

Contrastare la dispersione scolastica con interventi multidimensionali: la valutazione del programma Diritti a scuola

*Caterina Balenzano**, *Daria Broglio***, *Giuseppe Moro****,
*Daniela Oliva*****, *Nicola Orlando******

The paper examines the regional program *Diritti a Scuola* (DAS), designed to combat school dropout and educational disengagement while promoting social inclusion among students. A counterfactual analysis, based on INVALSI data, compared schools participating in DAS with non-participating institutions matched through Propensity Score Matching. The findings indicate positive effects on students' skills, particularly in the lower grades of the education system.

A qualitative analysis, drawing on interviews with school principals, teachers, and experts, supports the positive impact of the program. It shows that the program's positive impacts on students' motivation, inclusion, and competencies are closely linked to factors such as enhanced teacher professionalism, the adoption of innovative teaching practices, and the involvement of external experts. Overall, the evaluation highlights that the program's multidimensional model has strengthened collaboration among schools, communities, and families, thereby helping to mitigate the risks of school dropout and the intergenerational transmission of educational disadvantage.

Keywords: school drop-out; social inclusion; educational disadvantages; counterfactual analysis; impact evaluation; mixed-methods.

* Caterina BALENZANO, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (caterina.balenzano@uniba.it)

** Daria BROGLIO, Istituto per la Ricerca Sociale (dbroglio@irsonline.it)

*** Giuseppe MORO, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (giuseppe.moro@uniba.it)

**** Daniela OLIVA, Istituto per la Ricerca Sociale (doliva@irsonline.it)

***** Nicola ORLANDO, Istituto per la Ricerca Sociale (norlando@irsonline.it)

Invio Proposta: 25-02-2025. Accettazione: 25-03-2026.

1. La dispersione scolastica

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso e multifattoriale (AGIA, 2022), che è stato concettualizzato e operazionalizzato secondo diverse prospettive (Cascino, 2023). A livello internazionale, il fenomeno della dispersione scolastica viene comunemente misurato attraverso l'indicatore dell'abbandono scolastico precoce, noto come *Early Leaving from Education and Training* (ELET). Tale indicatore fa riferimento alla percentuale di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno completato al massimo la scuola secondaria di primo grado (licenza media), che non sono in possesso di qualifiche professionali regionali ottenute in corsi di durata almeno biennale e non sono coinvolti in percorsi formativi (ISTAT, 2025).

Più recentemente, nel dibattito nazionale, si è fatta strada l'idea che, oltre agli studenti che interrompono precocemente il percorso formativo, nell'analisi del fenomeno vadano considerati anche coloro che presentano la cosiddetta "dispersione implicita" (o nascosta), cioè, quanti non raggiungono i traguardi di competenza minimi richiesti dal livello di scolarizzazione frequentato (Invalsi, 2019b). Mentre la dispersione esplicita non è quantificabile prima della maggiore età, quella implicita può essere stimata attraverso l'esito delle prove nazionali INVALSI di matematica, italiano e inglese. Tale misura, monitorando l'acquisizione di competenze, permette di individuare precocemente i soggetti a rischio di dispersione esplicita, già nella scuola primaria e secondaria di primo grado (*ibidem*).

La letteratura ha ampiamente documentato come il fenomeno della dispersione derivi dall'interazione dinamica di una pluralità di fattori (De Witte *et al.*, 2013; McDermott *et al.*, 2019): individuali (ad es. l'impegno degli studenti), familiari (ad es. il capitale culturale familiare), scolastici (ad es. la qualità dell'insegnamento) e comunitari (ad es. le caratteristiche del quartiere). Tra questi, è stato sottolineato il ruolo cruciale del contesto sociale di origine – in particolare del livello di istruzione dei genitori – nello sviluppo delle competenze cognitive, emotive e relazionali necessarie al successo scolastico (Raimondi *et al.*, 2013; Pensiero *et al.*, 2019; Salza, 2022)

È stato inoltre evidenziato che, quando la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo si interseca con gli effetti delle carenze socioeconomiche e culturali dei territori – come la scarsa presenza di servizi e di contesti di apprendimento – i fenomeni di dispersione implicita e abbandono costituiscono una criticità rilevante anche nel primo ciclo di istruzione.

Al riguardo, i dati INVALSI hanno mostrato come i livelli di apprendimento degli studenti varino in modo significativo in relazione alle aree geografiche, riflettendo le caratteristiche socioeconomiche e culturali dei contesti

(Argentin *et al.*, 2017; Bratti, Checchi & Filippin, 2007; Invalsi, 2019b, 2020, 2021; Panichella *et al.*, 2024). Coerentemente, le rilevazioni nazionali confermano come l'effetto dello status socioeconomico e culturale della famiglia sui risultati di apprendimento e sul rischio di abbandono scolastico precoce sia più marcato per gli studenti residenti nelle regioni meridionali (Invalsi, 2021; ISTAT, 2021; AGIA, 2022).

Parallelamente, sono stati messi in luce gli impatti duraturi della dispersione scolastica sulle traiettorie di vita degli studenti, sulle famiglie, sulle istituzioni scolastiche e, più in generale, sulle società, in termini di coesione sociale e competitività economica (Belfield *et al.*, 2007; European Commission, 2012; Camilleri & Camilleri, 2016; McDermott *et al.*, 2018).

2. Il contrasto alla dispersione nel programma *Diritti a Scuola*

Nell'ambito della Strategia "Europa 2020", un momento cruciale nel contrasto alla dispersione è rappresentato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2011 (2011/C 191/01), che invitava gli Stati membri a sviluppare strategie *evidence-based* di prevenzione, intervento e compensazione, su tutti i livelli di istruzione. L'orientamento promosso dalle istituzioni europee si fonda sulla centralità della formazione come leva strategica per lo sviluppo del capitale umano, la crescita dell'occupabilità e il rafforzamento dell'economia (European Commission, 2012). Tale approccio, successivamente rafforzato dalla Raccomandazione del 2022 "*Pathways to School Success*" (2022/C 469/01), ribadisce l'impegno prioritario a favorire il successo scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto di origine.

È in questo scenario che si colloca il programma regionale *Diritti a Scuola* (DAS), oggetto della valutazione proposta in questo studio. Finanziata con uno stanziamento di circa 125 milioni di euro dalla Regione Puglia, l'iniziativa è stata realizzata per cinque edizioni, dal 2009 al 2013, con l'intento di migliorare l'inclusione sociale e gli esiti di apprendimento degli studenti, per contrastare i fenomeni di abbandono e dispersione. Tali finalità rispondevano alle criticità evidenziate dai dati OCSE-PISA e INVALSI, che avevano segnalato, per la popolazione scolastica della regione, livelli di competenza di base inferiori alla media nazionale. L'intervento, complesso e multidimensionale, agiva su più destinatari:

- i destinatari finali, ovvero gli studenti delle scuole pugliesi di diverso ordine e grado, di cui si puntava a rafforzare le competenze;

- i destinatari intermedi, rappresentati dai docenti coinvolti, che, oltre a svolgere attività formative, traevano essi stessi beneficio dal programma, in quanto reclutati per l’attuazione delle attività progettuali.

