

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

2.

SEDUTA DI MARTEDÌ 29 APRILE 2014

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **GIANCARLO GALAN**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Gavosto Andrea, <i>Direttore della Fondazione Agnelli</i>	3, 15
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i>	3	Leuzzi Anna Maria, <i>Dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca</i>	6, 17
INDAGINE CONOSCITIVA SULLE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA		Marzana Maria (M5S)	15
Audizione del dottor Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, della dottoressa Anna Maria Leuzzi, dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e della dottoressa Anna Maria Ajello, presidente dell'INVALSI:		Pes Caterina (PD)	13
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i>	3, 12, 15, 19	Santerini Milena (PD)	14
Ajello Anna Maria, <i>Presidente dell'INVALSI</i> ..	9, 18	Zampa Sandra (PD)	12
Carocci Mara (PD)	15	ALLEGATI:	
Coscia Maria (PD)	13	<i>Allegato 1:</i> Documentazione consegnata dal dottor Andrea Gavosto	20
		<i>Allegato 2:</i> Documentazione consegnata dalla dottoressa Anna Maria Leuzzi	34
		<i>Allegato 3:</i> Documentazione consegnata dalla dottoressa Anna Maria Ajello	65

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: Partito Democratico: PD; MoVimento 5 Stelle: M5S; Forza Italia - Il Popolo della Libertà - Berlusconi Presidente: (FI-PdL); Scelta Civica per l'Italia: SCpI; Sinistra Ecologia Libertà: SEL; Nuovo Centrodestra: (NCD); Lega Nord e Autonomie: LNA; Per l'Italia (PI); Fratelli d'Italia-Alleanza Nazionale: (FdI-AN); Misto: Misto; Misto-MAIE-Movimento Associativo italiani all'estero-Alleanza per l'Italia: Misto-MAIE-ApI; Misto-Centro Democratico: Misto-CD; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling; Misto-Partito Socialista Italiano (PSI) - Liberali per l'Italia (PLI): Misto-PSI-PLI.

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
GIANCARLO GALAN

La seduta comincia alle 14.45.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso la trasmissione televisiva sul canale satellitare della Camera dei deputati e la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione del dottor Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, della dottoressa Anna Maria Leuzzi, dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e della dottoressa Anna Maria Ajello, presidente dell'INVALSI.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, l'audizione del dottor Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, della dottoressa Anna Maria Leuzzi, dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e della dottoressa Anna Maria Ajello, presidente dell'INVALSI, che ringrazio per essere intervenuti.

Do ora la parola al dottor Andrea Gavosto per lo svolgimento della sua relazione.

ANDREA GAVOSTO, *Direttore della Fondazione Agnelli*. Grazie, presidente, è sempre un piacere, oltre che un onore, essere auditi dalla VII Commissione.

Ho depositato agli atti una documentazione sul tema della dispersione scolastica che, come Fondazione Agnelli, abbiamo esaminato in passato e che riteniamo della massima importanza. La memoria consegnata tocca due punti essenziali, di cui mi limiterò a fare una sintesi.

Il primo è un punto metodologico sulla definizione e la misurazione del fenomeno. So che, nei giorni scorsi, anche in questa Commissione, c'è stata una discussione sui temi della misurazione, che hanno portato a far circolare cifre, a nostro avviso, forse eccessive sull'entità del fenomeno. Tuttavia, il tema è importante perché, chiaramente, dalla definizione e dalla misurazione discendono anche le strategie.

Per esemplificare, abbiamo una definizione europea, di cui sicuramente siete a conoscenza, che è basata sugli *early school leavers* che, per il 2013, dà un dato di dispersione, per quel che riguarda l'Italia, pari al 17 per cento.

Questa è una definizione che si basa su due concetti. Il primo è che le persone osservate, fra i 18 e i 24 anni, non abbiano conseguito un titolo di studio superiore a quello di scuola media inferiore, ovvero la secondaria di primo grado. A questo proposito, si pone un tema delicato che riguarda le qualifiche professionali, rispetto al quale, se volete, poi entriamo nel dettaglio. A ogni modo, l'indicazione europea si riferisce a coloro che non hanno conseguito un titolo di studio superiore alla scuola secondaria di primo grado e che, inoltre, nelle quattro settimane precedenti l'intervista, non abbiano svolto attività di istruzione e di formazione.

Questo è il punto di riferimento nei confronti internazionali. Si tratta, però, di una misurazione che guarda al termine del

processo di dispersione, nel senso che dà un consuntivo, individuando persone che, fino ai 24 anni, sono nella condizione del mancato raggiungimento di un certo titolo di studio. A quel punto, tuttavia, è chiaro che nei confronti di questi soggetti si può attuare una politica non più di prevenzione, ma di accompagnamento a un ritorno alla formazione e all'istruzione. Pertanto, le politiche che discendono da questa definizione e da questo tipo di misurazione sono, sostanzialmente, a consuntivo, per rimediare una situazione — in molti casi — già irrimediabilmente pregiudicata.

Altre definizioni, presenti anche nei documenti europei, come quelle del cosiddetto *drop-out* o basate sui livelli di competenze, a cui accennerò, permettono, invece, di attuare politiche più indirizzate alla prevenzione. Questa è l'impostazione che utilizziamo nei nostri studi. Infatti, il tema dell'abbandono e della dispersione scolastica va affrontato in maniera molto precoce; se è possibile, fin dalla scuola media, che è il luogo dove già si annidano molte delle problematiche che possono portare a fenomeni di dispersione.

Nell'ambito della discussione metodologica su come definire e misurare questo tipo di fenomeno va considerato l'obiettivo, ovvero se si vuole fare una politica di correzione *a posteriori* o di prevenzione *a priori*.

Per esempio, nella definizione che dà recentemente il MIUR, che è molto vicina al concetto di *drop-out*, i numeri sono molto inferiori rispetto a quelli europei. Parliamo di tassi di abbandono annuali — in quel caso si misurano coloro che hanno rinunciato alla scuola nel corso dell'anno scolastico senza dichiararne la motivazione — dell'1,2 per cento per quel che riguarda le scuole secondarie superiori. Quindi, pur cumulandoli, arriveremmo a un tasso di dispersione non superiore all'8 per cento, con un *gap* notevole rispetto al 17 per cento della misurazione europea. Insomma, a seconda della definizione adottata — fondamentale per definire le politiche — varia notevolmente la risposta sul fenomeno.

Parte della nostra documentazione esamina i soggetti che sono più a rischio di abbandono scolastico. Si tratta, tipicamente, di soggetti maschi, spesso di origine straniera, con un *background* familiare fragile e, soprattutto, con una storia e un percorso educativo molto frastagliato, che parte dalle scuole medie. Questi sono i soggetti che hanno la più alta probabilità di non arrivare al completamento della scuola secondaria, ovvero al raggiungimento di un diploma.

Se questi sono i soggetti a rischio, la loro individuazione va fatta il più precocemente possibile. Da qui deriva il nostro auspicio che le misure antidispersione comincino dalla scuola media e non da quella superiore, dal momento che — ripeto — il fenomeno va accertato e fermato quanto prima.

Un altro tema importante — che affrontiamo nella nota che ho depositato — riguarda il fatto che le definizioni di dispersione e di abbandono sono basate sul conseguimento — o meno — di un certo titolo di studio. Ora, però, almeno da quando esistono i test di apprendimento, quindi dal 2000, sappiamo che, spesso, allo stesso titolo di studio possono corrispondere livelli di competenze molto diversi. Pertanto, a nostro avviso, si dovrebbe mirare a una definizione basata non tanto sul conseguimento — o meno — della qualifica o del diploma, bensì sul grado di competenze raggiunte a una determinata età. In questo senso, ci fa da battistrada l'impostazione dell'indagine OCSE-PISA.

Come sapete, infatti, il programma di indagine OCSE-PISA definisce dei livelli di competenza: al di sotto del livello 2 ritroviamo i ragazzi — nel caso di OCSE-PISA, in particolare, quindicenni — che non hanno acquisito delle competenze che gli permetteranno di essere cittadini e di lavorare in maniera normale. Purtroppo, sappiamo, anche dagli sconcertanti risultati di PISA 2012, che il livello di studenti italiani che non raggiunge il livello 2, e che quindi si trova in una situazione di assoluta insufficienza di competenze, supera il

30 per cento nelle regioni meridionali, toccando punte del 38 per cento nelle isole.

Quindi, quasi un terzo, o addirittura più di un terzo, dei nostri studenti non raggiunge una soglia di competenze ritenuta il minimo indispensabile per essere cittadini e per poter aspirare a un lavoro e a una vita normale. Forse, più che sul fatto che abbiano raggiunto o meno il titolo di studio, le politiche andrebbero concentrate proprio su questo fenomeno, che non è riconducibile all'abbandono in senso stretto, ma alla misurazione dell'*achievement* — per usare il termine inglese — ossia all'esito dell'apprendimento che è assolutamente inadeguato. Quella è, dunque, la fascia — che in molti casi corrisponde anche a quella dell'abbandono in senso stretto — su cui andrebbero concentrati gli interventi.

Nella seconda parte della memoria consegnata raccontiamo alcune esperienze in cui siamo coinvolti direttamente come Fondazione Agnelli, che mirano, appunto, a un'azione preventiva. Cito i diversi programmi, ma poi, se volete, possiamo entrare maggiormente nel dettaglio.

Il primo è il progetto « Arianna », che l'onorevole Umberto D'Ottavio conosce bene, anche perché ci ha aiutato in questo tipo di analisi, condotto dal comune di Torino. Tutti gli studenti delle scuole medie torinesi sono stati sottoposti a una batteria di test cognitivi e non cognitivi. Insieme al comune e alla provincia di Torino abbiamo, poi, legato gli esiti del test « Arianna » con gli andamenti scolastici nella scuola secondaria di secondo grado. Tra le informazioni utili e importanti del test « Arianna » emerge, chiaramente, che quel tipo di test permette di individuare con un notevole grado di precisione i soggetti più a rischio di abbandono, ovvero che hanno una probabilità più elevata, una volta superata la terza media — in entrata alle scuole superiori — di abbandonare gli studi. La percentuale di abbandono, in quel caso, è dell'8 per cento.

Uno strumento di questo genere, che si potrebbe adottare anche in altre aree,

sarebbe estremamente prezioso per permettere di focalizzare le politiche, intervenendo direttamente sui soggetti più a rischio, evitando interventi a 360 gradi. Questo, infatti, è proprio quello che le istituzioni torinesi hanno cominciato a fare sulla base del programma « Arianna ».

Un altro programma cui teniamo molto è quello che stiamo svolgendo con l'organizzazione *Save the Children*, in alcune situazioni difficili presenti in Calabria e in Campania (ultimamente è stato esteso anche alle città di Bari e di Napoli), che pone il tema del coinvolgimento delle famiglie.

Noi siamo i valutatori; *Save the Children*, invece, mette in campo forme di educazione alla cittadinanza e alle regole. Dai primi esiti delle nostre valutazioni sta emergendo che i ragazzi soggetti alle attività complementari — condotte da *Save the Children* — hanno dei comportamenti molto più regolari a scuola, per esempio riducono il numero di assenze scolastiche o il ritardo all'entrata, rispetto a un campione di confronto composto da ragazzi con caratteristiche identiche che, però, non sono stati sottoposti al ciclo proposto da *Save the Children*. Anche questo programma, che si chiama « Fuoriclasse », e che vede un forte coinvolgimento da parte delle famiglie, ci sembra, dunque, molto importante.

Mi limito a elencare altri due programmi. Il primo è mirato agli stranieri, in particolare ai ragazzi di prima generazione che entrano a scuola. Si chiama « Italiano per studiare » e comprende diverse attività pomeridiane. Infatti, nei nostri studi abbiamo scoperto che, spesso, la difficoltà per i giovani stranieri non nasce dal comprendere l'italiano parlato, che nel giro di sei mesi dall'arrivo, perlomeno a Torino, imparano in maniera fluente; la vera difficoltà è leggere, soprattutto i libri di testo scolastici. Abbiamo, quindi, realizzato un programma mirato, che si svolge nel pomeriggio e con gruppi molto piccoli, in cui insegniamo a « decrittare » i nostri libri di testo, i quali molto spesso non sono stati scritti pensando a una platea di ragazzi stranieri.

Ciò è importante, perché molto spesso questi ragazzi ritengono di sapere l'italiano, potendolo parlare in maniera efficace ma, nel momento in cui arrivano a scuola, sappiamo — come afferma assai correttamente il programma dell'indagine conoscitiva — che fra gli stranieri si annidano i maggiori rischi di abbandono e dispersione scolastica. Si crea infatti un fenomeno di scoraggiamento perché, appunto, nel leggere i libri di testo, questi ragazzi si rendono conto di non avere gli strumenti culturali per poter seguire la scuola. Quello descritto è un programma che attuiamo, ormai, da quattro anni e che coinvolge tutte le scuole medie della città di Torino.

Infine, vorrei fare una battuta sul coinvolgimento delle famiglie. Su questo, si pone il tema dell'immigrazione, ma anche dell'attività molto importante del mondo del volontariato e del terzo settore, di cui si sa molto poco. Insieme a « Intervita », che è un'associazione del terzo settore, e all'Associazione Bruno Trentin, abbiamo avviato una ricognizione in quattro città per realizzare un censimento delle attività svolte da organizzazioni *no profit*, volontariato, terzo settore e quant'altro, che accompagnano la scuola nel contrasto alla dispersione. L'attività è in corso, quindi non abbiamo ancora i risultati, ma permetterà di conoscere meglio le risposte al fenomeno.

ANNA MARIA LEUZZI, *Dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Ringrazio il presidente e i membri della Commissione. All'inizio del suo intervento il dottor Gavosto ha chiarito alcuni aspetti relativi ai dati a disposizione. Infatti, nell'esame di un problema, si deve partire avendo come riferimento dei dati certi e ufficiali, altrimenti si corre il rischio di essere portati fuori strada. In linea generale, questo è molto importante, perché la questione dei dati è alla base di qualsiasi programmazione.

Personalmente, mi occupo di programmazione di fondi europei, quindi vorrei spiegare quali strategie abbiamo seguito nella programmazione e nella realizza-

zione di iniziative che, in questi anni, hanno riguardato la scuola delle regioni dell'Obiettivo Convergenza.

È fondamentale cominciare dalla situazione di partenza, con dei dati e delle misurazioni che ci consentano di dare il giusto peso ai problemi e di orientarci per programmare iniziative mirate alla loro soluzione.

Insisto su questo aspetto, perché quando si programmano delle risorse finalizzate al raggiungimento di alcuni obiettivi è necessario fare un programma che possa rispondere ai fattori di criticità che ci troviamo davanti.

Nella programmazione 2007-2013, ma anche in quella futura, si parte da un'analisi di valutazione *ex ante* della situazione concreta, basata proprio sui dati.

Nel 2006, quando è stato elaborato il programma, disponevamo di alcuni dati non del tutto completi, cosa che non ci ha permesso di mirare adeguatamente gli interventi. Per questo è fondamentale — ripeto — lo sviluppo di banche dati corrette e di rilevazioni che ci consentano di lavorare al meglio.

All'epoca, avevamo due dati che sono stati due punti di riferimento importanti: il tasso di dispersione e di abbandono relativo agli *early school leavers*, ovvero ai ragazzi che non completano l'istruzione secondaria, e il dato, piuttosto allarmante, degli esiti delle prove internazionali OCSE-PISA, sugli apprendimenti in italiano e matematica.

Questi due dati, con quelli delle prove particolarmente drammatiche del 2003 e del 2006, hanno evidenziato il ritardo complessivo delle scuole delle regioni del Mezzogiorno, ma anche degli studenti collocati nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale. Bisogna tenere conto, poi, che questa differenza riguarda anche le regioni del centro-nord.

Questi due fattori ci hanno guidato nella programmazione delle iniziative. In pratica, facevamo un'analisi di tipo SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), ovvero quali sono i fattori di criticità e quali le proposte e le azioni messe in campo. Essendo partiti da questi

due fattori e avendo come obiettivi quello di migliorare la qualità del servizio istruzione e di ridurre la dispersione scolastica, ma anche di migliorare le competenze - infatti, non c'era solo il fattore dell'abbandono, ma anche il fatto che i ragazzi che completano la scuola non hanno sufficienti competenze di base che gli permettano di avere uno zoccolo duro di istruzione che possa far loro affrontare una vita dinamica per il futuro -, avevamo il compito di mettere in campo delle azioni preventive della dispersione.

Ci siamo mossi nell'ambito del Fondo sociale europeo e del Fondo europeo di sviluppo regionale, che offrono la possibilità di intervenire su fattori di prevenzione della disoccupazione, più che sullo sviluppo dei sistemi. Abbiamo, allora, realizzato alcune azioni che hanno riguardato iniziative per migliorare le competenze di base degli studenti, quindi numerosi interventi proposti dalle scuole per approfondire le competenze di base - per capirci, quelle previste dalla Raccomandazione europea del 2006, ovvero lingua madre, lingua straniera, matematica, scienze, nuove tecnologie e competenze trasversali - nonché alcune azioni specifiche contro la dispersione scolastica, che dovevano andare a interessare gli studenti in maggiore difficoltà non solo per i livelli di apprendimento, ma anche perché erano più a rischio di abbandono del percorso formativo.

Queste azioni hanno avuto un vantaggio assai importante, per cui pensiamo sia molto utile riproporle. Mi riferisco al fatto di aver svolto, in maniera continuativa, verso le scuole di queste regioni, in tutti gli anni scolastici, un'offerta aggiuntiva rispetto al *curriculum*, cercando di mantenere aperte le scuole nel pomeriggio, di dare un'offerta formativa addizionale ai ragazzi che avessero delle specifiche difficoltà e di coinvolgere, in particolare, i genitori, soprattutto nelle aree urbane, in cui il rapporto famiglia-scuola si presenta con delle criticità.

Non solo, abbiamo anche messo in campo alcune azioni per l'apprendimento linguistico in altre situazioni, anche in

altri Paesi comunitari, e per l'alternanza scuola-lavoro, proprio per cercare di modificare i metodi di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche.

Infine, abbiamo agito sia sull'istruzione degli adulti - infatti, per quanto riguarda l'istruzione, nei centri territoriali permanenti prendiamo in carico anche ragazzi che hanno abbandonato la scuola e che, dai 16 anni di età, possono già frequentare i corsi serali, dando loro una sorta di seconda opportunità - sia sulla formazione degli insegnanti.

So che avete i nostri dati, perché ci sono state anche altre audizioni sulla gestione di queste risorse. Comunque, abbiamo insistito molto su questo tipo di interventi, non trascurando l'aspetto relativo alla valutazione. Infatti, in questi anni, l'INVALSI ha sviluppato circa dieci progetti di valutazione, alcuni ancora in corso di elaborazione. Abbiamo avuto qualche risultato positivo riscontrabile sia sulla riduzione delle cifre della dispersione scolastica, sia riguardo al miglioramento degli apprendimenti di base, valutati nell'ambito delle prove internazionali OCSE-PISA. Si è, quindi, registrato un miglioramento considerevole nel 2009, con un *trend* positivo nel 2012, con alcune battute di arresto in queste ultime prove. Tuttavia, c'è stato - ripeto - un consistente miglioramento.

Vorrei ritornare ancora sui dati. Considerate che siamo partiti, con un dato di dispersione - sempre relativamente al *benchmark* europeo - del 30 per cento; vale a dire che il 30 per cento dei ragazzi abbandonava e non completava il secondo ciclo di istruzione. Oggi, nelle quattro regioni convergenza, abbiamo un tasso del 21 per cento, con un tasso medio italiano del 17 per cento.

Tenendo conto di questo *trend*, credo che la lettura di questi dati sia fondamentale per capire se stiamo andando verso un miglioramento, come sembrerebbe dai dati che abbiamo, ancorché la situazione si presenti ancora in maniera grave, soprattutto nel divario fra regioni del sud e del nord, che si è, però, assottigliato in questi anni. C'è ancora una distanza, ma non così

drammatica come all'inizio. Si tratta, tuttavia, di una distanza da approfondire, poiché in alcune regioni è molto migliorato il tasso di dispersione, ma non i livelli di apprendimento.

Per esempio, in Molise abbiamo un tasso di dispersione molto basso — che avrebbe raggiunto il 10 per cento previsto a livello europeo —, ma un esito delle prove OCSE-PISA piuttosto allarmante. Ciò accade anche in Calabria. Ugualmente, c'è un alto tasso di dispersione in Valle d'Aosta e un *trend* di aumento della dispersione in alcune regioni del nord, là dove, evidentemente, stanno influenzando le problematiche connesse agli alunni stranieri e alle difficoltà economiche. Inoltre, nelle regioni del sud non sono presenti molti alunni stranieri, che sono una quantità irrisoria rispetto a molte aree del centro-nord.

In ragione di ciò e anche del fatto che questa programmazione ha comunque presentato degli aspetti positivi, riconosciuti anche dall'OCSE, avremo un programma che riguarderà — sia pure in misura quantitativamente differenziata — le regioni del Mezzogiorno e quelle del centro-nord, con l'obiettivo di migliorare il tasso di dispersione, ma anche le competenze degli studenti, ottenendo anche un miglioramento qualitativo del servizio scolastico.

Vorrei aggiungere che abbiamo agito molto — su questo mi ritrovo con alcune considerazioni emerse nella precedente riunione della Commissione — anche sulle competenze digitali, innanzitutto fornendo alle scuole delle quattro regioni Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) risorse consistenti per l'acquisto delle attrezzature tecnologiche. Abbiamo potuto fornire laboratori attrezzati e computer per gli studenti, come mostrano i dati della rilevazione che il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca svolge annualmente sull'Osservatorio delle tecnologie, i quali registrano l'aumento consistente del rapporto fra numero di allievi e numero di computer presenti a scuola.

Abbiamo agito molto su questo aspetto, perché uno dei fattori su cui riteniamo

importante intervenire riguarda il metodo di apprendimento e la formazione degli insegnanti, su cui bisognerà molto insistere.

Vorrei aggiungere un'altra questione significativa. È vero che riscontriamo dati che fanno emergere ancora il divario fra regioni del sud e quelle del centro-nord. Tuttavia, sussiste un dato che è un campanello di allarme riguardante tutto il territorio nazionale: mi riferisco al dato di abbandono dei ragazzi al primo anno di istruzione secondaria di secondo grado o successivamente. Questo è omogeneo su tutto il territorio nazionale, cosa che fa emergere l'esigenza di interventi che riguardino l'orientamento degli studenti, che, probabilmente, nella scelta del ciclo secondario, o per mancanza di conoscenza o per influenze diverse, scelgono un corso di studi sbagliato.

Su questo aspetto bisognerà sicuramente lavorare, anche con delle iniziative di orientamento, su cui di recente il MIUR ha lanciato delle linee guida oggetto di un intervento, in questo anno scolastico, in tutte le scuole delle aree dell'Obiettivo Convergenza.

Vi ho portato moltissimi dati su cui si può riflettere. Altri dati servono, invece, per dimostrare che gli interventi che abbiamo realizzato hanno avuto un effetto. Si tratta di dati che potrò inviare alla Commissione: purtroppo, non ho fatto in tempo a portarli oggi.

A ogni modo, tutti i ragazzi che hanno seguito percorsi finanziati dai fondi strutturali e che — tutti gli anni — hanno avuto questa opportunità, in queste regioni sono stati seguiti uno per uno: abbiamo quindi potuto rilevare sia gli esiti nelle prove INVALSI — la dottoressa Ajello illustrerà il relativo lavoro che hanno svolto — sia quelli della consueta valutazione che viene effettuata, nelle classi, dagli insegnanti. Parallelamente all'iscrizione di questi ragazzi e al percorso che seguiamo con il sistema di monitoraggio, rileviamo anche i loro esiti nella valutazione del primo quadrimestre e a conclusione del ciclo.

Ciò ci ha permesso di verificare alcune cose piuttosto interessanti. In primo luogo,

è significativo — ho anche i dati, ma non voglio trattenermi troppo a lungo — che sia stato registrato un miglioramento per i ragazzi che hanno seguito dei percorsi di approfondimento in italiano, matematica, scienze o nuove tecnologie, fra l'inizio dell'anno scolastico, la valutazione intermedia e quella conclusiva. Insomma, abbiamo un modo per poter dire che il successo scolastico è stato accompagnato da questi interventi aggiuntivi.

Inoltre, da questi dati emerge — abbiamo svolto questa analisi nell'ultimo comitato di sorveglianza del giugno scorso — che, stranamente, le azioni più efficaci sono quelle che hanno riguardato l'apprendimento delle nuove tecnologie, che hanno avuto un effetto anche sulla valutazione delle altre discipline, la lingua straniera e l'attività di alternanza scuola-lavoro, che si è sviluppata in molte scuole. A questo tipo di iniziative, che avevamo realizzato con il programma, è corrisposto, dunque, un miglioramento maggiore nelle altre discipline di base per cui avevamo fatto delle rilevazioni.

Ora, questo ci dà qualche indicazione su come lavorare per il futuro, ma soprattutto ci induce a insistere molto sullo sviluppo del sistema nazionale di valutazione e del sistema di misurazione degli apprendimenti, perché solo grazie a sistemi di rilevazione e di misurazione siamo in grado di utilizzare le risorse nella maniera più mirata possibile, misurando anche i risultati, elemento essenziale per chiunque programmi delle risorse finalizzate al conseguimento di alcuni obiettivi.

Ugualmente, l'Anagrafe degli studenti, che è stata un'ottima conquista della nostra amministrazione, dovrà essere completata nei prossimi mesi attraverso il raccordo con l'Anagrafe degli alunni della formazione professionale delle singole regioni, perché questo ci permette di avere a disposizione tutti i dati relativi ai ragazzi che escono, entrano, si allontanano, interrompono il percorso e lo riprendono, consentendoci di sapere in quali aree territoriali — o in quali scuole specifiche — è opportuno intervenire con azioni aggiuntive.

ANNA MARIA AJELLO, *Presidente dell'INVALSI*. Vi ringrazio dell'invito. Sono contenta, anche perché questa è la mia prima « uscita » istituzionale come presidente dell'INVALSI. Come sapete, la mia nomina è di circa due mesi fa, quindi prendo atto di ciò che l'INVALSI ha fatto rispetto alla dispersione scolastica, nel senso che, essendo appena arrivata, riferisco di quanto realizzato da una gestione precedente. Nello stesso tempo, occorre tenere conto che l'INVALSI non ha come *mission* lo studio della dispersione, ma fornisce soltanto dei dati che servono a focalizzare meglio il problema. Riferirò, dunque, su questi aspetti.

Essendo stata referente scientifico di una rete delle « scuole della seconda occasione » — peraltro, vi ho portato una copia dei due volumi sulle scuole di seconda occasione, che sono un prodotto di questa ricerca fatta con metodi qualitativi e quantitativi — l'altra dimensione che mi preme sottolineare è che, mediante lo studio di queste esperienze, è possibile individuare, dai due punti di vista della prevenzione e dell'intervento, un modo di trattare il problema della dispersione a prescindere dai numeri, guardando direttamente alle persone, sia a quelle che sono state sconfitte dalla scuola una prima volta, sia ai professionisti che si coinvolgono nel loro recupero.

Per quanto riguarda l'INVALSI, rispetto alla dispersione ha una funzione di servizio, cioè produce dati ed elaborazioni ulteriori, mirati a meglio focalizzare la questione. L'ufficio ministeriale della dottoressa Leuzzi e, in particolare, la ricercatrice Patrizia Falzetti che lavora da noi, hanno focalizzato alcune questioni relative alle regioni cosiddette PON, a partire proprio dai risultati che l'INVALSI aveva rispetto agli apprendimenti, vale a dire da situazioni che mostravano delle competenze al di sotto delle soglie ritenute accettabili.

L'INVALSI, inoltre, ha prodotto dei criteri per analizzare ulteriormente la questione della dispersione, mettendo a punto degli indicatori che si collegano alla scheda informativa raccolta nelle prove

INVALSI, relativa alla famiglia, alle condizioni socio-economiche e ad alcune indicazioni rispetto alle scuole dove questi dati sono più allarmanti. Ciò ha fatto sì che si potessero identificare le istituzioni scolastiche più critiche in base ai risultati INVALSI. Nello stesso tempo, sulla base di un altro elenco individuato grazie all'Anagrafe degli alunni, sono state individuate le scuole in cui il fenomeno dell'abbandono è più importante. Poi, dalla sovrapposizione di questi due elenchi, sono state identificate le zone là dove intervenire con elementi suppletivi, grazie a investimenti che hanno accompagnato costantemente queste azioni.

Faccio riferimento a ciò che ha appena illustrato la dottoressa Leuzzi, riguardo al modo di lavorare in sinergia per sostenere, con interventi suppletivi dal punto di vista formativo, queste scuole in cui si registrano tassi più elevati di abbandoni e di dispersione.

In questo momento in cui l'INVALSI, in prossimità delle prove che vengono condotte a maggio, è sempre al centro di grande attenzione, mi preme sottolineare che questa funzione informativa è, in realtà, quella principale che l'INVALSI vorrebbe e dovrebbe avere, cioè produrre dati e misurazioni che consentano di fare valutazioni più complessive. Questo rappresenta una risorsa per il sistema scolastico, che può essere informato dagli elementi che risultano dalle valutazioni su competenze diverse, misurate — appunto — attraverso i test INVALSI.

Vorrei, poi, evidenziare l'aspetto delle « scuole di seconda occasione » che ci danno delle indicazioni precise che riguardano — più in generale — il sistema scolastico.

Le « scuole di seconda occasione » sono una rete di sei esperienze che si articolano tra Torino, Verona, Reggio Emilia, Trento, Roma e Napoli. Queste esperienze si possono, a loro volta, suddividere in tre esperienze che hanno focalizzato l'aspetto preventivo, quelle che riguardano Reggio Emilia, Verona e Trento, e tre esperienze che hanno realizzato, invece, un intervento per recuperare i dispersi.

