

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.

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.

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.

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 continuativamente 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.

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.

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 II 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.

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

(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

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

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: reinterpretare 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 trascorso 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.

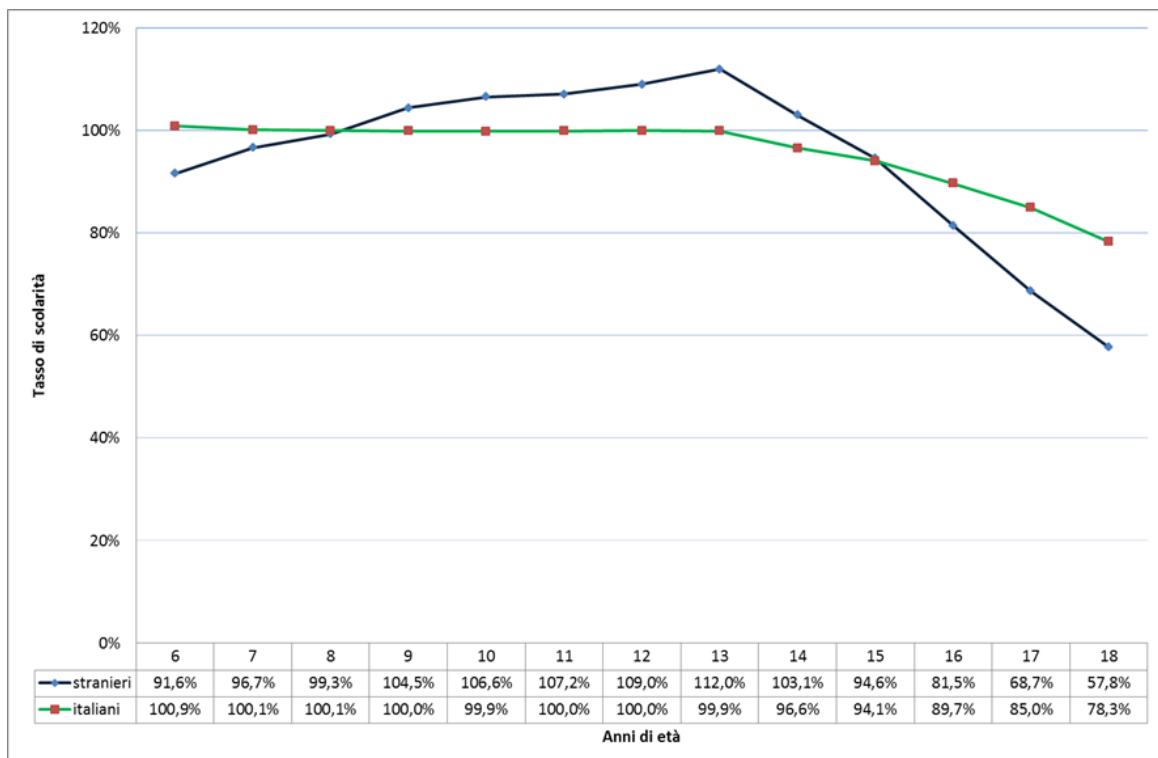
Per fare un solo esempio, chiediamoci: quale dei seguenti indicatori ci dice di più sui rischi di insuccesso scolastico e di abbandono? La burocratica contabilità dei titoli scolastici conseguiti, frutto a sua volta di un sistema di votazioni e esami fortemente discrezionale e privo di criteri di confrontabilità, 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.

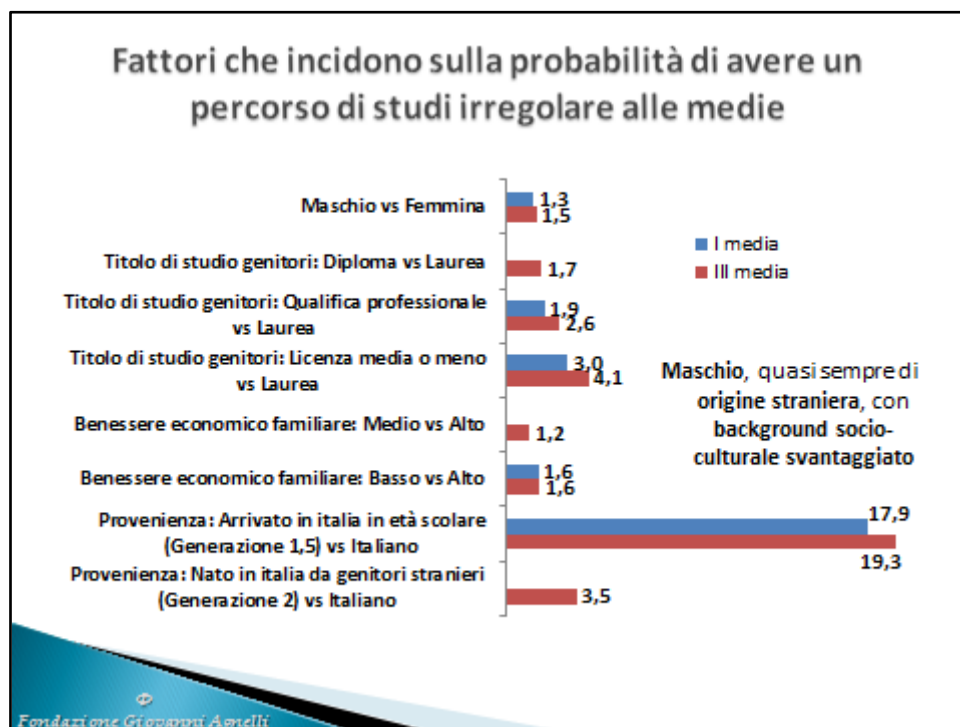
⁸ Si noti che ridurre la quota di studenti con competenze al di sotto del livello 2 di Pisa era tra gli Obiettivi di Servizio fissati per il periodo 2007-13 dal MEF per le regioni del Mezzogiorno ai fini dell'attribuzione di fondi premiali per la convergenza europea.