In tal modo, DAS si configura anche come una politica del lavoro rivolta a personale qualificato, che vive in contesti problematici sul piano occupazionale¹. Inizialmente orientato al rafforzamento delle competenze di base tramite l’innovazione didattica, il programma ha progressivamente esteso il proprio raggio d’azione, promuovendo anche l’inclusione sociale degli studenti in situazione di svantaggio, grazie al lavoro sulle componenti non cognitive dell’apprendimento, realizzato dagli “esperti”.

Nelle prime tre edizioni, la struttura del DAS è stata sostanzialmente simile. Ciascuna scuola poteva proporre progetti di potenziamento di tipo *A* (materie letterarie) e di tipo *B* (materie logico-scientifiche), per una durata totale di 700 ore. Per i progetti approvati, veniva prevista l’assegnazione del personale docente e di collaboratori scolastici, selezionati dalle graduatorie di precari. I moduli potevano svolgersi sia al mattino che al pomeriggio, in compresenza oppure distaccando dalle attività della classe gli studenti con maggiori carenze scolastiche, ritenuti a rischio di dispersione. Dalla quarta edizione, vi sono stati alcuni cambiamenti:

- l’introduzione dei cosiddetti progetti *C*, la cui realizzazione è stata incentivata tramite una premialità in fase di valutazione delle proposte progettuali. Il modulo, gestito da psicologi, esperti di orientamento e mediatori culturali contrattualizzati dalle scuole, prevedeva sportelli di ascolto e orientamento scolastico e socio-lavorativo per studenti appartenenti a categorie svantaggiate e le loro famiglie;
- la tendenza a finanziare progetti più ampi, comprensivi di tutti i moduli del programma, nella logica di integrare le attività di potenziamento delle competenze con quelle di orientamento e supporto psico-sociale;
- un’attenzione prioritaria agli studenti svantaggiati, quali i) provenienti da famiglie con problematiche socioeconomiche, ii) disabili o con disturbi specifici di apprendimento, iii) di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi;
- una maggiore considerazione del livello di dispersione scolastica delle scuole proponenti, nella selezione dei progetti. Si sono, cioè, finanziate primariamente scuole che mostravano, negli anni precedenti al bando, una percentuale minore di studenti frequentanti rispetto al numero totale degli iscritti, sulla base dei dati forniti dall’Ufficio Scolastico Regionale.

¹ Non è comunque su questo aspetto della policy che si focalizza la nostra attenzione.

Nel corso delle diverse annualità del programma è stato coinvolto un numero significativo di scuole - in media circa 300 all'anno - che complessivamente hanno realizzato oltre 5.000 progetti. È progressivamente cresciuta nel tempo l'incidenza delle scuole secondarie di II grado (dal 20% del 2010 al 46% nel 2013) e degli istituti comprensivi (dal 20% al 37%), cui è corrisposta una contrazione dell'incidenza delle scuole primarie (dal 30% al 10%) e secondarie di I grado (dal 23% al 5%). Questo cambiamento potrebbe essere stato favorito sia dall'utilizzo, come criterio di selezione, dell'indicatore di dispersione scolastica, maggiore nei gradi superiori dell'istruzione, sia dall'introduzione dei progetti *C* (Avviso n. 7/2012), realizzati prevalentemente nelle scuole secondarie.

Nel complesso, gli insegnanti coinvolti sono stati circa 45.000. Il numero di studenti beneficiari, sommando le diverse annualità², è stato più di 227.000, di cui il 56% di genere maschile. La quasi totalità dei destinatari (quasi il 96,5%) erano italiani; circa 8.400 erano di nazionalità non italiana; quasi 17.000 erano di origine straniera, provenienti prevalentemente da Albania, Marocco e Romania, principali Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza non italiana in Italia.

3. La valutazione del programma DAS

L'articolo si sofferma sulla valutazione d'impatto del programma DAS, esaminando l'effetto della partecipazione delle scuole ai progetti attuati nelle diverse edizioni del programma sulle competenze di base degli studenti frequentanti gli istituti finanziati. Questa valutazione di impatto, improntata alla logica controfattuale, è accompagnata da una valutazione qualitativa che studia il ruolo dei progetti nella promozione dell'inclusione sociale e i meccanismi che hanno generato la riduzione della dispersione scolastica. La valutazione del programma fa riferimento a due famiglie di metodi:

- la prima attiene ad una analisi valutativa finalizzata a far emergere e stimare l'intensità delle relazioni di causa/effetto prodotte complessivamente dai progetti di tipo *A*, *B* e *C* attuati grazie a DAS. In questo caso, la valutazione ha seguito un approccio controfattuale, teso a stimare l'impatto dell'insieme degli interventi attuati, attraverso una comparazione di quanto è accaduto agli studenti appartenenti alle scuole finanziate con quanto è accaduto a un gruppo "sufficientemente comparabile" di studenti non esposti al programma;

² È possibile e (probabile) che uno stesso studente sia conteggiato più volte.

- la seconda rivolge il focus valutativo alla comprensione di come si sono generati gli effetti di inclusione sociale, attraverso l'analisi dei meccanismi alla base delle relazioni di causa-effetto. Questo approccio permette di spiegare i processi e i meccanismi che hanno prodotto i cambiamenti empiricamente osservabili nelle competenze degli studenti, ovvero i fattori che potrebbero aver contribuito a ridurre il rischio di dispersione implicita dei beneficiari (Pawson & Tilley, 1997).

Lo studio empirico è stato guidato dalle seguenti domande valutative:

1. In quale misura il programma DAS, *nel suo insieme*, ha contribuito ad innalzare il livello di competenze di base possedute dagli allievi coinvolti, quindi a ridurre la dispersione scolastica implicita?
2. Quali effetti ha prodotto il programma sul grado di inclusione sociale dei beneficiari? In quale modo ciò è avvenuto? In particolare, ci si sofferma qui sull'analisi degli interventi di “orientamento”, di “socializzazione extra-scolastica”, e di “accompagnamento”, introdotti dalla quarta edizione di DAS, e sul loro contributo sia alla promozione dell'inclusione sociale sia alla riduzione della dispersione scolastica.