Dal punto di vista preventivo, queste esperienze hanno focalizzato il problema nel suo emergere, cioè hanno individuato i ragazzi che avevano quelli che potremmo chiamare i « sintomi » di una dispersione (assenze ripetute, ripetenze o altri fenomeni di insuccesso scolastico), per cui già nel corso della frequenza nei vari anni della scuola media si è intervenuti con dei progetti come « Ponte » o « Icaro...ma non troppo », che riguardano sia Reggio Emilia che Verona, articolati per far svolgere a questi ragazzi degli *stage* nella formazione professionale in situazioni diverse — difatti si richiedono esperienze diverse — in modo da avere anche una funzione orientativa e fornire un'esperienza che non sia più quella della scuola ordinamentale, che normalmente costituisce un elemento di grossa frustrazione per questi ragazzi.

Recuperata la dimensione di interesse e della progettazione della propria esperienza futura, questi ragazzi vengono accompagnati al superamento della terza media, avendo anche stabilito un rapporto diverso con degli adulti che sono divenuti una sponda importante per loro.

Sull'altro versante dell'intervento, per il recupero dei ragazzi dispersi, c'è l'esperienza sia di Roma, di cui sono stata e sono referente scientifico, ovvero la « scuola della seconda occasione », diversamente finanziata dal comune e dalla provincia, sia di Napoli — con il famoso progetto « Chance, Maestri di strada », attualmente chiuso — sia di Torino, con il progetto « Provaci ancora, Sam ! », iniziato sulla base di un allarme sociale, che scattò quando fu ritrovato un quattordicenne in *overdose* nei giardini reali, fatto che determinò un interesse a recuperare questi ragazzi che avrebbero dovuto stare a scuola, considerata l'età.

Queste esperienze nascono partendo dall'esterno della scuola. Questo è già un primo dato. Malgrado siano articolate in zone diverse del Paese, hanno molti elementi comuni che richiamo molto sinteticamente, per non occupare il vostro tempo.

In primo luogo, c'è la ricostruzione di una relazione educativa, il che significa

che si mira a un interesse autentico dei ragazzi rispetto a quello che fanno, cioè si interrompe quel gioco perverso della scuola, per cui si fa finta e si mostra un interesse che non risponde a un autentico coinvolgimento dei ragazzi: si mira quindi a una relazione rispetto al contenuto dell'apprendimento. In ogni caso, gli insegnanti, i docenti e gli operatori conoscono direttamente i ragazzi, cioè sono interessati a capire che tipi sono e come agiscono come persone.

Un secondo elemento è il patto. Stranamente, quest'idea del patto iniziale per poter riavviare un processo formativo è qualcosa che accomuna tutte le esperienze, anche provenendo da elementi diversi. In questo patto sono coinvolti gli insegnanti, il ragazzo, la famiglia e gli operatori sociali, se ci sono. La configurazione del patto assume un aspetto addirittura rituale nel caso di Napoli, con la sede comunale che ne ospita la stipulazione. Come potete immaginare, ciò significa recuperare anche una dimensione di responsabilità e di *agency* - possiamo dire - dello studente che diventa impegnato e si coinvolge in un'impresa che appare collettiva, degli adulti, non solo degli insegnanti e della famiglia, cui lui prende parte.

Un altro elemento molto importante è quello che abbiamo chiamato « recupero del danno di motivazione ». Quando si parla di « danno di motivazione », si allude a un fenomeno che caratterizza non solo questi ragazzi, ma anche molti di noi. Potremmo dire che ciascuno di noi ha un danno di motivazione nell'apprendimento di una disciplina, quando immaginiamo di non esservi portati, salvo poi scoprire che, se cambia l'insegnante o le condizioni in cui avviene l'apprendimento, recuperiamo quella voglia e quella disponibilità a imparare.

Chi viene dopo un danno di motivazione, che nei ragazzi dispersi, ovviamente, non riguarda una sola disciplina, ha come compito primario di recuperare la voglia di imparare e la sicurezza che si può imparare ancora. La scuola, quando fa un

danno di motivazione, brucia proprio l'interesse e la sensazione di potercela fare e di poter imparare ancora.

Altro elemento è il fatto di impegnare questi ragazzi nel produrre cose visibili, osservabili anche da altri. Faccio l'esempio delle guide per i monumenti, che si realizzano anche nelle scuole ordinamentali. Questo rappresenta qualcosa di molto importante per lo studente in fase di crescita perché, da un lato, viene riconosciuto come identità e, dall'altro, ha un prodotto visibile, che può esibire agli altri e che gli dà il senso della competenza acquisita.

Accanto a questo, ci sono anche dei criteri espliciti di valutazione, che proprio mediante il riferimento al prodotto concreto e visibile si possono esplicitare e condividere e, in qualche modo, si può reclutare lo stesso studente a questa funzione di valutazione, che ne potenzia le capacità come individuo.

Ancora, vi è il coinvolgimento delle famiglie, di cui ho già detto attraverso la stipula del patto, anche cercando di capire e riconoscere il fatto che dietro un ragazzo disperso c'è, spesso, una famiglia altrettanto dispersa, che va agganciata e reclutata al ruolo, con genitori a volte molto fragili, per i quali si individua una funzione della scuola che non è quella abituale, ma che va svolta se vogliamo coinvolgere questi studenti in una loro ripresa.

Un altro aspetto molto importante è l'attività riflessiva costante che conducono gli insegnanti e gli altri operatori di queste scuole. Questo vuol dire che non si fronteggia una situazione di questo genere da soli, perché un individuo adulto, rispetto a dei ragazzi in queste condizioni, risulta disarmato. Se, invece, si condividono delle strategie e delle procedure, come spesso succede anche nella scuola ordinamentale, è possibile poter fronteggiare in maniera più adeguata il loro recupero. Da un lato, vi è un'esigenza professionale di studio e di accompagnamento riflessivo e, dall'altra, anche un'idea di interprofessionalità, nel senso che bisogna collaborare nel recupero di questi ragazzi, ma non basta soltanto la figura del docente, poiché c'è bisogno di agganciarsi ad altre figure che

spesso operano nel territorio - il terzo settore, in questo caso, è un esempio - e che aiutano la scuola in questa funzione.

Infine, l'ultimo elemento che mi preme sottolineare riguarda i limiti di queste esperienze. Uno dei limiti fondamentali è il fatto che sono esperienze che vanno riprodotte di anno in anno, poiché vengono garantite dall'accesso ai fondi europei, quindi bisogna fare nuovi progetti. Pertanto, le persone accumulano un'esperienza molto importante e non comune, perché imparano a lavorare insieme come *team*, a produrre esiti positivi, a smussare gli angoli della collaborazione spesso difficile e a diventare adulti professionisti. Tuttavia, sono fortemente precarie, perché debbono la continuazione della loro attività a finanziamenti che vengono richiesti di volta in volta. Questo costituisce - ripeto - un grave limite, per il quale alcune di queste esperienze sono state persino chiuse.

Più in generale, le implicazioni di questo aspetto ricadono, innanzitutto, sulla costanza di queste azioni di recupero. Se si fanno sporadicamente non si raggiunge nessun obiettivo. Questo, però, è stato già detto dalla dottoressa Leuzzi.

In secondo luogo, bisogna avvalersi di contributi diversi. Non pensiamo, infatti, che i recuperi possano essere realizzati soltanto dai docenti di scuola. Se si vuole davvero fronteggiare la dispersione, nel recupero, non in fase preventiva, bisogna fare in modo di aggiungere altre risorse professionali, altrimenti i recuperi non avvengono, perché occorrono competenze non solo di tipo didattico, psicopedagogico o disciplinari, ma anche psicologiche, sociali e così via.

Vi è, poi, il problema della motivazione. Questo bisogno evolutivo dell'identità, ovvero il voler essere riconosciuti da altri, è un problema che riguarda non soltanto i ragazzi della scuola della seconda occasione, ma - più in generale - la scuola. Attualmente, il fenomeno del disimpegno dei ragazzi e del disinteresse per la scuola è un fenomeno che si allarga, rispetto a cui noi tutti, come adulti, siamo pronti a

riconoscere la diversità antropologica, salvo, poi, non fare niente di più per cambiare il sistema.

Da ultimo, quindi, ci tengo a sottolineare che adesso ci stiamo occupando - o almeno, sentiamo dire con piacere che ci si occupa - di edilizia scolastica. Bisogna, però, fare un passo in più. Bisogna cambiare gli arredi. Se non togliamo di mezzo le cattedre e i banchi, non avremo ragazzi impegnati in qualche attività e, probabilmente, ripeteremo il *cliché* delle lezioni che sono all'origine del disinteresse per la scuola dei ragazzi, perché ascoltare, per ore, persone che parlano non ha mai garantito una motivazione a imparare.

PRESIDENTE. Do ora la parola ai colleghi che intendano intervenire per porre quesiti o formulare osservazioni.

SANDRA ZAMPA. Vorrei porre solo una domanda telegrafica. Innanzitutto, vi ringrazio perché l'audizione è stata di grandissimo interesse. Per quanto mi riguarda, sarebbe molto interessante poter entrare più nel dettaglio delle esperienze che avete illustrato. Tra l'altro, esse danno per assodato una conoscenza di quanto sta avvenendo nella società e nelle famiglie, con l'idea di non lasciarle sole e di avere, anche rispetto ai familiari, un supporto. Infatti, un genitore non ce la fa a fronteggiare questa problematica da solo.

Mi interesserebbe conoscere un dato secco. Quanto è estesa un'esperienza come quella di cui oggi avete parlato? Avete fatto riferimento alla rete che comprende alcune città: Reggio Emilia, Torino e così via. Tuttavia, anche rispetto al suo ultimo intervento, quante città o scuole sono coinvolte in sperimentazioni come queste alle quali ha fatto riferimento?

È chiaro che uno dei grandi limiti è quello di dover ricominciare sempre daccapo. Come mi faceva notare il collega, ci vuole un'attivazione della scuola perché parta un progetto. Occorre, quindi, anche un impulso dal centro affinché queste sperimentazioni o attività partano o avvengono tutto in autonomia? Per esempio, il sud quanto è coinvolto in sperimentazioni come queste?

CATERINA PES. Innanzitutto, vi ringrazio perché è stato molto interessante quello che ci avete raccontato dei vostri studi e del vostro lavoro, che è fondamentale, in quanto penso che l'intervento più importante che si deve attuare, oggi, sulla scuola italiana sia quello concernente la dispersione scolastica. Trovo estremamente interessanti le misure da intraprendere per intervenire sul rischio di dispersione scolastica che avete illustrato, soprattutto quelle che passano attraverso gli strumenti motivazionali e l'accrescimento delle competenze.

L'esperienza del test « Arianna » e quella di *Save the Children* mi sembrano importantissime. Ugualmente, mi sembra fondamentale la riflessione sul danno di motivazione, quindi la necessità di ricostruire una relazione educativa basata su tutte le condizioni che avete posto, tra cui anche i nuovi arredi. Condivido perfettamente il suo pensiero. Peraltro, nelle società anglosassoni, hanno realizzato queste iniziative da tempo, mentre noi siamo ancora fermi alla scuola gentiliana.

Vorrei fare una brevissima riflessione, per poi lasciare lo spazio agli altri colleghi. Rimane aperto il problema delle cause della dispersione. Anche da queste dobbiamo partire, nel senso che dietro la parola « dispersione » si nascondono fenomeni molteplici. Proprio perché il nostro Paese è peculiare nella sua dimensione sociale, economica e persino antropologica, rispetto alla reazione alle condizioni economiche differenti, credo che oggi dovremmo parlare di « dispersioni scolastiche ».

Come si diceva, è vero che la dispersione che c'è in Valle d'Aosta o in Lombardia non è la stessa che troviamo in Sardegna o in Sicilia, o perlomeno non è caratterizzata dalle stesse cause. Pertanto, probabilmente, sono necessari interventi non solo sulle competenze, ma anche sulle condizioni sociali di partenza. Ci sono, infatti, delle realtà in cui non solo l'immigrazione, ma anche la povertà, il disagio e la marginalità sociale aumentano il tasso di dispersione.

Per dirla in due parole, come avete affermato anche voi, ci sono delle realtà in cui l'apprendimento è il tempo della scuola, quindi più scuola produce maggiori competenze, ma ci sono anche delle realtà in cui per combattere la dispersione ci vuole meno scuola: questo è legato alle condizioni di cui parlavo prima.

MARIA COSCIA. Buongiorno, anch'io vi ringrazio per il vostro contributo. Vorrei chiedere se pensate che sia arrivato il momento, proprio per la ricchezza delle esperienze che ci descrivevate, di mettere in atto più azioni di sistema.

I progetti di cui parlava la professoressa Ajello sono importanti. Anche nella mia precedente esperienza abbiamo attivato molte iniziative per contrastare la dispersione scolastica. Tuttavia, c'è un problema di fondo, perché se incrociamo i dati sulla dispersione e quelli sulle competenze emerge che, oltre a un tema che riguarda i « più deboli », si pone una questione di carattere più generale.

Quando ci troviamo di fronte ad almeno un terzo dei nostri ragazzi che ha una problematica di competenze di base scarse, c'è un problema. Anche i dati che ci ha fornito nella sua audizione del 22 gennaio 2014 l'allora sottosegretario Rossi Doria confermano questo. Se vi sono regioni come l'Abruzzo, che nel 2004 è partita da un livello del 16 per cento e, oggi, è al 12,4 per cento, o come la Puglia, partita dal 30 per cento ed arrivata oggi al 19 per cento, credo sia più credibile la Puglia che l'Abruzzo. Probabilmente, quindi, bisognerebbe approfondire il dato, che non riguarda solo le « promozioni » e la riduzione delle bocciature.

C'è — ripeto — un problema di fondo circa l'incrocio dei dati. Da questi, peraltro, emerge anche un'altra questione che vorrei sottolineare. Ci sono regioni come il Friuli-Venezia Giulia che partiva da poco più del 13 per cento nel 2004 e rimane, grossomodo, a questo tasso. Ciò vuol dire che questo è uno zoccolo duro?

Vi sono, insomma, dei problemi che le indagini hanno abbastanza approfondito. A quanto detto sulla tipologia di ragazzi

più a rischio (maschi, stranieri, con famiglie con varie problematiche e con un percorso scolastico frastagliato), vorrei aggiungere che vediamo anche che uno dei dati più negativi riguarda gli istituti di istruzione e formazione professionale, dove, in teoria, il tema dell'alternanza dei saperi, e dei saper fare, dovrebbe essere più intrecciato, ma forse in pratica non è così.

Probabilmente, dobbiamo capire meglio come dotare l'insieme del corpo degli insegnanti di più competenze, che mi sembra un problema molto serio, anche per comprendere se nelle indicazioni nazionali occorre apportare qualche correttivo. C'è, infatti, un altro tema di fondo: l'insieme degli apprendimenti che proponiamo riguardano soprattutto la trasmissione di saperi e non l'acquisizione di competenze.

In sostanza, la mia domanda è se, raccogliendo le buone pratiche che abbiamo sperimentato e diffuso nel Paese, sia arrivato il momento di individuare indicazioni più radicali e più di sistema.

MILENA SANTERINI. Mi permetto di agganciarvi all'intervento della collega Coscia per dire che, se fossi la destinataria della domanda, risponderei di sì. Infatti, quello che stiamo provando a realizzare con questo lavoro di audizioni è esattamente il tentativo di prendere tutti gli elementi di complessità di questo fenomeno, cercando dei punti d'attacco per farne delle azioni di sistema, consapevoli della complessità.

Trovo, infatti, molto corretto il ricordare che la dispersione non è solo abbandoni, ma anche competenze. Questo ci rammenta che dobbiamo agire metodologicamente su due linee chiarissime: la prevenzione e il recupero, che sono due aspetti diversi. Uno parte dall'infanzia e riguarda il fatto che stiamo tutti sognando una scuola diversa, con arredi diversi, con insegnanti formati all'ascolto e alle didattiche attive, anche digitalizzate, con programmi che vanno incontro agli interessi dei ragazzi e che «mixano» bene le disposizioni di apprendimento con i contenuti. Parliamo di un approccio pedagogico

e didattico che, ovviamente, ci vede tutti d'accordo. Se, quindi, discutiamo di prevenzione, evidentemente parliamo di qualità della scuola e dell'insegnamento.

Su questo, se dovessi trovare un punto d'attacco, sarebbe la formazione dei docenti, perché nulla faremo se non avremo dei docenti convinti che la didattica frontale lascia il tempo che trova, o meglio, è utile per i ragazzi che sono già avviati a imparare. Un punto d'attacco potrebbe, dunque, essere quello della formazione dei docenti.

Trovo, poi, altrettanto corrette le questioni che ci avete ricordato, in particolare due aspetti. Uno riguarda l'estemporaneità degli interventi che abbiamo svolto finora, unita alla genericità degli stessi. Non mi voglio ripetere: dare fondi alle scuole per attività di tipo generale, culturale, ricreativo e sportivo equivale a disperderli. Occorrono interventi di sistema, che vuol dire anche personalizzati e mirati — considerato che le risorse sono pochissime, anzi quasi nulle — a fasce specifiche, a regioni specifiche o addirittura a istituti specifici.

Sono assolutamente d'accordo sull'aggancio al territorio: la scuola non ce la fa da sola. Per quanto riguarda il discorso della prevenzione, dobbiamo rivoluzionare e riqualificare la scuola sotto tanti aspetti. In particolare, per quanto riguarda il recupero, ridare motivazione vuol dire rimettere in campo forze del territorio, famiglie e così via. Dovendo necessariamente scegliere, affiderei alla scuola un compito di prevenzione e di riqualificazione delle metodologie, mentre chiamerei a raccolta le forze del territorio per il recupero.

Queste sono ipotesi che metto a vostra disposizione per capire se sono corrette e se le condividete. Sulla base di questi punti, vorrei poi fare una domanda. Per quanto riguarda la valutazione degli interventi già fatti, in particolare dei PON (Programmi operativi nazionali), chiedo alla dottoressa Leuzzi, ma anche agli altri ospiti quali siano i punti chiave che abbiamo appreso e che devono essere trasferiti nei prossimi programmi 2014-2020.

Mi risulta che la valutazione sia ancora in corso e che il Comitato non abbia ancora finito di lavorare. Tuttavia, per quello che sappiamo circa la valutazione dei programmi, a oggi, quali sono gli elementi che sicuramente vorremmo trasferire - o meno - in eventuali interventi di lunga durata, possibilmente di sistema o programmi a tempo, se finanziati con fondi europei? Quali sono quindi gli elementi da salvare o da escludere?

MARA CAROCCI. Vorrei prima di tutto ringraziarvi perché è stato veramente interessante quello che abbiamo ascoltato. Cercherò di essere molto breve.

L'esperienza della cosiddetta scuola della seconda occasione, forse, andrebbe fatta conoscere a più scuole. Lo dico perché nella mia piccola esperienza - sono dirigente scolastico, per quattro anni ho svolto l'incarico in una scuola media - ho cercato di fare, da sola, quello che lei ha raccontato, rivolgendomi prima alla formazione professionale e, poi, quando non è stato più possibile, all'istruzione professionale, con ragazzini di 15-16 anni ormai dispersi e con notevolissime difficoltà, perché operavo solo con le risorse finanziarie e con i docenti della scuola. Personalmente, utilizzavo i fondi per le aree a rischio e a forte processo migratorio. Tuttavia, credo che potrebbe essere programmato un utilizzo migliore di questi fondi, che ormai si sono ridotti molto e che vengono erogati con più di un anno di ritardo.

MARIA MARZANA. Ringrazio anch'io gli ospiti per gli interventi interessanti che abbiamo ascoltato. Faccio due osservazioni e due domande.

Innanzitutto, ci ritroviamo d'accordo nel constatare che questi interventi sono sporadici e non organizzati, per cui occorrerebbe un coordinamento, magari anche coinvolgendo il ministero. Questo vale anche dal punto di vista economico perché, se mettiamo insieme tutte le risorse che vengono stanziare, forse ci accorgiamo che abbiamo una quantità di fondi che ci possono consentire di attuare degli interventi.

Dato che parliamo di prevenzione, perché, visto che da anni vengono sperimentate delle buone pratiche, queste non si adottano nella didattica quotidiana?

Si è parlato, infatti, di buone pratiche come quelle dell'integrazione delle nuove tecnologie nella didattica oppure della lingua, anche se bisogna puntare ancora di più su insegnanti opportunamente formati. Per esempio, si sono formati nuovi insegnanti rispetto all'insegnamento delle lingue, ma, poi, si sono lasciati a casa quelli che hanno svolto un percorso *ad hoc*.

Inoltre, abbiamo visto quanto l'alternanza scuola-lavoro sia utile per attrarre gli studenti verso la scuola, ma, spesso, il coinvolgimento da parte della scuola nei confronti del territorio non è sufficiente. Quindi, bisognerebbe mettere l'associazionismo, le imprese e tutto il tessuto produttivo nelle condizioni di potersi raccordare con le istituzioni scolastiche.

Infine, visto che siamo tutti consapevoli che bisogna cambiare la metodologia e la didattica per poter veramente incidere su questo fenomeno, a livello strutturale e preventivo, vi chiedo come si concilia la valutazione degli apprendimenti con questo aspetto.

Bisognerebbe, forse, parlare di valutazione dei processi educativi, piuttosto che dei singoli risultati, visto che è provato che il metodo didattico migliore non è più quello della lezione frontale o della trasmissione delle conoscenze, ma quello della cooperazione, della condivisione e della costruzione delle conoscenze. Pertanto, penso che la valutazione non abbia fatto dei passi in avanti rispetto all'evoluzione avvenuta dal punto di vista didattico.

PRESIDENTE. Do ora la parola ai nostri ospiti per la replica.

ANDREA GAVOSTO, *Direttore della Fondazione Agnelli*. Ovviamente, non risponderò a tutte le domande, anche perché alcune riguardano più direttamente le mie colleghe. Tuttavia, ci terrei a riprendere il tema sollevato, anche in maniera un po' provocatoria, dall'onorevole Pes e, poi, ripreso dagli onorevoli Coscia e Santerini.

Non credo, però, di essere del tutto d'accordo con lei, nel senso che, per quello che sappiamo, esistono diversi tipi di abbandono e di dispersione, con differenze a livello locale e territoriale, ma ormai riusciamo a individuare un *pattern* comune. Prima accennavo al fatto che, nell'ambito dei nostri studi, abbiamo cercato di definire dei profili particolarmente a rischio di dispersione o, in senso ancora più lato, di insuccesso scolastico. Da quel punto di vista, c'è, quindi, un terreno comune.

Per esempio, come è stato detto - non ne ho parlato nel mio intervento - un tema comune riguarda l'architettura di sistema.

Una delle cose che sappiamo è che - come ricordava l'onorevole Coscia - il problema dell'abbandono e della dispersione è particolarmente forte nell'istruzione e nella formazione professionale a carattere regionale. Questo è sostanzialmente vero su tutto il territorio ed è un punto che richiede un intervento di sistema. Infatti, oggi esiste una graduatoria degli indirizzi, ovvero una canalizzazione, anche perché manca un'efficace opera di orientamento nella scuola media.

Avevamo, peraltro, scritto un rapporto proprio sull'incapacità di dare un orientamento continuativo nell'arco del ciclo, in modo da indirizzare effettivamente gli studenti secondo le loro predisposizioni, questione che rimane uno dei grandi problemi della scuola media. Oggi, in troppi casi, l'orientamento è la sanzione finale del fatto che, uno studente bravo va al liceo, uno studente medio va al tecnico e uno studente con esiti modesti va al professionale. Sto banalizzando, ma è così. Il primo problema è, dunque, l'orientamento alle scuole medie, che è un intervento di sistema.

Nell'istruzione professionale, abbiamo dei tassi di abbandono - misurati sia secondo gli *early school leavers*, sia secondo i *drop-out* del MIUR - molto più alti della media. Inoltre, abbiamo avuto conferma nell'ultimo rilevamento OCSE-PISA di divari di apprendimento che, fra istruzione e formazione professionale e liceo sono enormi, ovvero quasi 100 punti

sulla scala OCSE. In sostanza, è la stessa differenza che ci può essere tra un Paese come la Finlandia e un Paese come il Messico.

Ripensare l'istruzione e la formazione professionale è, quindi, il grande tema, perché continuiamo a canalizzare i ragazzi più fragili - quelli del profilo di rischio - verso l'istruzione e la formazione professionale, dove trovano dei compagni che sono egualmente « difficili » da un punto di vista scolastico, con carenza di motivazione. Sappiamo benissimo che, a quell'età, si impara dai docenti, ma moltissimo anche dai propri compagni di scuola, per cui, se l'ambiente e i pari non sostengono lo sforzo di apprendimento, è evidente il rischio che aumenti moltissimo il tasso di abbandono.

Inoltre, sappiamo che il desiderio di molti insegnanti è di non rimanere nell'istruzione professionale, quindi il livello di *turn over* è tale per cui i ragazzi si trovano, in combinazione, compagni che non li sollecitano a un maggiore impegno e insegnanti che ruotano con eccessiva frequenza. Allora, è facile capire che l'esito, in troppi casi, non può essere che quello dell'abbandono. Anche questo è, dunque, un intervento di sistema.

Riprendendo alcune cose che sono state dette, l'altro intervento di sistema è la maggior capacità di analisi e di focalizzazione.

La dottoressa Leuzzi citava l'Anagrafe degli studenti, che è effettivamente uno strumento potente, sulla carta, perché segue la storia degli studenti. Purtroppo, però, oggi, l'Anagrafe degli studenti riguarda solo quelli del sistema dell'istruzione: non c'è un collegamento con le Anagrafi regionali della formazione. Questo è uno dei grandi problemi in questa ridda di misurazioni del « vero » tasso di dispersione in Italia perché, non potendo seguire lo studente nei vari passaggi, perdiamo chi esce dal sistema di istruzione ed entra nella formazione professionale.

Occorre tenere conto che, attualmente, le Anagrafi della formazione professionale regionale sono attive in nove regioni; in una, che io e l'onorevole Umberto D'Ot-

tavio conosciamo bene, cioè il Piemonte, è sospesa da tre mesi; in tre regioni sono state annunciate, ma non sono operative, e delle altre non abbiamo notizie, cioè non esistono.

Un altro intervento di sistema è, allora, conoscere. Infatti, fino a quando non siamo in grado di seguire tutte le uscite — chi dopo le medie prosegue e chi non lo fa; chi ha un percorso regolare e chi non lo ha; chi passa dall'istruzione professionale alla formazione professionale, che è un passaggio tipico, e poi rischia di abbandonare; chi perde un anno; chi viene rimandato — perdiamo informazioni preziosissime per identificare il fenomeno e per intervenire.

Un ultimo intervento di sistema è la valutazione delle politiche. Noi lo stiamo facendo con *Save the Children*. La condizione per poter erigere — a livello di sistema — una qualunque politica è quella di valutarne l'efficacia. Il nostro ruolo, nell'esperimento di *Save the Children*, è confrontare studenti che hanno ricevuto un certo tipo di interventi e studenti che non lo hanno ricevuto, per vedere se si percepisce una differenza nei loro comportamenti successivi agli interventi.

Ecco, questo tipo di informazioni permette, effettivamente, di prendere le buone pratiche ed erigerle a livello di sistema.

ANNA MARIA LEUZZI, *Dirigente del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Cercherò di essere veloce. Le domande che avete posto, spesso, ce le siamo fatte anche noi. Infatti, ci si interroga sempre.

Non vorrei aver creato un equivoco. Le azioni realizzate con il Programma operativo nazionale (PON) non sono state episodiche, ma continuative, in tutti gli anni, per tutte le scuole che rappresentavano il nostro *target* di arrivo. Circa 3.400 scuole, per sette anni, hanno ricevuto delle risorse per realizzare i tipi di intervento che vi ho descritto, dal recupero delle competenze di base ad azioni mirate contro la dispersione scolastica e così via.

Non sono scesa nel particolare dei metodi, ma è chiaro che abbiamo dato delle linee guida e abbiamo cercato di promuovere dei metodi innovativi, non tradizionali, anche fornendo le attrezzature per poterlo fare. In qualche caso, siamo intervenuti anche sulla ristrutturazione degli edifici. Pertanto, si è trattato di un intervento complesso e continuativo. Sono d'accordo che, quando si tratta di sperimentare, l'episodicità va bene. Poi, se ne vale la pena, l'esperimento si porta avanti. Tuttavia — ripeto — occorre continuità negli interventi.

Sulle cause della dispersione, bisognerebbe avere molto tempo, perché ormai abbiamo tantissime analisi a livello internazionale e nazionale. Indubbiamente, sappiamo che influisce il livello di istruzione degli adulti; lo stato di povertà o di benessere e vari altri fattori, come la non variabilità delle scuole, che è uno dei fattori di cui l'indagine OCSE-PISA sottolinea l'importanza; la flessibilità dell'intervento formativo e la maggiore autonomia nell'organizzazione didattica, che può promuovere molto il miglioramento del servizio.

Sono previsti degli interventi per il futuro, non solo come programma per l'istruzione, ma anche come programma per l'inclusione sociale e con il cosiddetto Fondo povertà. Con questi due ultimi due fondi stiamo concordando degli interventi con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in favore dei ragazzi con maggiori difficoltà dal punto di vista economico. Ci sarà, quindi, nei prossimi anni, la possibilità di fornire, per esempio, mense alle scuole con maggiori difficoltà, sempre facendo quella scelta che i dati, oggi, ci consentono di effettuare, cioè di individuare le scuole che registrano il maggior tasso di dispersione e la maggiore difficoltà nei livelli di apprendimento. Ribadisco il concetto: più dati certi abbiamo, più possiamo svolgere quel lavoro di cui alcuni di voi parlavano, cioè mirare gli interventi in maniera precisa.

