e Pensiero, 1993.
- Rimm, Sylvia. *The Underachievement Syndrome: Causes and Cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company, 1986.
- Santagati, Mariagrazia. "Indicatori di dispersione scolastica: Un quadro internazionale." *Scuola democratica* VI, n. 2 (2015): 395-410.
- Sikorski, John B. "Academic Underachievement and School Refusal". In *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, edited by Ralph J. Di Clemente, William B. Hansen and Lynne E. Ponton, 393-411. New York: Plenum Press, 1996.

- Whitmore, Joanne R. *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon, 1980.
- Yarza de la Sierra, Ignacio. *La razionalità dell'etica di Aristotele: uno studio su Etica Nicomachea I.* Traduzione italiana di Federica Bergamino. Roma: Armando, 2001. Titolo originale: *La racionalidad de la ética de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA, 2001.
- Zago, Giuseppe, Anna Giraldo, e Renata Clerici (a cura di). Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova. Bologna: Il Mulino, 2014.