3.1 Dati

L'impostazione del disegno di valutazione ha dovuto tener conto di alcune criticità legate ai dati utilizzabili per la valutazione. La prima riguarda la limitata disponibilità di dati informatizzati sui progetti DAS presso la Regione Puglia. La seconda concerne il lungo intervallo di tempo intercorso fra le edizioni del programma oggetto di indagine e l'avvio della valutazione. Tale criticità si è rivelata particolarmente problematica, in quanto l'elevatissimo turnover del personale scolastico, unitamente ai tempi prolungati per l'avvio delle rilevazioni sul campo, ha reso complesso il coinvolgimento, nell'analisi qualitativa, dei docenti impegnati nei progetti.

Al fine di superare tali criticità, il gruppo di ricerca ha focalizzato l'attenzione valutativa su un campione di scuole che presentavano un grado più elevato di adesione al programma DAS e che, quindi, verosimilmente, potessero offrire maggiori spunti di riflessione dal punto di vista dei processi, dei risultati raggiunti e delle lezioni apprese. Questa scelta di campionamento, che si concentra sui casi che possono essere considerati più positivi in termini di implementazione dell'intervento, ha il limite di non poter approfondire il “funzionamento medio” dell'intervento sulla popolazione delle scuole coinvolte; ha, tuttavia, il vantaggio di offrire, con maggiore nitidezza, informazioni preziose sui

probabili effetti che il programma produce quando questo è realizzato in condizioni ideali, ovvero con maggiore intensità e continuità (Mertens & Ginsberg, 2009: 214). Complessivamente, la valutazione controfattuale offre una visione degli effetti tipica di uno *effectiveness study*, mentre quella qualitativa fornisce un'analisi da *efficacy study*. La combinazione delle due consente di ottenere una comprensione più articolata degli effetti dell'intervento.

3.2 Metodi: l'analisi controfattuale

Dall'analisi delle graduatorie prodotte in relazione ai bandi regionali, è emerso come tutte le scuole proponenti risultate ammissibili siano state effettivamente finanziate, rendendo impraticabile l'applicazione del *Regression discontinuity design*, inizialmente ipotizzato per questa valutazione. Per rispondere alle domande di valutazione si è, quindi, deciso di ricorrere ai micro-dati relativi alle prove Invalsi, analizzati a livello aggregato di istituto scolastico. L'unica soluzione praticabile, nel rispetto dei vincoli di tutela della privacy degli studenti, è stata quella di chiedere a INVALSI di segnalare al gruppo di valutazione i codici delle scuole partecipanti a una sola edizione del programma, di quelle coinvolte in più edizioni e di quelle non partecipanti, così da rendere possibile la comparazione tra i tre gruppi. Poiché non è stato possibile acquisire dati puntuali sugli abbandoni e sulle valutazioni delle competenze a livello di singolo studente, né su quanti alunni fossero o meno coinvolti in DAS, non è stato possibile monitorare nel tempo il percorso dei beneficiari, limitando l'analisi degli effetti del DAS sulla dispersione implicita a livello di istituto. Si segnala, inoltre, che gli effetti sugli istituti si sono potuti calcolare solo in riferimento alle classi per le quali sono previste le prove Invalsi (II e V della primaria, III della secondaria di primo grado e II della secondaria di secondo grado, a cui il programma è stato esteso, a partire dalla II edizione). Per evitare la riconoscibilità della scuola, non è stato possibile suddividere il campione in base alle tipologie di progetto (*A vs B*) attivate in ciascun istituto beneficiario; pertanto, è possibile che, nella stima dell'effetto sulle competenze linguistiche (*A*), siano considerate scuole che hanno realizzato solo progetti di potenziamento delle competenze matematiche (*B*) e viceversa. Ci si trova, cioè, costretti a limitare le proprie considerazioni all'efficacia media di un intervento molto eterogeneo e composito di misure. In definitiva, per stimare l'impatto del programma DAS, si è proceduto a confrontare le variabili risultato, considerando gli istituti scolastici ammessi al DAS e un gruppo di non

partecipanti³, abbinati attraverso una procedura di *Propensity Score Matching* (PSM, Tabella 1). La metodologia di valutazione proposta consiste in un modello così descrivibile:

- Stratificazione delle scuole beneficiarie di DAS in singole celle definite in base alle loro principali caratteristiche rilevabili e stima di un modello di regressione Probit del tipo:

$$P(T = 1) = \phi(X) \quad (1)$$
 dove X rappresenta il vettore delle caratteristiche osservabili dell'istituto.
- Generazione di un parametro (*propensity score*), a partire dal modello probit (I), che rappresenta la probabilità di aver beneficiato del DAS in base alle caratteristiche osservabili di ciascuna scuola.
- Abbinamento delle scuole partecipanti e non partecipanti al DAS (*Matching*).

Tale procedura di *statistical matching* è avvenuta sulla base di un algoritmo di *matching* a raggio che garantisce, per ciascun partecipante al progetto, la costruzione di un gruppo di confronto di individui con caratteristiche osservabili simili, riassunte dal *propensity score*, entro una soglia massima di tolleranza⁴. Le stime d'impatto sulle variabili risultato sono state prodotte come effetti medi del trattamento sui trattati (*Average treatment effects on the treated*, ATT) secondo l'approccio proposto da Heckman, Ichimura e Todd (1997) e Dehejia e Wahba (1998):

$$ATT_c = E(Y_i^T | T_i^C = 1) - E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$$

I parametri ATT_c dell'equazione sono stimati come la differenza tra: (i) il valore medio della variabile risultato dei trattati $E(Y_i^T | T_i^C = 1)$ e (ii) il valore medio del controfattuale $E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$, stimato tramite i risultati medi dei non-beneficiari con caratteristiche simili, individuati mediante la procedura di *propensity score matching*.

³ Per l'analisi delle variazioni sono state considerate le scuole che hanno partecipato al DAS nell'anno di riferimento della stima ma non nell'anno precedente; il gruppo di confronto è composto, invece, da scuole simili che non hanno partecipato al DAS in entrambi gli anni scolastici considerati.

⁴ È stato utilizzato un caliper tra 0.05 e 0.25 in funzione della distribuzione del propensity score (Heckman, Ichimura, Todd, 1997; Dehejia e Wahba, 1998).

Tab. 1 – Il disegno della valutazione: variabili di risultato e di matching

	<i>a.s. 2010-2011</i>	<i>a.s. 2011-2012</i>	<i>a.s. 2012-2013</i>	<i>a.s. 2013-2014</i>
<i>Variabili di risultato</i>	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado) ⁵ ; % di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente. % di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente. % di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente. % di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;
<i>Variabili di matching</i>	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).