Inoltre, in questa audizione abbiamo parlato di risorse rimediali, non di bilancio. Vi ho parlato del Fondo sociale, del

Fondo europeo di sviluppo regionale e del Fondo di coesione che hanno questo scopo, cioè di consentire un intervento rimediabile rispetto a un problema. Poi, le esperienze valide dovrebbero passare a sistema. È pur vero, però, che in questi anni non abbiamo avuto molte risorse di bilancio per poter realizzare questa operazione.

Faccio l'esempio della formazione degli insegnanti, che abbiamo sostenuto con queste risorse. Siamo intervenuti sulle competenze di base degli insegnanti con cinque progetti nazionali molto consistenti, anche da un punto di vista della partecipazione degli insegnanti, ma non c'erano risorse sufficienti in bilancio. Quindi, dobbiamo considerare che, per passare a sistema, dobbiamo trovare la fonte finanziaria ordinaria che lo consenta.

Alcune questioni vi sono già note, come il fatto di stimolare l'autonomia scolastica. Ovviamente, poter svolgere queste iniziative significa avere almeno un minimo di risorse, perché se si vuole aggiungere l'italiano per gli stranieri o l'inglese per i ragazzi italiani occorrono fondi. Lo stesso ragionamento vale per l'alternanza scuola-lavoro, che comporta movimenti e tutoraggio, per cui, anche volendo realizzare tutto in economia, come molte scuole fanno, occorrono comunque delle risorse finanziarie.

Ho parlato poco della valutazione, ma abbiamo dei progetti di valutazione che l'INVALSI sta portando avanti, oltre a quelli cui faceva cenno la professoressa Ajello, e che stanno per concludersi. Tuttavia, i progetti di valutazione sono lunghi, richiedono tempo, soprattutto se utilizziamo dei metodi nuovi. Abbiamo già pubblicato dei rapporti intermedi sui progetti su cui abbiamo fatto la valutazione, che si trovano sul sito del ministero, quindi sono visibili, ma stiamo completando i progetti che si concluderanno verso aprile o, al massimo, giugno 2015. Allora avremo, pertanto, le valutazioni complessive mirate su alcune aree.

Attualmente, stiamo acquisendo anche due valutatori indipendenti. Dico due, per-

ché una delle esperienze cui si faceva cenno, quella della seconda opportunità, è oggetto di un intervento anche del PON in 200 scuole delle aree dell'Obiettivo Convergenza. Sono, in sostanza, progetti di rete, in collaborazione con il volontariato e con le associazioni. È un esperimento molto interessante — non entro nei particolari perché abbiamo poco tempo — che trovate descritto nel documento che ho depositato agli atti, e che stiamo seguendo di tutto punto, per cui abbiamo esperito una gara, proprio per acquisire un valutatore completamente indipendente che ci possa dire se, effettivamente, l'esperienza è tale da poter essere diffusa o deve essere modificata.

Nel contempo, abbiamo anche avviato l'acquisizione di un valutatore indipendente per tutto il programma che, nel giro di 12 mesi, dovrebbe darci una valutazione complessiva, mettendo in evidenza le azioni più efficaci. Ora, non è che non sappiamo quali siano. Naturalmente, lavorando sul campo, anche al di là dei dati, abbiamo la sensazione concreta di cosa funziona e cosa no, anche perché incontriamo tante scuole e tanti insegnanti. Facciamo un lavoro a stretto contatto anche con gli uffici scolastici regionali.

Posso dire che, di sicuro, quello che ha molto ben funzionato è stato tutto ciò che ha riguardato l'offerta formativa concernente le competenze di base degli studenti e alcune azioni di mobilità, molto utili e con una buona ricaduta all'interno, soprattutto per quegli studenti che non avevano la possibilità economica di poter avere un'esperienza di mobilità o di studio in un altro Paese o in un'altra regione.

Queste sono le azioni più efficaci, su cui si dovrebbe insistere, come pure alcune iniziative specifiche contro la dispersione, sulle quali avremo la valutazione che ci dirà come, se e in quale misura proseguire.

ANNA MARIA AJELLO, *Presidente dell'INVALSI*. Visto che molte cose sono state già anticipate, mi limito a dire che sono d'accordo con questa impostazione (prevenzione, recupero e azioni di sistema). In

particolare, vorrei che ragionassimo sulla questione della formazione dei docenti, perché siamo tutti d'accordo, anche gli stessi docenti, sul cambiamento della didattica che auspichiamo, ma, poi, quando si fanno le ricerche e si vede cosa fanno in classe, c'è uno iato fortissimo fra ciò che si dichiara, a parole, e ciò che si realizza nei fatti.

Il problema non è che sono in mala fede, ma occorre cambiare la mentalità rispetto al come si impara, avendo un'esperienza pregressa di sedimentazione. Lauren Resnick che è una famosa psicologa dell'educazione, dice che noi cattolici — identifica così gli italiani, come ho detto in un convegno — abbiamo lo *script* dell'imparare come la messa, con uno che parla e gli altri che ascoltano; invece i protestanti — secondo lei — sono più portati all'apprendere in gruppi.

Ora, al di là dell'esempio, in tutti noi che abbiamo imparato in un certo modo — noi siamo i frutti migliori della scuola, visto che siamo qui — c'è l'idea che si impara così, anche perché abbiamo avuto un bravo insegnante che quando parlava ci affascinava. Tuttavia, questo finisce per essere un ostacolo al creare delle situazioni in cui si impara attraverso proposte didattiche o altro.

Allora, come si fa a formare gli insegnanti a quest'altro modo? Non è solo con l'università. Anzi, ho dei forti dubbi che l'università, in generale, sia capace di fornire questa diversa formazione, perché lì abbiamo gli stessi problemi, per altri versi. Vi sono, però, moltissime situazioni di esperimento e di lavoro cosiddetto « di base », in cui gli insegnanti fanno delle cose interessanti. Ecco, è molto utile fare

indagini di questo tipo, perché in Italia c'è una situazione a macchia di leopardo, ma diffusissima, di situazioni positive e negative al sud come al nord, per cui occorre sostenere i gruppi che si muovono, piuttosto che fare grandi programmi di formazione che rischiano di costituire una grande voce di spesa, senza avere molto successo.

Poi, non c'è dubbio che vi sia una responsabilità della scuola, perché ormai, anche sul piano della ricerca, si parla non solo di *drop-out*, ma di studenti marginalizzati, per alludere al fatto che c'è un effetto concomitante della scuola: da un lato, c'è qualcuno che va e dall'altro qualcuno che spinge fuori. Forse questo dovrebbe far riflettere sulla duplice funzione che dobbiamo ricoprire.

PRESIDENTE. Ringrazio gli auditi per l'interessante contributo che hanno apporato all'indagine conoscitiva. Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna della documentazione consegnata dal dottor Andrea Gavosto (*vedi allegato 1*), dalla dottoressa Anna Maria Leuzzi (*vedi allegato 2*) e dalla dottoressa Anna Maria Ajello (*vedi allegato 3*).

Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.15.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

DOTT. VALENTINO FRANCONI

Licenziato per la stampa
il 6 giugno 2014.

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

ALLEGATO 1

*Fondazione Giovanni Agnelli***Nota per l'Audizione Parlamentare
presso la VII Commissione della Camera dei Deputati
Roma, 29 aprile 2014**

La consapevolezza che l'elevato livello di dispersione sia uno dei principali problemi della scuola italiana è cresciuta negli ultimi anni nell'opinione pubblica, nelle forze politiche e nelle istituzioni. In parte, è stata sospinta dalla pressione europea, che prevede nell'ambito della Strategia Europa 2020 una riduzione del tasso medio europeo al di sotto del 10%.

Accanto alla crescita dell'attenzione pubblica, in Italia vi sono stati di recente apprezzabili segnali di attività normativa e sono state avviate – come ricorda il documento della VII Commissione introduttivo a questo ciclo di audizioni - numerose azioni di contrasto e prevenzione (soprattutto nelle regioni PON, con i contributi europei del quinquennio 2007-13). La valutazione dell'efficacia di queste azioni, tuttavia, non è ancora avvenuta, mentre quella su esperienze precedenti al 2007 aveva dato esiti insoddisfacenti.

Alla luce degli argomenti e dei suggerimenti formulati in questa nota, la Fondazione Agnelli concorda con il giudizio della VII Commissione che, per raggiungere risultati soddisfacenti nella lotta alla dispersione, la strada da percorrere – in sede tanto di monitoraggio e lettura dei fenomeni quanto di definizione delle politiche di prevenzione e contrasto – sia ancora lunga.

1. POCA CHIAREZZA NELLE DEFINIZIONI

A giudizio della Fondazione Agnelli, la comprensione del fenomeno è resa difficile dall'assenza di una sua definizione precisa: questo determina una congerie di indicatori e stime, in sovrapposizione e, talvolta, in contrasto fra loro.

Un riferimento ineludibile è la definizione di *Early School Leavers* (ESL), perché presiede all'indicatore utilizzato nell'ambito di Europa 2020. Come noto, con ESL s'intende la "quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione". In questa accezione, la percentuale di ESL in Italia nel 2012 (17,6%), sebbene in miglioramento rispetto agli anni precedenti, testimonia la seconda peggiore situazione europea dopo quella spagnola, assai lontana dal citato obiettivo del 10%.

A proposito della definizione di ESL si può notare che (1) riferendosi a individui di 18-24 anni (quasi tutti teoricamente fuori, cioè, dal ciclo secondario e dalle diverse accezioni di obbligo scolastico e formativo), essa porta a quantificare la dispersione scolastica – per così dire - "a consuntivo", come effetto finale di fenomeni pregressi; (2) in questo senso – com'è esplicitato dai documenti europei¹ – individua un insieme di giovani dispersi a vantaggio dei quali è possibile solo immaginare politiche di recupero; mentre (3) è meno immediatamente utile in vista di azioni di prevenzione, per impostare le quali occorre analizzare e quantificare i fenomeni antecedenti e operanti durante i cicli scolastici;

¹ *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, European Commission, novembre 2013, reperibile online.

Fondazione Giovanni Agnelli

infine, (4) la definizione di ESL non coincide con quella di “dropout”, anch'essa presente nei documenti europei, con la quale si identificano coloro che non terminano un corso d'istruzione o formazione al quale erano iscritti.

In Italia, sia l'ESL sia il dropout sono frequentemente indicati con il termine “abbandono” (o “abbandono precoce”), non agevolando una precisa definizione del fenomeno. Nel documento del Miur del giugno 2013,² si tende a far coincidere largamente il termine abbandono con la nozione di dropout, pur con qualche slittamento semantico nel corso del testo: in particolare, l'abbandono si intende e si misura come “lo scarto tra il dato iniziale degli alunni iscritti e quello relativo agli alunni che risultano scrutinati alla fine di ogni anno scolastico”. Qui il punto di vista è, dunque, quello delle interruzioni di frequenza degli alunni nel corso dell'anno scolastico e il “rischio di abbandono” diventa il fenomeno di fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico. Questa definizione si fonda sull'attuale uso dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), che però al momento (in assenza d'integrazione con le anagrafi regionali degli studenti) non può dirci se il ragazzo è del tutto fuori dal sistema d'istruzione e formazione, oppure se è fuori dal primo, ma è invece inserito nella formazione professionale regionale. Detto altrimenti, finché non riusciremo ad avere dati più completi e affidabili sulle dimensioni e gli esiti della formazione professionale delle Regioni la nostra comprensione e le nostre misurazioni del fenomeno della dispersione in Italia resteranno inevitabilmente incomplete. La combinazione dell'ANS con altre banche dati e un loro esame condotto coorte per coorte in ogni caso rappresenta, a nostro avviso, la strada maestra per giungere a una misurazione esaustiva e dettagliata del fenomeno.

Si noti che la definizione del Miur porta a una quantificazione in apparenza inconciliabile con quella, più comunemente impiegata a livello internazionale, degli ESL. Infatti, nell'a.s. 2011-12, secondo il Miur il tasso annuale di abbandono era dello 0,2% per la secondaria di I grado e del 1,2% per quella di II grado. Percentuali, cioè, molto basse, che – sia pure cumulate per diversi anni – resterebbero comunque ben lontane dai valori registrati di ESL. In effetti, questo modo di calcolare l'abbandono non ci dice molto di più di quanti sono nel I ciclo coloro che evadono l'obbligo scolastico (pochissimi – si veda anche **Figura 1** sui tassi di scolarità – e probabilmente in gran parte concentrati in alcune aree di fortissimo disagio sociale, specie in Meridione) e quanti sono nel II ciclo coloro che non portano a compimento (senza dichiararne la ragione) un anno scolastico al quale risultavano iscritti. Infine, in Italia “dispersione” è talvolta usato – forse anche per aggirare le ambiguità definitorie appena ricordate – come un termine generale, un contenitore di fenomeni complessi ed eterogenei, come suggerisce lo stesso testo introduttivo della VII Commissione: “dispersione scolastica (abbandoni, ritardi, ripetenze, evasioni)”. In questa accezione generale e comprensiva (ma talvolta anche generica), il termine sarà peraltro impiegato anche nel proseguimento di questa nota.

2. PREVENIRE LA DISPERSIONE:

DAL “RISCHIO DI ABBANDONO” AL “RISCHIO DI INSUCCESSO SCOLASTICO”

La Fondazione Agnelli è convinta che, se l'obiettivo è quello di *prevenire* la dispersione con interventi mirati e non “a pioggia” (come auspica il documento introduttivo della VII Commissione), allora occorre andare al di là della visione ristretta di “rischio di abbandono”, come oggi è definito e calcolato dal Miur attraverso l'ANS.

Serve, infatti, una prospettiva più ampia, che continui certo a comprendere i fenomeni colti dall'indicatore di “rischio di abbandono” (di modesta entità su scala nazionale, ma talvolta di notevole gravità locale), ma che sia in grado di includerne altri, forse perfino più rilevanti in termini generali.

² Focus sulla dispersione scolastica, MIUR - Ufficio di Statistica, giugno 2013, reperibile online.

Fondazione Giovanni Agnelli

Il suggerimento è, dunque, quello di adottare la nozione di "rischio di insuccesso scolastico" come efficace predittore di dispersione scolastica e premessa delle politiche di prevenzione.

"Insuccesso scolastico" ci sembra, infatti, la giusta etichetta da assegnare a una prospettiva di monitoraggio e analisi dei fenomeni che – in vista di una definizione dei profili dei soggetti a rischio - tenga conto (i) innanzitutto, dei *percorsi irregolari* (ritardi, ripetenze); ma anche, (ii) di *forme di insuccesso scolastico sostanziale* che sono in generale rivelate dai *profondi divari degli apprendimenti* che, a partire dalla scuola media, caratterizzano gli studenti e ne condizionano il percorso successivo. In altre parole, è necessario in prima istanza concentrarsi sui percorsi irregolari, sapendo, però, che questi sono "la punta dell'iceberg" di una situazione generale di divari di apprendimenti che si forma al termine del I ciclo³ e che produce i suoi effetti di dispersione più nefasti nella transizione al ciclo successivo e nei primi anni di questo. In questo senso, correttamente la VII Commissione indica l'attenzione specifica alla transizione fra medie e superiori e al relativo orientamento come fasi cruciali della lotta alla dispersione.

A questa visione allargata del monitoraggio dei fenomeni da cui dipende la dispersione scolastica deve contribuire un migliore sfruttamento della ricchezza dei dati dell'ANS, unitamente alla sua indispensabile integrazione con le anagrafi regionali, che rilevano anche i percorsi di formazione professionale. Va notato con preoccupazione che, da un lato, il DL 104/2013 ribadisce la necessità dell'integrazione delle banche dati, ma non prevede investimenti per portarla a termine, dall'altro, che lo stadio di realizzazione di molte anagrafi regionali resta arretrato. In attesa del completamento e dell'integrazione delle anagrafi, possono essere molto utili strumenti di rilevazione e diagnosi attivati a livello locale (si veda l'esempio di Arianna a Torino nel par. 4)

2.1 L'irregolarità per prevedere l'abbandono: i profili di rischio. Da una nostra elaborazione di qualche anno fa sugli abbandoni dopo la scuola media, in questo caso definiti come "coloro che non hanno raggiunto un qualsiasi titolo secondario" (per la fascia d'età 20-24 erano oltre il 20%, un dato elevato e coerente con quello degli ESL), emergeva chiaramente il profilo dei soggetti a rischio: tendenzialmente maschi, spesso di origine straniera, in ogni caso con retroterra socio-culturali relativamente svantaggiati, e che spesso hanno già evidenziato carenze nei rendimenti scolastici e probabilmente sono in ritardo negli studi.⁴ Per costoro, la fase di passaggio dalle scuole secondarie inferiori alle superiori è la più critica. Inoltre, un cattivo orientamento può indurli a compiere scelte poco in linea con le proprie attitudini, che aggraveranno le difficoltà scolastiche. Ma qual è, a sua volta, il profilo dello studente che nella secondaria di I grado è a rischio di ritardo negli studi? Anche in questo caso, dalle nostre elaborazioni emerge che è maschio, quasi sempre di origine straniera, con background socio-culturale svantaggiato (Figura 2).⁵

Il profilo di chi è a rischio di ritardo nella scuola media ha molte affinità con quello di chi nel ciclo successivo è a rischio di abbandono: ciò suggerisce che l'irregolarità del percorso sia un predittore affidabile e mirato di successivo abbandono, offrendo contemporaneamente informazioni utili per la prevenzione precoce.

2.2 Divari di apprendimento e scelte di canalizzazione. Ma i percorsi irregolari – come detto - sono spesso solo la forma più appariscente di una situazione generale di disagio,

³ Per la formazione dei divari di apprendimento su base socio-culturale nel corso della secondaria di I grado si veda della Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza 2012, dedicato alla crisi della scuola media.

⁴ Si veda il cap. II di Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza 2010. I dati su cui avevamo compiuto le elaborazioni erano Isfol Plus 2006.

⁵ Si veda il cap. II di Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, cit. Elaborazioni su dati HBSC.

Fondazione Giovanni Agnelli

caratterizzata da divari di apprendimento, specialmente su base socio-culturale. Dalle elaborazioni compiute nel nostro *Rapporto sulla scuola in Italia 2011* i divari risultano formarsi essenzialmente nella scuola media (molto meno nella primaria) ed essere significativi (ad es., un figlio di laureati ha in media oltre 30 punti in più del figlio di genitori con licenza media, sulla scala Timss, comparabile con quella Ocse Pisa). Poiché l'istruzione è un processo cumulativo, si può anche ipotizzare che *tali divari di apprendimento contribuiscano a spiegare il significativo tasso di dispersione osservato nel ciclo secondario*. Con quali meccanismi? Il più tipico è quello di una più o meno "forzata" canalizzazione: i soggetti più deboli in termini di apprendimenti (che siano in ritardo, come spesso sono, ma anche no) al termine delle medie vengono indirizzati a specifici indirizzi secondari - tipicamente istruzione e formazione professionale - dove la concentrazione di individui scolasticamente problematici e l'elevato turnover dei docenti (che, in genere, tendono a "fuggire" dai professionali) minano alle basi le possibilità di recupero e favoriscono la dispersione scolastica. Sappiamo, infatti, che il livello di apprendimento di un singolo studente è molto condizionato da quello dei suoi pari, oltre che dalla qualità dell'insegnamento che riceve.

Il fenomeno della canalizzazione come probabile fattore rilevante per l'abbandono successivo è confermato direttamente dai dati delle bocciature al primo anno nei professionali (quasi il 27% contro meno del 9% dei licei nell'a.s. 2012-13) e indirettamente dagli impressionanti dati del crollo relativo degli apprendimenti dei 15enni nell'indirizzo professionale rispetto alla già preoccupante situazione generale in III media (**Figura 3**).

Come evitare la canalizzazione forzata sulla base del rendimento scolastico e quindi l'esposizione a un maggior rischio di insuccesso da parte degli studenti dell'istruzione e della formazione professionale? Una prima risposta, come si è anticipato, è che la scuola media sia in grado di orientare efficacemente le scelte successive, anziché, come spesso avviene oggi, limitarsi a sancire l'indirizzo delle superiori al termine del ciclo sulla base del profitto scolastico: in altre parole, l'azione di orientamento dovrebbe avvenire continuamente nel corso dei tre anni, osservando con attenzione le predisposizioni degli studenti e offrendo loro opportunità di approfondimento delle diverse discipline. In secondo luogo, la scuola media deve riuscire a fornire a tutti una migliore qualità di apprendimenti, allungando il tempo scolastico (la "scuola del pomeriggio", per il recupero delle difficoltà, ma anche per la cura dei talenti), innovando le metodologie didattiche per renderle più vicine alle esigenze di ciascun bisogno educativo (l'orizzonte ideale è quello della personalizzazione) ed "essenzializzando" il curriculum, mirando a un robusto nucleo di competenze di base. La secondaria di I grado deve, cioè, migliorare il livello educativo complessivo, prosciugando l'area di studenti a massimo rischio di insuccesso scolastico e di successiva dispersione: in questo modo si creerebbe una più solida base di partenza per coloro che si indirizzano all'istruzione e formazione professionale e se ne ridurrebbe la probabilità di abbandono.

3. A MAGGIOR RISCHIO: GLI STUDENTI DI ORIGINE STRANIERA

Come chiariscono le elaborazioni dei nostri *Rapporti sulla scuola*, "essere straniero" è il singolo fattore più importante nella definizione sia dei soggetti a rischio di ritardo e insuccesso scolastico sia di quelli a rischio di dispersione, anche se con differenze importanti fra gli studenti di seconda generazione e quelli nati all'estero. La specificità quindi degli studenti stranieri nel quadro più generale della lotta alla dispersione non può essere sottovalutata e, infatti, il documento introduttivo della VII Commissione vi si sofferma in un lungo paragrafo, sostanzialmente condivisibile. Non solo si tratta, infatti, di una componente sempre più importante della popolazione scolastica, ma soprattutto la loro esposizione ai pericoli della dispersione presenta caratteristiche peculiari.

Fondazione Giovanni Agnelli

Ne segnaliamo tre, di cui occorre tener conto se si vogliono realizzare interventi credibili di prevenzione e contrasto.

3.1 Maggiori incertezze statistiche. A differenza di quanto avviene per la popolazione italiana, per la quale è pressoché assoluta la coincidenza tra residenti da 6 a 14 anni (iscritti in anagrafe) e "obbligati" alla frequenza scolastica, per gli stranieri i due insiemi possono divergere anche notevolmente. I minori stranieri hanno infatti il diritto/dovere di iscriversi a scuola anche quando non si trovano in condizione di perfetta regolarità sotto il profilo dei titoli di soggiorno propri o dei genitori (DPR 394/1999). A 11/13 anni, ad esempio, il tasso di scolarità degli stranieri (iscritti su residenti, si veda **Figura 1**) è all'incirca pari al 110%: dunque, un decimo degli alunni stranieri non risulta iscritto in anagrafe. In tale contesto di incertezza statistica – con i registri scolastici che diventano la fonte amministrativa più affidabile per il rilievo delle presenze, e in assenza di dati sulle dimensioni reali della popolazione a rischio - diventa ancora più difficile stimare la dispersione.

3.2 Minore permanenza nel post-obbligo. A partire dal 14° anno di età i tassi di scolarità iniziano a declinare (nuovamente **Figura 1**). Il declino per i figli degli immigrati è particolarmente pronunciato: così, a 18 anni è sui banchi di scuola poco meno del 60% dei residenti.⁶ Una quota importante dei ragazzi stranieri, circa doppia della media nazionale, si trova dunque al di fuori della possibilità di completare una scuola superiore italiana.

3.3 Sindrome del ritardo. Una caratteristica delle attuali modalità di integrazione scolastica degli alunni stranieri è l'accumulo di ritardi rispetto a una carriera scolastica standard, derivanti da bocciature, ma spesso anche da un inserimento in classi di livello inferiore all'età anagrafica di pertinenza. A 18 anni di età il tasso di regolarità di chi ancora frequenta le scuole è pari al 74% per gli italiani e il 24% per gli stranieri. Se rapportati al totale dei residenti, gli iscritti in regola sono il 58% degli italiani e il 14% degli stranieri (**Figura 4**). La combinazione di ritardi accumulati (nuovamente **Figura 2**) e di abbandoni precoci rende decisamente più ardua per gli studenti stranieri la strada che conduce al conseguimento del diploma e alla prosecuzione degli studi.

4. STRATEGIE PER LA PREVENZIONE E IL CONTRASTO ALL'ABBANDONO SCOLASTICO: ALCUNE ESPERIENZE DELLA FONDAZIONE AGNELLI

L'abbandono scolastico non è un evento episodico e improvviso, ma – come ricordato - la manifestazione finale di un percorso scolastico accidentato nel quale qualità insufficiente degli apprendimenti, demotivazione e scarsa autostima si combinano spesso con disagio socio-economico, carenza di supporto familiare e contesti educativi inadatti.

Le strategie per il contrasto del fenomeno nel ciclo d'istruzione o di formazione tipicamente consistono in tentativi *contingenti* di recupero dei soggetti dispersi, favorendone un riavvicinamento ai percorsi formativi, nel caso reindirizzando verso la formazione professionale gli studenti che si sono allontanati dai percorsi d'istruzione. Questi tentativi sono a volte coronati dal successo, ma spesso non riescono a rimotivare

⁶ Si tratta con ogni probabilità di una sovrastima, dal momento che anche a questa età sono presenti a scuola ragazzi stranieri in condizione non regolare che tendono a "gonfiare" – però in modo meno evidente di quanto non avvenga nell'età dell'obbligo - i tassi di scolarità. Inoltre alle superiori è maggiore la presenza di studenti stranieri di prima generazione, che hanno percorsi meno regolari di quelli di seconda generazione. Peraltro, i dati qui presentati non considerano la formazione professionale regionale e la sua capacità di "intercettare" i ragazzi in uscita dal sistema scolastico.

Fondazione Giovanni Agnelli

adolescenti verso percorsi formativi che non hanno saputo offrire loro adeguate opportunità di apprendimento e di crescita.

Più promettenti sono, invece, le strategie per prevenire la formazione delle condizioni che favoriscono l'insuccesso scolastico prima e l'abbandono dopo, orientate quindi a ottenere risultati *strutturali*. Tipicamente queste azioni consistono nella messa a fuoco dei soggetti a rischio e nella diagnosi delle carenze formative e motivazionali, nel rafforzamento delle competenze di base e nel recupero dei divari di apprendimento, in più efficaci processi di orientamento e in un più stretto coinvolgimento dei genitori nella definizione e nel controllo dei percorsi educativi dei propri figli.

Si tratta di interventi complessi rispetto ai quali le scuole spesso non riescono a mobilitare risorse umane ed economiche sufficienti. Pertanto, nei paragrafi seguenti presentiamo alcune esperienze di supporto esterno (con la partecipazione di enti locali, associazionismo, mondo della ricerca educativa, ecc.), che hanno visto una partecipazione diretta della Fondazione Agnelli.⁷

4.1 Una strategia ad ampio raggio per ridurre l'area di rischio, per rafforzare le competenze di base e per l'orientamento nel I ciclo: Arianna a Torino. Da circa vent'anni il Comune di Torino ha adottato lo strumento Arianna per orientare gli allievi delle scuole secondarie di I grado, aiutandoli a scegliere il percorso di studi superiori. Arianna consiste in una batteria di test cognitivi e non cognitivi proposti dal Centro di Orientamento Scolastico e Professionale (Cosp) agli studenti di terza media, dai quali si ricava un profilo personale dei ragazzi relativo alle loro propensioni e capacità, mettendo a fuoco quelle più utili ad affrontare futuri itinerari di studio e di lavoro. Sulla base degli esiti dei test, il Cosp formula un consiglio orientativo alle famiglie e, su richiesta di queste, mette a disposizione gli orientatori per incontri individuali sulle scelte da compiere.

La diagnosi dei punti di forza e di debolezza dello studente offre alle scuole più attente la possibilità di personalizzare maggiormente i percorsi formativi. Allo stesso tempo offre informazioni preziose alle famiglie per compiere corrette scelte di prosecuzione negli studi, evitando tanto quelle velleitarie quanto quelle rinunciarie, che espongono lo studente rispettivamente al rischio dell'insuccesso e, dunque, dell'abbandono o a quello dello spreco del talento scolastico.

Le ricerche della Fondazione Agnelli sulle scelte e sugli esiti scolastici di 18.500 ragazze e ragazzi che dal 2008 al 2011 hanno partecipato ad Arianna hanno rivelato che:

- **la carenza di orientamento è strutturale.** A pochi mesi dalle preiscrizioni, 1 studente su 4 non sa quale percorso di studi scegliere nella scuola secondaria di I grado;
- **l'informazione conta.** Con un'informazione dettagliata sui profili cognitivi e motivazionali e un consiglio orientativo argomentato, gli studenti e le loro famiglie tendono a rivedere le proprie intenzioni di iscrizione e modificano le proprie scelte di conseguenza;
- **ignorare i consigli orientativi è un fattore di rischio.** Chi ignora i consigli e compie scelte velleitarie intraprendendo percorsi scolastici che non valorizzano i propri punti di forza e invece domandano maggior solidità dove si è deboli, si espone a un rischio di bocciatura del 16% superiore a quello corso dai ragazzi che compiono scelte coerenti con le indicazioni di Arianna;
- **uno strumento come Arianna ha una forte capacità di prevedere l'insuccesso scolastico nel primo biennio dei percorsi di istruzione e formazione del II ciclo.** Chi ottiene punteggi bassi nella componente cognitiva dei test ha circa il 17% di probabilità in più di

⁷ Per confronti europei fra le "buone pratiche" avviate per prevenire, contrastare e recuperare la dispersione scolastica si veda Annex 3, in *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, cit.

Fondazione Giovanni Agnelli

essere bocciato nel primo anno delle superiori (e il 5% di probabilità in più di abbandonare) rispetto a chi ha punteggi alti.

Su suggerimento della Fondazione Agnelli, il Comune di Torino sta valutando l'opportunità di far sostenere i test di orientamento in seconda media, fra gennaio e maggio. In tal modo, una restituzione immediata dei risultati a scuole e famiglie, consentirebbe di progettare azioni mirate nel corso dell'ultimo anno del primo ciclo, intervenendo sui fattori di rischio evidenziati e guidando ogni singolo studente verso scelte più consapevoli.

