



REPORT

Ottobre **2018**

a cura di Emanuela Bonini e Mariagrazia Santagati

Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento

Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle scuole secondarie
del Comune di Milano a.s. 2017/18

PROGETTO ISTITUZIONALE DEL VI PIANO INFANZIA E ADOLESCENZA EX L.285/97 DELL'AREA SERVIZI
SCOLASTICI ED EDUCATIVI DEL COMUNE DI MILANO "MANCHI SOLO TU: PERCORSI DI INTEGRAZIONE E
PREVENZIONE ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA".

Comune di Milano in collaborazione con

Fondazione ISMU, Cooperativa Sociale A.ME.LIN.C, Arci Milano, C.I.D.I di Milano, Associazione NonUnodimeno



Hanno collaborato alla raccolta e alla elaborazione dei dati
Alessandra Barzaghi e Giorgia Papavero

Copyright © 2018 Fondazione ISMU

ISBN 9788864471662

Stampato a Milano – Graphidea s.r.l.

Indice

EXECUTIVE SUMMARY	4
1. La dispersione scolastica a Milano attraverso le fonti ufficiali. Consolidamento e ampliamento del monitoraggio dal dettaglio cittadino alla cornice nazionale <i>Anna Clara Gatti, Stefano Montrasio</i>	14
1.1 <i>Sta diminuendo il rischio di dispersione scolastica a Milano?</i> Il monitoraggio statistico delle scuole secondarie di secondo grado	15
1.2 <i>Quali segnali precoci del rischio dispersione?</i> Gli studenti con ritardo scolastico nelle scuole secondarie di primo grado.	19
1.3 <i>Cosa ne pensano i giovani?</i> Le opinioni sui percorsi scolastici realizzati e sulle eventuali interruzioni	21
1.4 <i>Quale personale docente per contrastare la dispersione?</i> Milano città metropolitana a confronto con gli altri territori nazionali.	24
1.5 <i>Considerazioni conclusive</i>	26
2. Studenti con difficoltà di apprendimento nell'area di Milano: il contributo all'analisi delle prove Invalsi 2016/17 <i>Paolo Barabanti</i>	28
2.1 <i>Un focus sugli allievi di livello 1</i>	30
2.2 <i>Un quadro generale sugli apprendimenti nelle secondarie</i>	31
2.3 <i>Gli studenti stranieri di prima generazione, una fascia debole</i>	36
2.4 <i>L'effetto del background familiare</i>	38
2.5 <i>Destini già scritti? Le performance studentesche nei diversi livelli scolastici</i>	39
2.6 <i>Riflessioni conclusive: i dati Invalsi come predittori di rischio di dispersione?</i>	43
3. Gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado: esiti, esperienze e prospettive <i>Emanuela Bonini</i>	45
3.1 <i>Seguendo il percorso degli studenti del biennio: presenze ed esiti</i>	45
3.2 <i>Da cosa dipendono le difficoltà a scuola?</i>	49
3.3 <i>La qualità dell'esperienza scolastica</i>	51
3.4 <i>Genitori, figure di riferimento distanti dalla scuola</i>	52
3.5 <i>Le prospettive per il futuro</i>	55
3.6 <i>Una mappa di indicatori del rischio di dispersione scolastica</i>	56
3.7 <i>Considerazioni conclusive</i>	60
4. Prevenire l'abbandono scolastico: un'analisi sugli studenti in ritardo alle medie <i>Emanuela Bonini, Stefano Montrasio</i>	62
4.1 <i>Gli studenti coinvolti nella rilevazione</i>	62
4.2 <i>Le materie "forti" e i punti "deboli"</i>	64

4.3 Da cosa dipendono le difficoltà a scuola?	65
4.5 Quale significato ha l'esperienza scolastica?	66
4.5 Le figure di riferimento	68
4.6 Le prospettive future	70
4.7 Una lettura in chiave "predittiva": i segnali precoci di rischio di dispersione scolastica	71
4.8 Considerazioni conclusive	74
5. "Chissà che fine fanno". Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti	
<i>Mariagrazia Santagati</i>	76
5.1 Un approfondimento qualitativo di ricerca	76
5.2 I docenti descrivono gli allievi che "non ce la fanno"	78
5.3 Sfiducia, obbligo, rifiuto nei confronti della formazione	82
5.4 "Nella scuola si apre il vaso di Pandora!". Problemi e risorse di studenti difficili	85
5.5 Cause e responsabilità di una scelta scolastica sbagliata	89
5.6 Una molteplicità di azioni per prevenire e contrastare la dispersione scolastica	93
5.7 Le attività delle scuole secondarie di primo grado	94
5.8 Le attività delle scuole secondarie di secondo grado	97
5.9 Progetti ad hoc e funzionamento ordinario delle scuole. Quale integrazione?	98
5.10. In conclusione: due punti strategici per il futuro	99
Riferimenti bibliografici	105

Executive summary

L'Osservatorio sulla dispersione scolastica

Nell'a.s. 2017/18 l'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano ha svolto la propria attività di indagine nell'ambito della terza annualità del progetto "Manchi solo tu: percorsi di integrazione e prevenzione alla dispersione scolastica".

L'Osservatorio in questo anno ha messo a punto un modello di intervento per il monitoraggio e l'analisi del fenomeno della dispersione scolastica e delle condizioni di rischio degli studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado articolato in cinque step:

1. monitoraggio della dispersione rispetto alle caratteristiche degli studenti e alla loro presenza nelle scuole, utilizzando anche dati esistenti, (dati MIUR);
2. approfondimento sulle caratteristiche del personale docente (dati MIUR) e approfondimento sulle opinioni dei giovani derivanti da ricerche esistenti (Dati Istituto Toniolo);
3. monitoraggio del rischio dispersione rispetto agli apprendimenti degli studenti, anche in questo caso su banche dati esistenti (Dati Invalsi);
4. indagine sulla percezione delle difficoltà scolastiche e delle cause ad esse connesse da parte degli studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado con caratteristiche di rischio dispersione (survey studenti);
5. indagine sulle pratiche e i processi messi in atto dalle scuole secondarie di primo e secondo grado e dai docenti per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno della dispersione (focus group docenti).

Nella tabella di seguito sono riassunte le proprietà relative a ciascuno degli step di lavoro specificandone la fonte, la modalità di accesso ai dati, le caratteristiche tecniche e le funzioni conoscitive relative a ciascuna tipologia di dati analizzati.

Fonte statistica	Modalità di accesso	Caratteristiche tecniche	Funzioni conoscitive
MIUR – Rilevazioni Dati Generali (ex Integrative) (A.S da 2008/09 a 2016/17)	sisi.comune.milano.it (aggiornamento annuale tramite apposita al MIUR)	Rilevazione con cadenza annuale e diffusione dei dati tramite sistema interattivo di interrogazione fino al dettaglio sub-comunale (Municipi e NIL) per il solo Comune di Milano.	Monitoraggio sull'offerta scolastica cittadina e sulle caratteristiche della popolazione studentesca. Elaborazione di indicatori sul ritardo scolastico e le mancate re-iscrizioni.
MIUR – Statistiche sul personale docente (A.S 2016/17)	dati.istruzione.it/opendata (Le modalità di diffusione dei dati sul portale Open Data del MIUR sono in costante evoluzione)	Rilevazione con aggiornamento non periodico di dati dettagliati a livello provinciale (Milano Città Metropolitana)	Caratteristiche del personale docente a livello di Città Metropolitana. Comparazione con gli altri territori nazionali.
Fondazione Toniolo Osservatorio Giovani (2016)	rapportogiovani.it (Accesso online, circa 12 mesi dopo la rilevazione dei dati annuale. Diffusione dei principali risultati nell'annuale rapporto di ricerca)	Rilevazione annuale su un campione di 18-34enni rappresentativo a livello nazionale. Diffusione dei risultati tramite sistema interattivo di interrogazione dei dati.	Analisi di comportamenti, opinioni, valutazioni dei giovani sulle loro esperienze formative, compreso un focus sui motivi degli eventuali abbandoni scolastici.
INVALSI Dati sugli apprendimenti (aa. ss. da 2013/14 a 2016/17)	https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/ (Accesso gratuito online previa iscrizione e reperibilità dei dati con circa 6 mesi dopo la somministrazione)	Rilevazione con cadenza annuale sugli studenti delle seguenti classi: - II e V primaria; - II secondaria primo grado; - II secondaria secondo grado. Diffusione dei dati fino al dettaglio provinciale.	Livelli di apprendimento e competenza raggiunti dagli studenti in alcune fasi del percorso scolastico in Italiano e Matematica I dati sono confrontabili a livello longitudinale Comparazione tra province, regioni e macro-aree territoriali.

ANASCO Anagrafe del Comune di Milano sugli studenti inseriti nel primo ciclo (a.s. 2017/78)	Dati messi a disposizione dal Comune di Milano	Rilevazione con cadenza mensile censuaria di tutti gli studenti residenti nel Comune di Milano ed inseriti nelle scuole statali, private paritarie e non.	Caratteristiche degli studenti e loro presenza nel sistema scolastico a livello comunale.
--	--	---	---

Target questionari	Modalità di accesso	Caratteristiche tecniche	
Scuole secondarie di II grado (a.s. 2017/18)	Questionari somministrati agli studenti coinvolti nelle attività del progetto "Manchi solo tu" nell'e a.s. 2016/17 ri-iscritti nella stessa scuola in questo anno scolastico	Questionari con domande chiuse a scelta multipla Anagrafica studenti raccolta tramite le segreterie delle scuole	Caratteristiche degli studenti, esiti ed opinioni sul proprio percorso scolastico, il valore della scuola e le proprie prospettive future.
Scuole secondarie di I grado	Questionari somministrati a un campione di studenti selezionato in 10 plessi (8 istituti comprensivi).	Questionari con domande chiuse a scelta multipla Anagrafica studenti da banca dati ANASCO	Caratteristiche degli studenti, ed opinioni sul proprio percorso scolastico, il valore della scuola e le proprie prospettive future.

Target Focus group docenti	Modalità di accesso	Caratteristiche tecniche	
Docenti scuole secondarie di II grado	Focus group con i docenti referenti del progetto Manchi solo tu (ed eventuali colleghi interessati) per le scuole secondarie di II grado coinvolte.	Domande sonda e stimoli per favorire il confronto tra i partecipanti	Analisi delle pratiche e dei processi messi in atto dalle scuole secondarie di II grado e dai docenti per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno della dispersione.
Docenti scuole secondarie di I grado	Focus group con i docenti referenti del progetto Manchi solo tu (ed eventuali colleghi interessati) per le scuole secondarie di I grado coinvolte nella somministrazione dei questionari.	Domande sonda e stimoli per favorire il confronto tra i partecipanti	Analisi delle pratiche e dei processi messi in atto dalle scuole secondarie di I grado e dai docenti per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno della dispersione.

I principali risultati

1. Boccature e abbandoni nelle scuole secondarie di II grado

Sono diversi e complementari i segnali che indicano un miglioramento rispetto alle problematiche della dispersione scolastica nel Comune di Milano. In primo luogo, nelle scuole secondarie di II grado stanno diminuendo gli studenti chiamati a ripetere l'anno: 1.941 nel primo anno di corso e 994 nel secondo anno. Il dato rilevato nell'a.s.2016/17 è del 10% inferiore a 12 mesi prima, con una tendenza positiva che si è consolidata nell'ultimo triennio. Il rischio di ripetere sta diminuendo in particolare per gli studenti stranieri (la quota di ripetenti è passata dal 20% al 16,2% nel primo anno di corso) e per quelli, sia italiani che stranieri, iscritti ad un istituto professionale (da 25,6% a 20,6%).

La stima della tendenza all'abbandono scolastico conferma l'impatto positivo della lotta alla dispersione nel contesto milanese. Secondo il dato più recente, nelle scuole secondarie di II grado le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono state il 12,8% mentre quelle al terzo anno solo il 2,9%: valori inferiori rispetto al precedente biennio. La tendenza è positiva soprattutto negli istituti professionali: nel passaggio dal primo a secondo anno di corso, le mancate re-iscrizioni sono passate dal 17% al 11,3%; nel passaggio dal secondo al terzo anno dal 9,7% al 3,5%. Dal punto di vista del genere i maschi si confermano più propensi ad abbandonare la scuola delle femmine. Rispetto invece al background di provenienza, se gli abbandoni conti-

nuano ad essere più frequenti tra gli studenti con cittadinanza non italiana, va tuttavia segnalato un netto miglioramento nell'a.s 2016/17. Il trend di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di II grado esprime, quindi, segnali incoraggianti.

2. La diffusione degli studenti in ritardo scolastico nelle secondarie di I grado

Gli studenti che accumulano precoce ritardo scolastico, già nel primo ciclo, rischiano in misura maggiore di abbandonare il percorso formativo in modo definitivo. Dai dati sulle scuole secondarie di I grado ricavati dall'Anagrafe Scolastica del Comune di Milano sono 3.264 i casi di ritardo scolastico sui 29.402 studenti complessivamente frequentanti una scuola statale di I grado presente sul territorio cittadino (dato a gennaio 2018). Si tratta di uno studente ogni 10 circa. Estendendo l'analisi a tutte le scuole – non solo statali ma anche private paritarie e non paritarie – i casi salgono a 3.567, di cui circa 600 contano più di un anno di ritardo.