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



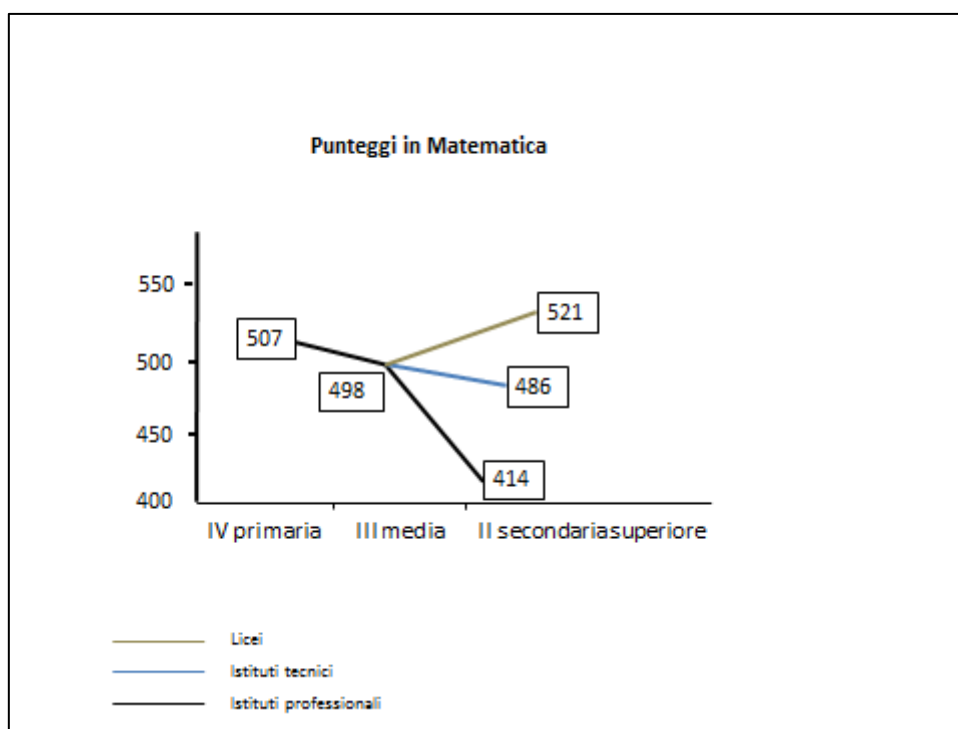
Fonti: Elaborazione su dati ISTAT e MIUR - Ufficio di Statistica