Con opportuni adattamenti, strumenti come Arianna potrebbero essere efficacemente impiegati anche in altre realtà locali per la programmazione dei percorsi di recupero e potenziamento e per sostenere interventi di accompagnamento più mirati agli studenti con le idee meno chiare.

4.2 Una strategia per i contesti più difficili. Arricchire le pratiche didattiche ed educative con interventi ad hoc: il programma di Save the Children monitorato e valutato dalla Fondazione Agnelli. A partire dall'anno scolastico 2012/13, Save the Children Italia ha lanciato il programma *Fuoriclasse* volto a contrastare e prevenire il fenomeno della dispersione scolastica con interventi in ambito sia scolastico che extra scolastico fondati sul protagonismo dei bambini e degli adolescenti. Il programma prevede un ciclo biennale di azioni che mirano a promuovere il diritto all'istruzione e le pratiche di partecipazione all'interno del gruppo classe, una maggiore consapevolezza sulle cause che concorrono alla dispersione scolastica, nonché a sostenere l'apprendimento dei ragazzi coinvolti nel progetto coinvolgendo in misura maggiore le famiglie degli studenti. Il programma è stato avviato inizialmente in Campania, nella città di Napoli, e in Calabria a Crotone e Scalea, dove spesso il tema della dispersione scolastica è contestuale a situazioni di disagio sociale fortissimo, che si manifestano in forma estrema con l'arruolamento giovanile nelle file della criminalità organizzata. A partire dall'anno in corso, *Fuoriclasse* è stato esteso fino ad includere le scuole delle aree più rischio delle città di Bari e Milano.

Le attività educative sono svolte nelle scuole primarie e secondarie di I grado: esse integrano interventi di educazione formale e non formale sui temi del diritto allo studio, legalità, cittadinanza responsabile e consapevole, centrate sulla partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti. In particolare, l'obiettivo è di agire sulla leva motivazionale, ma anche sulla consapevolezza dei ragazzi e delle loro famiglie rafforzando ai loro occhi il valore della scuola come l'unica agenzia educativa capace di dare loro strumenti adeguati per progettare la propria vita futura e determinarne gli esiti. Secondo un approccio integrato, le attività di progetto sono varie e dedicate a studenti, docenti e genitori.

Le attività laboratoriali vengono svolte nelle scuole e in appositi Centri Educativi realizzati nelle città di intervento. I Centri Educativi sono stati predisposti e allestiti, con il coinvolgimento diretto degli studenti, all'interno di beni immobili sottratti alla criminalità organizzata.

Sono previsti anche laboratori di aggiornamento dedicati ai docenti che si focalizzano sul rafforzamento delle pratiche d'ascolto dei ragazzi e sulle modalità di interazione con gli stessi in spazi di partecipazione da sperimentare in aula.

Tutte le attività proposte hanno la finalità di preparare sia i docenti che gli alunni ad agire in uno spazio di dialogo e confronto stabile: il Consiglio Consultivo sulla dispersione scolastica, un organo paritetico dove docenti e rappresentanti degli studenti si confrontano apertamente con la mediazione di un educatore di Save the Children.

La Fondazione Agnelli si occupa del monitoraggio e della valutazione d'impatto del programma *Fuoriclasse* ed ha già avuto modo di curare un rapporto di metà percorso per le attività condotte in Calabria e Campania dove sono stati coinvolti direttamente

Fondazione Giovanni Agnelli

(gruppo oggetto di intervento) o indirettamente (gruppo di controllo) 1300 studenti suddivisi in 62 classi di scuole primarie e secondarie di I grado.

Il monitoraggio rivela che la stragrande maggioranza dei ragazzi sostiene che gli incontri con gli educatori/operatori di Save the Children abbiano rafforzato in loro la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione nelle loro vite (**Figura 5**). Gli allievi delle primarie esprimono pareri più favorevoli dei loro compagni di scuola secondaria che sono positivi ma più cauti. Tre ragazzi su quattro giudicano positivamente l'effetto delle attività di StC anche sulla loro capacità relazionale e sul clima di classe (**Figura 6**). Anche in questo caso i preadolescenti (studenti di secondaria di I grado) tradiscono il loro maggior grado di pessimismo ed esprimono pareri positivi ma più cauti.

Al di là delle percezioni dei ragazzi, per capire se il programma sta dando risultati tangibili, la Fondazione Agnelli ha predisposto un confronto tra i risultati del gruppo di studenti coinvolti nelle attività con quelli di un gruppo di studenti non coinvolti nelle attività ma che frequentano le medesime scuole e che vivono nel medesimo contesto sociale ed educativo. L'andamento di questi ultimi, in assenza di intervento, rivela cosa sarebbe successo agli studenti che partecipano alle attività di Save the Children se *Fuoriclasse* non fosse mai stato attuato. Un programma come *Fuoriclasse* dovrebbe essere valutato lungo una varietà considerevole di dimensioni. Di certo, in contesti così difficili, ciò che è propedeutico per migliorare i rendimenti scolastici è che i ragazzi adottino comportamenti rispettosi delle regole e incrementino la frequenza scolastica.

Rispetto a queste dimensioni il programma sembra dare risultati tangibili già dopo un anno. All'inizio delle attività, gli studenti delle classi trattate arrivavano più spesso in ritardo rispetto agli studenti del gruppo di controllo. L'andamento di quest'ultimi avrebbe fatto prevedere un peggioramento ulteriore dopo un anno. Invece, alle primarie le attività di *Fuoriclasse* sono riuscite non solo a evitare l'incremento dei ritardi, ma anche a ridurre l'incidenza degli stessi portandoli ad un livello addirittura più basso di quello osservato inizialmente per il gruppo di controllo (**Figura 7**). Dunque, l'impatto è positivo e significativo. Alle medie, il miglioramento riguarda soprattutto i ritardatari estremi, cioè coloro che secondo i docenti entrano "molto spesso" in ritardo.

Anche per quanto riguarda le assenze i risultati sono significativamente positivi già dopo un anno. In particolare, per i ragazzi del gruppo coinvolto nelle attività di *Fuoriclasse* il numero medio di assenze si è ridotto del 13% rispetto al valore iniziale e del 29% rispetto a quanto si sarebbe verificato in assenza di intervento.

Il fatto che il programma per ora abbia dato risultati ancora più significativi nelle primarie fa ritenere che alcune cattive abitudini vadano aggredite sul nascere, per evitarne il consolidamento durante la preadolescenza.

Programmi come quello di Save the Children possono avere successo proprio in virtù della forte focalizzazione dell'intervento e del buon grado di collaborazione tra le scuole e le associazioni esterne che propongono le attività di supporto. Ma, come vedremo nel par. 4.4, queste modalità di intervento virtuose non sono necessariamente la norma.

4.3 Un esempio di strategia preventiva per gli studenti stranieri: il programma Italiano per studiare realizzato nelle scuole medie di Torino. Mentre non va allentata l'attenzione ai problemi di primo inserimento scolastico degli studenti di origine straniera, è però opportuno mettere anche a fuoco quei fattori di criticità che riguardano quelli fra loro - magari nati in Italia - che sono relativamente ben inseriti nelle classi, ma i cui risultati di apprendimento appaiono ancora insoddisfacentemente distanti dalla media dei loro compagni: proprio per questo rischiano, una volta transitati alle superiori, di perdere il passo. Il progetto della Fondazione Agnelli *Italiano per studiare* si concentra in particolare sulla difficoltà che i giovani di origine immigrata incontrano a padroneggiare le complessità specifiche della *lingua italiana scritta*, la cui comprensione è invece indispensabile ad affrontare con successo la lettura e lo studio dei libri di testo delle

Fondazione Giovanni Agnelli

diverse materie degli ultimi anni delle medie e delle superiori. Dunque non l'italiano per comunicare con compagni, amici o professori, ma – appunto – quello “per studiare”. Come dimostra la ricerca linguistica, quest'ultimo può sovente risultare piuttosto ostico anche per colpa dei libri di testo in adozione: se la lingua dello studio presenta livelli di complessità eccessivi, diventa un ostacolo frustrante all'acquisizione di conoscenze e al raggiungimento di risultati scolastici che sarebbero assolutamente alla portata dello studente di origine straniera. Un limite spesso trascurato, innanzitutto perché non sempre facile da diagnosticare da parte degli insegnanti e degli stessi allievi.

Scopo del progetto *Italiano per studiare* è dunque di offrire a giovani frequentanti le scuole secondarie di I grado un corso di rafforzamento della comprensione e dell'uso dell'italiano scritto, in modo da rimuovere alcuni degli ostacoli che non consentono loro di trarre il massimo beneficio dallo studio. Il progetto, ormai attivo da quattro anni, viene realizzato in circa 20 istituzioni scolastiche dell'area metropolitana torinese. Le modalità di svolgimento dei corsi sono oggetto di protocolli di intesa con le scuole partecipanti, e possono variare in funzione delle esigenze e delle disponibilità delle scuole stesse. Si tratta indicativamente di corsi pomeridiani della durata di 40 ore tenuti direttamente nelle scuole a gruppi di 6-10 ragazzi da docenti esterni con esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2, incentrati sulla lettura e sulla scrittura.

Sebbene si tratti di un'esperienza di dimensioni limitate, i riscontri al termine dei corsi da parte dei diversi attori (studenti, docenti esterni, docenti curricolari) sono molto positivi: si evidenzia soprattutto un aumento della fiducia nelle proprie capacità da parte degli studenti, ingrediente fondamentale per la prosecuzione della carriera scolastica.

4.4 Che cosa fare per tamponare l'emergenza nel II ciclo? Il programma Intervita, con Associazione Bruno Trentin e Fondazione Agnelli

Le strategie fin qui discusse adottano una filosofia di prevenzione. Storicamente, invece, gli interventi - istituzionali e no -, si sono concentrati sul contrasto contingente alla dispersione al momento del suo manifestarsi. Per questa ragione, il segmento di istruzione privilegiato è stato quello dell'istruzione secondaria di II grado e in particolare il primo biennio. Anche gli interventi ad hoc di sostegno allo studio, recupero e rimotivazione promossi da numerosi enti del terzo settore eleggono questo segmento d'istruzione e la popolazione degli adolescenti a ridosso del completamento dell'obbligo di istruzione come proprio ambito d'azione.

L'evidenza aneddotica suggerisce che il terzo settore e l'associazionismo svolgano un ruolo cruciale nel contrasto alla dispersione scolastica, con declinazioni diverse nei diversi territori. Tuttavia, poco è stato fatto per cercare di conoscere e mettere a sistema lo sforzo compiuto e ancor meno si sa sull'efficacia di questi interventi. In associazione con Intervita Onlus e Associazione Bruno Trentin, la Fondazione Agnelli ha lanciato una rilevazione che ha l'ambizione di censire gli interventi messi in campo del terzo settore in quattro centri urbani di grandi dimensioni Milano, Roma, Napoli e Palermo. Lo scopo è raccogliere informazioni sistematiche su modalità operative, estensioni dei campi di intervento, risorse impiegate, qualità delle relazioni inter-istituzionali e di collaborazione con le scuole. I risultati saranno disponibili nell'autunno 2014.

5. IL FUTURO DELLE STRATEGIE DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE:**DALL'APPROCCIO CREDENZIALISTA A QUELLO PER COMPETENZE**

Nei paragrafi precedenti abbiamo indicato alcune strade possibili per migliorare, *nel presente e nel breve periodo*, la comprensione e il monitoraggio dei fenomeni della dispersione scolastica e le conseguenti strategie di prevenzione, contrasto e recupero. La prospettiva adottata è stata sostanzialmente quella di riuscire a *identificare e prevedere i rischi di dispersione attraverso un'analisi precoce dei rischi di insuccesso scolastico*: ritardi, bocciature e, più in generale, divari di apprendimenti. In questa luce, vanno letti anche

Fondazione Giovanni Agnelli

alcuni suggerimenti operativi, la cui validità la Fondazione Agnelli sta cercando di verificare a partire da esperienze e progetti svolti insieme a istituzioni attive da tempo nel campo.

In una prospettiva temporalmente estesa riteniamo necessaria, tuttavia, un'ulteriore svolta: reinterprete le strategie di lotta alla dispersione in una logica secondo la quale il criterio più appropriato a misurare il successo o l'insuccesso scolastico e formativo sono le competenze che l'individuo ha acquisito nelle diverse fasi del suo percorso.

Oggi in Italia, come si è detto, la dispersione continua a essere affrontata in un'ottica "credenzialista", cosicché il fenomeno – al di là delle differenze e possibili incoerenze fra gli indicatori – viene sempre misurato nei termini dei titoli che il soggetto ha o non ha conseguito, dei corsi che ha o non ha portato a termine.

La prospettiva credenzialista appare, tuttavia, sempre più inadeguata alle esigenze contemporanee. Da quasi 15 anni a livello internazionale e più recentemente anche in Italia (come testimoniato, ad esempio, dalle *Indicazioni nazionali per il I ciclo*) è andata, infatti, affermandosi una visione dei processi educativi e formativi, secondo la quale quel che davvero conta non è tanto il tempo che si trascorre a scuola e i titoli conseguiti (*attainment*), quanto piuttosto ciò che a scuola si è davvero imparato (*achievement*) e soprattutto quali competenze sono state maturate. Se siamo convinti che la qualità degli apprendimenti e la loro traduzione in competenze debba guidare oggi la riflessione educativa, così deve essere anche per le strategie di prevenzione e contrasto alla dispersione.

Per fare un solo esempio, chiediamoci: quale dei seguenti indicatori ci dice di più sui rischi di insuccesso scolastico e di abbandono? La burocratica contabilità dei titoli scolastici conseguiti, frutto a sua volta di un sistema di votazioni e esami fortemente discrezionale e privo di criteri di confrontabilità, che in alcune regioni italiane sappiamo essere – se non altro per ragioni compensative – piuttosto generoso? Oppure, le informazioni che ci vengono dall'ultima rilevazione Ocse Pisa 2012 sulla qualità delle competenze dei 15enni? Da queste ultime apprendiamo che – a dispetto di un eccessivo ottimismo interpretativo – nei tre anni trascorsi dalla precedente rilevazione è ancora aumentata la percentuale di 15enni delle regioni del Sud e Isole che hanno competenze al di sotto del livello 2 della scala Pisa, raggiungendo rispettivamente il 31,6% e 38,1%. Chi si colloca sotto il livello 2, secondo la definizione adottata, non ha le competenze sufficienti per sostenere il proprio futuro professionale ed esercitare un ruolo attivo nella società.⁸

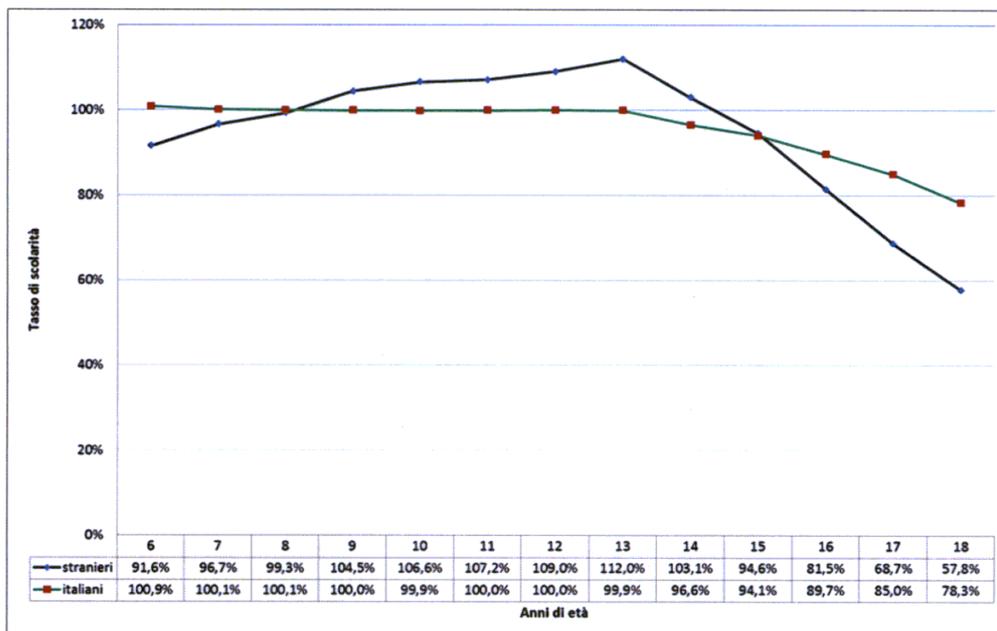
A nostro giudizio, sapere che, a un anno dall'assolvimento dell'obbligo scolastico, un terzo o più degli studenti di queste aree (studenti, si badi, non dispersi) si trovano in tale grave situazione permette di valutare la portata e le conseguenze di un insuccesso scolastico sostanziale (e non solo credenziale) in modo assai più efficace e accurato degli indicatori di dispersione attualmente in uso in Italia e anche in Europa. È ragionevole pensare che l'integrazione di questi ultimi con le risorse analitiche offerte dall'approccio per competenze consenta una migliore definizione dei profili dei soggetti a rischio.

Per la Fondazione Agnelli, in conclusione, quello delle competenze (e della certificazione delle competenze) come strumento e indicatore per le strategie contro la dispersione scolastica è l'orizzonte di riflessione e di azione verso cui l'Italia e, in generale, l'Europa devono muovere nei prossimi anni.

⁸ Si noti che ridurre la quota di studenti con competenze al di sotto del livello 2 di Pisa era tra gli Obiettivi di Servizio fissati per il periodo 2007-13 dal MEF per le regioni del Mezzogiorno ai fini dell'attribuzione di fondi premiali per la convergenza europea.

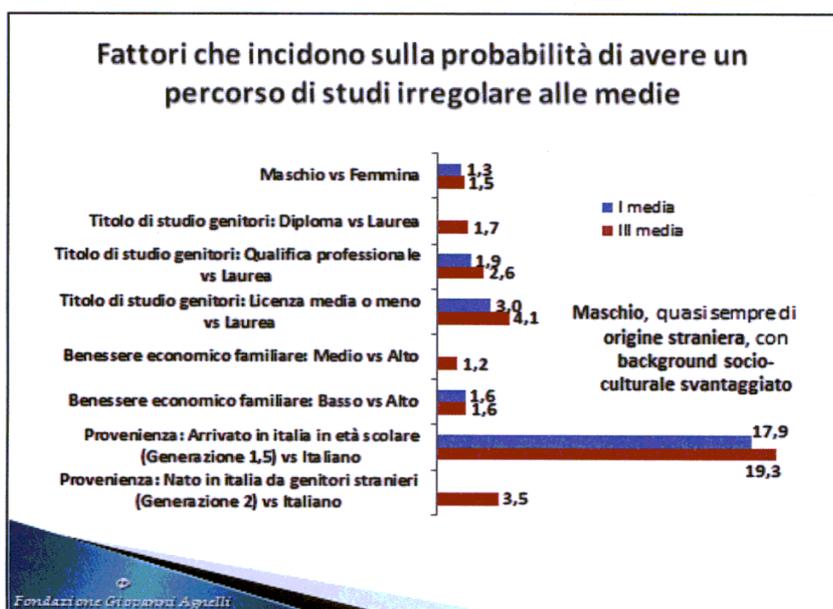
Fondazione Giovanni Agnelli

Figura 1
Tassi di scolarità da 6 a 18 anni della popolazione residente italiana e straniera, a.s. 2012-13



Fonti: Elaborazione su dati ISTAT e MIUR - Ufficio di Statistica

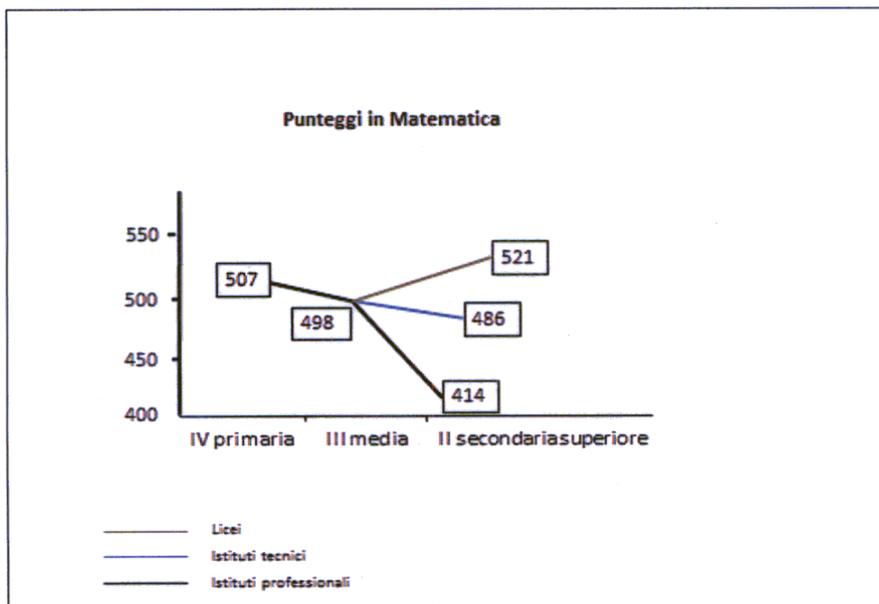
Figura 2
L'identikit del soggetto a rischio "ritardo"



Fonti: Elaborazione su dati HBSC

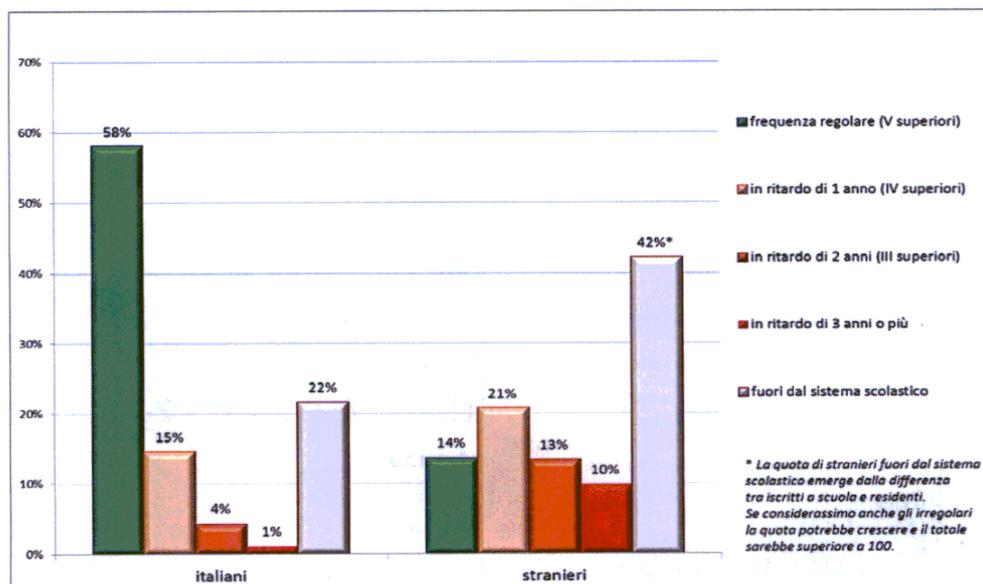
Fondazione Giovanni Agnelli

Figura3
Canalizzazione e insuccesso scolastico



Fonti: *Timss 2007 per IV primaria, Timss 2011 per III media, Ocse Pisa 2012 per II secondaria superiore*

Figura 4
Distribuzione dei 18enni italiani e stranieri per condizione scolastica, a.s. 2012-13



Fonti: Elaborazione su dati ISTAT e MIUR - Ufficio di Statistica

Fondazione Giovanni Agnelli

Figura 5
Programma *Fuoriclasse*: promozione del valore dell'istruzione

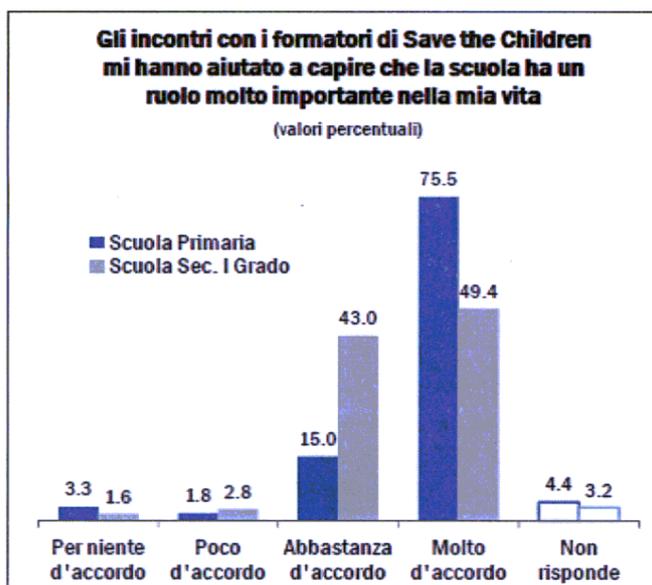
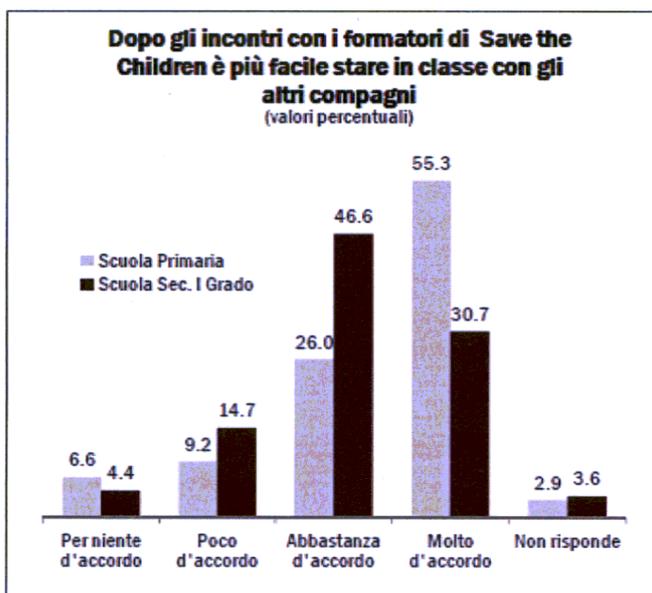
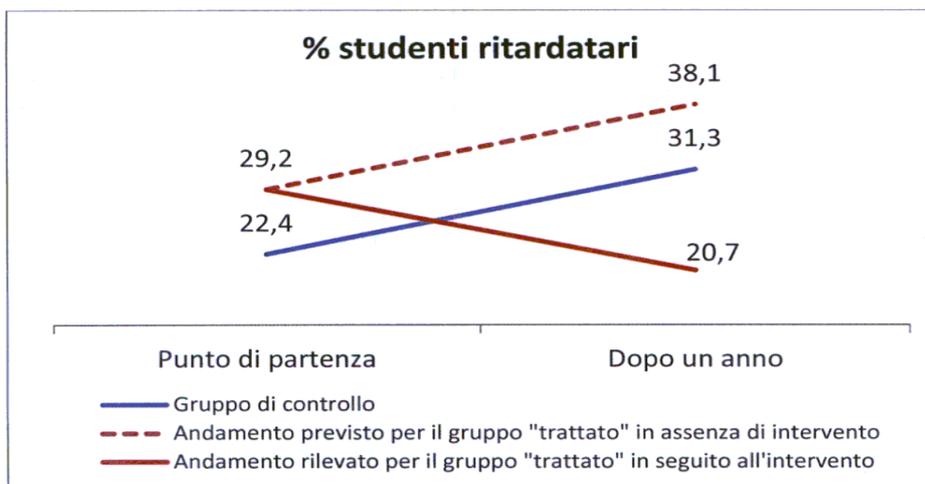


Figura 6
Programma *Fuoriclasse*: promozione delle relazioni interpersonali



Fondazione Giovanni Agnelli

Figura 7
Programma Fuoriclasse - Scuola Primaria
Impatto sulla quota studenti che entrano in ritardo alle lezioni
(valori percentuali)



ALLEGATO 2



Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI

 **FONDI STRUTTURALI EUROPEI** **pon** 2007-2013  Ministero dell'Università e della Ricerca Dipartimento per la Programmazione **DIS** per gli affari comunitari - **DIS** di Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

 REGIONE CALABRIA  REGIONE CAMPANIA  Regione Puglia  Regione Siciliana

INDICE

1. **La dispersione scolastica: un fenomeno in lenta ma progressiva diminuzione**
2. **Il contributo dei PON Istruzione alle azioni di contrasto alla dispersione scolastica**
3. **L’Azione 3 del Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione**
4. **I progetti dell’Azione 3 del Piano di Azione Coesione: prime analisi**
5. **Allegati**

TABELLA 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI – VALORI PERCENTUALI DAL 2004 AL 2012

GRAFICO 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI

TABELLA 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

GRAFICO 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI

TABELLA 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

GRAFICO 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI

TABELLA 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

GRAFICO 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI – SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI

TABELLA 5 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN LETTURA

TABELLA 6 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN MATEMATICA

1. La dispersione scolastica: un fenomeno in lenta ma progressiva diminuzione

La dispersione è un fenomeno multidimensionale e complesso che investe l'intero contesto scolastico-formativo e comprende in sé aspetti diversi, che non si identificano unicamente con l'abbandono, ma fanno riferimento ad un insieme di fattori – irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo, ripetenze, interruzioni – che possono sfociare nel fallimento formativo e nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.