Il ritardo scolastico costituisce, come appare evidente sulla base di questi numeri, un fenomeno tutt'altro che marginale già nelle scuole secondarie di I grado. I casi registrati tra gli studenti stranieri (2.255) sono quasi mille in più rispetto agli italiani (1.312) e il dato maschile (2.171) risulta essere, ancora una volta, peggiore di quello femminile (1.396). Le scuole con maggiore incidenza del problema tendono più spesso a collocarsi nelle aree periferiche della città, sebbene il quadro territoriale del fenomeno appaia, comunque, composito e non lineare. Nei plessi scolastici più critici, più di 3 studenti ogni 10 sono in ritardo di almeno un anno. Sono 15 gli istituti milanesi, per un totale di 20 plessi scolastici, con più di 2 studenti ogni 10 con almeno un anno di ritardo.

3. Caratteristiche del personale docente

I dati sulla popolazione studentesca posso essere integrati con alcune evidenze sul personale docente. Una particolare attenzione merita il tema del precariato: un fattore che può, potenzialmente, influire sul senso di stabilità percepito dagli studenti a rischio dispersione. Nel più ampio contesto di Milano città metropolitana, nell'a.s.2016/17 poco più di 3mila docenti a tempo determinato hanno insegnato in una scuola secondaria di I grado, a fronte di quasi 7mila assunti a tempo indeterminato. Passando al II grado, circa 2mila supplenti a tempo determinato si sono aggiunti ai 10mila docenti con contratto a tempo indeterminato. Considerando il complessivo personale docente, 2 insegnanti su 3 sono di sesso femminile e quasi la metà dei docenti di ruolo ha 55 o più anni. Tra i supplenti, una quota importante di insegnati ha invece meno di 35 anni.

4. Gli studenti con difficoltà di apprendimento nelle scuole secondarie

Il campione analizzato comprende tutti gli studenti della provincia di Milano delle classi III° di scuola secondaria di primo grado e delle classi II° di scuola secondaria di secondo grado (di licei, istituti tecnici e istituti professionali) che hanno partecipato alla rilevazione Invalsi nell'anno scolastico 2016/17 e a cui sono state somministrate le prove di italiano e di matematica. Gli studenti con le performance di apprendimento peggiori rientrano nel livello 1 della scala delle competenze e questo è il gruppo su cui si è focalizzata l'analisi.

In Italia circa uno studente su tre si colloca nel livello più basso: 35,3% nella III secondaria di primo grado e 37,2% nella II secondaria di secondo grado. Tale quota si riduce nel Nord Ovest (rispettivamente 29,1% e 27,3%) e ancor più in Lombardia (28% e 24,7%). In provincia di Milano ci sono percentuali maggiori di studenti di livello 1 rispetto alla Lombardia (+0,7 punti percentuali nella III secondaria di primo grado e +2,2 punti percentuali nella II secondaria di secondo grado) ma non in confronto al Nord Ovest (-0,4 punti percentuali in entrambi i gradi).

Nella provincia di Milano tra gli studenti che hanno frequentato la III secondaria di primo grado il 12,8% rientra nel livello 1 solo in Matematica, il 7,1% solo in Italiano, ma l'8,7% ha

basse performance in entrambe le discipline. Stratificando i risultati in base alle variabili del sesso, della cittadinanza e della tipologia di scuola frequentata da questi studenti, il quadro si fa più eterogeneo e variegato. Gli studenti maschi di livello 1 sono maggiormente presenti in italiano (9,2% di maschi e 4,9% di femmine) mentre la situazione è rovesciata per la prova di matematica (16,5% di ragazze e 9,4% di ragazzi); considerando gli studenti con basse performance in entrambe le prove, prevalgono i maschi, anche se la differenza si fa più sottile (+2,3 punti percentuali).

Gli studenti della classe II secondaria di secondo grado si collocano per il 12,8% nel livello 1 solo in matematica, il 5,4% solo in italiano e, come per gli studenti del primo ciclo, l'8,7% ha un livello di apprendimento basso in entrambe le discipline. Le ragazze hanno risultati bassi prevalentemente nella prova di matematica (17,7%, +9,9 punti percentuali rispetto ai ragazzi) mentre gli studenti maschi in entrambe le discipline (9,3%, +1,3 punti percentuali rispetto alle femmine), così come nella sola prova di italiano (8,1%, +5,3 punti percentuali). È negli istituti professionali che si concentrano maggiormente gli studenti di livello 1 (69,5%) e per circa la metà di loro (34,2%) lo svantaggio è tale per entrambe le discipline, a differenza di un 2,8% di studenti nei licei e di un 10,2% di studenti negli istituti tecnici. Nei licei e negli istituti tecnici prevalgono invece gli alunni di livello 1 in matematica (rispettivamente: il 10,1% e il 13%).

È possibile, inoltre, “seguire” lo studente nella sua carriera scolastica – attraverso la tecnica dei punteggi a distanza – e confrontare i risultati ottenuti nelle diverse edizioni delle prove Invalsi per ciascuno studente lungo il suo percorso.

A livello nazionale il 2,6% degli studenti è in situazione di doppia fragilità (studente con livello 1 sia in italiano che in matematica nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 e nella prova di V primaria nell'a.s. 2013/14) mentre per i restanti aggregati territoriali (Nord Ovest, Lombardia e provincia di Milano), la quota è più ridotta (2,1%). Nella provincia di Milano, nella situazione più fragile ci sono soprattutto i ragazzi e gli studenti stranieri, in particolare di prima generazione. Nel tempo, la situazione è peggiorata per gli alunni maschi, per chi è di cittadinanza italiana ed anche tra le seconde generazioni; nel caso opposto, si registrano miglioramenti per le studentesse e gli stranieri di prima generazione sebbene, questi ultimi, abbiano ancora una percentuale molto alta di studenti nel livello 1.

5. Le maggiori difficoltà degli studenti stranieri

L'analisi dei dati rispetto alla cittadinanza fa emergere un nodo che da sempre caratterizza la situazione degli apprendimenti: la marcata disuguaglianza in istruzione tra studenti nativi e stranieri. Gli studenti italiani delle scuole secondarie di primo grado si dimostrano maggiormente in difficoltà nella prova di matematica (12,2%), mentre per i loro compagni stranieri la situazione è più grave, in particolare per le prime generazioni: il 29,5% è nel livello 1 sia per italiano che per matematica e il 29,1% ha significative lacune in una delle due prove.

Anche per la classe II secondaria di secondo grado, emerge una netta disuguaglianza tra studenti italiani e di origine immigrata. Gli alunni italiani si dimostrano maggiormente in difficoltà nella prova di matematica (12,4%), mentre si conferma la situazione più grave per i loro compagni con cittadinanza non italiana, soprattutto se di prima generazione: il 28,6% è nel livello 1 sia per italiano che per matematica e il 26,9% ha significative lacune in una delle due prove (12,1% in italiano e 14,8% in matematica).

L'area di provenienza e l'età di arrivo in Italia sembrano incidere significativamente sul basso successo negli apprendimenti, in entrambe le discipline, o solo in italiano. Si riscontrano, infatti, quote sempre più ampie di studenti di livello 1 man mano che il Paese di provenienza si “allontana” dall'Italia: per la secondaria di primo grado gli studenti nati in un Paese membro dell'Unione Europea con bassi apprendimenti sono il 39,8% (nello specifico, il 16,7%

ha basse performance in entrambe le prove), i nati in un paese europeo ma non UE sono il 52,7% (il 21,1% sia in italiano che in matematica) e i nati in un Paese extra-europeo il 64,2% (34,1% in entrambe le prove). La scuola secondaria di secondo grado evidenzia una situazione simile: raggiungono bassi livelli di apprendimento il 39,4% di coloro che provengono da un paese membro dell'Unione Europea (il 16,3% sia in italiano che in matematica), il 49,1% di chi proviene da un Paese europeo ma non dell'UE (23,1% in entrambe le prove) e il 60,9% di chi nasce in un Paese extra-europeo (il 32,9% è di livello 1 in Italiano e in Matematica). Arrivare in Italia a scolarizzazione già iniziata diventa un notevole svantaggio in vista del processo di apprendimento per gli studenti che conseguono prestazioni basse in entrambe le prove: nella classe III secondaria di primo grado l'incidenza è del 54,7% per chi arriva entro l'inizio della scuola dell'obbligo e del 65,5% per coloro che si inseriscono tra i 6 e 13 anni; nella classe II secondaria di secondo grado si tratta del 56,3% per chi arriva entro il sesto anno di età, del 55,7% per chi si inserisce durante il primo ciclo d'istruzione e del 56,5% per coloro che arrivano in Italia dopo i 13 anni, ovvero durante il secondo ciclo di istruzione.

6. L'incidenza del background familiare sugli apprendimenti

Lo status socio-economico e culturale sembra influenzare maggiormente la performance in italiano anziché quella in matematica, anche se gli studenti più svantaggiati sembrano essere quelli che hanno basse performance (livello1) in entrambe le prove. Gli alunni della provincia di Milano presentano una situazione simile a quella dei loro compagni degli altri aggregati geografici considerati (Lombardia, Nord Ovest e Italia). Nella provincia di Milano, ad avere un'incidenza maggiore del background familiare sugli apprendimenti sono le studentesse, gli alunni di origine immigrata, soprattutto di prima generazione e coloro che frequentano gli istituti professionali e, in seconda istanza, gli istituti tecnici.

7. Esiti e percezioni degli studenti a rischio dispersione nelle scuole secondarie di secondo grado

Un primo elemento emerso dalla survey sulle scuole secondarie di secondo grado è che il 33% degli studenti (dei 168 a cui è stato somministrato il questionario un anno dopo la partecipazione al progetto "Manchi solo tu") ha superato il primo biennio della secondaria con un percorso regolare; un dato rilevante in quanto conferma la possibilità che le criticità – in particolare nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado – possano essere superate con successo, anche in casi particolarmente critici. Complessivamente gli esiti scolastici nell'a.s. 2016/17 sono stati positivi per il 61% degli studenti (hanno superato l'anno a giugno o a settembre), mentre nel 2018 il 35% è stato ammesso alla classe successiva, il 37% ha un giudizio sospeso a settembre e il 26% degli studenti ha vissuto un fallimento scolastico.

La bocciatura rappresenta un elemento di complessità non solo sulla regolarità del percorso, ma anche sugli effetti che produce sugli studenti e sulla loro possibilità di recupero successiva. Per il 29% degli studenti ha inciso molto sulle proprie difficoltà a scuola una precedente bocciatura, permangono poi le difficoltà legate alle specifiche discipline scolastiche per il 73% degli studenti. Gli studenti intervistati hanno evidenziato anche che considerano le difficoltà scolastiche che hanno vissuto (che siano intercorse bocciature o meno) come un fallimento (46% dei casi) ed un errore personale (64%) inducendoli a riflettere sull'importanza della scuola e sul proprio comportamento. Questo mostra che gli studenti sono in grado di assumersi la propria responsabilità rispetto a tali difficoltà, probabilmente più di quanto siano in grado di comunicarlo agli adulti che li circondano.

Ciò sembra essere confermato anche dalle loro prospettive future, la maggioranza degli studenti (51%) nonostante le difficoltà riscontrate intende completare il proprio percorsi di studi conseguendo il diploma o la qualifica professionale e il 18% vorrebbe anche iscriversi

all'Università. Una minoranza di studenti (15%) mostra invece segnali di rinuncia, dichiarando di voler andare a lavorare il prima possibile anche senza aver completato il proprio percorso.

8. Indicatori di rischio per gli studenti (secondarie di II grado)

Dall'analisi dei profili degli studenti sugli indicatori di rischio emerge un quadro complessivamente confortante, in quanto le difficoltà sembrano attenuate da una visione positiva della scuola, che offre la possibilità di imparare cose nuove e mostrare la propria intelligenza (rispettivamente 78% e 68% degli studenti), oltre ad avere una funzione importante per il futuro, ovvero conseguire un titolo di studio e trovare un buon lavoro (85%).

Le criticità maggiormente diffuse sono soprattutto quelle legate alle aree disciplinari e le problematicità esterne alla scuola – personali, familiari o relazionali – non sono particolarmente diffuse in questo gruppo di studenti, ma tra coloro che le evidenziano ci sono soprattutto gli studenti della classe prima. La dimensione relazionale all'interno della scuola evidenzia criticità per una minoranza del gruppo, in particolare il rapporto con gli insegnanti è negativo per il 29% degli studenti, tra questi quelli che hanno maggiori problemi sono gli studenti maschi, che frequentano la classe prima e che hanno già subito una bocciatura.

La sfiducia nei confronti delle figure scolastiche rappresenta la criticità maggiore emersa dall'indagine, anche quando le relazioni con gli adulti della scuola non sono conflittuali o addirittura sono positive si registra una generale sfiducia. Ovviamente, viene evidenziato un grado di differenza tra i docenti e i dirigenti scolastici, ma in generale gli studenti non trovano alleati all'interno delle scuole, nonostante questi siano i luoghi in cui passano la maggior parte del tempo e in cui investono sia sul piano relazionale sia sulla costruzione del proprio futuro.

Gli studenti ripongono invece piena fiducia nei loro genitori, nelle figure familiari e nei pari relativamente agli aspetti importanti della loro vita. Tale fiducia può rappresentare una leva importante per i percorsi di prevenzione e di contrasto della dispersione scolastica, sia in termini di costruzione di un'alleanza tra gli adulti della scuola e gli adulti della famiglia, sia rispetto al ruolo che i pari possono avere anche all'interno della scuola.

9. Gli studenti a rischio dispersione nelle scuole secondarie di primo grado

L'indagine condotta dall'osservatorio su questo gruppi di studenti ha una duplice finalità:

- comprendere quali sono le problematiche maggiori che gli studenti con almeno un anno di ritardo nella scuola secondaria di primo grado evidenziano e quale sia la loro visione della scuola e di ciò che stanno vivendo, con l'obiettivo di fornire indicazioni su possibili strade di prevenzione del rischio di dispersione;
- comprendere quali, potenzialmente, potrebbero essere i trend evolutivi della relazione degli studenti con il contesto scolastico, attraverso una lettura congiunta con i dati delle scuole secondarie di secondo grado.