⁵ I dati relativi ai progetti realizzati nell'*a.s.* 2009-10, in risposta all'Avviso 2009, non sono disponibili; pertanto, il confronto tra istituti finanziati e non partecipanti rispetto all'andamento dei punteggi relativi alle competenze ottenuti dagli studenti è osservabile solo a partire dall'*a.s.* 2011-12.

Le variabili risultato considerate sono:

- il punteggio medio normalizzato delle prove di italiano e matematica delle scuole partecipanti al DAS negli anni scolastici dal 2010-2011 al 2013-2014, confrontando le scuole che sono state finanziate in una sola edizione con quelle che hanno partecipato a due o più annualità, e quello degli istituti non partecipanti;
- le variazioni del punteggio medio normalizzato delle prove di italiano e matematica rispetto all'anno precedente, confrontando le scuole che hanno partecipato al DAS con quelle che non lo hanno fatto.

Non essendo disponibili dati adeguati alla valutazione dell'effetto del DAS sulla dispersione esplicita, è stato effettuato un esercizio di stima utilizzando l'indicatore di dispersione implicita (Invalsi, 2019b), che considera la percentuale di studenti che raggiungono livelli di competenza molto bassi (I Fascia Invalsi) o in via di prima acquisizione (II Fascia Invalsi), e che, dunque, presentano anche un maggior rischio di dispersione esplicita. Al riguardo, è doveroso precisare che tale stima potrebbe risultare parzialmente distorta a causa dell'impossibilità di controllare il dato relativo alla dispersione esplicita. Poiché l'analisi è stata condotta utilizzando dati aggregati, una riduzione della dispersione esplicita potrebbe far apparire maggiore la dispersione implicita e viceversa. Sarebbe stato possibile adottare, come misura *proxy* della dispersione esplicita, la quota di studenti che, in ciascun istituto, non completano il percorso o non si riscrivono, tenendo conto di coloro che transitano nei percorsi di formazione professionale di competenza regionale. Trattandosi, tuttavia, di un indicatore costruito a partire da elaborazioni su dati amministrativi di annate remote, tale opzione non si è rivelata praticabile.

Tab. 2 – Scuole trattate e non trattate per la stima degli effetti (numerosità)

	<i>Scuole trattate</i>	<i>Di cui partecipanti ad una precedente edizione del DAS</i>	<i>Scuole non trattate selezionate per il matching</i>
2010-2011	371	211	352
2011-2012	291	212	285
2012-2013	301	168	292
2013-2014	235	197	222

La Tabella 2 indica il numero di scuole utilizzate per la stima degli effetti tramite PSM. Il matching è avvenuto verificando il supporto comune (*common support*) tra scuole trattate e di controllo, sulla base delle caratteristiche osservabili di contesto (provincia, numerosità e composizione studenti, frequenza

asilo nido, tempo pieno, livello istruzione familiare), permettendo così di isolare l'impatto netto del DAS.

3.3 Metodi: la valutazione qualitativa

Presso le scuole beneficiarie incluse nel campione, sono state condotte interviste individuali e di gruppo rivolte ai diversi attori del programma. In particolare, si è scelto di realizzare interviste e/o focus group con dirigenti scolastici, docenti curricolari referenti dei progetti A e B, “docenti DAS”, che sono stati inseriti nelle scuole attraverso il programma, ed esperti esterni - psicologi, orientatori e mediatori culturali - impegnati nei progetti C. A causa del lungo intervallo temporale intercorso tra la conclusione dei progetti e la valutazione, non è stato possibile coinvolgere direttamente gli studenti né le loro famiglie. Tale limite, connesso principalmente all'indisponibilità dei contatti, è stato parzialmente superato attraverso la raccolta delle percezioni di docenti ed esperti coinvolti, con l'obiettivo di ricostruire, seppur in modo indiretto, l'impatto del programma sui destinatari finali.

A fronte della richiesta di disponibilità, è stato possibile raggiungere complessivamente 12 scuole delle 45 coinvolte nella valutazione *ex post*. Nel dettaglio, sono state realizzate: interviste individuali a 7 dirigenti scolastici, 8 docenti DAS e 6 esperti, nonché interviste individuali e di gruppo a 28 docenti interni. Dal momento che molti dirigenti scolastici e docenti interni e DAS non erano reperibili presso lo stesso istituto in cui operavano negli anni scolastici del programma, solo in due delle dodici scuole coinvolte è stato possibile raccogliere le testimonianze di tutti gli attori previsti. Le domande valutative che hanno orientato l'analisi dei dati narrativi sono state:

1. In che modi l'esperienza DAS ha migliorato le competenze dei docenti coinvolti? In che modi i progetti A, B e C hanno impattato sull'inclusione sociale e sulla dispersione implicita degli studenti?
2. Nel percorso di implementazione di DAS, quale ruolo ha avuto il coinvolgimento di nuove professionalità (docenti DAS, psicologi, orientatori, mediatori culturali)? Attraverso quali meccanismi è stato possibile stimolare gli esiti osservati?

In coerenza con gli obiettivi dell'indagine, le griglie utilizzate per le interviste individuali e di gruppo hanno esplorato due dimensioni distinte: (a) gli effetti percepiti dai rispondenti; (b) le rappresentazioni degli attori coinvolti sui fattori che hanno favorito tali effetti.

4. L'impatto sulle competenze degli studenti, sulla dispersione scolastica e sull'inclusione sociale

Una prima valutazione d'insieme del programma può essere fatta analizzando la dispersione implicita attraverso gli indicatori delle competenze di italiano e matematica monitorati da Invalsi. Gli studenti pugliesi ottengono mediamente performance peggiori rispetto alla media nazionale, mostrando livelli più critici nei tassi di dispersione implicita. Tuttavia, dalle analisi presentate nel rapporto *Risultati sul Sistema Scolastico Pugliese* (2014) relative agli anni scolastici in cui è stato attuato il programma, ovvero 2010/11, 2011/12, 2012/13 e 2013/14, emergono notevoli miglioramenti nelle prove INVALSI degli studenti pugliesi frequentanti la classe II della primaria. Infatti, nonostante una situazione iniziale di svantaggio rispetto alla media nazionale, dall'anno scolastico 2010/11 al 2013/14, il punteggio medio della Regione Puglia è aumentato in modo costante, sino a superare la media nazionale di +1,6 punti per Italiano e di +1,7 per Matematica. Significativi miglioramenti nel periodo considerato sono osservabili anche per la classe V della primaria: colmando un *gap* negativo iniziale di circa tre punti, i punteggi si sono assestati sui livelli medi nazionali, sia in riferimento alla competenza linguistica che a quella matematica. Al contrario, per le classi III della scuola secondaria di I grado e II della scuola secondaria di II grado si sono osservati dei generali peggioramenti, facendo registrare un conseguente aumento del divario nel livello di competenze di base tra gli studenti pugliesi e i coetanei che compongono la popolazione studentesca nazionale. Il disallineamento nei risultati osservati tra i diversi gradi di istruzione può essere letto in modo più accurato alla luce della maggiore efficacia dimostrata dagli interventi attuati nelle fasi iniziali del percorso scolastico, rispetto a quelli introdotti nei cicli successivi, nel promuovere il recupero delle carenze nelle competenze di base (ad es., Wanzek *et al.*, 2018; Brown *et al.*, 2023). A tal proposito, i dati Invalsi evidenziano una duplice dinamica: da una parte, i risultati ottenuti dagli studenti nel II ciclo restano fortemente influenzati da quelli raggiunti in uscita dal I ciclo, che a loro volta sono correlati al background socioeconomico e territoriale di appartenenza; dall'altra, gli interventi attuati precocemente risultano più efficaci nel migliorare l'equità nei processi di apprendimento (Invalsi, 2019a; 2025).