Tale fenomeno rischia dunque di pregiudicare, per i ragazzi in giovane età, non solo la possibilità di acquisire un titolo di studio, ma anche lo sviluppo da parte dei giovani di una cittadinanza attiva, intesa come la possibilità di esercitare i propri diritti nell'ambito della collettività, conseguendo condizioni di vita dignitose in relazione anche alle possibilità di riscatto sociale, nonché di maturare conoscenze e competenze fondamentali per adulti che dovranno adattarsi ad una società e ad un mercato del lavoro in continua trasformazione. Si sottolinea inoltre il forte legame fra povertà in istruzione – intesa in termini di fallimento formativo e dispersione scolastica – e condizioni di disagio socio-economico. Se da un lato le condizioni di disagio del contesto territoriale o familiare di provenienza rappresentano senz'altro uno dei fattori determinanti del fallimento formativo, dall'altro l'istruzione può svolgere un ruolo centrale, quale elemento di coesione sociale e leva di cambiamento e mobilità rispetto alle condizioni di partenza. E' evidente come, in tal senso, le regioni del Mezzogiorno siano contraddistinte da maggiore criticità e come, in un contesto di forte crisi economica, si corra il rischio di un'accentuazione delle condizioni di disagio e di un ampliamento degli elementi di disuguaglianza.

Con specifico riferimento al fenomeno della dispersione, il principale indicatore utilizzato in ambito europeo è quello degli early school leavers (ESL), che fa riferimento alla quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale d'istruzione e formazione professionale, ma è evidente come anche altri indicatori possano offrire un contributo utile alla comprensione delle diverse dimensioni che concorrono al fenomeno.

Nel corso degli ultimi anni, sul fronte del contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica si sono comunque registrati significativi miglioramenti, come testimonia la sensibile riduzione del tasso di abbandono prematuro agli studi (ESL)¹, passato a livello nazionale dal 22,9% del 2004 al 17,6% del 2012, ma diminuito in misura ancora più consistente nelle regioni del Mezzogiorno, che – a fronte di una dato di partenza pari al 27,6% - hanno registrato una flessione di 6,5 punti percentuali. Le riduzioni più marcate hanno interessato, in particolare, Bolzano (-11,1%), la Puglia (-10,5%), la Campania (-6,7%) e la Lombardia (-6,4%), mentre nel caso di alcune regioni, soprattutto del Centro Nord, nel corso degli ultimi anni (2007-2012) si è registrata una recrudescenza del fenomeno (Sardegna + 3,8%, Lazio +2,2%, Trento +1,4%, Veneto +1,1%, Friuli Venezia Giulia +0,7%, Liguria +0,6%).

Nonostante il trend complessivamente positivo, che trova riscontro anche nell'aumento dei livelli di partecipazione e nel conseguente innalzamento dei tassi di istruzione, la distanza dai target fissati per gli early school leavers a livello europeo (10%) e nazionale (16%) per il 2020 rimane, soprattutto in alcune aree territoriali, ancora molto marcata. E' questo il caso, in particolare, di alcune regioni meridionali (Sardegna 25,5%, Sicilia 24,8%, Campania 21,8%) che presentano ancora forti ritardi rispetto alla media delle regioni del Centro Nord (15,1%).

Prendendo in esame altri indicatori, quali la percentuale degli abbandoni scolastici sul complesso degli iscritti, emerge come il fenomeno continui a presentare elementi di criticità nella scuola secondaria di II

¹L'indicatore misura la percentuale della popolazione 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative

grado, in particolare nei primi due anni del ciclo. La percentuale di abbandoni alla fine del primo biennio delle scuole superiori è passata, in Italia, dal 9,3% del 1995 al 7,3% del 2011 e, nel Mezzogiorno, dal 9,5% al 8,3%.

Il dato si attesta su valori più elevati al termine del primo anno (11,4% in Italia e 13% nel Mezzogiorno) e su valori significativamente più contenuti al termine del secondo (rispettivamente 2,5% e 2,8%). Anche in questo caso il livello di abbandono risulta particolarmente elevato in Sicilia, Sardegna e Campania.

I dati sulla dispersione vanno però letti con una certa cautela: in attesa della messa a regime di un'**anagrafe integrata** (prevista anche dall'art.13 della Legge 128/2013 recante "*Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*") che consenta di intercettare in modo sistematico i soggetti che, fuoriusciti dai percorsi di istruzione, decidono di assolvere il diritto-dovere all'istruzione scegliendo un percorso alternativo, i dati rischiano di essere sovrastimati, cogliendo solo l'abbandono del sistema di istruzione, ma non l'eventuale assolvimento attraverso la formazione professionale o l'apprendistato.

Ai miglioramenti evidenziati in termini di contrasto alla dispersione scolastica si accompagnano anche segnali positivi sui risultati dell'efficacia dell'istruzione, misurati attraverso le **competenze acquisite dagli studenti**.

Importanti informazioni sui livelli di apprendimento nei diversi ordini di scuola sono desumibili dalla valutazione esterna realizzata dal Sistema Nazionale di Valutazione, che prevede verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, che in prospettiva potranno offrire un importante contributo anche all'analisi diacronica degli apprendimenti.

Al momento, la principale fonte informativa su questo fronte è però rappresentata dal **Programma PISA** (*Programme for International Student Assessment*), un'indagine internazionale realizzata dall'OCSE con periodicità triennale, volta a misurare i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, con particolare riferimento alle competenze dei quindicenni negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze.

L'indagine Pisa 2009 evidenzia un quadro di significativo miglioramento rispetto alle indagini precedenti, che trova conferma anche nella rilevazione 2012 e, soprattutto, sembra segnalare l'avvio di un processo di **convergenza Nord-Sud**, con un significativo avvicinamento delle regioni meridionali.

A livello italiano, gli studenti con scarse competenze in lettura si attestavano al 23,9% nel 2003 e sono saliti al 26,4% nel 2006. I dati relativi al 2009 segnalano invece un forte miglioramento: la percentuale di giovani che raggiungono al più il primo livello di competenze in lettura scende al 21%. Nel 2012 la percentuale si riduce ulteriormente e si attesta al 19,5%.

I dati relativi alle competenze in matematica e scienze evidenziano un andamento analogo: nel primo caso, gli studenti con scarse competenze sono passati dal 32,8% del 2006 al 24,7% del 2012; nel secondo caso dal 25,3% al 18,7%.

Gli studenti "poveri di conoscenze", definiti come coloro che non superano il primo livello di competenze, continuano comunque a concentrarsi in misura più significativa nel Mezzogiorno.

Il contesto italiano evidenzia la permanenza di **differenze di genere**, con *performance* in matematica significativamente inferiori per le ragazze rispetto ai ragazzi e un divario di segno opposto e più ampio nella lettura.

Dall'indagine OCSE-PISA emerge inoltre una similarità nel *pattern* dei risultati con gli esiti delle prove del Sistema Nazionale di Valutazione: in entrambi i casi hanno un ruolo significativo variabili come il *background* familiare, la cittadinanza, il genere, la tipologia di scuola e l'area geografica.

E' però interessante evidenziare come l'Italia mostri livelli di equità superiori alla media OCSE nei risultati di apprendimento, con solo il 10% della variabilità ascrivibile alle differenze di status socioeconomico degli studenti. Elevata è invece la variabilità nei risultati ottenuti fra le diverse scuole: oltre la metà della variabilità complessiva dei risultati in matematica è riconducibile al divario fra istituti scolastici, che riflette in parte le differenze regionali, ma che permane in misura significativa anche a parità di contesto.

Nonostante i miglioramenti evidenziati, l'Italia continua comunque a registrare risultati inferiori alla media OCSE su tutti e tre gli ambiti di competenza (italiano, lettura, scienze) presi in esame dall'indagine OCSE-PISA e marcate differenze territoriali interne, con le regioni del Mezzogiorno che presentano ritardi più marcati.

Si sottolinea però come il Mezzogiorno sia contraddistinto da un quadro generale di maggiore difficoltà e disagio socio economico rispetto al Centro Nord, che si ripercuote in tutti i settori (Pil più contenuto, maggiori tassi di criminalità, disagio sociale diffuso, livelli di povertà più accentuati, tassi di disoccupazione più elevati, minori livelli occupazionali, ecc.). In questo contesto generalizzato di ritardo economico e difficoltà, gli indicatori del settore dell'istruzione restituiscono invece un quadro di sostanziale miglioramento.

In tale processo di complessivo rafforzamento un ruolo importante hanno sicuramente giocato le politiche nazionali dell'istruzione che, dalla fine degli anni '90 in poi, hanno rigorosamente insistito sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, così come gli impegni delle Regioni per il consolidamento e il miglioramento dell'offerta di formazione professionale. Il significativo avanzamento registrato dalle regioni meridionali e la progressiva riduzione del divario rispetto al Centro Nord, lascerebbero però presupporre, come evidenziato anche dall'OCSE, che un ruolo di rilievo sia svolto dall'azione dei PON Istruzione.

Alla luce del quadro delineato, si sottolinea l'opportunità di un ulteriore rafforzamento degli interventi volti ad affrontare le criticità delineate e a potenziare gli importanti risultati già raggiunti.

In tale direzione potranno intervenire in misura complementare e sinergica sia gli interventi attivati attraverso i Fondi Strutturali nella nuova programmazione 2014-2020, sia le risorse ordinarie.

Si sottolinea inoltre come, al fine di rafforzare la strategia di intervento, sia prevista la predisposizione di un **Piano strategico per il contrasto alla dispersione scolastica**, che trova conferma anche nelle previsioni della L.128/2013 recante *"Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca"*.

2. Il contributo dei PON Istruzione alle azioni di contrasto alla dispersione scolastica

A supporto del progressivo processo di miglioramento delle regioni del Mezzogiorno si collocano gli **interventi gestiti dal MIUR attraverso i Programmi Operativi Nazionali**, finalizzati a sostenere le politiche di Istruzione nelle Regioni con maggiori difficoltà di sviluppo.

La programmazione 2007-2013 per il settore dell'Istruzione, attraverso l'azione sinergica del **PON FSE "Competenze per lo Sviluppo"** e del **PON FESR "Ambienti per l'Apprendimento"**, è volta a favorire l'innalzamento della qualità del sistema scolastico, attraverso un complesso di interventi rivolti alle scuole del I e del II ciclo delle quattro Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia) consentendo, da un lato, di incidere sulla preparazione e sulla professionalità delle risorse umane, favorendo più elevate e diffuse competenze di giovani e adulti e, dall'altro, di rafforzare l'accessibilità e l'attrattività delle strutture scolastiche.

In particolare, garantendo continuità alle esperienze già realizzate in passato, la Programmazione 2007-2013 ha incluso rilevanti azioni di contrasto alla dispersione scolastica, attraverso **l'Obiettivo specifico F "Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale"**, rivolte rispettivamente alle scuole del I (azione F1) e del II ciclo (azione F2). I progetti sono attivati dalle scuole nell'ambito di un Piano Integrato, costituito da un ventaglio diversificato di azioni, e rispondono a un progetto condiviso da tutto l'istituto scolastico e attuato con forte partecipazione di tutte le sue componenti. Sono articolati su un monte ore molto ampio (180 ore per il I ciclo e 150 ore per il secondo) che le istituzioni scolastiche possono suddividere in modo flessibile per coinvolgere un maggior numero di studenti o per intervenire intensamente su alcuni di essi e, al fine di favorire un ruolo attivo delle famiglie, prevedono la possibilità di coinvolgimento dei genitori (obbligatoria per le scuole del I ciclo). A partire dal 2007, su questo fronte sono stati investiti circa **270 milioni di euro**, che hanno consentito la realizzazione di **oltre 5.700 progetti** con circa **450.000 partecipazioni** nelle quattro regioni dell'Obiettivo Convergenza.

Azioni dell'Obiettivo specifico F	Progetti	Partecipazioni
Azione F1 <i>Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del I ciclo</i>	4.680	376.014
Azione F2 <i>Interventi per promuovere il successo scolastico per le scuole del II ciclo</i>	1.057	73.176
TOTALE	5.737	449.190

Gli interventi promossi nell'ambito dell'obiettivo F, specificatamente volti al contrasto della dispersione, si inseriscono comunque in una **strategia di rafforzamento della qualità di sistema scolastico** che, nel suo complesso, si propone l'obiettivo di **contribuire a creare le condizioni per favorire una maggiore partecipazione ai processi formativi, promuovere il successo scolastico-formativo e a ridurre il rischio di abbandono**. In questo quadro si inseriscono, in particolare, gli interventi di rafforzamento e sviluppo delle competenze chiave, realizzati nell'ambito dell'**Obiettivo C "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani"**, che, attraverso un significativo ampliamento dell'offerta formativa, hanno consentito un **incremento dell'investimento formativo per allievo, offrendo a studenti e famiglie un servizio erogato anche nelle ore pomeridiane, così da sfruttare al massimo le strutture scolastiche e promuovere opportunità di potenziamento e riequilibrio delle competenze di base.**

La rilevanza di tali interventi, che concorrono al raggiungimento della finalità relativa alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, è confermata dall'elevato interesse dimostrato dalle Istituzioni scolastiche che hanno espresso una domanda di intervento superiore alla capacità di risposta del PON e che con **oltre 21.400 progetti realizzati** e **1.800.000 partecipazioni** hanno assorbito un importo pari al 50% dell'intera dotazione finanziaria del Programma.

3. L’Azione 3 del Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione

Nel corso del 2012, a rafforzamento degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica inseriti nei Piani integrati d’intervento promossi dalle Istituzioni scolastiche a valere sui PON Istruzione, è stata avviata dal MIUR **una specifica azione diretta alla “Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti”**.

Tale azione si colloca nel quadro delle iniziative di rilancio dei Programmi Operativi regionali in ritardo di attuazione, che, avviate dalla **Delibera CIPE 1/2011** e successivamente consolidate dal **Piano di Azione Coesione**, hanno previsto **l’affidamento di risorse regionali al MIUR, nella veste di Organismo Intermedio dei PO regionali FESR e FSE dell’Ob. Convergenza**, per l’attuazione di specifiche linee di azione volte a rafforzare gli interventi promossi nel Settore Istruzione.

Nello specifico, con la **Circolare n. 11666 del 31/07/2012** il MIUR ha dato avvio all’attuazione dell’**Azione 3 prevista nel Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione**, che destinava una dotazione di risorse regionali, **pari a 24,9 Meuro**, ad interventi finalizzati alla prevenzione e al contrasto dell’abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce.

L’**Azione 3 del PAC** si configura come intervento innovativo per lavorare nei contesti territoriali più problematici con un **approccio multi-attore (reti tra scuole e privato sociale)**, con la finalità di **sviluppare e consolidare prototipi di azione sostenibili e replicabili**, in grado di modellizzare modalità e strumenti efficaci e innovativi di promozione della crescita e del recupero dei giovani nelle aree a maggior rischio di emarginazione, illegalità, devianza.

La complessità dell’Azione, che si propone di sviluppare, attraverso una **regia unitaria ed efficace**, un insieme di interventi differenziati e complementari rivolti ad **allievi/studenti (I e II ciclo), alle loro famiglie e al personale scolastico docente e non docente**, è legata alla **innovatività dei progetti** per le scuole, chiamate, per la prima volta, a lavorare su due piani paralleli: l’attuazione di interventi contro la dispersione e, al contempo, la loro osservazione e valutazione ai fini della modellizzazione e dello sviluppo di prototipi.

La **durata dei progetti, focalizzati su specifiche aree territoriali** individuate come a maggior rischio di dispersione, **si snoda nell’arco di due anni scolastici** (2012/2013 e 2013/2014) proprio per consentire non solo l’attuazione, ma anche la misurazione dei miglioramenti osservabili in un lasso di tempo più ampio.

Per l’attuazione dell’Azione 3 è stata prevista una **procedura di selezione articolata in due fasi**:

1. **selezione degli istituti scolastici capofila** delle reti attuatrici degli interventi;
2. **affidamento dei progetti esecutivi** agli Istituti capofila selezionati e al relativo partenariato di rete.

L’attuazione dei progetti è stata avviata nella primavera 2012 a valle dell’analisi e l’individuazione delle scuole che presentano dati di maggiore criticità rispetto ad alcuni fattori chiave: interruzione di frequenza, abbandoni, competenze degli allievi in italiano e matematica, indice di stato socio-economico-culturale delle famiglie degli allievi. La Circolare 11666/2012 conteneva la proposta a tutte le scuole delle regioni dell’Obiettivo Convergenza a candidarsi. Condizioni per l’ammissibilità delle scuole capofila erano che la rete proposta comprendesse almeno tre istituzioni scolastiche (di cui due, oltre alla capofila, ricadenti nelle aree di criticità individuate) e almeno un soggetto esterno pubblico o del privato sociale. Inoltre le scuole capofila **dovevano dimostrare di aver acquisito l’adesione del Comune** a garanzia della sinergia dei soggetti nel contrasto alle forme di dispersione presenti sul territorio. L’analisi delle candidature ha privilegiato le esperienze precedenti delle scuole candidate nell’ambito sia del contrasto alla dispersione scolastica sia dei progetti di rete, nonché alla loro capacità di descriverle contestualizzandole e valutandone i risultati

² Circolare prot AOODGAI/11666 del 31/07/2012 pubblicata sul sito MIUR dei Fondi Strutturali <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon>

affinché potessero costituire materiale documentale e formalizzato e spendibile dell'esperienza acquisita. Questa analisi ha generato una graduatoria di scuole ammesse alla progettazione esecutiva³; nel mese di gennaio 2013 le scuole capofila e le loro reti sono state invitate a presentare i propri **progetti esecutivi** che descrivessero i target identificati ed i percorsi da implementare. La procedura di ammissibilità si è basata su diversi criteri tra i quali l'analisi della composizione della rete, l'analisi delle voci di spesa ai fini dell'ammissibilità delle somme richieste e l'analisi della coerenza tra target di intervento, indicatori e percorsi in cui si articola il progetto.

L'esito di questa fase ha dato luogo alla definitiva comunicazione alle scuole capofila del finanziamento autorizzato. Nei mesi di **marzo e aprile 2013 sono stati approvati complessivamente 209 progetti** – di cui **33 in Calabria, 64 in Campania, 42 in Puglia e 70 in Sicilia** – per un impegno complessivo pari a **42,9 MEuro**. Rispetto, infatti, alle risorse inizialmente destinate alla realizzazione di questa Azione da parte delle Regioni dell'Ob. Convergenza (24,9 Meuro), l'utilizzo delle economie di gestione rinvenienti dall'attuazione delle altre Linee di azione del Piano di Azione Coesione affidate all'Organismo Intermedio MIUR dalle Autorità regionali (Azioni 1 "Tirocini e stage in Itali e all'estero" del PAC e Azione 2 "Periodi di residenza e studio in scuole all'estero") ha consentito di ampliare la dotazione originariamente programmata. Le iniziative si concluderanno entro il 31/12/2014.

A sostegno dell'attuazione dell'Azione 3 sono stati costituiti Nuclei tematici ad hoc presso gli Uffici Scolastici regionali competenti, è stato istituito presso il MIUR un Comitato di coordinamento e supporto delle reti scolastiche ed è stata avviata una procedura ad evidenza pubblica per l'acquisizione di servizi di accompagnamento e valutazione indipendente delle attività realizzate. Quest'ultimo servizio avrà anche la funzione di verificare la validità dei prototipi realizzati.

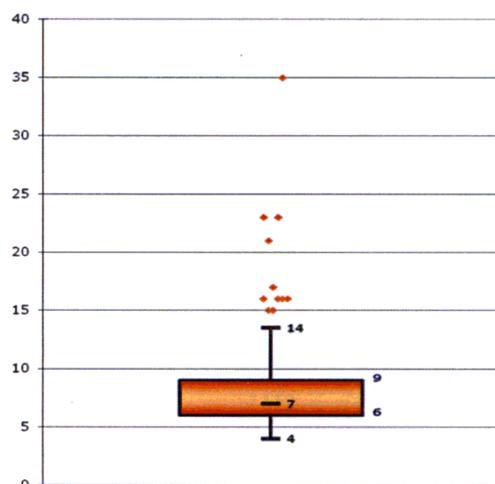
A pochi mesi dalla fase di avvio dei progetti, l'**impatto prodotto dai piani di razionalizzazione** per l'a.s. 2013-2014 (oltre la metà delle Reti includono scuole che cambiano codice meccanografico per perdita/acquisizione di plessi o associazione ad altri Istituti scolastici) e alcune **richieste di rimodulazione degli interventi presentate dalle scuole**, hanno determinato la necessità di programmare una fase di "riadattamento" dei progetti esecutivi autorizzati, in relazione ai target da raggiungere. Tale fase, che è stata avviata con la pubblicazione della **Circolare n. 8475 del 5 agosto 2013**, si è sostanziata nella possibilità di **modifica dei soggetti componenti la Rete (limitata esclusivamente alle scuole coinvolte nel dimensionamento) e/o nella rimodulazione del progetto** esecutivo autorizzato.

³ La graduatoria è stata pubblicata in data 19/12/2012 sul sito MIUR Area Fondi Strutturali

4. progetti dell’Azione 3 del Piano di Azione Coesione: prime analisi

Nella fase di selezione dei partenariati, come già evidenziato, sono state valorizzate le precedenti esperienze di contrasto alla dispersione scolastica e/o di rete, poiché testimoniano la relativa capacità di intraprendere azioni complesse e mirate rientranti in una strategia di rete e di collaborazione con i soggetti istituzionali (che prevedono tra i propri compiti istituzionali quello del contrasto alla dispersione scolastica) e del privato sociale (no profit) operanti sul territorio. In questo senso si legge la Tabella 1

	%
Accompagnamento scuola-lavoro	8,6
Contrasto alla dispersione scolastica	47,6
Immigrazione e integrazione culturale	7,6
Orientamento	5,6
Rafforzamento competenze	26,8
Altro	3,8
Totale	100

Figura 1 – Numerosità delle reti

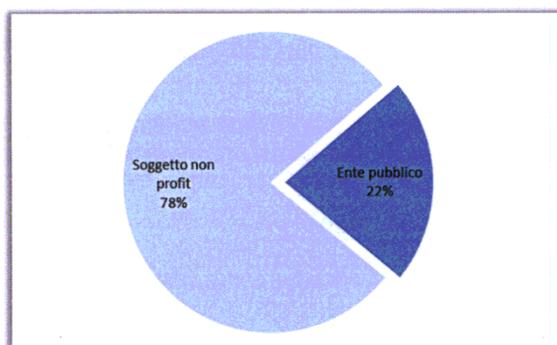
che illustra la tipologia di esperienze che le scuole candidate portano a garanzia della riuscita della costituzione di partenariati ampi e multiformi e dunque di progetti potenzialmente solidi. Se la gran parte delle esperienze pregresse sono dirette agli interventi di contrasto alla dispersione scolastica (47,6%), sono altresì consistenti gli interventi volti al rafforzamento delle competenze degli allievi (26,8%), ma anche azioni di accompagnamento scuola-lavoro (8,6%), azioni volte all'integrazione degli studenti immigrati (7,6%) e le azioni di orientamento che possano aiutare lo studente nella definizione del proprio percorso professionale (5,6%).

Un'osservazione utile, quando si tratta di partenariati, è quella della numerosità all'interno di ciascuna rete: la presenza di un numero maggiore o minore di soggetti che devono lavorare insieme può implicare la messa in atto di diversi modelli di *governance*. **La presenza di un numero**

elevato di scuole coinvolte è segnale della realizzazione di reti verticali che accompagnano gli allievi/studenti nell'intero percorso che va dalla scuola primaria alla secondaria all'interno di un progetto di continuità. La partecipazione di un numero elevato di partner richiede una consistente capacità organizzativa della scuola capofila unitamente alla realizzazione di un dialogo scuola/istituzioni/privato sociale che rappresenta la sfida principale per il contrasto alla dispersione scolastica. Sarà interessante verificare nella fase realizzativa dei progetti come state gestite le attività all'interno delle reti e gli strumenti di *governance* di cui ciascuna di esse si è dotata. Allo stato attuale è possibile osservare la composizione delle 209 reti che stanno realizzando i progetti. Come mostra la figura accanto (**Figura 1**), **la metà delle reti ha una composizione che varia dai 6 ai 9 partner.** Alcune reti sono particolarmente numerose, soprattutto nella Regione Puglia dove 5 reti si compongono da un minimo di 15 ad un massimo di 35 soggetti. In particolare a Lecce si riscontra una rete che coinvolge 12 scuole su un totale di 21 partner ed un'altra che prevede 28 partner su un totale di 35 soggetti in totale. Altre esperienze composite si rilevano a Cosenza – dove 8 scuole coinvolgono altri 14 partner nella realizzazione del progetto – e Messina – dove vi è una rete con una forte sinergia del sistema scolastico (10 istituti coinvolti) con alcuni selezionati partner del territorio (5). Di contro vi sono reti molto essenziali che si compongono di un solo soggetto no profit oltre

alle tre scuole richieste dalla Circolare (13 in totale).

Figura 2 – Tipologia di soggetti presenti nelle reti



Complessivamente, il **65,6%** delle scuole coinvolte nelle reti appartiene al I ciclo di istruzione a testimonianza dell'importanza degli interventi con carattere di prevenzione dei fenomeni di disagio che portano all'abbandono già visibili ai primi anni di scuola. Se si osservano le scuole capofila si nota che per circa il **60%** afferiscono al II ciclo di istruzione, mentre tra le altre scuole in rete prevalgono quelle del primo ciclo (**72,4%**).

Come sopra descritto la Circolare ha individuato zone prioritarie di intervento per la lotta e la prevenzione della dispersione scolastica all'interno

delle quali devono operare almeno due scuole appartenenti alla rete. La risposta delle scuole inserite in contesti territoriali difficili è stata ampia; infatti solo il 19,3% delle scuole in rete non rientra nelle zone individuate (si tratta prevalentemente di scuole del I ciclo di istruzione).

Con riferimento alla composizione delle altre tipologie di soggetti si rileva una consistente presenza dei soggetti no profit (78%). All'interno delle quattro Regioni si registra una diversa presenza del soggetto pubblico: 17% in Campania e Sicilia, 27% in Calabria e 29% in Puglia.

Le Figure 3 e 4 presentano il dettaglio delle categorie appena descritte. Tra gli enti locali è il Comune ad avere la prevalenza nelle reti dovuto alla centralità del ruolo che svolge a livello territoriale sulle tematiche dell'abbandono scolastico (75). Seguono le Province (18), le ASL (15) gli Enti di ricerca (15) e le Università (15). Significativa anche la presenza di Tribunali (9), Forze dell'Ordine (7) e Case circondariali (4) che rappresentano il segnale della drammaticità che alcuni target evidenziano.

Figure 3 – Soggetti pubblici

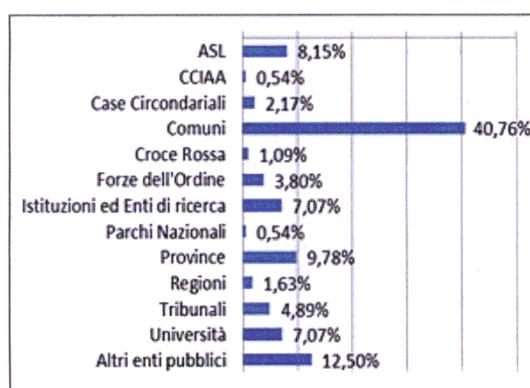
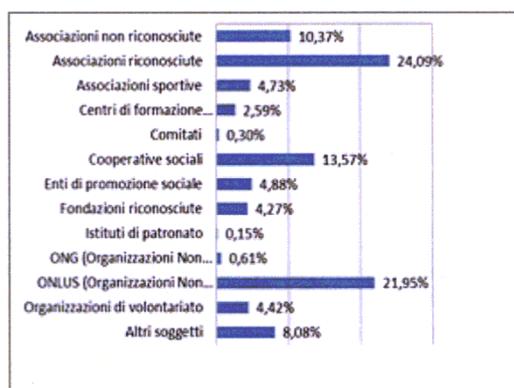


Figure 4 – Soggetti no profit



Quanto alla composizione dei soggetti del privato sociale che partecipano alle reti, queste sono in prevalenza Associazioni (35% circa) anche sportive (4,7%), ONLUS (22%) e Cooperative sociali (13,6%). Con un'intensità minore si ravvisano Enti di promozione sociale (4,8%), Organizzazioni di volontariato (4,4%), Fondazioni (4,2%), Centri di formazione professionale (2,6%), ONG (0,6%).

Il complesso di interventi progettati dalle reti capofila è quantitativamente rilevante, **1353 percorsi distribuiti sui 209 progetti attualmente in fase di svolgimento**. Se si considera la numerosità dei moduli che compongono ciascun percorso formativo si conteggia un **totale di 6572 moduli** formativi **che potenzialmente raggiungeranno più di 50.000 destinatari** così ripartiti a livello regionale: **7.325 per la Calabria, 13.066 per la Campania, 11.300 per la Puglia e 20.601 per la Sicilia**.

La complessità e l'articolazione della composizione delle reti si riflette sulla progettazione di dettaglio degli interventi formativi che si svolgono con percorsi declinati a loro volta in moduli formativi. **In media, ciascun progetto si struttura su 6,5 percorsi a loro volta ripartiti mediamente in 4,9 moduli**.

La Puglia è la Regione che ha progettato i percorsi più complessi e articolati, sia per composizione delle reti sia per l'articolazione in percorsi e moduli (7,2 percorsi in media per progetto e 4,5 moduli in media per ciascun percorso). La Calabria mostra altresì una positiva spinta organizzativa e implementativa (6,4 percorsi in media per progetto e 5 moduli in media per ciascun percorso). La Sicilia presenta mediamente progetti che premiano decisamente la numerosità dei percorsi formativi (6,2 percorsi in media per progetto), mentre la numerosità dei moduli è più contenuta (4,9). La Campania bilancia la numerosità media dei percorsi (6,4) e dei moduli (5).

L'aspetto più interessante dei moduli attivati dalle reti è relativo alla tipologia di interventi previsti per i diversi gruppi target identificati. Come previsto dalla Circolare ogni percorso prevede un modulo di Accoglienza che accompagna i partecipanti lungo tutto lo svolgimento dello stesso.