Il primo dato riguarda la composizione del campione rappresentativo dell'universo degli studenti, dove è presente una netta maggioranza di studenti stranieri rispetto agli autoctoni (96 su 144), selezionando gli studenti con già un anno di ritardo sul percorso scolastico. La presenza maggioritaria di studenti stranieri però non restituisce un quadro univoco e lineare, le difficoltà così come i punti di forza emersi dall'indagine, come abbiamo visto, hanno molte sfaccettature. Ponendo ad esempio l'attenzione sulle materie preferite (o in cui ottengono voti migliori) gli studenti con cittadinanza non italiana si dichiarano forti in matematica (in 28 su 34) ed in inglese (in 19 su 23), dato che potrebbe rappresentare una leva per costruire un percorso di miglioramento anche in altre discipline.

10. Indicatori di rischio per gli studenti (secondarie di I grado)

Dall'analisi dei profili degli studenti in relazione agli indicatori di rischio è emerso che, in maniera sostanzialmente simile agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, le difficoltà scolastiche vengono vissute come strettamente legate alle singole discipline e alle specifiche difficoltà che progressivamente emergono nell'apprendimento. Tra le difficoltà rispetto alla capacità di espressione e di comprensione sembra prevalere la prima, anche per gli studenti italiani e probabilmente questo condiziona anche la capacità di esplicitare le proprie difficoltà agli insegnanti.

Il clima scolastico è vissuto complessivamente come positivo o comunque non particolarmente problematico, così come sembrano essere piuttosto circoscritti i fattori esterni che implicano distrazione dalla scuola o veri e propri problemi. Ovviamente per quanto circoscritti, rappresentano una priorità per le scuole che devono affrontare e gestire i casi specifici dei propri studenti (41 studenti dichiarano di avere problemi esterni alla scuola).

I "segnali di attenzione" più rilevanti sembrano essere quelli legati alla sfiducia nei confronti delle figure scolastiche che si evidenzia già in maniera rilevante per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e tende a crescere per gli studenti del biennio successivo. La chiave più importante in questo trend è rappresentata dagli insegnanti che, in questa fase, registrano un livello di sfiducia ancora non troppo diffuso: sono loro probabilmente che possono intervenire per modificare questo trend di allontanamento dalle figure scolastiche.

Più complesse sono le riflessioni in merito ad una più generale disillusione nei confronti della scuola. Da quanto emerge da questa indagine, il gruppo degli studenti delle secondarie di primo grado mantengono una visione positiva della scuola e della sua valenza – in maniera simile al gruppo degli studenti della secondaria. Indubbiamente nel momento in cui viene rilevata una visione positiva e formativa della scuola, questa rappresenta una leva importante per costruire percorsi di supporto per gli studenti, insieme ad una alleanza positiva con le figure adulte in cui loro ripongono maggiore fiducia.

Infine, il ruolo dei pari assume una rilevanza significativa, sia in termini di fiducia riposta sia rispetto alla positività delle relazioni dichiarate.

11. Gli allievi a rischio di dispersione descritti dai docenti

L'ultima parte del rapporto è dedicato a un approfondimento di analisi sulla dispersione scolastica dal punto di vista degli insegnanti, basato su due focus group realizzati con docenti di scuole secondarie di primo e secondo grado del Comune di Milano, impegnati in attività, commissioni e progetti anti-dispersione. L'analisi dei focus è articolata in tre parti tematiche, considerando somiglianze e differenze emerse fra insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

In primo luogo, i docenti descrivono gli allievi che "non ce la fanno". I docenti identificano come caratteristica prevalente e ricorrente degli alunni milanesi a rischio di dispersione il background immigrato: si tratta di stranieri di prima generazione, neoarrivati e con scarsa conoscenza dell'italiano, che vivono svariati problemi personali e familiari che ostacolano l'inserimento scolastico. Diversi gli studenti asiatici, egiziani o latinoamericani, di cui si citano e raccontano le fragilità: questi studenti fanno fatica a stare a scuola; sono irrequieti, vengono richiamati o sospesi per questioni disciplinari; sono silenziosi, senza voce e invisibili; hanno un rendimento scolastico scarso o insufficiente; provengono da quartieri periferici degradati; hanno problemi con la legge o sono a rischio di cadere in reti devianti o criminali.

Accanto a questa utenza, i docenti segnalano la presenza di studenti italiani multiproblematici, figli di genitori per cui la scuola non è la priorità, caratterizzati da una molteplicità di fattori di svantaggio, tradizionali ma anche connessi a nuovi problemi e disturbi che si manifestano nell'apprendimento, così come a nuove forme di ritiro e isolamento sociale. Anche i Rom

ancora vengono assunti a caso paradigmatico, per il loro alto tasso di abbandono scolastico, l'irregolarità della frequenza, gli abbandoni precoci di bambine e ragazze.

La scuola frequentata da questi ragazzi difficili viene definita dai docenti, in modo evocativo, un "vaso di Pandora", un contesto in cui si esprimono "mali", sofferenze e malesseri degli studenti e delle loro famiglie, e in cui si rispecchiano le difficoltà di chi si trova a insegnare e a sostenere l'apprendimento in soggetti disagiati e svantaggiati. Gli studenti sperimentano, infatti, soprattutto problemi di natura emotiva, affettiva e relazionale e il rischio di dispersione si associa a parole come "disorientamento, inadeguatezza, percezione di fallimento, senso di abbandono, isolamento". Fra questi studenti, tuttavia, si scorgono anche "speranze", interessi, consapevolezza dei problemi, impegno nello studio, competenze comunicative, un buon grado di attivazione e partecipazione, oltre alla capacità di reggere di fronte al fallimento, di non demotivarsi e sfruttare nuove opportunità formative.

Nella parte dedicata all'analisi del "problema dispersione", i docenti ragionano sulle principali cause di abbandono, identificando nella scelta scolastica sbagliata della scuola superiore l'origine del fenomeno. Attorno a questa scelta errata, secondo gli insegnanti, convergono le triplici responsabilità dei ragazzi (soprattutto stranieri), delle loro famiglie e dell'istituzione scolastica. I ragazzi falliscono nel loro percorso scolastico, quando non seguono i consigli dei docenti delle medie, quando non sono adeguatamente accompagnati nella transizione oppure se vengono inseriti in scuole non attrezzate a rispondere ai loro bisogni formativi. Anche le famiglie sono parte in causa, quando non si rendono conto che ad una scelta scolastica errata (che sottovaluta o sopravvaluta le chances dei figli) non si rimedia facilmente: questa rischia di ipotecare tutto il successivo percorso scolastico. Gli insegnanti dichiarano anche le loro responsabilità quando lasciano soli genitori e figli nelle scelte, inoltre denunciano anche un sistema scolastico che, in particolare nel secondo ciclo (quindi anche nel biennio obbligatorio), diventa sempre più selettivo prevedendo test di ingresso e modalità di scoraggiamento formale ed informale all'iscrizione, in particolare per coloro che hanno difficoltà.

Nel momento in cui si compie una scelta scolastica sbagliata, inoltre, si innesca un processo quasi "irreversibile" che progressivamente porta a sprechi di tempo ed energie, aumentando i rischi di abbandono. Il sistema scolastico si dimostra rigido e rende quasi impossibile riorientare i percorsi in corso d'anno: quando lo studente matura la consapevolezza di una scelta sbagliata, la scuola spesso propone "il ritiro" come unica opzione, mentre difficilmente viene attivato un supporto per individuare altre alternative. È come se, per alcuni studenti, non fosse prevista nessuna altra chance o possibilità di continuare a formarsi, pur essendo ancora in un'età che in teoria prevede l'obbligo scolastico/formativo. Nei fatti si fatica ancora a garantire la fruizione piena di questo diritto proprio a chi è più in difficoltà negli studi.

12. Le attività delle scuole secondarie di prevenzione/contrasto della dispersione

Nei focus group, i docenti presentano le attività delle scuole secondarie milanesi messe in campo per prevenire e contrastare la dispersione scolastica. In linea generale, nelle secondarie di primo e secondo grado, gli insegnanti non hanno rinvenuto strategie di sistema o progetti complessivi di scuola. Gli esperti esterni (appartenenti ad enti pubblici o privati) e operatori di progetti specifici per affrontare il problema dispersione, talvolta, appaiono essere più competenti e capaci di gestire questa tipologia difficile di allievi e di affrontare la questione, rispetto ai docenti interni. Nonostante l'assenza di interventi di sistema, gli insegnanti presentano molteplici azioni messe in campo dalle scuole:

- per le secondarie di primo grado, vengono segnalati laboratori di alfabetizzazione per gli studenti stranieri neoarrivati e collaborazioni con i CPIA; dispositivi dettagliati, formali e informali, per l'orientamento alla scelta della scuola superiore; attività extrascolastiche per il tempo libero e la socializzazione; attività di sostegno e recupero degli apprendimenti; presa in carico dei casi più difficili in collaborazione con i

servizi sociali (piuttosto sviluppato risulta essere il lavoro in rete con gli enti del territorio, in progetti preventivi soprattutto di orientamento verso percorsi di formazione professionale, ma anche di ri-motivazione in itinere con l'intervento di educatori, assistenti sociali, volontari);

- per le secondarie di secondo grado, i docenti evidenziano alcuni aspetti ritenuti cruciali nelle azioni anti-dispersione concernenti la cura della relazione interpersonale e diretta fra docenti e allievi per rispondere al bisogno di non essere ignorati o mortificati per le loro difficoltà, ma piuttosto di essere ascoltati e accompagnati; la peer education utilizzata per il doposcuola e il (ri)orientamento, per innescare dinamiche relazioni positive atte ad evitare il fallimento scolastico; il recupero degli apprendimenti nel corso dell'anno scolastico attraverso ore aggiuntive e spiegazioni personalizzate svolte da docenti disponibili.

Vengono citate, infine, le attività e lo stile di insegnamento "attento" dei singoli docenti, non sempre facilmente rilevabili ma essenziali nel contenimento della dispersione.

13. Punti di attenzione per il futuro

Gli insegnanti segnalano alcuni punti di attenzione cruciali per definire efficaci interventi anti-dispersione. Le proposte avanzate nei due focus group convergono principalmente su due aspetti.

1. *"L'insegnante non può fare tutto", è necessaria una collaborazione interprofessionale.* Si evidenzia la necessità di rafforzare le reti di collaborazione fra scuola ed extrascuola, riconoscendo l'importanza di circoscrivere il ruolo dell'insegnante all'insegnamento delle discipline, reso possibile tuttavia dalla sua capacità di dialogare e agire in condivisione con altre figure professionali, formate e competenti sul piano educativo, psicologico, sociale, eccetera. Questa collaborazione, dentro e fuori la scuola, è indispensabile per non lasciare indietro e seguire adeguatamente i ragazzi più problematici e fragili, non trascurando le normali attività di classe, con l'intenzione di lavorare insieme per lo stesso obiettivo (la riuscita dello studente più svantaggiato), integrando competenze e professionalità, apprendendo l'uno dall'altro, attraverso una continuità e contiguità di intenti, scambi e azioni.
2. *Il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione è da mettere a sistema, si vuole sapere "che fine fanno" i propri allievi.* La maggior parte dei problemi ancora oggi si presentano nel passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione, date le discontinuità, le interruzioni e i rischi che derivano da una gestione non troppo accurata di questo momento cruciale, soprattutto per gli alunni che manifestano maggiori difficoltà. Si tratta dunque di sviluppare un collegamento più sistematico fra scuole secondarie di primo e secondo grado, a partire dalla fase dell'orientamento alla scelta, ma soprattutto immaginando la possibilità per i docenti di diversi livelli scolastici di seguire i propri ex allievi nel tempo, confrontandosi sui casi problematici, passandosi informazioni ampie e precise, suggerendo soluzioni alle difficoltà. Molteplici le proposte nei focus, di revisione delle pratiche di orientamento, attraverso dispositivi specifici, formali ed informali, che curino con attenzione questa transizione.

Risulta dunque cruciale sapere "che fine fanno" i propri alunni, punto chiave sostenuto nel titolo dell'ultimo capitolo, posto che le diverse anagrafi (nazionali o locali) relative ai percorsi dei singoli studenti rendono possibile avere queste informazioni. Tuttavia, questa non può essere considerata solo una preoccupazione di alcuni docenti (o un pallino degli statistici), è piuttosto un modo differente di pensare all'istruzione e alla formazione: l'apprendimento è un lungo processo, da seguire nel tempo, guardando all'alunno ma anche alle ricadute e agli esiti di medio-lungo periodo del lavoro dell'insegnante. Questa attenzione potrebbe essere uno

stimolo sostanziale (e non solo formale) alla riflessività all'interno del corpo insegnante, all'autovalutazione e alla definizione di prospettive di miglioramento, da fondare certo su dati e statistiche, ma anche su storie reali di successi e di fallimenti, di studenti incontrati e persi, valorizzati e accompagnati. La prospettiva di un sistema scolastico che si assume la responsabilità piena di seguire e accompagnare con cura fino alla fine dell'obbligo scolastico, e anche oltre, chi fa fatica a seguire, ad apprendere, a stare in classe per ragioni diverse, allude a una scuola che richiede cambiamenti strutturali e sistemici forti, così come condizioni, indicazioni, dispositivi concreti che permettano di non perdere le tracce dei propri studenti, di sapere che fine fanno e se hanno avuto "nuovi inizi" nella formazione, nella preparazione al lavoro, nell'avvicinarsi alla fase adulta e attiva del loro essere cittadini.