Comunque, monitorando il fenomeno della dispersione scolastica esplicita attraverso l'indicatore relativo agli *early school leavers* (ESL), relativo ai giovani 18-24enni che hanno conseguito al più la licenza media senza proseguire gli studi, i dati Istat disponibili mostrano un miglioramento dell'indicatore in Puglia, che scende dal 24,9% del 2009 al 19,9% del 2014, pur rimanendo

superiore sia rispetto alla media delle regioni del Sud Italia (19,2%) sia alla media italiana (16,2%).

A fronte di questo andamento, obiettivo della valutazione d'impatto è stato quello di stimare con un approccio controfattuale in che misura il programma DAS possa aver contribuito a queste dinamiche.

4.1 I risultati dell'analisi controfattuale

In questo paragrafo vengono presentati i risultati della stima degli effetti del DAS sul livello di competenze base acquisite e sul miglioramento nel tempo delle stesse a livello medio di scuola. Come già precisato, questi risultati vanno interpretati con cautela per via dell'adattamento della metodologia di stima controfattuale rispetto ai dati disponibili. Le tabelle 3 e 4 presentano gli effetti della partecipazione a DAS sui punteggi medi delle prove Invalsi, per materia, anno e livello scolastico. La tabella 3 riporta la differenza tra i punteggi medi di competenze linguistiche e matematiche delle scuole partecipanti al DAS e quelli delle scuole di controllo (non partecipanti), espressa in percentuale:

$$\frac{M_{scuole\ trattate} - M_{scuole\ non\ trattate}}{M_{scuole\ non\ trattate}} \times 100$$

La tabella 4 mostra la medesima differenza, includendo nel gruppo delle scuole trattate solo quelle che hanno partecipato a più edizioni di DAS.

I risultati mostrano un effetto positivo e statisticamente significativo del programma sui punteggi Invalsi per le competenze di base in italiano e matematica: i punteggi medi delle scuole partecipanti al DAS sono significativamente più alti di quelli ottenuti nelle scuole non partecipanti. L'effetto è significativamente più alto nei livelli scolastici inferiori e decresce progressivamente nella scuola superiore di primo e secondo grado: nel 2010-2011, il punteggio medio nelle prove di italiano registrato per le seconde classi delle scuole primarie partecipanti al DAS è il 6,9% più alto rispetto a quello del gruppo di confronto, percentuale che decresce al 6,7% nelle classi quinte e al 5,5% nella terza media inferiore. Lo stesso *trend* si registra negli anni successivi, in cui si aggiunge il dato relativo all'effetto nella scuola superiore di secondo grado, che risulta sistematicamente inferiore a quello della scuola media inferiore. Effetti analoghi si registrano anche in riferimento alle prove di matematica. Va altresì sottolineato come gli effetti del DAS siano aumentati progressivamente nelle quattro annualità considerate, sia per italiano che per matematica, e per

tutti i livelli di istruzione, e siano ancora più elevati se si considerano le scuole che hanno partecipato a più edizioni del DAS, elemento che suggerisce l'importanza di consolidare e replicare gli interventi nel tempo. Rispetto alle competenze osservabili, gli effetti sulle prove di matematica risultano leggermente più alti di quelli sull'italiano.

Tab. 3 - Effetto per livello e materia sul punteggio medio normalizzato espresso come incremento percentuale rispetto al valore medio delle scuole di controllo (scuole partecipanti a DAS vs scuole non partecipanti a DAS)

	II Primaria		V Primaria		III Media Inf.		II Media Sup.	
	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica
2010-2011	6.9***	7.1***	6.7***	7***	5.5**	5.9**		
2011-2012	7.1***	7.1***	6.8***	7.2***	5.6**	6**	5.2*	5.5*
2012-2013	7.5**	8**	7.1**	7.5**	6***	6.5**	5.6**	5.6**
2013-2014	8*	8.2*	7.5*	7.8*	6.5**	6.8**	6.2**	5.9**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Fonte: elaborazione su micro-dati INVALSI

Tab. 4 - Effetto per livello e materia sul punteggio medio normalizzato, espresso come incremento percentuale rispetto al valore medio delle scuole di controllo (scuole partecipanti a più edizioni di DAS vs scuole non partecipanti a DAS)

	II Primaria		V Primaria		III Media Inf.		II Media Sup.	
	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica
2010-2011	7.2**	7.2**	7**	7.2**	5.6*	6.1*		
2011-2012	7.2**	7.3**	7**	7.3**	5.8*	6.2*	5.3	5.7
2012-2013	7.7*	8.2*	7.3*	7.7*	6.3*	6.8*	5.9**	5.7**
2013-2014	8.2	8.3	7.8*	8*	6.8*	7*	6.5**	6.2**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Fonte: elaborazione su micro-dati INVALSI

4.2 Effetti del DAS sulla dispersione implicita: un esercizio di stima sui dati Invalsi

Data l'indisponibilità di dati sulla dispersione esplicita, si è proceduto a stimare l'effetto di DAS sulla dispersione implicita, utilizzando i dati Invalsi relativi al periodo in cui è stato implementato il programma, comparando le scuole partecipanti al DAS e quelle non partecipanti, risultate simili dal *matching* statistico. Ci si è concentrati sulla quota di studenti che, negli anni del programma, non hanno raggiunto il 25% di risposte esatte nelle prove di Italiano e Matematica. Dai risultati emerge come la percentuale di studenti che ottengono punteggi minimi è meno elevata tra le scuole DAS rispetto a quelle di confronto, in particolare per le prove riferite alla matematica e per le edizioni più recenti del programma. Tuttavia, la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa.