Tabella 2 – Ripartizione tipo moduli per Regione

	Ripartizione Percentuale totale moduli
Accoglienza, condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione dell'intervento	25
Attività sportiva	3,8
Counseling	1,8
Educazione fra pari	1,3
Esperienza presso artigiani	0,7
Esperienza presso aziende	2,2
Formazione in situazione	8,7
Incontri/seminari	6,5
Laboratorio (artigianale, artistico, disciplinare, musicale, etc.)	34,5
Manifestazioni	1,4
Orientamento	3,1
Realizzazione di un prodotto	4,9
Sportello	1,5
Studio assistito	4,5
Totale	100
Totale moduli	6.572

Analizzando le tipologie di moduli progettate si riscontrano diverse tipologie innovative che si affiancano ai tradizionali corsi in situazione (8,7%), incontri e seminari (6,5%) e allo studio assistito (4,5%). Si tratta di **laboratori volti alle realizzazioni artigianali, artistici, disciplinari, musicali, etc. che coprono il 34,5% dei moduli** attivati in tutti i territori interessati. A questo tipo di attività che risponde alla esigenza di sostenere e coinvolgere i ragazzi a rischio con attività alternative allo studio tradizionale, si rilevano quelle relative alla concreta realizzazione di un prodotto (4,9%), alle attività sportive (3,8%), alle azioni di orientamento (3,1%)

ed al counselling (1,8%). Molto interessante è il dato relativo all'educazione tra pari che rappresenta una modalità innovativa che testimonia la capacità delle reti di pensare percorsi e soluzioni al di fuori dei tradizionali canali formativi e di apprendimento.

Il ventaglio di gruppi di destinatari dell'Azione abbraccia tutti gli allievi e studenti che vanno dalla scuola materna e primaria in avanti oltre ai drop out. La distribuzione dei moduli per target sul totale evidenzia un forte sbilanciamento per le categorie di allievi che presentano bassi livelli di competenze (50,3%) ed allievi a rischio di abbandono (51,3%). E' questa la platea più ampia ed anche più facilmente identificabile dalle scuole poiché poggia sulla valutazione di parametri fortemente legati all'andamento curricolare ed alla presenza in classe. Lo stesso si può dire per gli allievi in fase di transizione dal I al II ciclo (15,7%). Più difficilmente determinabili e, dunque, quantificabili gli altri target – coloro che necessitano di azioni di accompagnamento al lavoro (8,1%) ed i drop out (5,5%). All'interno di queste categorie si intersecano altri gruppi che più facilmente manifestano difficoltà di integrazione sociale e dunque di riuscita scolastica: immigrati, ROM.

Figura 5 – Target principali

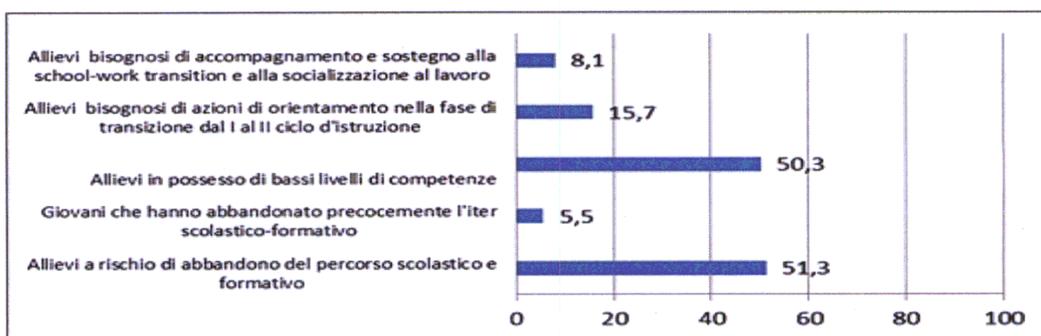
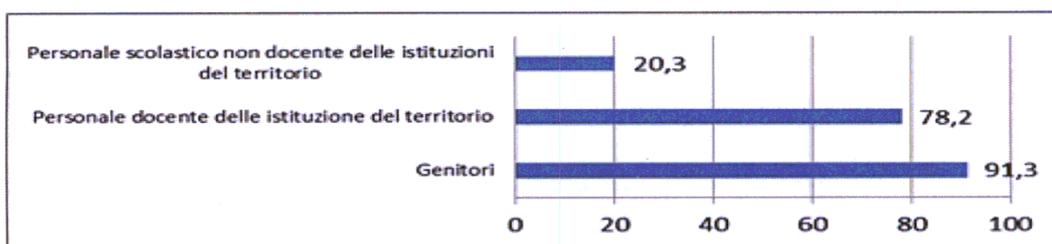


Figura 6 – Target strumentali



La riuscita dell'Azione 3 si poggia sugli articolati elementi già descritti, uniti ad una forte partecipazione all'interno della scuola di altri target, detti strumentali: genitori dei ragazzi coinvolti, personale docente, personale non docente. **Il coinvolgimento delle famiglie ed una maggiore focalizzazione dei docenti su queste tematiche rappresentano uno dei pilastri della riuscita delle iniziative di contrasto all'abbandono scolastico e formativo ed alla definizione di percorsi rispondenti alle inclinazioni ed alle aspirazioni dei giovani.** Da un lato le famiglie hanno l'opportunità di sentirsi coinvolti e protetti dalla rete delle scuole delle istituzioni e dei soggetti sociali per aiutare i figli in difficoltà in un progetto che favorisca la riuscita scolastica e umana dei propri figli. Dall'altro i docenti coinvolti hanno l'opportunità di sviluppare strumenti di lavoro più idonei a fronteggiare le situazioni di difficoltà che alcuni studenti si trovano a vivere.

Tabella 3 – Aree di miglioramento individuate dalle reti

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Tot %
Bassa stima di sé	55,0	86,5	43,2	68,6	62,4
Bassi livelli nelle competenze di base	73,9	86,8	48,5	74,9	69,0
Bassi livelli nelle competenze di cittadinanza e legalità	46,4	53,0	27,4	42,8	40,7
Difficoltà di apprendimento	55,5	71,7	32,0	58,0	52,4
Difficoltà relazionali	63,0	78,9	34,3	65,8	58,3
Learned helplessness (senso di incompetenza appreso attraverso ripetuti insuccessi)	26,5	40,8	21,8	34,9	30,7
Passaggio ad un nuovo ciclo di istruzione	19,9	41,1	21,3	34,4	29,5
Transizione scuola-lavoro	12,8	16,8	7,4	16,7	13,2
Underachievement (risultati inferiori alle potenzialità possedute)	26,5	32,6	15,1	29,7	25,2
Altro	5,2	5,9	3,2	8,4	5,7
Totale percorsi	100	100	100	100	100

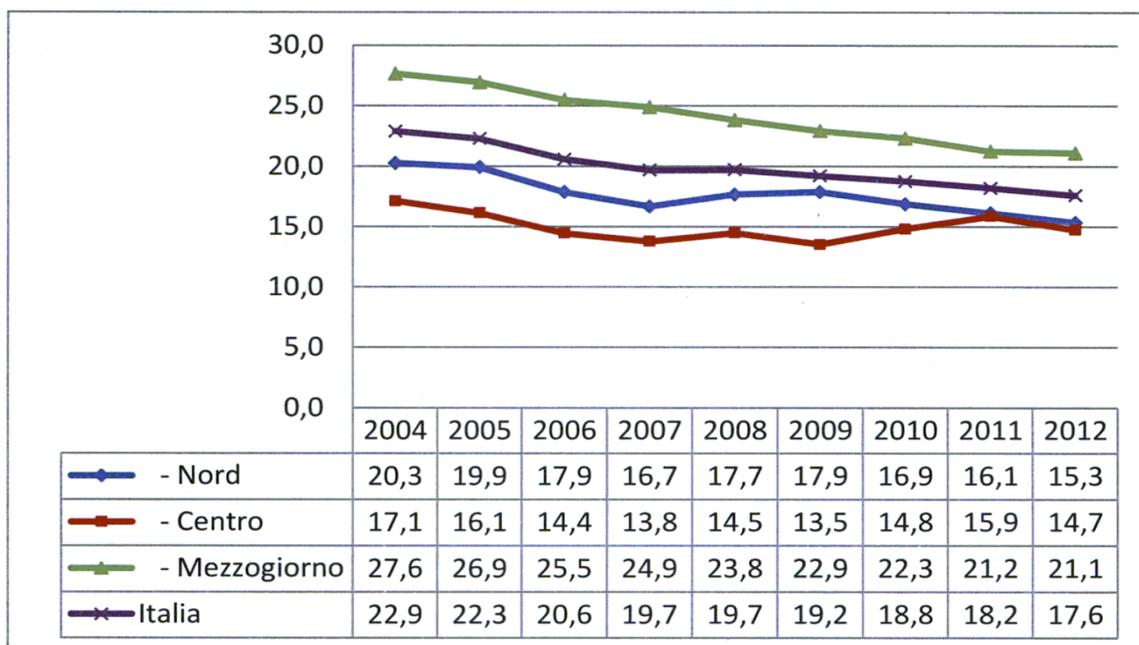
La scelta dei gruppi target cui rivolgere i percorsi formativi riflette l'individuazione delle **aree di miglioramento** che le scuole hanno osservato all'interno dei contesti scolastici coinvolti. Così si evince che all'elevata percentuale di studenti con basse competenze di base (69%) e difficoltà di apprendimento (52,4%) si associano difficoltà che esulano dagli aspetti propriamente didattici ma che incidono fortemente sulla riuscita scolastica. Si tratta della **stima di sé** (che è individuata sotto un livello accettabile nel 62,4% dei casi) di **difficoltà relazionali** (presenti nel 58,3% dei casi), di bassi livelli nelle **competenze di cittadinanza e legalità** (presenti nel 40,7% dei casi). A queste più significative difficoltà se ne ravvisano altre: il senso di incompetenza appreso attraverso ripetuti insuccessi (30,7%), il passaggio ad un **nuovo ciclo di istruzione** (29,5%), la verifica di **risultati scolastici inferiori alle potenzialità** (25,2%), problemi nella **transizione scuola-lavoro** (13,2%).

5. Allegati

TABELLA 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI — VALORI PERCENTUALI DAL 2004 AL 2012

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni										TARGET ITALIA PNR 2013	TARGET EUROPA 2020
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012			
Piemonte	22,2	20,6	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	16,0	16,3			
Valle d'Aosta	22,3	22,1	21,9	24,2	25,9	21,4	21,2	22,4	21,5			
Lombardia	21,7	21,5	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	17,3	15,3			
Trentino-Alto Adige	21,6	19,5	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	14,0	15,9			
Veneto	18,1	18,4	15,0	13,1	15,6	16,9	16,0	16,8	14,2			
Friuli-Venezia Giulia	13,6	15,8	19,7	12,6	15,2	14,5	12,1	13,9	13,3			
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	15,0	17,2			
Emilia-Romagna	20,0	19,3	17,7	17,4	16,6	15,0	14,9	13,9	15,4			
Toscana	20,9	17,2	16,3	17,9	16,5	16,9	17,6	18,6	17,6			
Umbria	13,2	15,4	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	11,6	13,7			
Marche	16,7	19,1	18,0	16,3	14,7	15,6	14,9	13,1	15,7			
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	15,7	13,0			
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	12,8	12,4			
Molise	15,2	15,5	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	13,1	10,0	16%	10%	
Campania	28,6	27,8	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	22,0	21,8			
Puglia	30,2	29,2	27,0	25,1	24,3	24,7	23,4	19,5	19,7			
Basilicata	16,8	18,1	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	14,5	13,8			
Calabria	21,8	18,2	19,6	21,2	18,7	17,4	16,1	18,2	17,3			
Sicilia	30,6	30,0	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	25,0	24,8			
Sardegna	30,1	33,1	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	25,1	25,5			
Italia	22,9	22,3	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6			
Nord	20,3	19,9	17,9	16,7	17,7	17,9	16,9	16,1	15,3			
Centro	17,1	16,1	14,4	13,8	14,5	13,5	14,8	15,9	14,7			
Mezzogiorno	27,6	26,9	25,5	24,9	23,8	22,9	22,3	21,2	21,1			
Ob. CONV	28,7	27,6	26,4	26,3	24,9	23,9	23,1	21,8	21,7			
Ob. CRO	19,7	19,3	17,3	16,0	16,9	16,7	16,4	16,3	15,5			

Fonte: Elaborazioni su dati Istat

GRAFICO 1 GIOVANI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI — SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI

Fonte: Elaborazioni su dati Istat

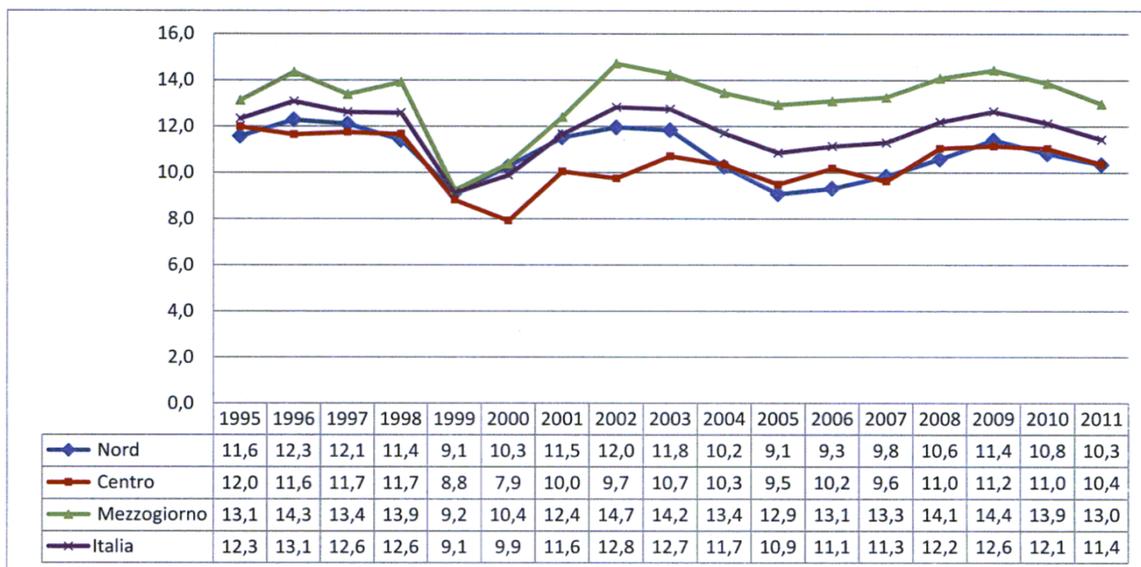
XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 29 APRILE 2014

TABELLA 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	13,5	14,6	13,6	12,3	9,4	12,5	13,8	13,2	11,5	10,5	10,4	10,8	10,4	10,8	12,2	11,5	10,9
Valle d'Aosta	10,2	13,5	13,6	9,6	10,2	16,2	14,8	10,5	14,0	13,8	11,2	11,7	12,2	13,4	11,2	15,5	19,2
Lombardia	11,8	12,6	12,7	12,9	10,5	11,6	12,8	13,2	13,4	12,2	9,8	9,5	10,7	11,6	12,9	12,0	11,1
Trentino-Alto Adige	11,2	12,6	13,6	12,0	7,3	12,2	9,2	9,5	9,8	10,3	8,1	7,9	10,8	9,9	8,2	8,2	8,0
Veneto	10,5	10,6	10,4	9,7	7,8	7,9	10,4	11,7	11,2	7,2	6,6	7,6	7,5	8,2	8,7	8,2	8,3
Friuli-Venezia Giulia	11,2	10,9	10,0	10,5	6,4	5,0	6,8	7,4	8,4	7,5	6,5	6,2	6,5	7,8	8,2	9,3	8,9
Liguria	12,0	13,4	14,2	12,1	11,5	9,0	9,9	11,9	11,7	10,8	9,7	10,8	12,3	13,6	12,4	13,4	11,2
Emilia-Romagna	10,1	10,8	10,2	8,7	7,2	8,5	9,6	9,8	10,6	9,3	9,4	9,9	9,8	10,5	11,4	10,3	10,8
Toscana	12,9	12,2	12,9	11,5	9,3	8,3	9,8	9,1	11,8	10,4	9,2	9,4	9,9	11,5	11,5	11,7	11,3
Umbria	7,9	7,9	7,7	8,7	7,6	5,9	6,7	7,2	7,4	7,0	8,1	6,6	5,0	8,6	9,3	7,9	5,6
Marche	9,4	8,5	10,1	9,5	7,1	5,2	7,9	7,4	9,2	7,7	6,7	7,9	7,8	9,1	10,5	9,8	8,7
Lazio	12,7	12,6	12,1	12,7	9,1	8,7	11,1	11,1	10,9	11,4	10,5	11,7	10,6	11,6	11,4	11,4	10,9
Abruzzo	9,5	11,0	9,6	9,4	8,0	8,3	8,9	8,9	8,8	8,3	8,6	7,7	8,4	9,8	9,1	7,3	10,5
Molise	6,3	8,1	7,6	12,1	5,8	5,8	7,6	7,5	6,1	6,7	8,5	8,0	6,9	7,3	8,7	7,0	6,3
Campania	13,1	14,3	13,6	14,8	8,1	10,3	13,1	16,4	15,4	14,7	15,2	14,1	13,9	15,5	14,4	14,4	13,5
Puglia	12,0	11,3	12,0	11,5	8,8	9,9	11,3	13,8	13,9	12,9	11,9	11,5	12,1	12,7	13,5	12,5	11,4
Basilicata	11,8	12,7	10,4	10,4	8,0	5,7	8,7	9,6	10,3	9,6	7,7	9,2	8,4	10,5	11,3	12,3	8,2
Calabria	11,3	15,8	13,9	10,0	6,2	7,3	11,0	11,9	12,5	12,4	11,1	13,4	10,7	12,8	13,3	13,5	11,6
Sicilia	15,3	16,5	14,5	16,3	12,0	13,2	13,3	16,1	16,7	14,9	14,8	15,2	15,7	14,7	16,5	15,7	14,8
Sardegna	15,6	16,9	16,5	18,3	12,1	11,4	15,8	16,4	11,5	12,2	7,9	11,5	15,2	16,7	17,2	15,6	15,3
Italia	12,3	13,1	12,6	12,6	9,1	9,9	11,6	12,8	12,7	11,7	10,9	11,1	11,3	12,2	12,6	12,1	11,4
Nord	11,6	12,3	12,1	11,4	9,1	10,3	11,5	12,0	11,8	10,2	9,1	9,3	9,8	10,6	11,4	10,8	10,3
Centro	12,0	11,6	11,7	11,7	8,8	7,9	10,0	9,7	10,7	10,3	9,5	10,2	9,6	11,0	11,2	11,0	10,4
Mezzogiorno	13,1	14,3	13,4	13,9	9,2	10,4	12,4	14,7	14,2	13,4	12,9	13,1	13,3	14,1	14,4	13,9	13,0
Ob. CONV	13,3	14,4	13,5	13,9	9,1	10,7	12,5	15,2	15,1	14,1	13,9	13,8	13,6	14,3	14,7	14,3	13,2
Ob. CRO	11,8	12,3	12,1	11,9	9,1	9,5	11,2	11,4	11,3	10,3	9,1	9,6	10,0	11,0	11,5	11,0	10,5

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur; Istat e Mpi

GRAFICO 2 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI — SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI



Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur; Istat e Mpi

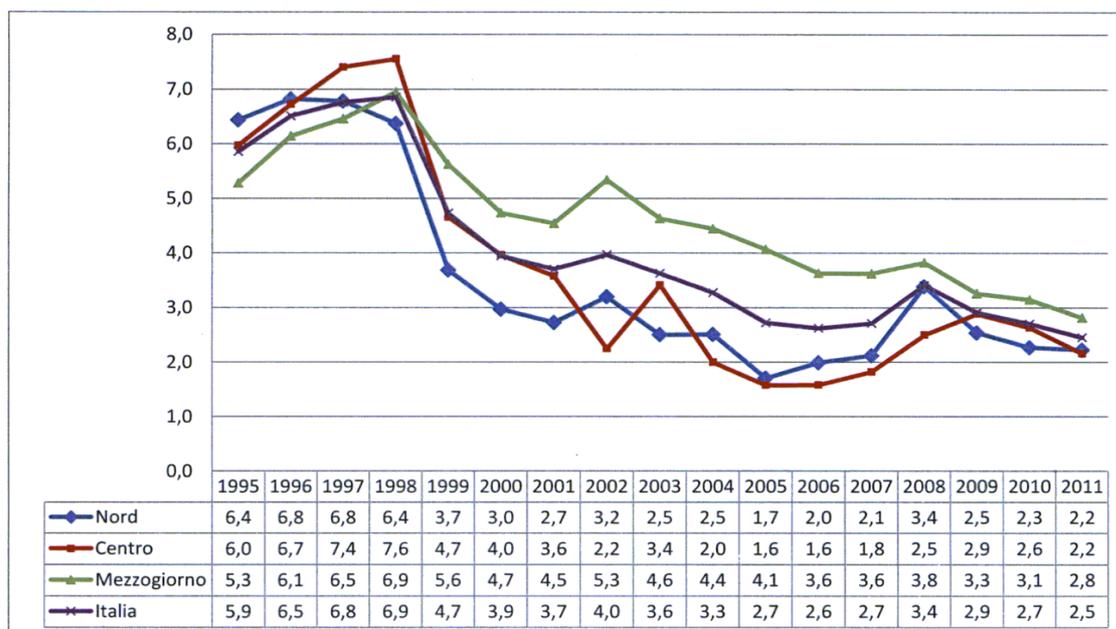
XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 29 APRILE 2014

TABELLA 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	8,8	7,2	7,3	7,2	4,3	4,4	2,7	3,8	2,5	2,2	2,1	2,4	1,3	2,8	2,7	2,0	3,1
Valle d'Aosta	5,5	10,7	6,1	8,0	6,0	1,5	3,2	4,9	5,4	5,0	5,1	7,2	4,8	6,7	8,3	3,9	6,4
Lombardia	7,1	8,5	8,3	7,8	3,4	3,0	4,0	4,8	3,8	4,2	3,3	4,0	4,7	5,4	4,2	3,7	3,2
Trentino-Alto Adige	7,2	6,9	4,5	3,5	0,7	4,0	0,1	-0,4	-0,4	-0,6	-0,9	-0,8	0,8	-1,1	-1,2	-1,5	-0,8
Veneto	4,6	5,2	5,7	5,3	3,9	2,6	1,5	1,2	0,9	0,9	-0,2	0,2	0,0	1,4	0,7	0,5	0,6
Friuli-Venezia Giulia	5,5	4,8	4,9	4,9	3,5	1,1	2,5	1,4	2,6	0,3	0,3	0,5	-0,1	2,3	1,3	3,1	0,9
Liguria	6,3	5,6	5,7	5,6	4,4	2,4	2,4	4,0	4,2	4,7	3,0	3,9	4,1	4,5	4,5	3,2	1,4
Emilia-Romagna	4,7	5,3	5,5	4,6	3,9	2,3	1,8	2,2	1,2	1,0	0,2	-0,6	-0,1	2,6	1,3	1,7	2,3
Toscana	6,2	7,1	7,7	7,8	5,3	4,7	4,5	3,3	4,4	2,8	1,9	2,4	3,5	3,1	3,2	3,1	2,4
Umbria	4,0	5,2	5,7	4,1	4,2	1,7	3,1	0,9	-0,9	0,7	1,5	-1,1	-2,2	1,7	1,5	2,9	2,1
Marche	5,1	4,9	5,9	5,6	3,7	2,2	3,8	1,7	2,3	1,1	0,0	0,2	0,3	-0,5	2,9	0,5	0,6
Lazio	6,4	7,2	7,9	8,5	4,6	4,3	3,0	2,0	3,8	2,0	1,8	1,9	1,9	3,1	2,9	2,9	2,4
Abruzzo	4,9	4,9	3,1	4,6	3,6	2,9	3,0	2,8	2,5	3,0	2,4	1,5	1,1	3,5	3,4	3,4	4,0
Molise	2,2	4,0	2,9	9,1	4,0	4,0	3,9	3,8	3,2	4,1	3,1	0,9	2,8	3,1	3,7	3,2	3,3
Campania	5,6	6,9	6,4	7,3	6,1	5,6	6,3	5,1	4,6	4,5	5,1	3,8	3,3	3,6	3,5	3,4	3,5
Puglia	4,4	5,6	6,9	5,8	5,1	3,8	4,4	4,7	5,0	5,0	3,4	2,4	2,9	2,0	0,3	1,3	0,3
Basilicata	5,6	4,6	6,5	6,1	6,6	4,8	4,9	4,8	2,5	2,9	1,3	3,2	1,5	1,6	1,1	2,9	-0,2
Calabria	4,5	5,9	5,3	2,7	5,0	2,7	4,5	3,5	3,1	2,2	1,8	3,3	0,4	1,4	1,2	0,6	-0,5
Sicilia	6,1	6,5	6,7	8,3	4,7	5,5	2,6	6,8	5,5	5,1	5,1	5,0	5,7	5,7	5,1	5,0	4,6
Sardegna	5,8	6,0	9,1	11,2	9,8	5,8	5,4	8,1	5,9	5,3	4,3	4,4	6,9	8,2	7,1	4,5	5,5
Italia	5,9	6,5	6,8	6,9	4,7	3,9	3,7	4,0	3,6	3,3	2,7	2,6	2,7	3,4	2,9	2,7	2,5
Nord	6,4	6,8	6,8	6,4	3,7	3,0	2,7	3,2	2,5	2,5	1,7	2,0	2,1	3,4	2,5	2,3	2,2
Centro	6,0	6,7	7,4	7,6	4,7	4,0	3,6	2,2	3,4	2,0	1,6	1,6	1,8	2,5	2,9	2,6	2,2
Mezzogiorno	5,3	6,1	6,5	6,9	5,6	4,7	4,5	5,3	4,6	4,4	4,1	3,6	3,6	3,8	3,3	3,1	2,8
Ob. CONV	5,3	6,3	6,5	6,6	5,3	4,8	4,6	5,3	4,8	4,5	4,3	3,8	3,6	3,5	3,0	3,0	2,6
Ob. CRO	6,2	6,6	6,9	7,0	4,3	3,4	3,2	3,2	3,0	2,5	1,8	2,0	2,2	3,4	2,9	2,5	2,4

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Mpi

GRAFICO 3 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL SECONDO ANNO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI — SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI



Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Mpi

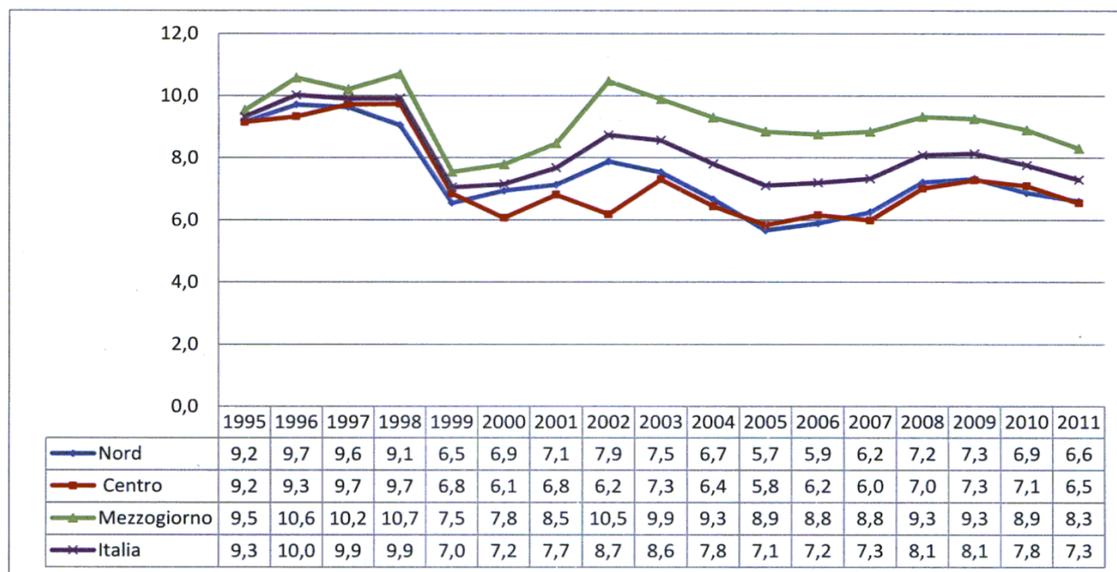
XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 29 APRILE 2014

TABELLA 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI - VALORI PERCENTUALI DAL 1995 AL 2011