Riflessioni e indicazioni

Attraverso l'attività di monitoraggio ed approfondimento dell'Osservatorio sul fenomeno della dispersione emerge un quadro dettagliato che, come riassunto nei 13 punti relativi ai principali risultati, consente una prima riflessione sulle possibili strategie di intervento.

Il dato di miglioramento sui trend della dispersione tra gli studenti del Comune di Milano apre a considerazioni positive in merito all'efficacia degli interventi sinora realizzati congiuntamente dalle scuole e dal territorio (terzo settore ed istituzioni), ma il numero di studenti che abbandona la scuola è ancora rilevante e richiede un maggiore sforzo ed una maggiore sinergia.

Dal punto di vista delle scuole, o più precisamente dei docenti, emerge con chiarezza la necessità di un maggiore collegamento tra le scuole secondarie di primo e di secondo grado che consenta una condivisione concreta sulla gestione e sull'accompagnamento di studenti con particolari difficoltà.

La valorizzazione delle sinergie tra gli attori (scuole, policy maker e organizzazioni del terzo settore) può consentire una maggiore efficacia nella direzione di costruire un'alleanza educativa che mette al centro gli studenti ad esempio lavorando congiuntamente per rafforzare la visione positiva della scuola e del suo lavoro, o per recuperare la fiducia nei confronti delle figure scolastiche. In questa direzione, ad esempio, il ruolo e la funzione dei pari in chiave di supporto ai percorsi di recupero, appare come una possibilità di valorizzazione di esperienze e risorse.

Dal punto di vista del Comune di Milano la sinergia con gli attori coinvolti su un tema, come quello della dispersione scolastica, ha una rilevanza che incrocia almeno tre linee strategiche riconosciute dello sviluppo cittadino, ossia il capitale umano, l'inclusione sociale e il rilancio delle periferie. Valorizzare – con il contributo di tutti i soggetti interessati – un insieme sempre più organico e dettagliato di interventi di prevenzione e contrasto della dispersione degli studenti in obbligo formativo può diventare un obiettivo per la futura programmazione.

Anche sul tema critico della reperibilità delle fonti statistiche e dei sistemi di monitoraggio e analisi, uno sforzo sinergico e continuativo – con il grado di innovatività che il contesto milanese ha più volte dimostrato di poter esprimere – non potrà che dare ulteriore slancio al percorso virtuoso già avviato.

1. La dispersione scolastica a Milano attraverso le fonti ufficiali. Consolidamento e ampliamento del monitoraggio dal dettaglio cittadino alla cornice nazionale

Anna Clara Gatti e Stefano Montrasio

In Italia, sui 2.613mila studenti totali delle scuole secondarie di II grado, quasi 54mila sono risultati “a rischio dispersione” nell’anno scolastico 2015/16: si tratta del 2% che ha interrotto la frequenza scolastica durante l’anno senza valida motivazione, come ad esempio il passaggio ad altro percorso formativo. Di questi 54 mila casi, solo 13mila sono rientrati nel sistema scolastico nell’anno scolastico 2016/17: più di 40mila (1,6%) sono invece usciti definitivamente dal sistema. In aggiunta, si contano più di 71mila studenti (3,8%) che hanno interrotto la frequenza scolastica tra un anno e l’altro: terminato l’anno scolastico 2015/16, non si sono dunque re-iscritti a quello seguente.

Questi due “tasselli” della dispersione scolastica si sommano: a livello nazionale, l’abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado è dunque stimabile in circa 112mila casi nell’ultimo anno rilevato. A tali componenti della dispersione vanno poi aggiunti gli studenti che escono ancor prima dal sistema scolastico: più di 14mila ragazzi e ragazze che hanno abbandonato la scuola secondaria di I grado (0,8% sul totale frequentati) e quasi 9mila che hanno lasciato gli studi nel passaggio tra I e II grado delle scuole secondarie (0,5%).

Sono questi, in sintesi, i numeri della dispersione scolastica in Italia deducibili dall’Anagrafe Nazionale degli Studenti, diffusi dal MIUR nel novembre 2017. Si confermano inoltre i principali profili del rischio dispersione: nelle scuole secondarie di II grado, è il primo anno di corso ad essere il più critico per gli studenti (7% di abbandoni, mentre la percentuale scende a poco più del 4% per gli anni successivi) e sono più spesso i maschi a non completare il percorso scolastico (5,1% di abbandoni contro 3,4% delle femmine). Gli studenti di nazionalità straniera (11,6%), specie se nati all’estero (12,6%) risultano più a rischio di quelli italiani (3,8%). Da un punto di vista territoriale, la Lombardia esprime un livello di rischio di poco inferiore al valore nazionale (4% rispetto al 4,3% nazionale).

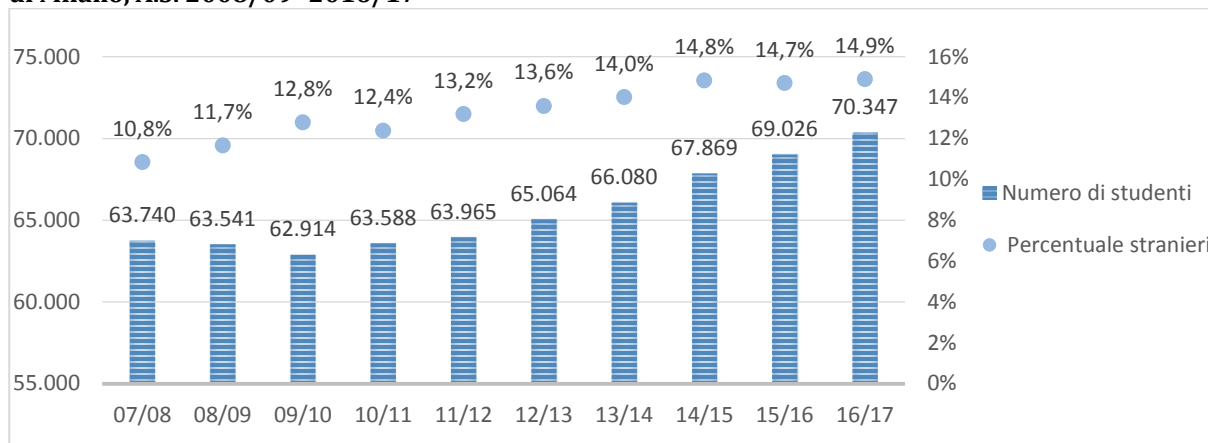
In questo quadro di dati a livello nazionale, come stanno evolvendo gli indicatori della dispersione scolastica nel Comune di Milano? In attesa di poter sfruttare l’Anagrafe Nazionale degli Studenti anche a livello locale, sono comunque molteplici le complementari fonti statistiche pubbliche utilizzabili per proverà a rispondere, in questo primo capitolo, a 4 iniziali domande:

1. Sta diminuendo il rischio di dispersione a Milano nelle scuole secondarie di II grado?
2. Quali segnali di rischio emergono precocemente nelle scuole secondarie di I grado?
3. Cosa pensano i giovani sui percorsi scolastici realizzati o, eventualmente, abbandonati?
4. Quante e quali risorse, in termini di personale docente, contribuiscono alla lotta della dispersione?

1.1 Sta diminuendo il rischio di dispersione scolastica a Milano? il monitoraggio statistico delle scuole secondarie di secondo grado

Il mondo della scuola a Milano è in costante movimento, insieme a tutta la città. A cambiare sono anche le caratteristiche della popolazione studentesca, come raccontano i dati raccolti dal MIUR con la collaborazione delle scuole attraverso la Rilevazioni/Dati Generali e come conferma anche, sul tema degli stranieri, il recente report, sempre ad opera del MIUR, relativo a “Gli alunni con cittadinanza non italiana”.

Grafico 1.1. Numero di studenti e percentuale di stranieri nelle scuole secondarie di II grado del Comune di Milano, A.S. 2008/09 -2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Nell'anno scolastico 2016/17 il numero degli iscritti ad una delle 182 scuole secondarie di II grado di Milano è aumentato, arrivando a superare i 70mila studenti (+1.321 rispetto al 2015/16). Si conferma, dunque, il trend di crescita degli ultimi 7 anni. Parallelamente, il numero di studenti stranieri si è assestato intorno alle 10mila unità, pari al 15% circa della complessiva popolazione studentesca, con una quota crescente di stranieri nati in Italia (grafico 1.1). Per quanto riguarda il tipo di istituto frequentato, sono in aumento gli studenti iscritti nei licei di tipo classico e scientifico, così come – rispetto all'anno precedente – risultano in crescita gli iscritti agli istituti tecnici industriali e agli istituti professionali a indirizzo alberghiero (tabella 1.1).

Tabella 1.1. Unità scolastiche e studenti per indirizzo nelle scuole secondarie di II grado del Comune di Milano nell'A.S. 2016/17 (valori numerici) e variazioni rispetto all'A.S. 2015/16 (freccie)

		Unità scolastiche	Alunni totali	Alunni stranieri		
				Totali	Nati in Italia	Non nati in Italia
Liceo	Scientifico	54 ↑	17.987 ↑	1.155 ↑	623 ↑	532 ↑
	Classico	21 ↓	6.644 ↑	90 ↓	40 ↑	50 ↓
	Altro	33 ↑	11.546 ↓	754 ↑	389 ↑	365 ↑
Istituto tecnico	Industriale	18 →	11.311 ↑	2.168 ↑	857 ↑	1.311 ↓
	Com. Geom.	22 →	5.865 ↓	1.723 ↑	754 ↑	969 ↓
	Altro	11 →	4.807 ↑	1.116 ↑	457 ↑	659 ↓
Istituto professionale	Com. Tur. Pub.	12 →	6.480 ↓	2.295 ↓	710 ↑	1.585 ↓
	Alberghiero	3 →	3.819 ↑	590 ↑	273 ↑	317 ↓
	Altro	8 →	1.888 ↓	588 ↓	143 ↑	445 ↓
Totale scuole sec. di II grado		182 ↑	70.347 ↑	10.479 ↑	4.246 ↑	6.233 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

BOX. La presenza straniera nella popolazione studentesca nel Comune di Milano e in Italia

- ✓ Nell'A.S. 2016/17 si contano in Italia 826.091 alunni con cittadinanza straniera nella complessiva popolazione studentesca (9,4% sul totale degli alunni). Nel Comune di Milano sono 38.147 (19,7%).
- ✓ Le cittadinanze prevalenti a livello nazionale sono Romania (19,2% sul totale degli alunni stranieri), Albania (13,6%) e Marocco (12,4%). Nel Comune di Milano sono Filippine (19,5%), Egitto (15%) e Cina (11,2%).
- ✓ In Italia, le scuole secondario di II grado contano 191.663 studenti stranieri, di cui 50mila circa nati in Italia (27%). Nel Comune di Milano, sui 10.479 studenti stranieri totali 4.246 sono nati in Italia (40,5%).
- ✓ In Italia, il 27,8% degli studenti stranieri delle scuole secondarie di II grado frequenta licei, il 37,5% istituti tecnici e il 34,7% istituti professionali. Nel Comune di Milano, il 19,1% licei, il 47,8% istituti tecnici e il 33,1% istituti professionali.

A partire da queste preliminari informazioni sulla partecipazione scolastica, si entra ora nel merito del rischio dispersione. Il primo aspetto da considerare è quello delle ripetenze: l'abbandono scolastico tra un anno e il successivo riguarda infatti, in misura significativa, studenti a cui si è chiesto di ripetere l'anno. E' in diminuzione il numero di ripetenti nelle scuole secondarie di II grado a Milano, sia nel primo (1.941 nell'a.s. 2016/17) che nel secondo anno di corso (994): circa il 10% in meno rispetto all'anno precedente (tabella 1.2). Su un arco temporale di un decennio, la tendenza è tuttavia di segno opposto: prima del 2013, il numero di ripetenti era infatti inferiore.