5. Nella black box del programma: i risultati dell'analisi qualitativa

La ricerca valutativa si è focalizzata sui fattori interni al funzionamento di DAS responsabili del successo, pur limitato, del programma. Lo scopo era comprendere l'influenza del potenziamento delle competenze dei docenti e del contributo degli esperti sulla prevenzione e sul contrasto della dispersione scolastica, nonché sulla promozione dell'inclusione sociale degli studenti pugliesi.

5.1 Il rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei docenti e le ripercussioni sugli studenti

Nonostante alcuni limiti organizzativi (ad es. la scarsa continuità dei docenti DAS e il ritardo nell'avvio dei progetti), le percezioni di dirigenti e docenti interni e DAS, dei diversi ordini di scuola partecipanti, convergono nell'evidenziare come il programma DAS abbia prodotto risvolti significativi sui diversi attori coinvolti. Si evidenzia, in particolare, l'effetto positivo di DAS sulla crescita professionale di tutti i docenti coinvolti: grazie alla coprogettazione e alla compresenza in aula, gli insegnanti interni alle scuole DAS hanno conosciuto e testato metodologie innovative e strumenti digitali, mentre i docenti DAS (cioè, i docenti aggiuntivi finanziati con il programma) hanno potuto maturare le proprie competenze professionali. Il meccanismo virtuoso attivato è riconducibile ad una sorta di osmosi continua tra i docenti coinvolti in DAS: da una parte, trasferendo l'esperienza maturata in aula, i docenti

interni hanno sovente assunto una funzione di tutoraggio dei docenti meno esperti; dall'altra, i docenti DAS hanno favorito l'introduzione di strumenti informativi e comunicativi basati sulle nuove tecnologie, "contaminando" le pratiche dei colleghi più esperti. Il potenziamento della collaborazione tra docenti, importante leva per l'efficacia scolastica (García-Martínez *et al.*, 2021; Hargreaves, 2021), sembra dunque essere stato raggiunto da DAS.

Inoltre, le attività di aula sono state realizzate secondo un modello di apprendimento attivo, partecipativo ed inclusivo, con modalità interattive che favoriscono il sostegno tra pari ed evitano l'isolamento degli studenti e la creazione di gruppi *ghetto*. Attraverso l'attuazione dei progetti DAS è stato, dunque, possibile costruire e sperimentare un modello di insegnamento-apprendimento "personalizzato e non convenzionale", capace di adattarsi alle esigenze del singolo allievo.

Secondo gli intervistati, è stato proprio il cambiamento nell'approccio didattico a far sì che gli studenti percepissero interesse e supporto da parte della scuola e degli insegnanti. Grazie a questa *cura*, in alcuni casi non presente nelle famiglie di appartenenza, si è riusciti a stimolare la motivazione, il coinvolgimento e l'impegno dei ragazzi nel percorso scolastico. Tale dato conferma, in linea con la letteratura, il ruolo determinante dell'attenzione che i docenti rivolgono al benessere degli studenti e al supporto emotivo che riescono a fornire (Dickinson & Kreitmair, 2021; Tao *et al.*, 2022).

5.2 Il ruolo delle nuove professionalità coinvolte nel progetto DAS sull'inclusione sociale dei beneficiari

Il coinvolgimento di psicologi, orientatori e mediatori culturali è stato percepito da tutti gli intervistati come uno strumento significativo per accompagnare l'attuazione dei progetti DAS. Sebbene le azioni avessero come focus principale l'apprendimento dei ragazzi, nell'ambito dei progetti *C* sono state coinvolte anche le loro famiglie e i servizi presenti sul territorio. Le figure esterne specializzate, valorizzando anche gli aspetti emotivi e sociali dell'apprendimento, hanno avuto un ruolo chiave nella prevenzione della dispersione scolastica, offrendo risposte diversificate e multidimensionali ai bisogni degli studenti (Hilal *et al.*, 2024).

Sono numerosi gli elementi di apprezzamento espressi dai tutor e dagli insegnanti circa l'andamento dei Progetti *C*, in tutti i gradi di scuole coinvolte. Questa tipologia di progetto, diversificata per scopi in ragione delle professionalità introdotte e dei diversi bisogni degli studenti, ha agito soprattutto su quattro fronti di prevenzione e *cura*:

- il livello dell'agire delle scuole per la lotta alla dispersione (affrontando gli ostacoli all'apprendimento, i blocchi emotivi, i disagi familiari che spesso fanno da "sfondo" alla vita scolastica dei ragazzi);
- la sensibilizzazione delle famiglie e dei docenti in merito all'integrazione degli studenti con background migratorio;
- l'accoglienza/ascolto/risoluzione di problemi legati alla sfera emotiva e al disagio preadolescenziale e adolescenziale;
- la gestione delle transizioni scuola-università e scuola-lavoro, grazie al ruolo dell'orientatore, che ha espresso meglio le sue competenze nelle scuole di grado superiore.

Sono state, inoltre, compiute attività per uno screening tempestivo dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e azioni di invio di studenti fragili verso i servizi territoriali, per il trattamento dei casi più gravi. È, questo, un elemento di novità interessante: l'interfaccia dei professionisti del Progetto C con gli assistenti sociali di alcuni Comuni di appartenenza delle scuole o con altri professionisti operanti nei servizi territoriali ha stimolato lo sviluppo di un approccio di rete multiprofessionale, in un'ottica di attivazione del territorio per la costruzione di una comunità educante supportiva. Una simile sinergia ha portato, in diverse realtà, all'istituzione di uno sportello di ascolto psicologico permanente all'interno degli istituti, a supporto di corpo docenti, alunni e famiglie.

Discussione e conclusioni

Il programma Diritti a Scuola ha mostrato, nonostante alcuni limiti evidenti nel suo processo realizzativo, un certo grado di efficacia nel contrasto alla dispersione scolastica. I risultati ottenuti sul target esplicito di progetto sono stati, complessivamente, soddisfacenti. In particolare, gli effetti positivi del DAS sui livelli medi delle competenze di base sono statisticamente significativi: più marcati nella scuola primaria, decrescono progressivamente nei cicli successivi. Tali evidenze confermano che gli interventi volti al potenziamento delle competenze di base nella scuola secondaria hanno un impatto relativamente più contenuto sulle abilità di *literacy* e *numeracy* rispetto a quelli attuati nelle fasi iniziali del percorso scolastico (Wanzek *et al.*, 2018; Brown *et al.*, 2023; Invalsi, 2025). Tali effetti, inoltre, aumentano progressivamente nelle quattro annualità considerate, probabilmente per via del fatto che, negli anni, l'impatto positivo dei progetti si consolida e si amplifica nelle scuole che partecipano a più edizioni. Nel complesso, questi risultati confermano

l'importanza, ben colta dagli ideatori del programma, di intervenire sin dalle prime fasi del percorso scolastico per evitare che *gap* nelle competenze di base possano aggravarsi con l'avanzare degli studi, e testimoniano il bisogno di garantire continuità agli interventi, evitando azioni isolate e intermittenti. Tuttavia, va sottolineato che il programma non produce effetti significativi sulla distribuzione degli studenti con livelli minimi di competenza. Analizzando gli effetti del programma sui livelli di competenze minime acquisite, attraverso l'indicatore INVALSI di dispersione implicita, i due gruppi comparati non mostrano differenze rilevanti. Tale risultato suggerisce che il programma potrebbe non essere pienamente efficace nel recupero delle carenze disciplinari più gravi: pur generando un beneficio medio osservabile nelle scuole coinvolte, non riesce a intervenire efficacemente sui gruppi di studenti che presentano maggiore difficoltà.