Regioni, ripartizioni geografiche	Anni																
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Piemonte	11,3	11,2	10,8	9,9	7,0	8,9	8,3	8,9	7,4	6,7	6,6	6,9	6,1	7,0	7,8	7,1	7,3
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	7,9	12,2	10,4	8,9	8,2	9,6	9,0	8,1	10,1	9,8	8,6	9,6	8,8	10,4	9,9	10,5	13,7
Lombardia	9,6	10,7	10,7	10,6	7,2	7,8	8,4	9,3	9,0	8,5	6,8	6,9	7,9	8,7	8,9	8,2	7,5
Trentino-Alto Adige	9,3	10,0	9,4	8,0	4,2	8,4	5,0	4,9	5,1	5,3	3,9	3,9	6,1	4,8	3,9	3,7	3,9
Veneto	7,7	8,1	8,1	7,6	5,9	5,5	5,9	6,8	6,4	4,3	3,5	4,1	4,0	5,0	4,9	4,6	4,7
Friuli-Venezia Giulia	8,4	8,1	7,6	7,9	5,0	3,2	4,6	4,5	5,6	4,2	3,6	3,5	3,4	5,1	5,0	6,4	5,2
Liguria	9,3	9,8	10,3	9,1	8,2	5,9	6,2	8,3	8,2	8,0	6,5	7,6	8,6	9,3	8,7	8,7	6,7
Emilia-Romagna	7,6	8,2	8,0	6,7	5,6	5,7	5,7	6,2	6,2	5,5	5,2	5,1	5,2	6,8	6,8	6,4	6,9
Toscana	9,8	9,8	10,5	9,8	7,4	6,7	7,2	6,3	8,4	6,9	5,9	6,2	6,9	7,6	7,7	7,7	7,3
Umbria	6,0	6,6	6,7	6,5	5,9	3,9	4,9	4,1	3,5	4,0	5,0	2,9	1,6	5,3	5,6	5,5	3,9
Marche	7,3	6,8	8,1	7,6	5,5	3,8	5,9	4,6	5,9	4,5	3,6	4,2	4,3	4,6	6,9	5,4	4,9
Lazio	9,7	10,1	10,2	10,7	7,0	6,6	7,1	6,8	7,6	7,0	6,5	7,1	6,5	7,6	7,4	7,4	6,9
Abruzzo	7,3	8,1	6,6	7,1	5,9	5,8	5,9	6,0	5,8	5,8	5,7	4,7	4,9	6,9	6,4	5,4	7,4
Molise	4,3	6,1	5,3	10,6	4,9	4,9	5,8	5,7	4,7	5,4	5,9	4,6	5,0	5,2	6,3	5,2	4,8
Campania	9,8	10,9	10,3	11,4	7,1	8,1	9,7	11,3	10,6	10,1	10,6	9,5	9,1	10,1	9,4	9,4	9,0
Puglia	8,4	8,6	9,6	8,8	7,0	7,0	7,8	9,7	9,9	9,2	7,9	7,3	7,9	7,7	7,3	7,2	6,2
Basilicata	8,9	9,0	8,6	8,3	7,3	5,3	6,8	7,3	6,6	6,5	4,7	6,4	5,1	6,1	6,5	7,8	4,2
Calabria	8,1	11,1	9,9	6,6	5,6	5,2	7,7	8,0	8,1	7,6	6,7	8,7	5,9	7,4	7,5	7,4	5,9
Sicilia	11,2	12,0	10,9	12,6	8,6	9,7	7,9	12,1	11,7	10,5	10,4	10,6	11,2	10,6	11,4	10,8	10,1
Sardegna	11,2	12,1	13,2	15,1	11,0	8,8	10,6	12,6	8,9	8,9	6,2	8,3	11,4	12,8	12,6	10,6	10,8
Italia	9,3	10,0	9,9	9,9	7,0	7,2	7,7	8,7	8,6	7,8	7,1	7,2	7,3	8,1	8,1	7,8	7,3
Nord	9,2	9,7	9,6	9,1	6,5	6,9	7,1	7,9	7,5	6,7	5,7	5,9	6,2	7,2	7,3	6,9	6,6
Centro	9,2	9,3	9,7	9,7	6,8	6,1	6,8	6,2	7,3	6,4	5,8	6,2	6,0	7,0	7,3	7,1	6,5
Mezzogiorno	9,5	10,6	10,2	10,7	7,5	7,8	8,5	10,5	9,9	9,3	8,9	8,8	8,8	9,3	9,3	8,9	8,3
Ob. CONV	9,6	10,7	10,3	10,6	7,3	8,0	8,5	10,8	10,5	9,7	9,5	9,2	9,1	9,4	9,3	9,1	8,3
Ob. CRO	9,2	9,6	9,7	9,6	6,9	6,7	7,2	7,6	7,5	6,7	5,7	6,0	6,4	7,4	7,5	7,0	6,8

Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur

GRAFICO 4 TASSO DI ABBANDONO ALLA FINE DEL PRIMO BIENNIO DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI — SERIE STORICA VALORI PERCENTUALI PER RIPARTIZIONI TERRITORIALI



Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Miur

TABELLA 5 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN LETTURA

Regioni, ripartizioni geografiche	2000	2003	2006	2009	2012
Piemonte		14,7	14,8	18,8	12,9
Valle d'Aosta				11,4	14,1
Lombardia		11,5	19,5	11,6	10,4
Trentino-Alto Adige				-	-
Veneto		11,5	14,8	14,5	11,8
Friuli-Venezia Giulia			10,3	13,5	12,4
Liguria			22,9	18,3	19,9
Emilia-Romagna			18,4	17,6	18,0
Toscana		18,8		19,6	21,4
Umbria				20,4	18,0
Marche				17,5	16,3
Lazio				21,8	20,9
Abruzzo				20,9	22,4
Molise				22,8	21,7
Campania			36,1	31,5	28,2
Puglia			36,3	17,6	16,7
Basilicata			34,0	24,1	20,8
Calabria				33,0	37,4
Sicilia			40,8	31,4	29,6
Sardegna			37,2	24,5	27,3
Italia	18,9	23,9	26,4	21,0	19,5
Nord-ovest		12,7	18,5	14,4	12,0
Nord-est		10,9	15,7	15,7	14,3
Centro		20,6	20,2	20,5	20,2
Centro-Nord	11,6	14,9	18,2	16,6	15,1
Mezzogiorno	28,5	35,0	37,0	27,5	26,5
Ob. CONV					27,0

Fonte: Elaborazioni su dati OCSE PISA

TABELLA 6 STUDENTI CON SCARSE COMPETENZE IN MATEMATICA

Regioni,				
ripartizioni geografiche	2003	2006	2009	2012
Piemonte	19,0	18,8	21,5	19,3
Valle d'Aosta			17,2	19,7
Lombardia	14,3	23,1	13,7	13,9
Trentino-Alto Adige			-	-
Veneto	14,4	16,7	15,9	13,5
Friuli-Venezia Giulia		13,6	14,9	12,5
Liguria		27,2	21,6	23,3
Emilia-Romagna		22,6	20,9	19,9
Toscana	21,5	-	20,9	22,1
Umbria		-	24,4	20,8
Marche		-	18,3	19,3
Lazio		-	28,1	28,3
Abruzzo		-	26,1	26,7
Molise		-	29,2	29,9
Campania		44,3	37,9	35,8
Puglia		43,0	22,4	26,3
Basilicata		38,4	27,0	30,5
Calabria			39,6	45,8
Sicilia		48,9	36,4	37,3
Sardegna		45,3	32,5	33,3
Italia	31,9	32,8	24,9	24,7
Nord-ovest	16,0	22,2	16,8	16,3
Nord-est	15,4	18,3	17,5	15,7
Centro	26,3	28,2	24,4	24,6
Centro-Nord	19,3	22,9	19,5	18,6
Mezzogiorno	47,5	45,7	33,5	34,4
Ob. CONV				35,2

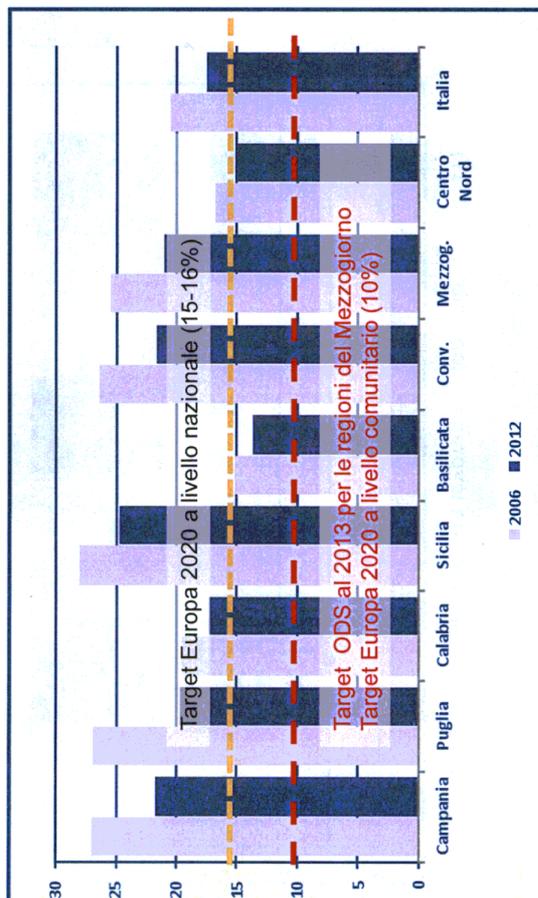
Fonte: Elaborazioni su dati OCSE PISA



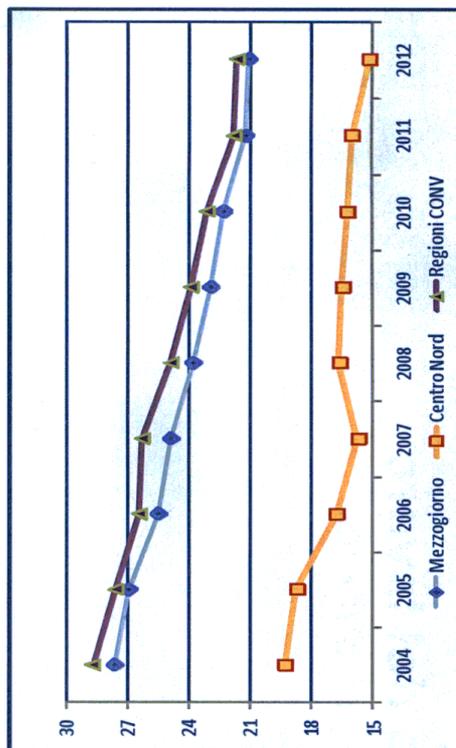
LA DISPERSIONE SCOLASTICA

Una criticità su cui intervenire

% di giovani (18-24 anni) che abbandonano prematuramente gli studi



Nelle Regioni Obiettivo Convergenza la dispersione scolastica ha registrato una **significativa flessione**, passando dal 26,4% del 2006 al 21,7% del 2012. I **divari territoriali** e i **target** fissati per il 2013 rimangono ancora lontani, confermando la necessità di continuare ad intervenire su questo fronte.



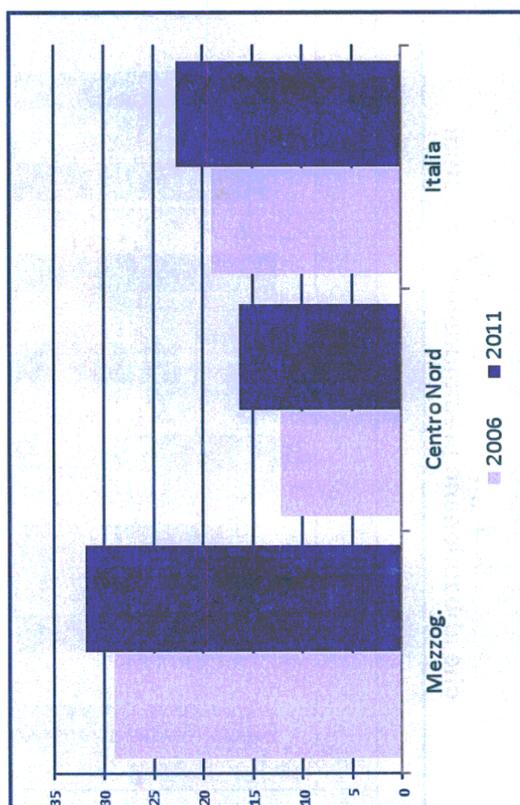
Programmazione Fondi Strutturali 2014-2020



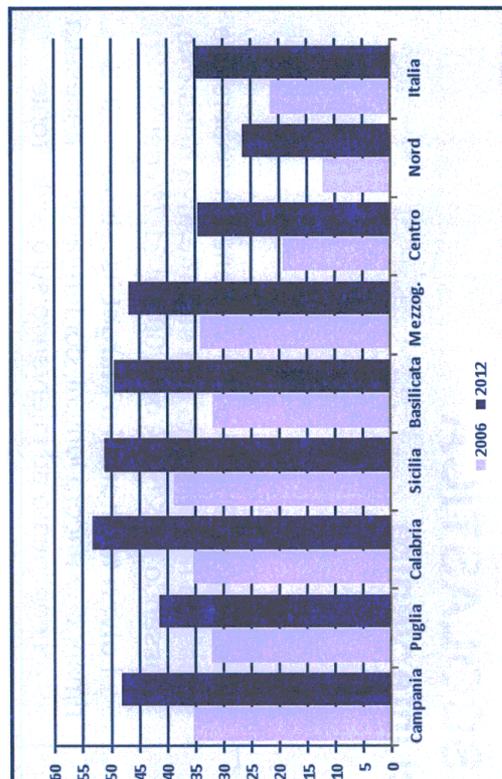
Giovani e mercato del lavoro

Un contesto sempre più difficile

% di giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano (NEET)



Tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni)



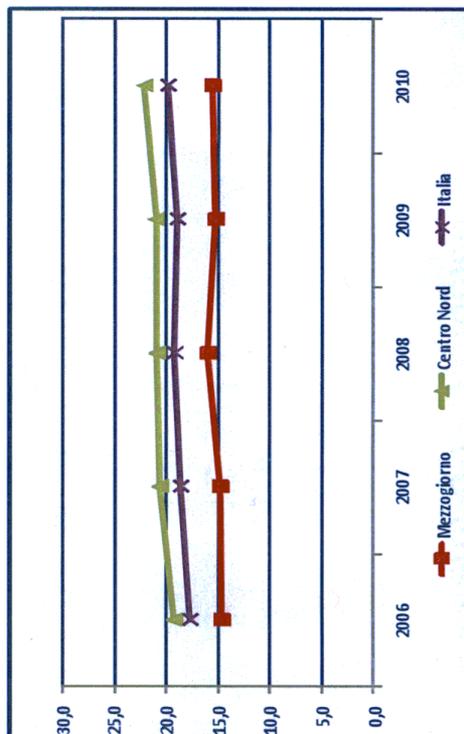
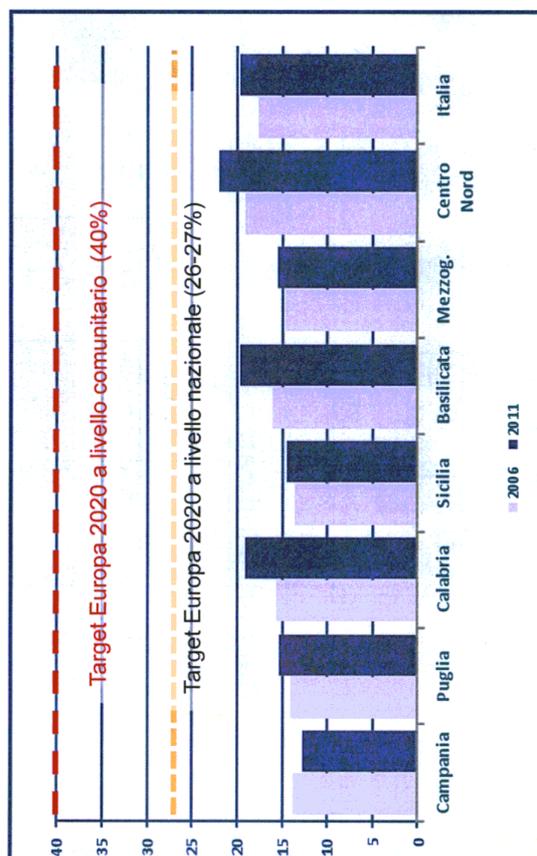
Con l'Europa investiamo nel vostro futuro

Programmazione Fondi Strutturali 2014-2020



Istruzione universitaria Livello di istruzione universitaria da migliorare ...

% di popolazione 30-34 anni che ha conseguito un titolo di studio universitario



Con l'Europa, investiamo nel vostro futuro

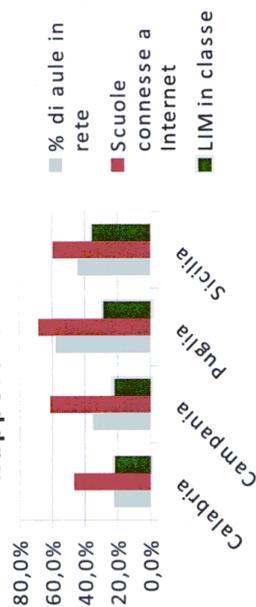


Dotazioni tecnologiche I primi risultati delle rilevazioni dell'Osservatorio Tecnologico

Rapporti e Indicatori - Primaria

Regione	Alunni per computer	% di aule in rete	Scuole connesse a Internet	LIM in classe
Calabria	9,3	22,4%	46,8%	21,7%
Campania	10,4	35,1%	61,4%	21,8%
Puglia	10,4	57,9%	68,5%	28,6%
Sicilia	9,9	44,3%	59,5%	35,5%

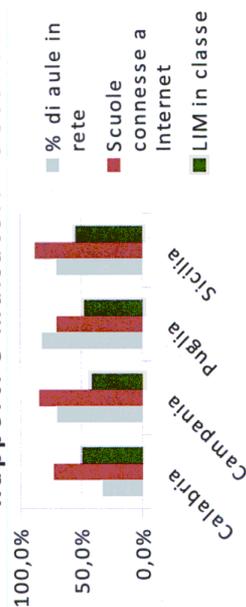
Rapporti e indicatori - Primaria



Rapporti e Indicatori - Secondaria I grado

Regione	Alunni per computer	% di aule in rete	Scuole connesse a Internet	LIM in classe
Calabria	5,8	32,9%	72,9%	49,4%
Campania	9,2	70,0%	84,8%	41,6%
Puglia	8,2	82,4%	70,3%	47,7%
Sicilia	7,8	70,3%	88,0%	54,6%

Rapporti e indicatori - Secondaria I



Rapporti e Indicatori - Secondaria II grado

Regione	Alunni per computer	% di aule in rete	Scuole connesse a Internet	LIM in classe
Calabria	5,7	54,2%	93,2%	28,7%
Campania	8,1	72,2%	82,7%	23,2%
Puglia	5,9	100,0%	74,6%	35,0%
Sicilia	6,3	92,9%	90,4%	32,8%

Rapporti e indicatori - Secondaria II

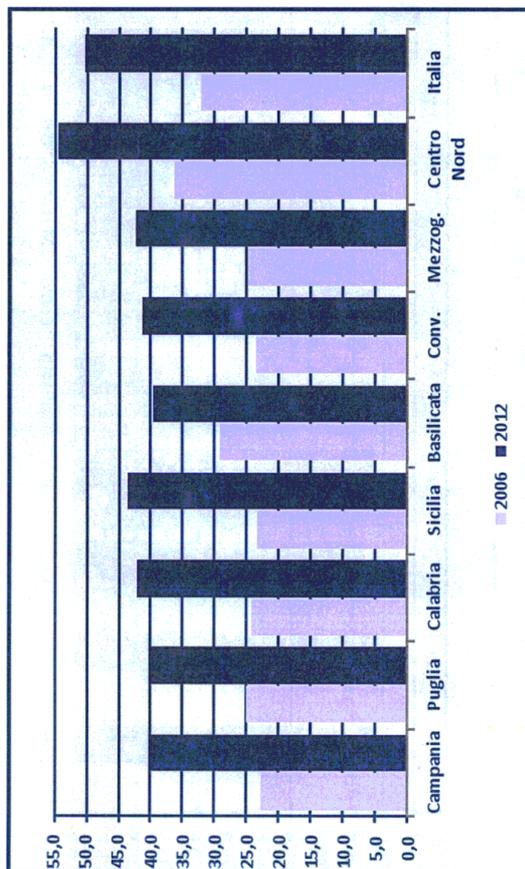


Programmazione Fondi Strutturali 2014-2020

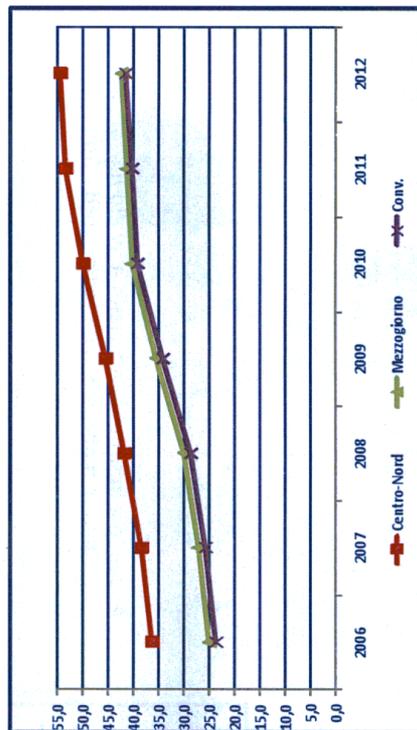


Società dell'informazione Grado di utilizzo di internet

% di persone (>6 anni) che hanno utilizzato Internet negli ultimi tre mesi



Grado di utilizzo di internet in aumento a livello nazionale. Rimane inalterata la distanza Nord - Sud



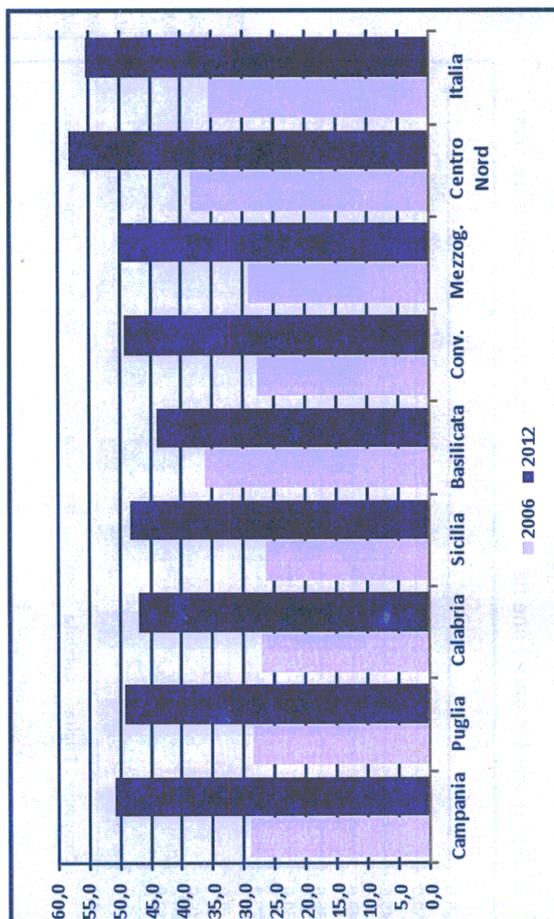
Con l'Europa, investiamo nel vostro futuro

Programmazione Fondi Strutturali 2014-2020

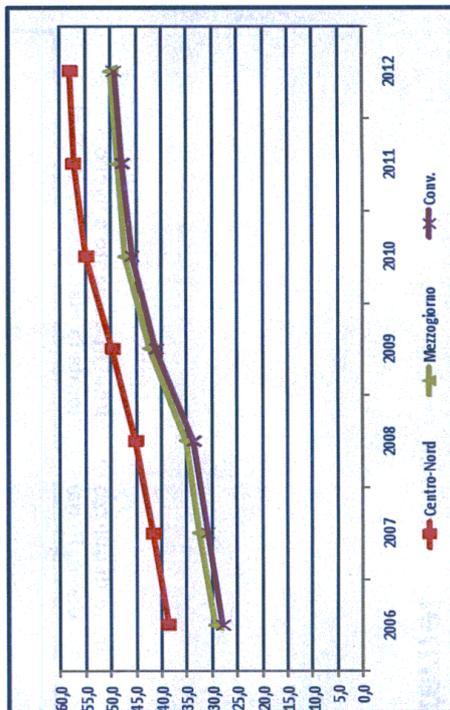


Società dell'informazione Accesso ad internet da parte delle famiglie

% di famiglie che dichiarano di possedere l'accesso a Internet



Accesso a internet in aumento a livello nazionale.
Rimane inalterata la distanza Nord - Sud



Con l'Europa investiamo nel vostro futuro

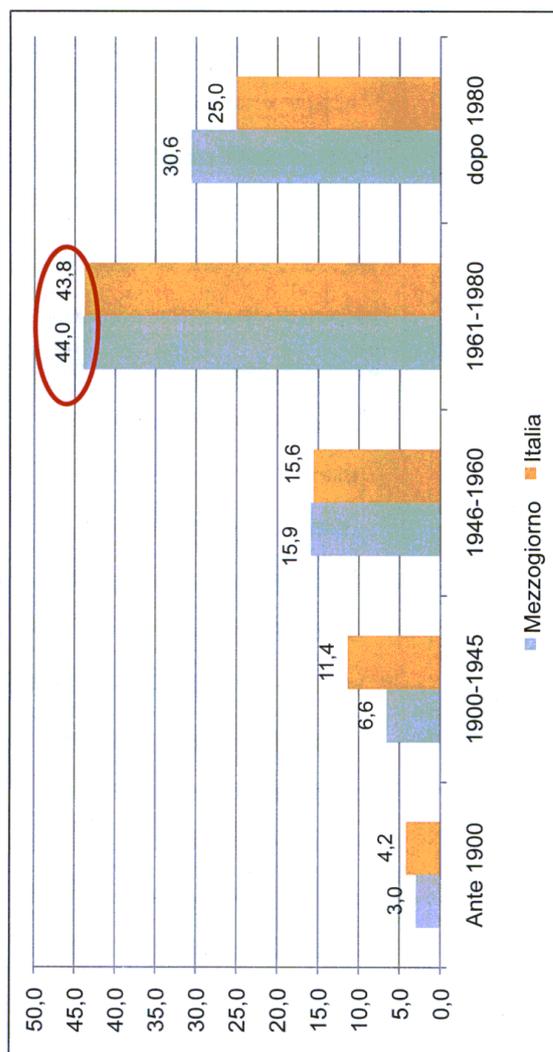
Programmazione Fondi Strutturali 2014-2020



La situazione dell'edilizia scolastica

Luci ed ombre

% di edifici per periodo di costruzione



Nel Mezzogiorno il **44%** degli edifici risale al **periodo 1961-1980**.

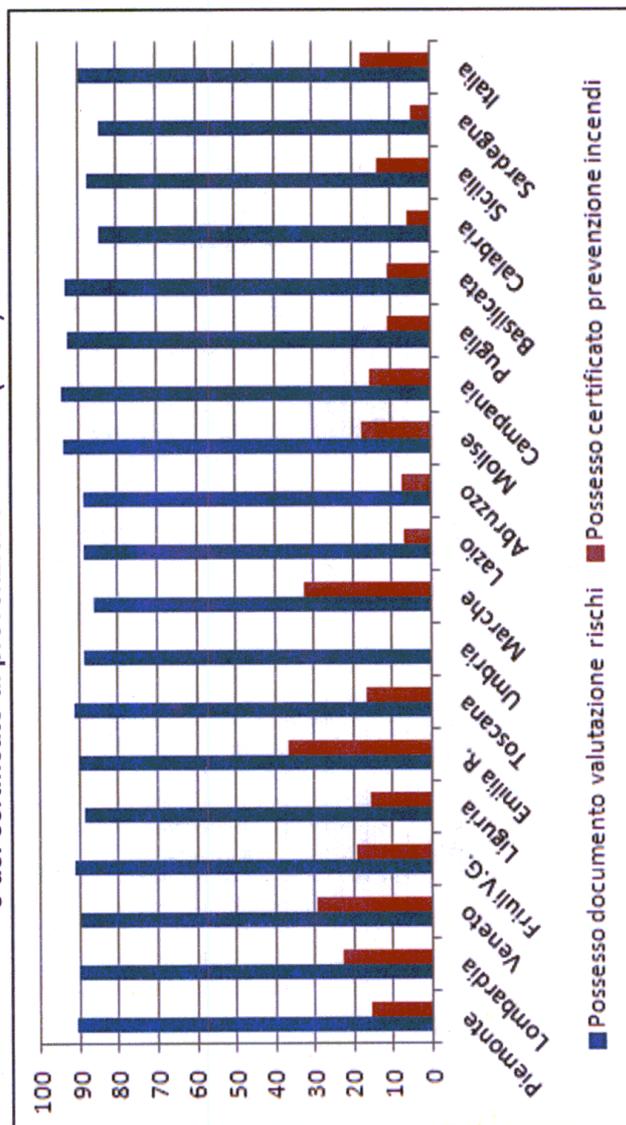
Dopo il 1980 è stato costruito il **30,6%** degli edifici. A livello nazionale la percentuale scende al **25%**.

Con l'Europa, investiamo nel vostro futuro



La situazione dell'edilizia scolastica Luci ed ombre

% di edifici in possesso del documento di valutazione dei rischi e del certificato di prevenzione incendi (2012)



A livello nazionale, solo il 17,7% degli edifici è in possesso del **certificato di prevenzione incendi**. Il dato è ancora più basso per le regioni meridionali.

La quota sale al 90% per quanto riguarda il documento di valutazione dei rischi.

ALLEGATO 3

Fronteggiare la dispersione: il contributo dell'INVALSI, le indicazioni della ricerca

Anna Maria AJELLO
(INVALSI- Sapienza Università di Roma)

Premessa

Interverrò sui temi della dispersione in base ai due miei ruoli.

Da Presidente dell'INVALSI, nominata da poco più di due mesi, riferisco: a) ciò che l'INVALSI ha fatto come contributo conoscitivo al problema della dispersione; b) quali prospettive di azioni ulteriori individuo su tale tema.

Come professore di psicologia dell'educazione, sono stata referente scientifico/accademico della Rete delle Scuole della Seconda Occasione (SSO) organizzata e sostenuta dalla Provincia Autonoma di Trento che ha avviato una ricerca su queste esperienze – attraverso strumenti e metodi di indagine di tipo quantitativo e qualitativo con analisi di materiali prodotti, interviste e focus group - il cui esito è confluito in due volumi pubblicati da Erickson (cfr Bertazzoni, 2009; Brighenti, 2009) in cui sono presenti miei contributi; sono inoltre dal 2000 referente scientifico dell'esperienza di Scuola della Seconda Occasione che si conduce a Roma.

Questa seconda prospettiva interessa perché fornisce al problema della dispersione la plasticità che deriva dall'approfondimento di casi che restituiscono i caratteri dell'umanità che ne è protagonista, come vittime e come professionisti del loro recupero.