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



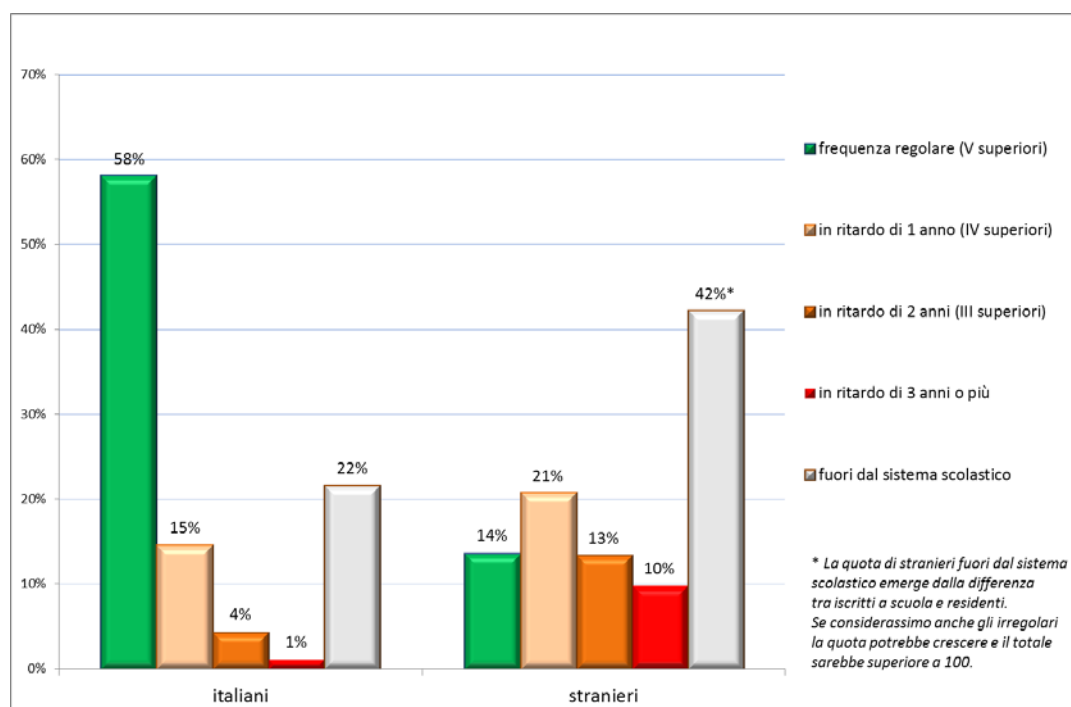
Fonti: Elaborazione su dati HBSC

Figura 3
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

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

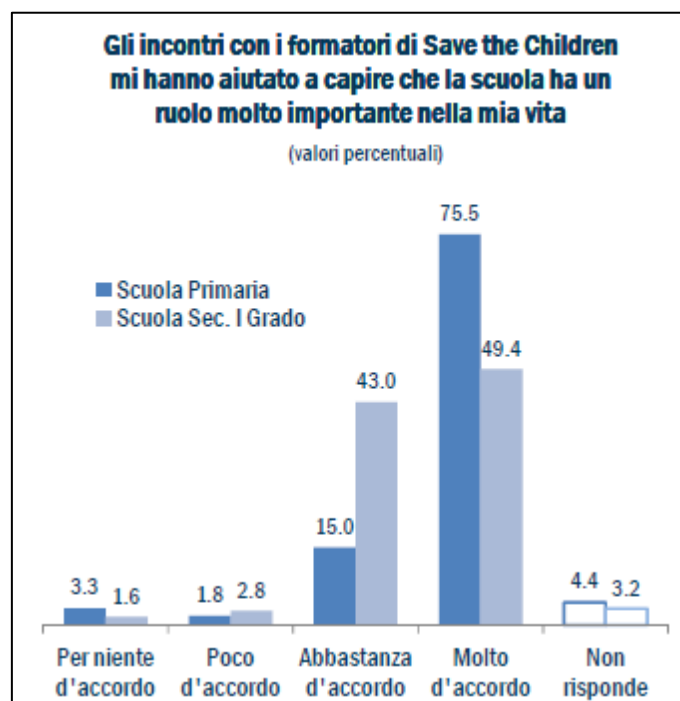


Figura 6
Programma *Fuoriclasse*: promozione delle relazioni interpersonali

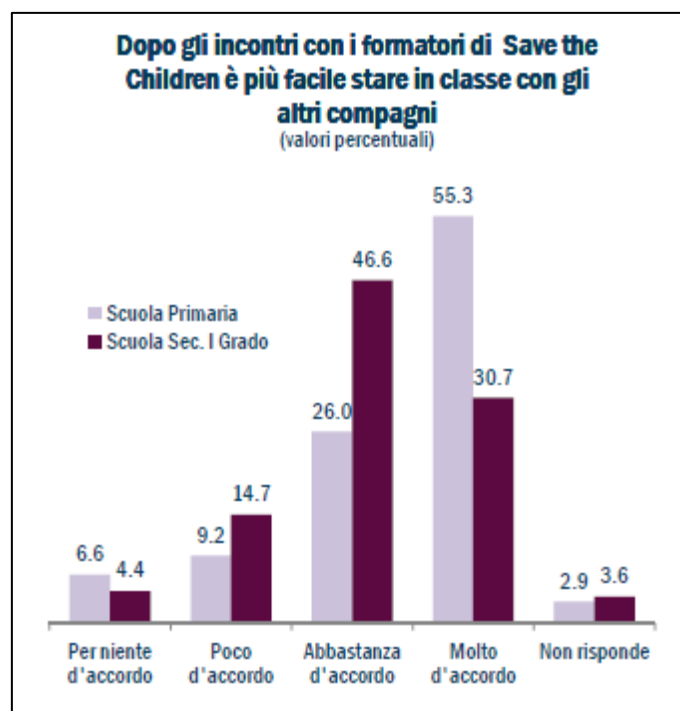


Figura 7
 Programma *Fuoriclasse* – Scuola Primaria
 Impatto sulla quota studenti che entrano in ritardo alle lezioni
 (valori percentuali)