Alcune caratteristiche e meccanismi del programma, evidenziati dalla valutazione qualitativa, possono aiutare a cogliere meglio l'entità degli effetti prodotti e a spiegare il successo, seppure limitato, di DAS.

In primo luogo, grazie alle attività extracurricolari realizzate, il progetto DAS ha contribuito all'aumento del tempo scuola, un indicatore strettamente correlato alle statistiche di dispersione e abbandono. Puntando sull'innovazione didattica, DAS ha permesso di "agganciare" anche studenti che, con i metodi tradizionali, non riuscivano a raggiungere gli obiettivi minimi del ciclo di studi di pertinenza. Inoltre, un elemento progettuale che ha generato un impatto positivo sul contesto scolastico e sui percorsi degli studenti è stato la compenetrazione dei saperi tra docenti di ruolo e docenti DAS. Una simile "contaminazione" tra la solida esperienza dei docenti interni e le competenze innovative dei docenti DAS ha consentito di migliorare la qualità della collaborazione tra docenti e del clima scolastico. Il meccanismo di interscambio collaborativo tra docenti risulta particolarmente rilevante alla luce di un ampio corpo di studi che ne evidenzia l'impatto positivo sul miglioramento scolastico, con effetti sia sulla qualità dell'insegnamento sia sul rendimento degli studenti (Lofthouse & Thomas, 2017; Lu & Hallinger, 2018; Liu *et al.*, 2021). In questa prospettiva, è possibile ipotizzare che la condivisione, lo scambio di pratiche, il dialogo e la valutazione congiunta tra i docenti curricolari e aggiuntivi abbiano contribuito a generare un clima di supporto e collaborazione, con ricadute positive sull'efficacia didattica. In aggiunta, si è rivelata molto utile la scelta di ampliare la platea dei partecipanti alle attività di DAS ad interi gruppi classe e non soltanto agli studenti con maggiori difficoltà. Ciò ha aiutato a intervenire organicamente sui contesti di apprendimento, evitando una stigmatizzazione degli studenti più fragili. Attraverso questo meccanismo, è stato possibile, cioè, contenere il rischio che gli studenti con un rendimento

scolastico più basso coinvolti in DAS potessero sentirsi ulteriormente stigmatizzati, etichettati ed emarginati, alimentando il circolo vizioso dell'insuccesso scolastico. In linea con la teoria dell'etichettamento (Becker, 1974), molte ricerche hanno infatti dimostrato come l'attribuzione di etichette negative possa plasmare l'autopercezione e i comportamenti degli studenti, influenzando profondamente il loro benessere socio-emotivo, il rendimento e il successo scolastico (Arslan, 2021; Abdullah *et al.*, 2023; Abdullah, 2025; Khan *et al.*, 2019). Al contrario, il coinvolgimento di interi gruppi classe in DAS ha contribuito a prevenire processi di etero e auto-stigmatizzazione, che, per effetto della profezia che si autoadempie (Merton, 1970), avrebbero potuto compromettere ulteriormente lo sviluppo personale ed accademico dei ragazzi (Abdullah *et al.*, 2023; Matos *et al.*, 2023). In tal modo, si è tutelata l'autostima e il senso di appartenenza degli alunni, elementi fondamentali per la motivazione scolastica e i processi di apprendimento, con ricadute significative sul rischio di dispersione (Good *et al.*, 2012; Pennington *et al.*, 2016; Haft *et al.*, 2023; Ellis & Johnston, 2024).

Complessivamente, il merito principale di DAS appare la multidimensionalità del modello di intervento: coniugando supporti didattici, motivazionali e psicologici e restituendo una inattesa centralità alle famiglie, il programma ha innescato una connessione tra risorse e attori, limitando l'impatto negativo della trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo e delle carenze culturali dei contesti territoriali in cui si sviluppa la crescita globale dei cittadini. In particolare, in linea con l'orientamento europeo volto al potenziamento delle competenze di base (European Commission, 2025), il programma ha creato le condizioni per contrastare le disuguaglianze, stimolando tutti, in una prospettiva di apprendimento permanente, a partecipare attivamente al mercato del lavoro e alla vita democratica della società.

Pur offrendo spunti di riflessione interessanti sulle strategie di contrasto alla dispersione, lo studio valutativo presenta alcuni limiti metodologici: l'impossibilità di utilizzare un disegno sperimentale, oppure almeno un *Regression Discontinuity Design*; l'accessibilità dei soli dati aggregati, che ha reso impraticabile stimare l'impatto dei diversi progetti sui percorsi individuali degli studenti; la difficoltà nel reperimento dei dati e nel coinvolgimento degli attori da intervistare, a causa dell'eccessivo tempo trascorso dall'implementazione del programma. Alla luce di queste criticità, sarebbe auspicabile che future valutazioni adottino disegni metodologici più rigorosi e realizzino una raccolta dati più tempestiva e integrata, combinando analisi quantitative e qualitative a livello individuale, per valorizzare il punto di vista di studenti, famiglie e docenti, sia durante che dopo l'implementazione degli interventi. In questo modo, si potrebbe cogliere l'evoluzione dei processi e degli esiti di breve,

medio e lungo periodo. Pur con i limiti evidenziati, lo studio ha messo in luce l'impatto positivo del programma DAS e il bisogno di continuare ad investire nel contrasto alla dispersione scolastica attraverso interventi precoci, integrati e multidimensionali, in grado di mitigare gli effetti del contesto familiare e territoriale in cui operano le istituzioni scolastiche (Invalsi, 2021; ISTAT, 2025) e di sostenere i percorsi di apprendimento e di inclusione delle fasce più vulnerabili della popolazione studentesca.

Riferimenti bibliografici

Abdullah, T. (2025). Impact of Peer Labelling on the Wellbeing and Academic Performance of Secondary School Students. *Journal of Education & Social Sciences*, 13(1), 59-84.