Tabella 1.2. Numero di ripetenti tra gli studenti del primo e secondo anno, A.S. 2008/09 - 2016/17

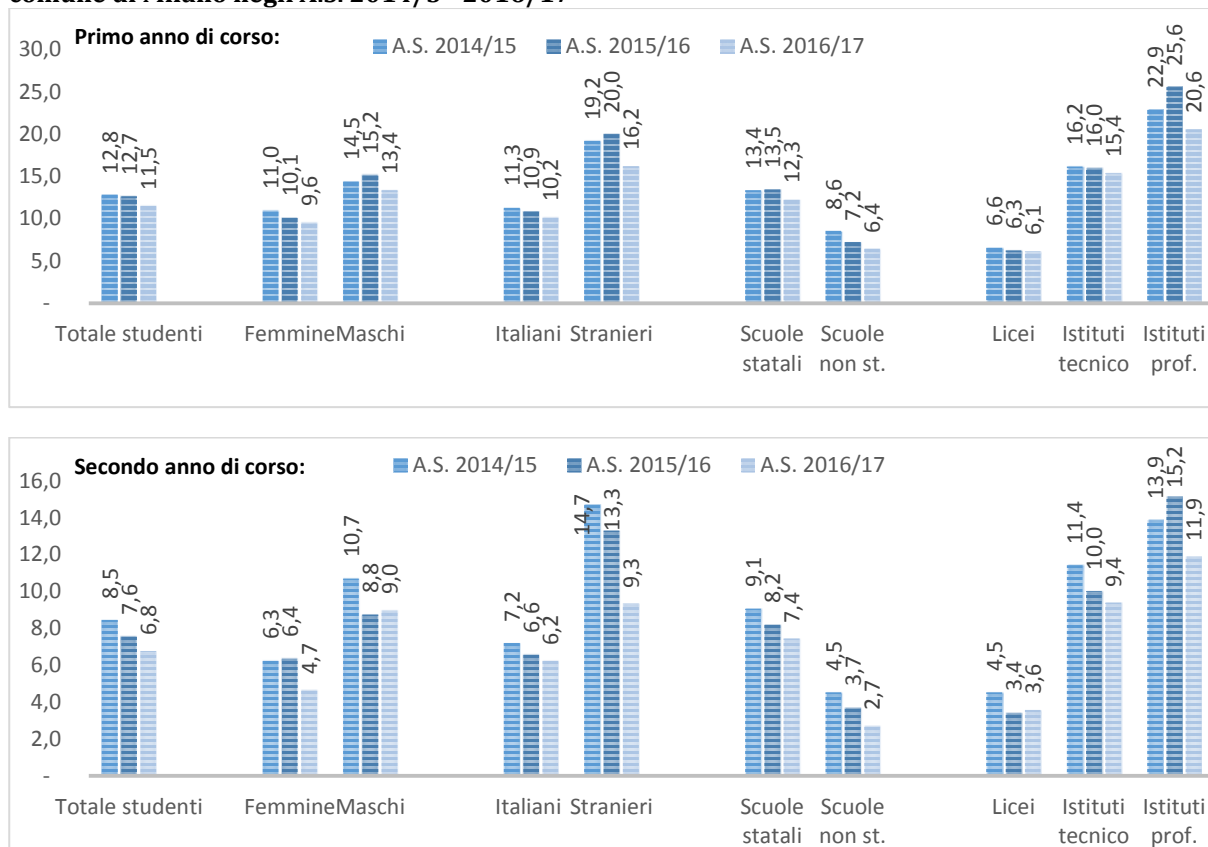
		Anno scolastico								
		08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17
		Primo anno di corso								
Genere	Femmine	729	679	526	554	549	957	905	846	779
	Maschi	992	835	717	872	756	1.226	1.288	1.285	1.162
Nazion.	Italiani	1.378	1.187	954	1.087	1.015	1.634	1.561	1.490	1.329
	Stranieri	343	327	289	339	290	549	632	641	612
Gestione	Statali	1.527	1.332	1.109	1.312	1.193	2.022	2.028	1.975	1.806
	Non stat.	194	182	134	114	112	161	165	156	135
Indirizzo	Licei	475	430	438	486	441	561	542	527	519
	Is. tecnici	613	524	454	533	467	882	931	909	870
	Is. profes.	633	560	351	407	397	740	720	695	552
Totale ripetenti		1.721	1.514	1.243	1.426	1.305	2.183	2.193	2.131	1.941
		Secondo anno di corso								
Genere	Femmine	472	455	321	313	372	466	446	466	352
	Maschi	760	618	498	583	506	712	745	644	642
Nazion.	Italiani	1016	857	628	720	647	904	856	814	759
	Stranieri	216	216	191	176	231	274	335	296	235
Gestione	Statali	1.108	961	723	821	796	1.114	1.105	1.034	937
	Non stat.	124	112	96	75	82	64	86	76	57
Indirizzo	Licei	399	343	305	332	297	330	320	257	274
	Is. tecnici	447	366	285	326	334	463	495	458	433
	Is. profes.	386	364	229	238	247	385	376	395	297
Totale ripetenti		1.232	1.073	819	896	878	1.178	1.191	1.110	994

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Leggendo l'andamento dei dati sulle ripetenze in valore assoluto, occorre tuttavia considerare l'evoluzione in essere del quadro demografico cittadino: negli ultimi 10 anni è infatti aumentato sia il complessivo numero di giovani in età scolare sia, in misura ancora maggiore, il numero di giovani di nazionalità straniera i quali, sulla base delle evidenze statistiche, risultano più esposti alla possibilità di ripetere l'anno.

Più accurate valutazioni sul "rischio" di ripetere l'anno sono dunque supportate dal calcolo della percentuale di ripetenti: per mezzo di questo indicatore, infatti, il dato assoluto viene relativizzato al totale degli studenti iscritti per ogni anno scolastico (grafico 1.2). Nel 2016/17 ha ripetuto l'11,5% degli studenti iscritti al primo anno (era il 12,7% nel 2015/16) e il 6,8% di chi era iscritto al secondo anno (7,6% nel 2015/16). La tendenza in atto è favorevole. Focalizzando l'attenzione sul primo anno di corso, la diminuzione più marcata del rischio riguarda gli studenti stranieri (dal 20% al 16,2%) e quelli, italiani e stranieri, iscritti ad un istituto professionale (dal 25,6% al 20,6%). Come confermano anche i dati relativi al secondo anno di corso, la riduzione del rischio è in via di consolidamento nell'ultimo triennio, trasversalmente ai diversi profili di studente esaminati.

Grafico 1.2. Percentuale di ripetenti tra gli studenti del primo anno nelle scuole secondarie di II grado del comune di Milano negli A.S. 2014/5 - 2016/17

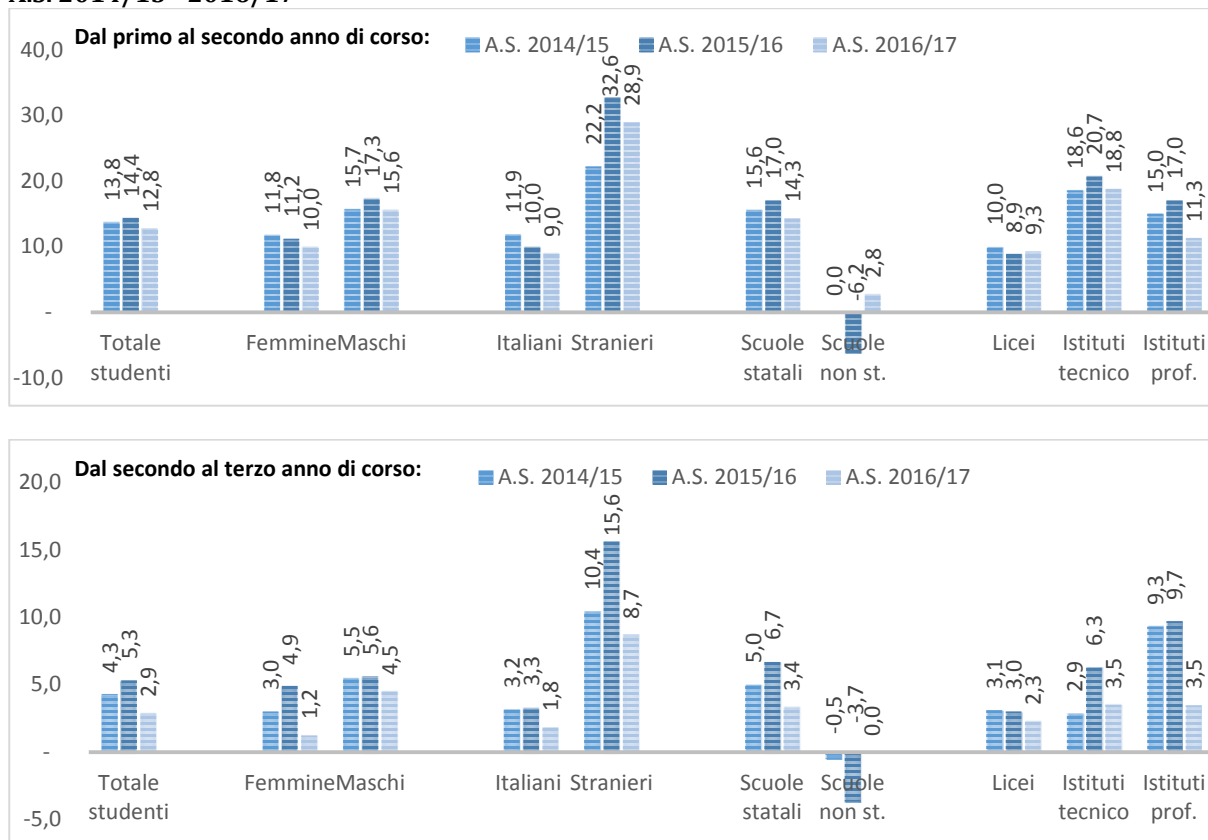


Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Si passa ora a stimare la tendenza all'abbandono scolastico da parte degli studenti per mezzo del tasso di mancata re-iscrizione all'anno seguente (grafico 1.3). Considerando i dati 2016/17, si moltiplicano i segnali favorevoli sull'impatto della lotta alla dispersione nel contesto milanese. Nelle scuole secondarie di II grado di Milano, le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono state il 12,8% mentre quelle al terzo anno solo il 2,9% nell'a.s. 2016/17: valori inferiori rispetto al precedente biennio. La tendenza positiva riguarda, in primo luogo, gli istituti professionali: nel passaggio dal primo al secondo anno di corso, le mancate re-iscrizioni sono passate dal 17% al 11,3%; nel passaggio dal secondo al terzo anno di corso, dal

9,7% al 3,5%. Il dato dell'ultimo anno esprime un'inversione di tendenza particolarmente positiva per gli studenti stranieri: questa dinamica andrà verificato con attenzione nei prossimi anni. I maschi si confermano più propensi a lasciare la scuola rispetto alle femmine, con un gap che resta evidente anche nell'a.s. 2016/17.

Grafico 1.3. Tasso lordo di mancata re-iscrizione tra gli studenti del primo e del secondo anno, A.S. 2014/15 - 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Interpretando questi dati, va ricordato come le stime formulate tendono probabilmente a sottostimare gli abbandoni, a causa del continuo ingresso nel sistema scolastico di nuovi studenti, come ad esempio quelli immigrati dall'estero che si iscrivono ai corsi quando l'anno è già iniziato. Inoltre, gli eventuali cambi di scuole da parte degli studenti sono, almeno in parte, associati ad un cambio nel tipo di istituto frequentato. Un tipico passaggio riguarda ad esempio gli studenti con problemi di rendimento nei licei, che scelgono di spostarsi in un istituto professionale o tecnico: l'indicatore tende dunque in misura maggiore a sottostimare il fenomeno degli abbandoni in tali istituti, il cui numero di iscritti è incrementato dai movimenti di studenti provenienti dai licei. Questi inevitabili fattori di distorsione statistica sono presenti in simile misura nei diversi anni considerati: le positive tendenze dell'ultimo anno sono, dunque, da considerare significative.

1.2 Quali segnali precoci del rischio dispersione? Gli studenti con ritardo scolastico nelle scuole secondarie di primo grado

I dati sugli studenti che frequentano le scuole secondarie di I grado ricavati dall'Anagrafe Scolastica del Comune di Milano (ANASCO) consentono di ampliare il perimetro dell'analisi. L'attenzione va particolarmente rivolta ai casi di ritardo scolastico: se tali situazioni si presentano già nelle "scuole medie", esse vanno infatti interpretate come un precoce e preoccupante campanello d'allarme. Negli 86 plessi che articolano l'offerta delle scuole statali di I grado presenti sul territorio cittadino, sono 3.264 i casi di ritardo scolastico sui 29.402 studenti frequentanti: circa uno studente ogni 10 (11,1%). Estendendo l'analisi a tutte le scuole, non solo statali ma anche private paritarie e non paritarie, il conto sale a 3.567, di cui circa 600 gravati da più di un anno di ritardo (tabella 1.3). All'ultimo scrutinio, relativo all'a.s. 2017/18, sono stati 824 gli studenti bocciati o non scrutinati: 349 di questi erano già in ritardo scolastico.

Tabella 1.3. Studenti con ritardo scolastico nelle scuole secondarie di I grado di Milano, A.S. 2017/18

		Classe			
		1°	2°	3°	Totale
Studenti frequentati in ritardo nell'a.s. 2017/18					
Anni di ritardo	Uno	805	1.046	1.114	2.965
	Due o più	142	199	261	602
	Totale	947	1.245	1.375	3.567
di cui bocciati l'anno precedente					
Anni di ritardo	Uno	189	131	99	419
	Due o più	67	67	82	216
	Totale	257	200	184	635
di cui bocciati nuovamente nell'a.s. 2017/18					
Anni di ritardo	Uno	65	58	77	200
	Due o più	40	49	60	149
	Totale	105	107	137	349

Fonte: elaborazioni ISMU su dati AnaSco (Anagrafe Scolastica del Comune di Milano)

I numeri raccontano come il ritardo scolastico costituisca un fenomeno tutt'altro che marginale già nelle scuole secondarie di I grado. Come è noto le bocciature possono dipendere da una molteplicità di ragioni, tra cui: fisiologiche difficoltà di adattamento al nuovo contesto da parte di giovani stranieri immigrati di recente nel nostro Paese; gravi problemi comportamentali percepiti del corpo docente come incompatibile con gli equilibri della vita di classe; deficit di rendimento di entità tale da non essere giudicati compatibili con la normale prosecuzione del percorso formativo. I dati di fonte ANASCO non riescono ad esplicitare la varietà di queste situazioni; è comunque possibile articolare maggiormente l'informazione statistica considerando le variabili cittadinanza e genere degli studenti (tabella 1.4).