In particolare il riferimento a queste esperienze consente di approfondire la questione della dispersione da due dei punti di vista che la Commissione ha deciso di considerare (cfr Programma dell'audizione, 16 aprile 2014):

- livello delle innovazioni didattiche
- livello della collaborazione scuola-territorio

1. Il contributo conoscitivo dell'INVALSI al problema della dispersione

Un esempio di utilizzo dei dati INVALSI (Patrizia Falzetti - INVALSI)

Fino a oggi, INVALSI non si è occupato direttamente dei problemi legati alla dispersione, poiché questo tema, per quanto di forte interesse per chiunque si occupi di problemi legati all'istruzione, non è di diretta pertinenza della finalità istituzionali dell'Istituto. Tuttavia, è del tutto evidente come i dati sugli apprendimenti e, nel prossimo futuro, del Sistema nazionale di valutazione (D.P.R. 80/2013) possano contribuire a indagare più proficuamente il complesso e poliedrico problema della dispersione scolastica.

Il presente lavoro¹ è tratto da una prima serie di analisi, focalizzata principalmente sulle quattro regioni dell'obiettivo convergenza (Campania, Puglia, Calabria e Sicilia), svolta in collaborazione con il MIUR.

Le indagini internazionali, e prioritariamente PISA-OCSE cui l'Italia partecipa con continuità dal 2000, hanno attirato l'attenzione sulle differenze dei risultati dell'istruzione nelle diverse regioni del Paese. Nonostante il suo carattere "nazionale" infatti, in Italia, il sistema istruzione produce esiti molto diversi nelle diverse aree territoriali. Benché l'ultima rilevazione del PISA, 2009, abbia evidenziato un *trend* di netto miglioramento per le regioni del Sud², persiste, ed è significativa, la differenza di competenze fra i quindicenni del Sud e del Nord del Paese. Le regioni meridionali sono, infatti, quelle che hanno conseguito un punteggio medio inferiore a quello nazionale e sono anche quelle con la percentuale più alta di studenti che si collocano ai livelli più bassi della scala di misura delle tre *literacy* (lettura, matematica e scienze).

Per quanto non sia possibile attribuire una relazione causale, automatica, fra i bassi livelli di competenze degli allievi del Sud e il disagio socio-economico che caratterizza il meridione, tuttavia è ragionevole supporre che il contesto di provenienza degli allievi abbia una certa influenza³ sui risultati di apprendimento.

Le indagini internazionali e nazionali sulle competenze evidenziano però anche un'ulteriore caratteristica delle scuole meridionali, che si traduce in una minore equità del sistema scolastico nelle regioni del Sud, rispetto al resto del Paese, e richiede pertanto azioni mirate di contrasto.

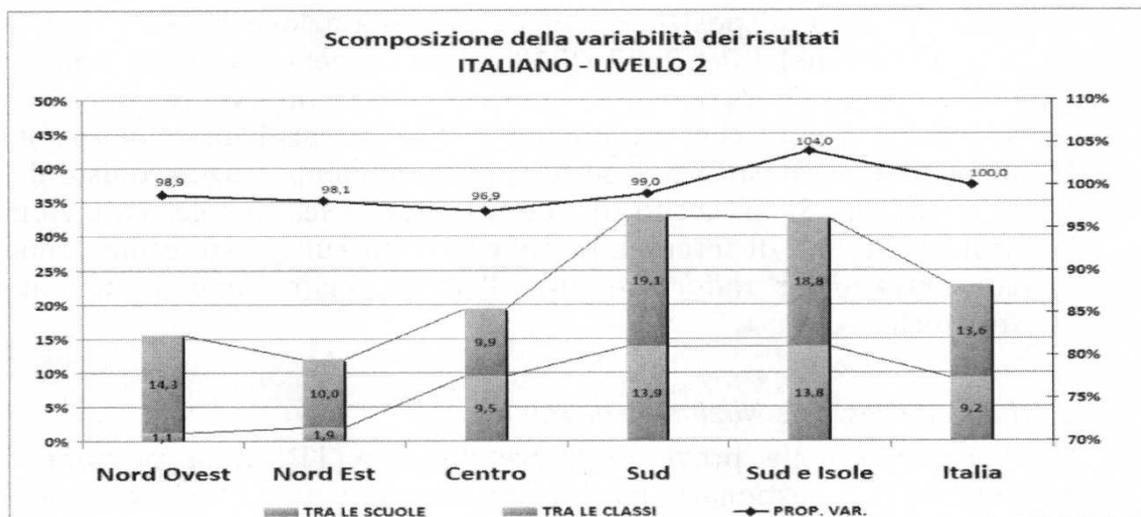
¹ Il presente documento è tratto da Falzetti, Fichera, Iadecola, Salvini (2012), *Costruzione di interventi mirati per contrastare il fenomeno dell'abbandono da istruzione e formazione. Un esempio di utilizzo dei dati delle banche dati centrali per l'istruzione*, MIUR.

² INVALSI (2010), *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani* Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Frascati 2010.

³ OECD (2010) PISA 2009 Results: Overcoming social background - Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

La caratteristica che viene studiata in questo contributo è la variabilità degli esiti tra scuole⁴. Essa, analizzata all'interno di un determinato territorio, fornisce una misura di quanto le scuole differiscono in termini di risultati medi prodotti. Tanto più la variabilità è elevata, tanto maggiore è il divario dei risultati medi di un'istituzione scolastica rispetto a un'altra (INVALSI - SNV 2011/12).

Il grafico che segue è riferito ai risultati delle prove nella classe seconda della scuola primaria nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione 2011/12 e mostra la variabilità fra scuole e fra classi nelle diverse aree del paese. *È comunque importante osservare che nelle due aree geografiche settentrionali la somma della variabilità tra scuole e tra classi è decisamente inferiore rispetto alla stessa somma calcolata per l'Italia. In altri termini, ciò significa che al Nord gli alunni sono raggruppati in scuole e in classi che differiscono tra loro in termini di risultati medi complessivi meno di quanto non si verifichi a livello nazionale.* Il grafico di seguito riportato mostra che la variabilità tra scuole e tra classi cresce al Centro, attestandosi comunque al di sotto del livello nazionale, mentre assume valori decisamente più alti nelle due aree del Mezzogiorno. *Dal punto di vista sostantivo, ciò significa che già dalla seconda classe della scuola primaria si riscontra una forte eterogeneità tra scuole e tra classi nel Mezzogiorno* (INVALSI 2012).



INVALSI Sistema nazione di Valutazione 2011/12

⁴ INVALSI (2012) Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011/12 :rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nelle classi I e III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado.
http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/Rapporti/Rapporto_rilevazione_apprendimenti_2012.pdf

Il fenomeno cresce ulteriormente nei livelli successivi: *Per la classe V primaria si accentuano le tendenze emerse per la classe II primaria. Al Nord il peso della variabilità tra scuole e tra classi tende a diminuire, (con un leggero aumento di quella tra scuole a discapito di quella tra classi), nel Mezzogiorno tende ad aumentare il peso di entrambe. Questa accentuazione sembrerebbe segnalare una differenziazione nell'efficacia delle diverse scuole e classi (INVALSI 2012).*

I dati sulla variabilità fra scuole dicono che il servizio scolastico non offre lo stesso livello di formazione anche all'interno di una stessa provincia o di una stessa città. L'aspetto positivo è che nelle regioni con maggiori svantaggi socio-economici è possibile "fare meglio", perché, indipendentemente dalle criticità del contesto, esistono al Sud scuole che formano allievi che producono prestazioni molto alte. L'aspetto negativo è che le scuole in cui si concentrano gli studenti con risultati insufficienti tendono a rinforzare le disuguaglianze soprattutto per gli allievi più "deboli", infatti tali scuole costituiscono un doppio *handicap* per gli studenti più svantaggiati poiché non riescono a mitigare le influenze negative del contesto.

La metodologia per l'individuazione delle aree d'intervento

I dati prodotti da INVALSI, insieme ad altri, sono stati utilizzati come base per la predisposizione della cosiddetta azione F3. Essa, per la prima volta nel PON 2007/2013 e, più in generale, nella politica nazionale dell'istruzione, è costruita come intervento rivolto a specifiche scuole che presentano particolari criticità rispetto alla dispersione scolastica e rispetto ai livelli di competenze acquisiti dai loro allievi. Si è scelto di non indicare le singole istituzioni scolastiche, ma di intervenire sulle aree in cui queste scuole sono concentrate per rafforzare tutta l'offerta d'istruzione in un dato territorio.

I dati del Sistema Nazionale di Valutazione

A corredo delle prove di apprendimento, l'INVALSI propone e gestisce un questionario rivolto agli studenti e una scheda studenti e famiglie da compilare a cura della scuola per la raccolta di alcune informazioni aggiuntive. A partire da tali informazioni, l'INVALSI elabora un indice dello *status* socio-culturale (ESCS) che può collegare con i dati di apprendimento, controllando come l'indice di *background* familiare si associ alle misure di apprendimento degli

allievi. L'indice ESCS, a sua volta è definito componendo informazioni sullo stato occupazionale dei genitori, il loro livello d'istruzione e il possesso o meno di particolari beni strumentali e culturali.

Per determinare le scuole che necessitano di particolare aiuto, INVALSI ha utilizzato tre tipi di informazioni su tutte le scuole statali delle sole 4 regioni dell'area PON, considerando gli istituti nella loro interezza (non scorporati in plessi) ma suddivisi per livello (primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado).

Ha quindi sviluppato:

- un indicatore composito relativo ai livelli di apprendimento che tiene conto contemporaneamente del numero di studenti con punteggio al di sotto di una soglia (primo quintile) e della distanza del punteggio di tali studenti dalla soglia (sia in italiano che in matematica);
- un indicatore composito relativo allo status socio-economico-culturale (ESCS) che tiene conto contemporaneamente del numero di studenti con ESCS al di sotto di una soglia (primo quintile) e della distanza del valore di ESCS di tali studenti dalla soglia;
- un indicatore costituito dalla percentuale di abbandoni nella scuola.

Il peso associato a ciascuno di questi elementi è pari 1/3, in tal modo si sono potute selezionare le scuole con un'elevata percentuale di studenti con livelli di apprendimento particolarmente bassi, che contemporaneamente avessero anche una percentuale di studenti con uno *status* socio economico culturale particolarmente basso e un elevato tasso di abbandono.

L'individuazione delle aree d'intervento

È stata predisposto un elenco delle scuole con maggiore percentuale di interruzione di frequenze scolastiche e di abbandoni (dati anagrafe degli studenti), e si è ricavato un elenco delle scuole per le quali il tasso di abbandono era maggiore o uguale a 1% della popolazione degli allievi iscritti. Le scuole di questo elenco sono state confrontate con le scuole individuate dall'INVALSI che presentano un significativo livello di criticità.

Quindi sono stati individuati i Comuni, o le aree urbane contrassegnate dal CAP, in cui erano presenti 3 o più scuole dell'elenco sopra definito e i Comuni in cui è presente anche un'unica

scuola con tasso di dispersione pari al 5% o un'unica scuola con un livello significativamente critico dell'indicatore individuato da INVALSI.

2. Prospettive ulteriori di lavoro

Come si vede, le ricerche dell'INVALSI contribuiscono ad approfondire, con dati fondati su evidenze empiriche e costruendo indicatori sulla base di variabili diverse, le questioni all'origine della dispersione scolastica e a supportare le relative decisioni politiche. Si delinea così in tutta evidenza il ruolo principale dell'INVALSI che è quello di fornire misurazioni attendibili che possono essere usate dal decisore politico e da tutti coloro che sono interessati, in primo luogo le scuole.

Dal punto di vista degli sviluppi futuri si individuano due linee direttive tra loro collegate.

La prima, per così dire "interna", che prosegue e approfondisce l'attività di ripensamento e diversificazione delle prove, anche in vista di una loro integrazione, oltre a quelle già in uso. Si tratta, in altre parole, di approfondire e indagare le caratteristiche degli apprendimenti, ampliando gli strumenti della rilevazione e diversificandoli, al fine di far riferimento ad una nozione più ampia e articolata di apprendimento.

La seconda implicazione riguarda la costruzione di una relazione di fiducia con le scuole, che vuol dire fornire da parte loro dati attendibili e utili per promuovere su quella base le iniziative di miglioramento. Le scuole infatti devono avvertire le rilevazioni INVALSI come dati utili a meglio comprendere la propria situazione in riferimento a quella più generale e, nello stesso tempo, contribuire a produrre quei dati senza ricorrere a forme di camuffamento, di cheating o di addestramento apposito per far superare le prove agli alunni.

Riuscire a realizzare questo rapporto di fiducia ed essere riconosciuti come risorsa informativa per la scuola (e non occhio controllore) non sarà un obiettivo rapido da conseguire perché implica un mutamento di atteggiamento culturale e di mentalità che caratterizzano nel nostro Paese molta parte di comportamenti

rispetto alla Pubblica Amministrazione (“fare adempimenti”), ma è anche quello per cui mi sento più impegnata.

D'altra parte, se non si consegue questo obiettivo, si minerà alla base la possibilità di far svolgere il ruolo di promozione del miglioramento che più propriamente si attribuisce alla valutazione.

2. Studiare i dispersi: le Scuole della Seconda Occasione. Quali innovazioni per la prevenzione e le strategie di intervento

a. Le sei esperienze studiate: Torino, Trento, Verona, Reggio Emilia, Roma, Napoli: diverse origini, elementi comuni.

Le esperienze di scuole della seconda opportunità hanno origini diverse: da un allarme sociale che, come nel caso di Torino (progetto “Provaci ancora Sam”), scatta con il ritrovamento nei Giardini Reali in pieno centro cittadino, di un quattordicenne in overdose, o come risposta a situazioni di dispersione in corso, per evitare l'abbandono definitivo come nei casi di Verona e Reggio Emilia (progetti “Icaro..ma non troppo”) o di Trento (progetti “Ponte”) o come recupero di ragazzi in obbligo di istruzione come modalità alternativa a pene detentive a Roma (progetto ARCI-SSO) o come modalità di recupero per soggetti gravemente svantaggiati a Napoli (Progetto Chance-Maestri di Strada)

Di queste esperienze tre (Trento, Verona, Reggio Emilia) riguardano forme di prevenzione che si realizzano tempestivamente quando il fenomeno della dispersione si palesa a scuola (assenze ripetute, insuccessi scolastici, ripetenze, difficoltà di coinvolgimento delle famiglie) e tre (Torino, Roma, Napoli) riguardano interventi di recupero di studenti dispersi che vengono conquistati ad un nuovo percorso formativo.

Sono perciò esperienze che suggeriscono modalità per fronteggiare il problema dispersione, considerando i due versanti fondamentali, la prevenzione e l'intervento.

b.Prevenire la dispersione

I progetti di Trento, Verona e Reggio Emilia, hanno in comune il riconoscimento tempestivo delle situazioni di difficoltà e l'individuazione di strutture alternative- centri di

formazione professionale- verso cui durante l'anno scolastico, in seconda o terza media, vengono inviati per uno stage gli studenti in difficoltà allo scopo di far loro sperimentare situazioni e modalità di apprendimento diverso, anche in funzione orientativa, che diano loro la possibilità di riconoscersi come persone abili a produrre un esito positivo - sia interno a se stessi, sia come prodotti visibili da mostrare ad altri - interrompendo il ciclo di insuccessi all'origine delle frustrazioni di "studenti incapaci".

L'impegno di questi studenti - non necessariamente BES (Bisogni Educativi Speciali) o gravemente disagiati - è sostenuto da tutor di stage e altri professionisti che, in collegamento con la scuola di provenienza, progettano le esperienze da condurre con loro, realizzando un vero e proprio progetto formativo personalizzato. Al termine di queste esperienze c'è comunque il superamento dell'esame di licenza media per il quale lo studente si prepara con una consapevolezza diversa e con la sensazione di poter contare durante la preparazione su adulti divenuti punti di riferimento.

c. Intervenire per il recupero dei dispersi

I progetti di Torino, Roma e Napoli nascono per intervenire quando il fenomeno dispersione è già conclamato, anche se in anni successivi hanno svolto una ulteriore funzione preventiva (è il caso di Torino con "Provaci ancora Sam" Preventivo).

Si tratta di progetti che hanno sperimentato modalità educative originali, che vanno dall'inserimento individuale progressivo a scuola allo scopo di costruire in primo luogo una relazione con un adulto significativo (e impedire al contempo la formazione di legami tra coetanei che riecheggino quelli di banda) come nel progetto di Roma, al ripristino di legami di fiducia che fanno sì che i maestri "vadano a prendere" gli studenti più recalcitranti a casa, come nel caso del progetto napoletano, o che costituiscano "una scuoletta" (come veniva familiarmente chiamata) per il recupero della terza media con l'impiego di giovani volontari (non superano i 24 anni di età) e libri non più utilizzati dalle scuole, per tornare nella scuola di provenienza a sostenere l'esame, come nel progetto torinese.

Sono molte e diverse le caratteristiche di questo tipo di progetti che rappresentano certamente eccezioni nelle pratiche educative correnti, come "eccezionali" sono anche i ragazzi a cui si rivolgono, tuttavia interessano sia dal punto di vista delle innovazioni e dei successi realizzati, sia da quello delle implicazioni educative che rivestono un grande interesse per la scuola ordinamentale.

Piuttosto che illustrare analiticamente queste esperienze che esula dall'obiettivo di questa comunicazione (e per le quali rimando alle due pubblicazioni di Erickson già citate) preferisco sottolineare i punti in comune che le sei esperienze hanno perché già questo fatto rappresenta di per sé una caratteristica interessante su cui riflettere.

d. Aspetti comuni delle Scuole della Seconda Occasione (SSO)

Richiamerò per punti le caratteristiche comuni perché è interessante evidenziare in primo luogo che in situazioni molto diverse e distanti, anche geograficamente, si siano messe in atto strategie e tecniche che hanno gli stessi fondamenti.

Questi sono:

1. Autenticità della relazione educativa
2. Assunzione di responsabilità mediante un Patto
3. Recupero del "danno di motivazione"
4. Impegno in attività a cui conseguono prodotti visibili
5. Esplicitazione dei criteri di valutazione
6. Coinvolgimento delle famiglie
7. Attività riflessive condivise da parte dei docenti/operatori
8. Interprofessionalità come pratica diffusa tra gli adulti
9. Limiti di queste esperienze

L'autenticità della relazione educativa vuol dire il superamento della prassi diffusa a scuola, per cui "si recita" l'interesse o il coinvolgimento anche quando a questo non corrisponde un reale impegno; in altri casi vuol dire conoscere davvero l'alunno, scoprirne le caratteristiche come persona in crescita e costituire per lui/lei un adulto di riferimento in un contesto in cui spesso tali figure sono assenti e/o carenti nel ruolo di sponda.

Tutte le esperienze di SSO muovono dalla consapevolezza della necessità di stabilire un simile rapporto che si traduce anche nel *Patto* che avvia il nuovo processo formativo.

Nella fase iniziale del nuovo intervento lo studente, la famiglia, gli operatori della SSO sono coinvolti in un incontro -che nel progetto di Napoli ha assunto anche forme istituzionali- durante il quale si chiariscono gli impegni reciproci, degli insegnanti, dello studente, della famiglia per quella che appare una vera e propria impresa condivisa in cui la responsabilità reciproca è il tratto fondamentale.

Questo patto conferisce un nuovo statuto all'adolescente che viene riconosciuto, in una fase peculiare del suo sviluppo quando i compiti evolutivi identitari sono più pressanti, come portatore di diritti (specifico quello di imparare) ma anche in grado di assumere impegni come persona.

Si tratta di un aspetto che rappresenta un primo modo di promuovere l'empowerment di un adolescente che l'esperienza scolastica pregressa ha sicuramente frustrato in questa sua possibilità.

Accanto a questa caratteristica c'è il riconoscimento da parte degli adulti professionisti dell'educare di un *danno di motivazione* che sono chiamati a riparare per poter riavviare il processo di apprendimento progressivo dello studente drop out. Tale danno – che è il risultato di interventi educativi fallimentari – ha come conseguenza l'acquisizione da parte dello studente della convinzione di non essere in grado di imparare a scuola.

Non appaia questa una peculiarità di questo tipo di studenti perché, sebbene in misura minore, caratterizza anche l'apprendimento di molti altri studenti, quando di fronte a ripetuti insuccessi in una disciplina avvertono la sensazione "di non essere portati" per quei contenuti, salvo, in taluni casi, scoprire un nuovo interesse al mutare delle condizioni in cui l'apprendimento avviene (insegnanti nuovi, compagni di classe, attrezzature e ambienti diversi).

L'assunzione della responsabilità di questa riparazione per ripristinare il gusto di imparare e di sentirsi competenti – perché questo gusto c'è e va potenziato a scuola – è un tratto caratteristico degli operatori delle SSO che riconoscono l'ineludibilità di questo compito per poter riavviare il processo formativo.

Un ulteriore elemento riguarda le proposte didattiche in cui si impegnano gli studenti delle SSO. Si tratta di attività in cui si richiede un *fare di cui è riconoscibile il significato* e che dà luogo a *risultati visibili anche da altri*.

Queste due caratteristiche sono fondamentali perché permettono il reclutamento più agevole degli studenti, perché rispondono a due esigenze insopprimibili per gli adolescenti, quella di sentirsi attivi protagonisti in una situazione – quando invece non si comprendono le ragioni di ciò che si fa si vive una condizione di alienazione depotenziante – e quella di essere riconosciuti come persone, in grado di produrre qualcosa che è visibile anche da altri.

Non si deve pensare a questo tratto come un “fare pratico” che si fonda sulle “difficoltà di astrazione” con cui spesso sono etichettati tali studenti, perché anche le guide ai monumenti ad esempio, che spesso gli studenti realizzano nella scuola ordinamentale nell’ambito di attività didattiche più innovative, rispondono ad analoghi bisogni e sono anche una ragione del loro maggior successo didattico. Tali guide infatti, sono visibili da altri – adulti e pari – e restituiscono a chi le fa una senso di competenza e di visibilità e riconoscimento individuale.

La possibilità di avere un prodotto visibile consente inoltre di esplicitare meglio e *condividere i criteri* per la sua *valutazione*.

Le SSO hanno posto una particolare attenzione allo sviluppo di sistemi di *documentazione* e di *verifica* delle attività svolte, utilizzando una vasta gamma di risorse, con uso diffuso delle tecnologie informatiche.

La costruzione di *portfoli*, anche digitali, ha rappresentato una modalità molto avvertita sul piano professionale che, gli operatori della SSO hanno scelto di usare anche negli anni in cui c’era una forte opposizione ideologica rispetto al portfolio più in generale. Gli operatori hanno così fatto riferimento a questo strumento come mezzo adatto a dare visibilità al processo progressivo di apprendimento in cui anche lo stesso studente può essere attivamente impegnato nella scelta dei materiali rappresentativi.

Questo aspetto della valutazione rappresenta pertanto un modo ulteriore con cui si potenzia la responsabilità dello studente.

Per quanto riguarda più propriamente gli altri adulti che accompagnano il processo di recupero dei dispersi, un ruolo fondamentale è rivestito dalle famiglie e dalla *costruzione della relazione con i genitori* in particolare che viene realizzate nelle SSO. Spesso dietro uno studente disperso c’è anche una famiglia “dispersa”, nel senso di adulti difficili da contattare e da agganciare nella funzione educativa. Si tratta talora di fragilità genitoriale e/o di difficoltà di diverso tipo che li fanno rifuggire dal contatto con la scuola.

La costruzione di una relazione positiva, non giudicante, con la scuola e il coinvolgimento in una relazione adulta che faccia da sponda salda per l’adolescente che trova spesso nelle maglie larghe un modo per sfuggire a regole e impegni, ha costituito un altro tratto comune di queste esperienze che hanno realizzato un insieme di strategie molto varie ed utili anche nella scuola ordinamentale.

L'ampiezza delle azioni educative svolte dagli operatori delle SSO richiede loro una gamma di competenze che non sono patrimonio diffuso di tutti i professionisti dell'educare. Si tratta di competenze relazionali, oltre che disciplinari approfondite, quando non si richiede loro più avvertite capacità di contenimento (e auto-contenimento, come nei casi più drammatici e angosciosi vissuti nell'esperienza napoletana) di sentimenti di fronte a tragedie in cui sono coinvolti i propri studenti.

Una caratteristica comune inoltre, è quella degli incontri regolari tra operatori delle SSO per programmare attività, per discutere situazioni problematiche, per condividere strategie di rapporto con le famiglie e così via. In altre parole, la condivisione di modalità di lavoro tra professionisti rappresenta una pratica diffusa e pervasiva, poiché affrontare situazioni non ordinarie, rende più immediatamente evidente la necessità di un lavoro collaborativo senza il quale i singoli adulti risultano disarmati di fronte alle diverse problematiche proposte dai ragazzi. Si tratta perciò di *un'azione riflessiva* che accompagna tutte le attività delle SSO e che caratterizza in modo peculiare il funzionamento degli adulti implicati in queste esperienze.

La complessità di queste azioni che si dispiegano, come si è compreso, dentro e fuori la scuola con il concorso di altri professionisti oltre ai docenti, mette in luce la necessaria *interprofessionalità* che caratterizza soprattutto il recupero dei dispersi, perché mentre nelle azioni di prevenzione sono più ridotti i numeri degli adulti coinvolti - generalmente tutor di stage, responsabili della Formazione professionale, docenti e famiglie - nei casi di dispersione, oltre a questi già indicati, vi sono psicologi, assistenti sociali, progettisti per l'acquisizione di Fondi europei, e operatori che integrano le proposte formative accanto a quelle che la scuola offre regolarmente proprio come attività didattica integrativa. L'abitudine a lavorare insieme e a condividere obiettivi è un risultato non scontato e non immediato: questi team rappresentano pertanto un valore aggiunto degno di nota nella considerazione di queste esperienze.

Riconoscere l'importanza di questo concorso di forze che sono presenti nelle SSO fa anche riflettere sui *limiti* di queste esperienze, rappresentati dall'intrinseca precarietà che le caratterizza.

Gli interventi sulla dispersione infatti, sono collegati all'attribuzione di fondi che provengono da enti esterni alla scuola e/o dall'Europa. Presentare progetti, documentarne i risultati è attività collaterale che viene svolta da questi gruppi di professionisti e che pende come una

spada di Damocle sulla futura continuazione del lavoro di anno in anno.

C'è da chiedersi se il recupero dei dispersi rappresenti davvero l'intervento compensativo che il Paese si propone per aggiungere un'ulteriore offerta formativa a persone in crescita, a cui non è stata rivolta in tempo sufficiente attenzione.

Nel complesso inoltre, tali esperienze che sembrerebbero illustrare una patologia per il tipo di ragazzi coinvolti e per i contesti in cui si sono originate, rappresentano invece un'offerta riflessiva per tutti coloro che vogliono affrontare i problemi della motivazione e del successo formativo in una prospettiva più articolata di quanto non si faccia di solito nella scuola ordinamentale.

Non mancano le eccezioni nelle scuole del nostro Paese – al nord, come al sud, come al centro- che testimoniano l'appassionato lavoro di coloro che fronteggiano i molteplici problemi del fare scuola oggi, ma indubbiamente il riferimento alle SSO costituisce una fonte di ispirazione per modifiche radicali di molte delle pratiche didattiche attualmente in uso.

Quali indicazioni infine è possibile ricavare dal complesso di questi dati sul piano di futuri provvedimenti?

In primo luogo c'è la necessità di azioni costanti, non sporadiche, come già nel programma dell'audizione viene segnalato, per fronteggiare adeguatamente la dispersione nelle sue diverse manifestazioni; come si è visto, ci vuole continuità di lavoro tra professionisti, con la creazione di pratiche professionali condivise, abitudine a documentarle, competenza nel costruire relazioni con il territorio e con i diversi stakeholders. Tutte queste sono azioni quindi che richiedono modalità che non si devono improvvisare e che richiedono tempo e continuità.

In secondo luogo si segnala l'opportunità di valersi di ulteriori contributi professionali in particolare di fronte a situazioni di difficoltà rilevanti, perché "la scuola" da sola non ce la fa. In altre parole, quando ci sono situazioni molto complesse – che si stanno presentando con sempre maggiore frequenza – sono richieste competenze diverse che non sono solo quelle più classiche dei docenti (competenze disciplinari e pedagogico-didattiche), ma anche più specifiche (culturali, psicologiche, sociali e talora criminologiche)

che consentano di affrontare adeguatamente i singoli aspetti implicati nelle situazioni più difficili.

In terzo luogo, la riflessione sulle modalità diverse di fare scuola orienta l'attenzione sui problemi della motivazione che pervadono una gran parte degli studenti attuali.

Cogliere il bisogno evolutivo identitario degli adolescenti, impegnarli in attività che abbiano esiti osservabili, coinvolgerli nell'identificazione dei criteri di valutazione sono tutti aspetti importanti anche nella scuola ordinamentale, perché evidenziano chiaramente la necessità di diversificare i modi dell'intervento didattico, tenendo in maggior conto la specificità degli adolescenti attuali di cui si sottolinea spesso la "diversità antropologica" rispetto alle generazioni precedenti, ma non si approfondiscono davvero le implicazioni didattiche.

Infine, proprio avendo avuto l'opportunità di visitare le SSO e avendo conosciuto anche altre esperienze di didattica innovativa, mi sono convinta che dopo l'edilizia, sarà opportuno pensare agli arredi e agli spazi: la cattedra, i banchi e la struttura complessiva delle nostre aule è molto simile a quella di più di cinquanta anni fa. C'è bisogno ora di cambiare con tavoli, sedie e specifici angoli di lavoro, così come ho visto fare nelle "Scuole senza zaino", in cui, in altri termini, per gli studenti sia agevole lavorare e impegnarsi in attività e sia avvertita più radicalmente dall'insegnante la necessità di cambiare anche il suo ruolo nella promozione dell'apprendimento in classe.

Le nostre abitazioni sono cambiate, e con esse i loro arredi, per non parlare della strumentazione tecnologica; dovremmo quindi pensare anche a cambiare gli spazi in cui i nostri studenti trascorrono una buona parte della loro giornata e i loro anni più vivi.

PAGINA BIANCA

€ 4,80



17STC0004070