Abdullah, T., Haq, A.U., Qureshi, A.W. (2023). Assessing the role of teachers & parents in developing strategies against social media misuse among students. *Gomal University Journal of Research*, 39(3), 341-354. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-03-07>

AGIA (2022). La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Argentin, G., Barbieri, G., Falzetti, P., Pavolini, E., & Ricci, R. (2017). I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche. *Social Policies*, 4(1), 7-28.

Arslan, G. (2021). School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 2460–2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>

Becker, H. (1974). *Labelling theory reconsidered*. *Deviance and social control* (pp.41-66). London: Tavistock.

Belfield, C.R., Levin, H.M. (Eds.). (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Il Mulino.

Brown, L.E., Kim, H.Y., Tubbs Dolan, C., Brown, A., Sklar, J., Aber, J.L. (2023). Remedial programming and skill-targeted SEL in Low-Income and crisis-affected contexts: Experimental evidence From Niger. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(4), 583-614.

Camilleri, M.A., Camilleri, A. (2016). Education and social cohesion for economic growth. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 617-631.

Cascino, G. (2023). School drop-out/early leaving from education and training: diachronic and comparative analysis of conceptualisation and operational definition in Europe and Italy. *Sociology and Social Work Review*, 7, 78.

Commissione Europea. (2015). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Piano d'azione sulle competenze di base*. Testo disponibile a: [https://www.parlamento.it/notes9/web/duorc2004.nsf/00672360b4d2dc27c12576900058cad9/6b44d0942aa71b38c1258c590069ae47/\\$FILE/1_IT_ACT_part1_v2.pdf](https://www.parlamento.it/notes9/web/duorc2004.nsf/00672360b4d2dc27c12576900058cad9/6b44d0942aa71b38c1258c590069ae47/$FILE/1_IT_ACT_part1_v2.pdf)

Consiglio d'Europa. (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. Testo disponibile a: <https://www.genioin21giorni.it/wp-content/uploads/2021/06/Rraccomandazioni-consiglio-UE-su-abbandono-scolastico.-Genio-in-21-giorni.-2021.pdf>

Consiglio d'Europa. (2022). *Council Recommendation on Pathways to School Success, replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Testo disponibile a: <https://www.consilium.europa.eu/media/60390/st14981-en22.pdf>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., Van Den Brink, H.M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.

Dehejia, R.H., Wahba, S. (2002). Propensity score-matching methods for nonexperimental causal studies. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 151-161.

Dickinson, A.R., Kreitmair, U.W. (2021). The importance of feeling cared for: does a student's perception of how much a professor cares about student success relate to class performance? *Journal of Political Science Education*, 17(3), 356-370.

Ellis, K., Johnston, C. (2024). Care and education: Instability, stigma and the responsabilisation of educational achievement. *Children and Youth Services Review*, 156, 107319.

European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Testo disponibile a: EUR-Lex - 52012DC0669 - EN - EUR-Lex

García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649.

Good, C., Rattan, A., Dweck, C.S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 700-717. <https://doi.org/10.1037/a0026659>

Haft, S.L., Greiner de Magalhães, C., Hoefl, F. (2023). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193-209.

Hargreaves, A. (2021). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching*, 103-121.

Heckman, J., Ichimura, H., Todd, P. (1997). Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Program, *The Review of Economic Studies*, 64 (4): 605-654.

Hilal, M., Khabbache, H., Ait Ali, D. (2024). Dropping out of school: A psychosocial approach. *Advances in Medicine, Psychology, and Public Health*, 1(1), 26-36.

Invalsi (2014). Risultati sul Sistema Scolastico Pugliese. Testo disponibile a: https://servizio-statistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2022/09/Risultati_Sistema_Scolastico_Pugliese.pdf

Invalsi (2019a). Dalla licenza media alla maturità. Il percorso visto attraverso i dati INVALSI. Testo disponibile a: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/11/Editoriale2mediamaturita%CC%80.pdf>

Invalsi (2019b). Editoriale. La dispersione scolastica implicita, *Invalsi open*, 1: 1-8. Testo disponibile a: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1ladispersionescolasticaimplicita.pdf>

Invalsi (2020). Editoriale. Risultati INVALSI assoluti o contestualizzati? Servono entrambi, per scopi diversi. Testo disponibile a: [Risultatiassolutiocontestualizzati_ed.invalsiopen](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/09/Risultatiassolutiocontestualizzati_ed.invalsiopen.pdf)

Invalsi (2021). Rapporto Prove Invalsi 2021. Testo disponibile a: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf

Invalsi (2025). Rapporto Invalsi 2025. Testo disponibile a: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20prove%20INVALSI%202025.pdf

ISTAT (2021). Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica. Testo disponibile a: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

ISTAT (2025). Glossario del Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese. Testo disponibile a: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf>

Khan, P., Irfan, A., Khan, M.U., Akhtar, T. (2019). Teachers' negative labeling of students: it's impact on students' self-esteem and personality. *The Discourse*, 5(2), 1-14.

Liu, Y., Bellibaş, M.Ş., Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.

Lofthouse, R., Thomas, U. (2017). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional development in education*, 43(1), 36-56.

Lu, J., Hallinger, P. (2018). A mirroring process: from school management team cooperation to teacher collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, 17(2), 238-263.

Matos, R., Campos, L., Martins, F., Deakin, J., Carneiro, A., Fox, C., Markina, A. (2023). At the 'risky' end of things: labelling, self-concept and the role of supportive relationships in young lives. *Journal of Youth Studies*, 26(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2174007>

McDermott, E.R., Anderson, S., Zaff, J.F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of push, pull, and protective experiences to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22, 217–232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>

McDermott, E.R., Donlan, A.E., Zaff, J.F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282.

Mertens, D.M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. New York: The Guilford Press.

Merton, R.K., Oppo, A. (1970). *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino.

Panichella, N., Cantalini, S., Avola, M., Piccitto, G. (2024). Disuguaglianze territoriali e ritorni dell'istruzione. Un'analisi del dualismo Nord-Sud e delle differenze tra aree centrali e marginali in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 65(3), 579-608.

Pawson, R., Tilley N. (1997), *Realistic Evaluation*. Londra: Sage.

Pennington, C.R., Heim, D., Levy, A.R., Larkin, D.T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of Haft *et al.* 209 psychological mediators. *PLOS ONE*, 11(1), Article e0146487. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146487>

Pensiero, N., Giancola, O., Barone, C. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In: *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer Singapore.

Raimondi, E., De Luca, S., Barone, C. (2013). Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006. *Quaderni di sociologia*, (61), 34-49.

Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100676.

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420.

Wanzek, J., Stevens, E.A., Williams, K.J., Scammacca, N., Vaughn, S., Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of learning disabilities*, 51(6), 612-624.