Il numero di studenti stranieri con ritardo scolastico (2.255) è superiore di quasi mille unità rispetto a quello degli italiani (1.312). Per quanto concerne il genere degli studenti, il dato dei maschi (2.171) è sfavorevole rispetto a quello delle femmine (1.396). Gli esiti dell'ultimo anno scolastico, utilizzati per verificare i risultati ottenuti da parte degli studenti già in ritardo scolastico, confermano queste tendenze. Da un punto di vista territoriale, le scuole con più elevata incidenza del problema si collocano maggiormente nelle aree periferiche della città, sebbene il quadro territoriale appaia composito e non lineare (grafico 1.4). Sono 15 gli istituti milanesi, per un totale di 20 plessi scolastici, con più di 2 studenti ogni

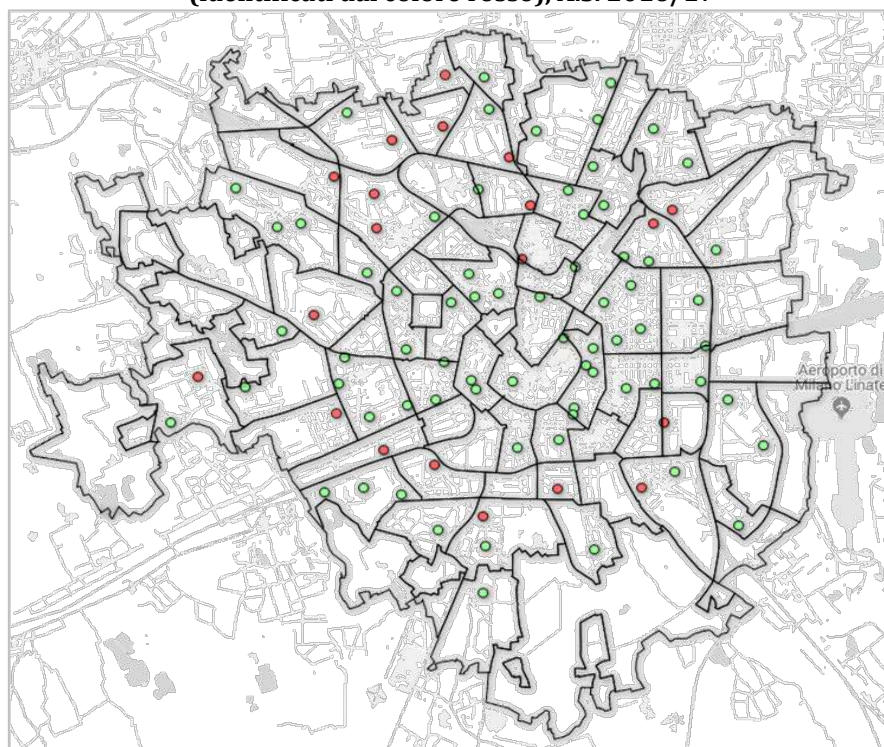
10 con almeno un anno di ritardo. Nei plessi scolastici più critici, più di 3 studenti ogni 10 sono in ritardo di almeno un anno.

Tabella 1.4. Studenti con ritardo scolastico nelle scuole secondarie di I grado di Milano per cittadinanza e genere degli studenti, A.S. 2017/18

		Classe			
		1°	2°	3°	Totale
Italiani					
Anni di ritardo	Uno	320	372	476	1.168
	Due o più	33	48	63	144
	Totale	353	420	539	1.312
di cui bocciati nell'a.s. 2017/18		32	43	39	114
Stranieri					
Anni di ritardo	Uno	485	674	638	1.797
	Due o più	109	151	198	458
	Totale	594	825	836	2.255
di cui bocciati nell'a.s. 2017/18		73	64	98	235
Maschi					
Anni di ritardo	Uno	490	618	677	1.785
	Due o più	99	128	159	386
	Totale	589	746	836	2.171
di cui bocciati nell'a.s. 2017/18		73	64	83	220
Femmine					
Anni di ritardo	Uno	315	428	437	1.180
	Due o più	43	71	102	216
	Totale	358	499	539	1.396
di cui bocciati nell'a.s. 2017/18		32	43	54	129

Fonte: elaborazioni ISMU su dati AnaSco (Anagrafe Scolastica del Comune di Milano)

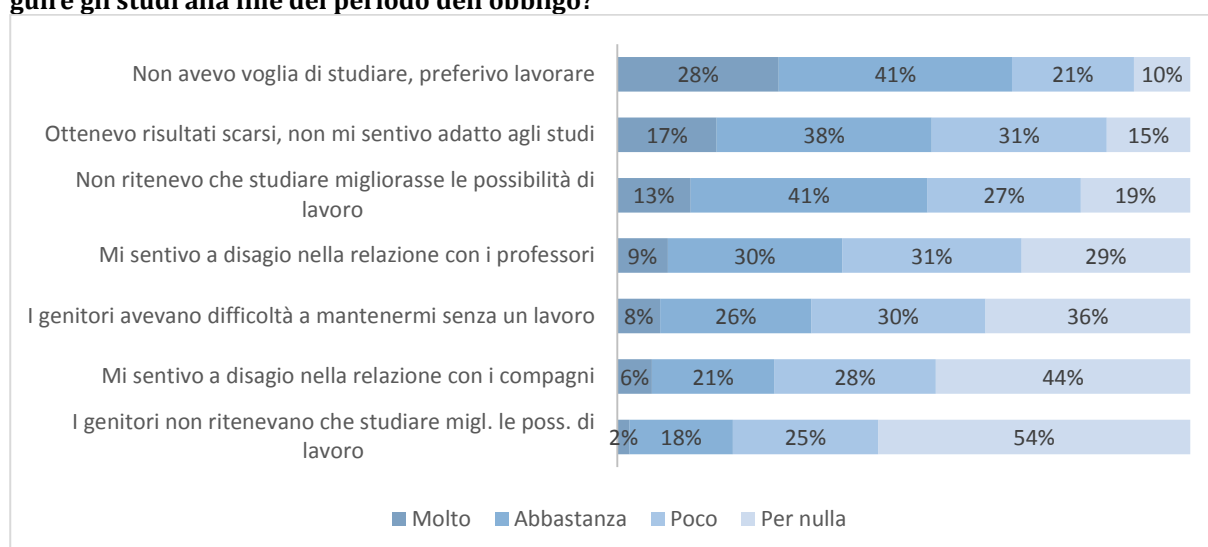
Grafico 1.4. Localizzazione dei 15 istituti con maggiore percentuale di studenti con ritardo scolastico (identificati dal colore rosso), A.S. 2016/17



1.3 Cosa ne pensano i giovani? Le opinioni sui percorsi scolastici realizzati e sulle eventuali interruzioni

I giovani che lasciano la scuola alla fine del ciclo dell'obbligo asseriscono di fare questa scelta soprattutto perché "non avevano voglia di studiare e preferivano lavorare". Sulla base delle opinioni raccolte su un campione di più di 1.000 giovani italiani tra i 20 e 34 anni¹, sembra essere questo il fattore che pesa maggiormente sulle interruzioni scolastiche dopo il ciclo dell'obbligo: il 28,2% degli intervistati considera infatti tale motivo molto importante e il 40,7% abbastanza importante (grafico 1.5). Anche lo scarso rendimento scolastico viene considerato un fattore rilevante per più della metà del campione, così come è diffusa l'opinione che studiare non migliori le possibilità di lavoro. Il rapporto con i professori emerge come tema problematico per il 40% degli intervistati, mentre le relazioni coi compagni sembrano essere meno difficoltose. Apparentemente, le esigenze e valutazioni dei genitori non rientrano tra le principali ragioni che portano alla prematura interruzione degli studi: va tuttavia ritenuto che il peso di questo fattore sia, in realtà, maggiore rispetto a quanto espresso dai giovani nelle interviste.

Grafico 1.5. Quanto sono stati importanti i seguenti motivi che hanno determinato la scelta di non proseguire gli studi alla fine del periodo dell'obbligo?

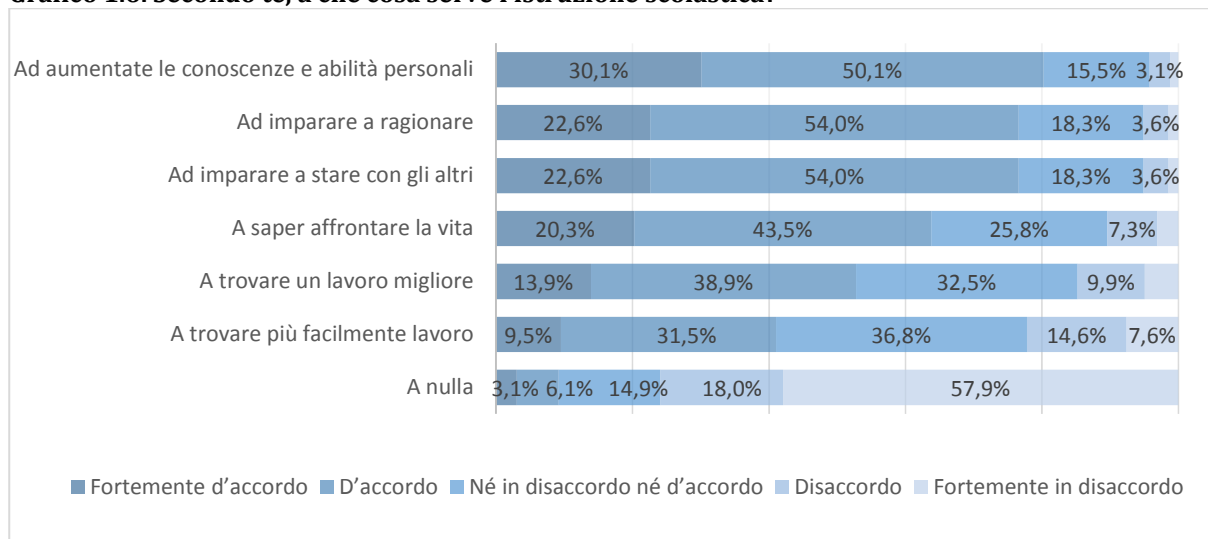


Fonte: elaborazioni ISMU su dati dell'Osservatorio Giovani – Istituto Toniolo

Le informazioni rilevate dall'Istituto Toniolo nell'ambito dell'Osservatorio Giovani offrono numerosi altri spunti per provare a capire come gli studenti intendono i propri percorsi e le proprie scelte in fatto di formazione. I dati sopra esaminati si riferiscono alle interruzioni dopo il periodo dell'obbligo: si può tuttavia ritenere che le indicazioni valgano, in una certa misura, per le interruzioni scolastiche *tout court*. La mancanza di motivazioni, alimentata da una percezione non positiva sul proprio rendimento scolastico, sembra influenzare in modo decisivo l'eventuale scelta di lasciare gli studi. Ma, più in generale, quali valutazioni danno i giovani – compresi quelli che hanno scelto di proseguire nei percorsi formativi – sulla loro esperienza scolastica?

¹ Si veda www.rapportogiovani.it

Grafico 1.6. Secondo te, a che cosa serve l'istruzione scolastica?



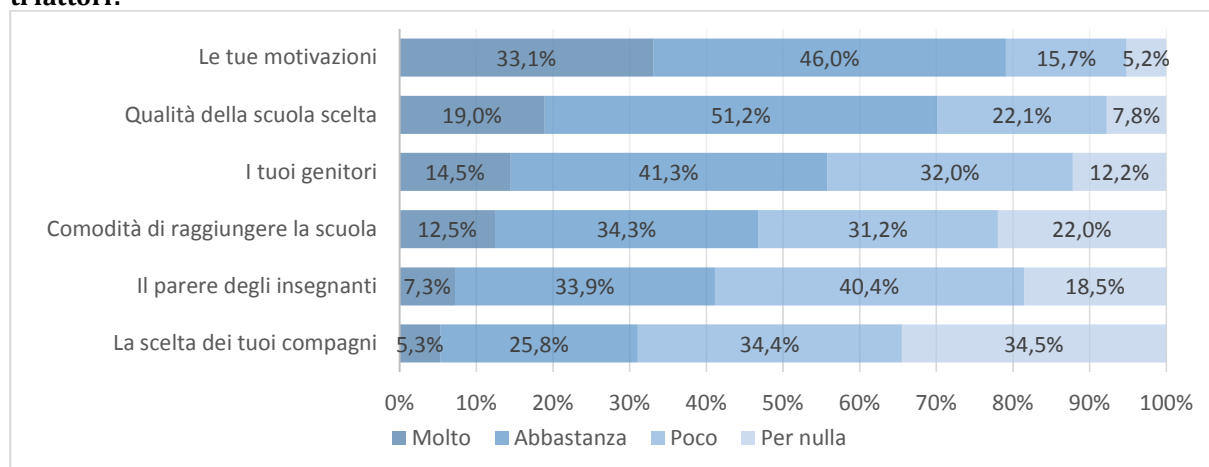
Fonte: elaborazioni ISMU su dati dell'Osservatorio Giovani – Istituto Toniolo

Circa 8 giovani su 10 (campione di circa 7.600 i giovani tra i 20 e 34 anni intervistati in tutta Italia) pensano che la scuola serva ad aumentare competenze e abilità personali: dunque per la trasmissione di capacità tecniche (grafico 1.6). Più di 7 intervistati su 10 riconoscono alla scuola una più ampia funzione: imparare a ragionare, stare con gli altri, saper affrontare la vita. Emerge, d'altro verso, una diffusa sfiducia dei giovani – molti dei quali presumibilmente condizionati dalle difficoltà dei primi approcci al mondo del lavoro – sull'utilità dell'esperienza scolastica per trovare lavoro o arrivare a un lavoro migliore. Questo risultato appare coerente con le indicazioni fornite da chi ha abbandonato gli studi. Per i giovani che si trovano nella condizione di – o che desiderano – iniziare a lavorare in tempi brevi, la scuola non viene percepita come un valore aggiunto; essa viene anzi vissuta come una perdita di tempo rispetto alla priorità del lavoro e di un reddito. Sono comunque pochi i giovani che esprimono un atteggiamento totalmente negativo: solo un intervistato su 10 sostiene che la scuola non serva a nulla. Più semplicemente, il mondo della scuola e quello del lavoro sono spesso vissuti come troppo lontani, con ricadute non favorevoli per i percorsi di vita immaginati.

Terminata la scuola media, uno dei momenti più delicati riguarda la scelta del tipo di istituto a cui iscriversi (grafico 1.7). Si tratta di un "bivio" non di rado vissuta con dubbi, difficoltà, ansia tanto dai giovani quando dalle loro famiglie, che tendono a considerarlo decisivo per il futuro dei ragazzi: non solo perché c'è una nuova e importante fase di formazione da affrontare, ma anche per le seguenti prospettive legate all'eventuale proseguimento degli studi all'università e alle possibilità di entrare con successo nel mondo del lavoro. Una scelta non felice del tipo di indirizzo e di scuola può inoltre causare difficoltà di rendimento, ritardi scolastici, cambi *in itinere*: tutti elementi che concorrono alla dispersione scolastica.

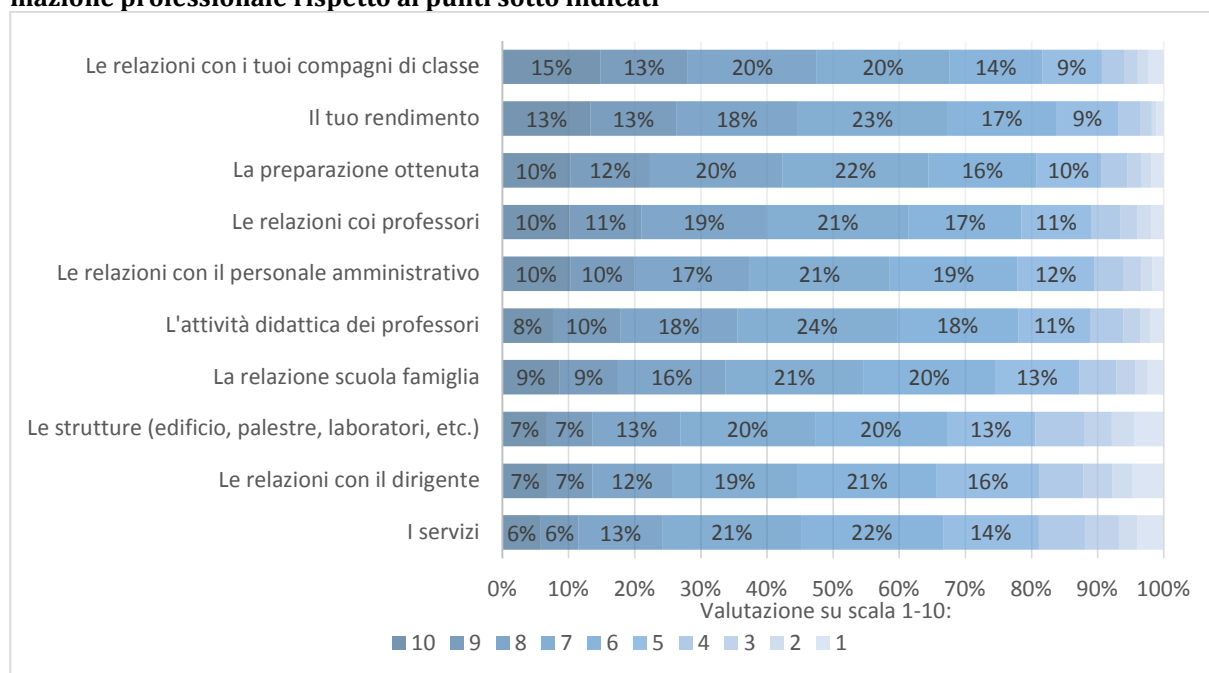
Le motivazioni personali sono state, in misura prevalente, all'origine della scelta del "tipo di scuola frequentata dopo le medie" (grafico 1.8): quasi l'80% dei giovani sostiene infatti che tale fattore abbia inciso molto o abbastanza. Per 7 giovani su 10 ha inoltre pesato la qualità della scuola scelta, mentre più di 5 giovani su 10 hanno segnalato l'importanza dei genitori nella decisione. Meno della metà del campione considera, invece, la comodità di raggiungere la scuola, il parere degli insegnanti e le scelte operate dai compagni come aspetti rilevanti. Pare dunque prevalere, nelle scelte operate, un elemento motivazionale di tipo individuale, anche legato a considerazioni sulla qualità dell'offerta formativa.

Grafico 1.7. Sulla scelta del tipo di scuola frequentata dopo la scuola media quanto hanno inciso i seguenti fattori?



Fonte: elaborazioni ISMU su dati dell'Osservatorio Giovani – Istituto Toniolo

Grafico 1.8. Come valuti, da 1 a 10, la tua esperienza scolastica nella scuola superiore o nel centro di formazione professionale rispetto ai punti sotto indicati



Fonte: elaborazioni ISMU su dati dell'Osservatorio Giovani – Istituto Toniolo

Complessivamente, in che misura sono soddisfatti i giovani dell'esperienza scolastica realizzata? Circa 8 su 10 esprimono un giudizio almeno sufficiente – attribuendo una valutazione pari o superiore a 6 – sul percorso scolastico realizzato. A partire da questo dato generale si può verificare quali siano gli specifici aspetti dell'esperienza scolastica ("scuole superiori o centro di formazione professionale") valutati meglio o viceversa peggio dai giovani (grafico 1.8). Si tratta di un dato rilevante: va infatti considerato come la dispersione scolastica si alimenti, probabilmente, anche attraverso una serie di sentimenti negativi che si stratificano e condizionano a vicenda nella percezione degli studenti.

Alcuni degli elementi strutturali della scuola (servizi, strutture, dirigenti) sono vissuti in modo solo parzialmente positivo: circa un intervistato su 3 attribuisce un giudizio insufficiente, con una valutazione inferiore a 6, a questi aspetti. Anche gli aspetti relazionali

dell'esperienza scolastica non vengono giudicati in modo del tutto positivo: in particolare la relazione scuola-famiglia sembra essere un tema delicato. Se i compagni di classe rappresentano, per molti, un punto di riferimento importante, le relazioni con gli insegnanti – così come l'attività didattica da loro svolta – ottengono valutazioni maggiormente differenziate e meno positive, con due intervistato su 10 che le ritiene insufficienti. Il proprio rendimento scolastico e la preparazione ottenuta raggiungono giudizi migliore. Insomma, avere qualche forma di riscontro sui “voti” presi a scuola si conferma un fattore di inclusione scolastica. In mancanza di tale riscontro, o comunque della prospettiva di poterci arrivare, i giovani tendono più facilmente a maturare sensazioni negative che, se si sedimentano nel tempo, possono anche portare all'interruzione del percorso scolastico.

1.4 Quale personale docente per contrastare la dispersione? Milano città metropolitana a confronto con gli altri territori nazionali

Il MIUR pubblica i dati sul personale docente nelle scuole italiane aggregati a livello provinciale. Per il contesto milanese, è dunque possibile approfondire il tema con riferimento a Milano Città Metropolitana (ex provincia di Milano), valutando i dati in termini comparativi rispetto al più ampio contesto nazionale. Questa analisi supporta le valutazioni sulle risorse oggi in campo per contrastare la dispersione scolastica. Gli insegnanti rappresentano infatti, come è noto, uno snodo cruciale del complessivo sistema di soggetti e istituzioni che impattano sui percorsi formativi dei giovani, interagendo in parallelo con studenti, famiglie, dirigenti scolastici, assistenti sociali, solo per citare le principali figure coinvolte.

Obiettivo di questo paragrafo è inquadrare dal punto di vista statistico la presenza di docenti nelle scuole secondarie di I e di II grado di Milano e ipotizzare una lettura di tali dati in ottica di dispersione scolastica. Le elaborazioni riguardano sia i docenti curricolari che quelli di sostegno impegnati nelle scuole statali nell'a.s. 2016/17. Vengono distinti, a scopo di comparazione, gli insegnanti assunti a tempo indeterminato dai supplenti impiegati a tempo determinato per supplenze “fino al termine delle attività didattiche” (con scadenza al 30 giugno) o “annuali” (con scadenza al 31 agosto).

Tabella 1.6. Scuole secondarie di I grado: docenti a tempo indeterminato e determinato a Milano città metropolitana e in Italia (A.S.2016-17)

		Meno di 35anni	35-44 anni	45-54 anni	Più di 54 anni	Totale
Milano Città Metropolitana						
Tempo inde- terminato	Maschi	55	325	319	634	1.333
	Femmine	156	1.286	1.725	2.211	5.378
	Totale	211	1.611	2.044	2.845	6.711
Tempo de- terminato	Maschi	354	382	138	28	902
	Femmine	883	1.019	421	88	2.411
	Totale	1.237	1.401	559	116	3.313
Italia						
Tempo inde- terminato	Maschi	967	7.001	10.803	15.424	34.195
	Femmine	1.980	27.542	43.207	49.037	121.766
	Totale	2.947	34.543	54.010	64.461	155.961
Tempo de- terminato	Maschi	3.295	4.289	2.301	556	10.441
	Femmine	8.072	12.752	6.336	1.126	28.286
	Totale	11.367	17.041	8.637	1.682	38.727

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Nelle scuole secondarie di I grado (tabella 1.6) di Milano città metropolitana, nell'a.s. 2016/17 sono stati quasi 7mila i docenti con un contratto a tempo indeterminato (156mila in

Italia) e poco più di 3mila quelli a tempo determinato (38mila in Italia). Come prevedibile, i docenti con più di 45 anni tendono a prevalere tra quelli assunti a tempo indeterminato – sono più del doppio – mentre, viceversa, tra i docenti a tempo determinato prevalgono con simile proporzione quelli più giovani, con meno di 45 anni. Solo un docente su 5 è di sesso maschile, sia nel territorio milanese che nel più ampio contesto nazionale. Considerazioni simili valgono se si passano a considerare le scuole secondarie di II grado (tabella 1.7).

Tabella 1.7. Scuole secondarie di II grado: docenti a tempo indeterminato e determinato a Milano città metropolitana e in Italia (A.S.2016-17)

		Meno di 35anni	35-44 anni	45-54 anni	Più di 54 anni	Totale
Milano Città Metropolitana						
Tempo inde- terminato	Maschi	72	640	939	1.521	3.172
	Femmine	124	1.542	2.431	2.815	6.912
	Totale	196	2.182	3.370	4.336	10.084
Tempo de- terminato	Maschi	322	354	135	63	874
	Femmine	604	518	224	58	1.404
	Totale	926	872	359	121	2.278
Italia						
Tempo inde- terminato	Maschi	912	43.139	12.188	26.423	82.662
	Femmine	1.457	68.399	28.075	60.694	158.625
	Totale	2.369	111.538	40.263	87.117	241.287
Tempo de- terminato	Maschi	6.046	6.944	3.640	1.162	17.792
	Femmine	10.379	12.726	6.047	1.230	30.382
	Totale	16.425	19.670	9.687	2.392	48.174

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

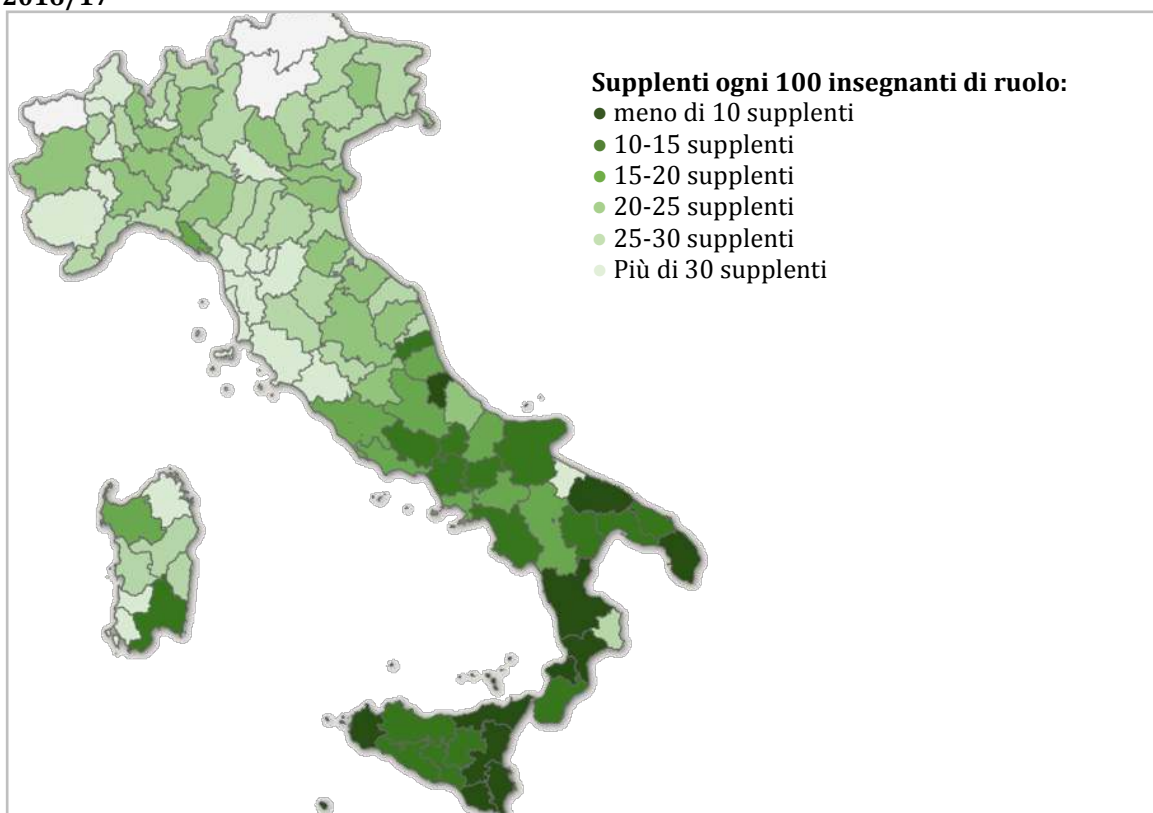
Sono circa 10mila i docenti con un contratto a tempo indeterminato che, nell'a.s.2016/17, hanno prestato servizio in una scuola statale di II grado presente sul territorio di Milano città metropolitana (240mila in Italia). Ai 10 mila docenti di ruolo si sono uniti, nell'a.s. 2016/17, più di 2mila supplenti assunti a tempo determinato (48mila in Italia). Complessivamente considerando il personale docente, circa 2 insegnanti su 3 sono di sesso femminile. Quasi la metà dei docenti di ruolo ha 55 o più anni, mentre per quanto riguarda i supplenti tendono a prevalere le età più giovani, con una quota rilevante di giovani sotto i 35 anni.

Quali spunti offrono questi dati per approfondire lo studio dei fattori della dispersione scolastica a Milano? Un elemento messo in luce dai dati, se si rapporta il numero di docenti di ruolo rispetto a quello dei supplenti, riguarda la “stabilità” del corpo docente che opera nelle scuole statali. La presenza di punti di riferimento saldi per gli studenti e la continuità dell’esperienza formativa rappresentano infatti, ove presenti, un riconosciuto valore aggiunto dell’esperienza scolastica. Un eccessivo *turnover* di insegnanti rischia invece di precarizzare e parcellizzare sia il percorso di istruzione, sia, più in generale, le dinamiche esperienziali e relazionali vissute dagli studenti.

Ragionando sui dati delle scuole secondarie di II grado, nel contesto di Milano città metropolitana sono stati impiegati nelle scuole statali 22 supplenti a tempo determinato ogni 100 docenti assunti a tempo indeterminato nell’a.s. 2016/17. Questo valore dell’indicatore non è lontano da quello riscontrato a livello nazionale, dove il rapporto tra docenti a tempo determinato e indeterminato è pari a 20 ogni 100. La mappatura dell’indicatore sul complessivo territorio nazionale (grafico 1.9) evidenzia come, percorrendo idealmente la penisola da nord al sud, la quota di docenti con contratto a tempo indeterminato tenda a crescere. Nella provincia di Catania – per citare l’ambito provinciale che esprime il valore più favorevole dell’indicatore – sono solo 5 i supplenti ogni 100 docenti di ruolo. La mobilità

demografica, compresa quella dei docenti, è un fattore da considerare in modo decisivo nella lettura di questi risultati.

Grafico 1.9. Numero di supplenti a tempo determinato ogni 100 docenti a tempo indeterminato, a.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

1.5 Considerazioni conclusive

Il terzo anno di attività progettuale ha promosso un ampliamento degli obiettivi perseguiti che punta a potenziare il ruolo dell'informazione statistica nei processi di valutazione e monitoraggio, a supporto delle scelte e degli interventi. Gli indicatori statistici dovrebbero concretamente supportare la prevenzione della dispersione scolastica, non solo quantificarne ed esaminarne le correnti manifestazioni: è questa, in sostanza, l'idea sostenuta e il tentativo operato. In questo senso va inteso l'ampliamento delle analisi al mondo delle scuole secondarie di I grado, grazie al Sistema di Anagrafe Scolastica del Comune di Milano (ANASCO), e il forte accento sull'analisi dei ritardi scolastici. Richiamiamo i principali numeri su questo tema. Nelle scuole secondarie di I grado del Comune di Milano, gli studenti che ripetono l'anno scolastico sono circa 3.500, di cui 600 contano più di un anno di ritardo. Per quanto concerne le scuole secondarie di II grado a Milano, sono quasi 2.000 solo nel primo anno di corso e quasi 1.000 nel secondo. Si tratta di numeri rilevanti, che impongono ulteriori approfondimenti su un tema storicamente dibattuto e controverso.

Gli studenti chiamati a ripetere l'anno sono in molti casi a rischio dispersione scolastica ma si collocano, allo stesso tempo, ancora "dentro il sistema". Le analisi presentate in questo capitolo confermano il rilievo del "fattore motivazionale" per limitare il rischio di abbandono da parte dei giovani più in difficoltà, a partire da quelli che hanno precocemente accumulato ritardo scolastico. Secondo un'indagine condotta a livello nazionale, circa 7 giovani su 10 che hanno abbandonato gli studi sostengono di averlo fatto perché "non avevano voglia di

studiare e preferivano lavorare". Nei seguenti capitoli, il quadro di dati e analisi inerenti al senso attribuito dagli studenti alle attività svolte a scuole verrà arricchito per verificare opinioni e atteggiamenti dei giovani a rischio dispersione nelle scuole milanesi. L'indagine svolta conferma gli strumenti di indagine statistica-sociologica orientati sulla dimensione "soggettiva" del problema come indispensabile complemento dei dati funzionali a dimensionare i fenomeni in oggetto e verificarne l'evoluzione nel tempo.

Va più in generale posto un forte accento sulla necessità di potenziare, con il contributo di tutti i soggetti interessati, la complessiva attività di rilevazione, condivisione e valorizzazione di dati statistici tra loro integrati e interrelati, ad esempio relativi ai giovani e ai loro percorsi scolastici, al contesto familiare e territoriale in cui i giovani stessi vivono, ai loro atteggiamenti e opinioni, ai docenti e le strutture scolastiche con cui si interfacciano. Per raccontare ed esaminare con crescente efficacia il tema complesso della dispersione scolastica è necessario puntare ad un'informazione statistica migliore sia in termini quantitativi che qualitativi. La valorizzazione dei dati ANASCO rappresenta un passo avanti importante e positivo in questo senso; un più ampio ragionamento sul tema delle fonti appare comunque necessario.

In fatto di fonti statistiche, vi è un universo di attori, processi, prodotti che sta già rapidamente cambiando e che è probabilmente destinato ad una vera e propria rivoluzione nei prossimi anni. Viviamo un periodo di transizione tra un recente passato, in cui la cosiddetta Statistica Ufficiale aveva un ruolo dominante in tal senso, e un futuro, già in parte presente, multiforme e sfaccettato, che chiede a gran voce una maggiore "apertura" della pubblica amministrazione attraverso la condivisione di dati e informazioni utili. Anche il mondo della scuola si confrontano, non senza difficoltà, con questo mutevole contesto. Il Comune di Milano è fisiologicamente portato ad essere promotore di esperienze sperimentali e innovative: anche sul tema chiave della dispersione scolastica – e dell'analisi di questo tema attraverso i dati statistici – paiono esserci ampi margini per consolidare una posizione d'avanguardia a livello nazionale.

2. Studenti con difficoltà di apprendimento nell'area di Milano: il contributo all'analisi delle prove Invalsi 2016/17

Paolo Barabanti

In un'ottica di continuità con quanto già emerso nel precedente rapporto, l'obiettivo di questo capitolo è di individuare le caratteristiche degli studenti che conseguono le più basse performance nelle prove Invalsi somministrate nell'anno scolastico 2016/17, al fine di ampliare il quadro generale sul fenomeno ed arricchirne gli elementi conoscitivi, facendo anche emergere eventuali rilevanti cambiamenti negli ultimi tre anni scolastici.

Risulta interessante analizzare gli studenti che conseguono risultati significativamente inferiori rispetto ai loro compagni poiché tali studenti si trovano più facilmente a rischio di insuccesso scolastico e, pertanto, di abbandono precoce del percorso formativo. I dati raccolti possono diventare uno strumento prezioso sia per le scuole, per fare luce sui processi di apprendimento dei propri studenti, sia per ricercatori e *policy maker* al fine di individuare potenzialità e limiti del sistema scolastico. Inoltre, analizzare i livelli di apprendimento e di competenze acquisiti al termine del primo ciclo di istruzione (classe III secondaria di primo grado) e della scuola dell'obbligo (classe II secondaria di secondo grado) può risultare importante per sottolineare lo svantaggio in cui si trovano questi studenti: il loro bagaglio di conoscenze a conclusione di un tratto di percorso formativo o del percorso di studi dell'obbligo si dimostra insufficiente a formare studenti prima e cittadini poi, attivi e responsabili, capaci di affrontare con successo le sfide della vita adulta in una società sempre più complessa.

Ai fini di questo capitolo del rapporto, il campione (che non corrisponde al campione utilizzato da Invalsi) comprende tutti gli studenti della provincia di Milano² delle classi terze di scuola secondaria di primo grado e delle classi seconde di scuola secondaria di secondo grado (di licei, istituti tecnici e istituti professionali) che hanno partecipato alla rilevazione Invalsi nell'anno scolastico 2016/17 e a cui sono state somministrate sia la prova di Italiano che la prova di Matematica.

La Tabella 2.1 fornisce il numero di studenti facenti parte della nostra analisi, suddivisi per grado scolastico, sesso, cittadinanza e macro-tipologia di scuola secondaria di secondo grado:

- nella classe III secondaria di primo grado si assiste ad una lieve predominanza degli studenti maschi rispetto alle femmine (rispettivamente il 51,3% e il 48,7%), l'86,4% dei membri è di cittadinanza italiana e fra gli studenti stranieri prevalgono le seconde generazioni (8,9% del totale) rispetto alle prime generazioni (4,7%)³;
- nella classe II secondaria di secondo grado c'è una sostanziale uguaglianza di presenza rispetto al sesso (49,4% di maschi e 50,6% di femmine), anche in questo caso la quota mag-

² Non è, infatti, possibile associare i dati alla singola scuola e l'aggregato territoriale "più piccolo" fornito è quello della provincia.

³ Consideriamo:

- nativi gli studenti che sono nati o che hanno almeno un genitore nato in Italia, oppure nati all'estero ma con almeno un genitore nato in Italia;
- studenti stranieri di prima generazione coloro che non sono nati in Italia e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro paese;
- studenti stranieri di seconda generazione se nati in Italia ma i cui genitori sono nati in un altro paese.

giore è composta da alunni nativi (86,2%) rispetto ai loro compagni stranieri (il 7,8% è di seconda generazione e il 6% di prima generazione), gli studenti del campione si concentrano maggiormente nei licei (57,4%), seguiti dagli istituti tecnici (31,3%) e, infine, dagli istituti professionali (11,3%).

Box di approfondimento 1: Le prove Invalsi

L'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione) ogni anno, da ormai più di dieci anni, elabora delle prove standardizzate (ovvero per ogni livello scolastico è prevista una prova identica per tutti gli alunni) di Italiano e Matematica al fine di monitorare gli apprendimenti degli studenti e per facilitare l'individuazione dei fattori che influenzano od ostacolano il successo scolastico.

Nell'a.s. 2016/17 le prove hanno coinvolto tutti gli studenti delle scuole statali e paritarie di tutta Italia delle classi II e V primaria, III secondaria di primo grado (in questo unico caso la rilevazione, denominata prova nazionale, si svolge durante l'esame di stato e ne è parte integrante) e II secondaria di secondo grado.

Per garantire dati più attendibili, il rapporto nazionale sulle prove Invalsi presenta la situazione attraverso l'analisi dei soli dati delle classi campione: si tratta di quelle classi in cui è stata garantita la presenza di un osservatore esterno (o dal presidente di commissione per la prova nazionale nella III secondaria di primo grado) che ha seguito e monitorato la somministrazione delle prove, assicurando così il rispetto delle procedure affinché si possano raccogliere dati attendibili e non inquinati da casi di possibili *cheating*⁴ o da altri potenziali interventi distorsivi.

Attraverso precise procedure statistiche, il campione viene pesato per risultare significativo a livello nazionale, di macro-area geografica, di regione/provincia autonoma e per macro-tipologia di istituto nella scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti professionali e istituti tecnici); pertanto, è possibile estendere tali risultati a tutta la popolazione di riferimento, con una certezza del 95%⁵. Tuttavia, per aggregati territoriali minori – come, nel nostro caso, per la provincia di Milano – il campione non è statisticamente rappresentativo; i punteggi quindi non prendono in considerazione il solo campione ma tutti gli studenti che hanno sostenuto la prova (ovvero che sono stati presenti il giorno della somministrazione) di quel livello scolastico e vengono poi “depurati” attraverso un indice di correzione che annulla il possibile *cheating*.

Complessivamente, il campione rispecchia le caratteristiche della popolazione di riferimento, ovvero gli studenti che frequentano la classe III di scuola secondaria di primo grado e la classe II di scuola secondaria di secondo grado della città di Milano e della provincia (fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur – Portale Unico dei Dati della Scuola. *Data base in open access* accessibile al sito: <http://dati.istruzione.it/opendata/>).

⁴ Per *cheating* (dall'inglese “to cheat”, ovvero “suggerire”) si intende un comportamento opportunistico che causa distorsioni nei risultati delle valutazioni scolastiche. Invalsi ha introdotto il calcolo di “indice di propensione al *cheating*” ai propri test come elemento di controllo di possibili imbrogli e sabotaggi da parte di studenti (in questo caso si parla di *student cheating*: gli studenti copiano tra loro) e docenti (*teacher cheating*: gli insegnanti suggeriscono le risposte oppure modificano le risposte fornite dagli studenti durante la tabulazione dei dati). Tale indice viene calcolato attraverso un metodo che tiene conto dei seguenti elementi: percentuale di risposte corrette, variabilità all'interno dell'unità minima di aggregazione, omogeneità nelle modalità di risposta a ciascun item e tasso di mancate risposte. Per ulteriori Approfondimenti, cfr. Quintano C., Castellano R., Longobardi S. (2009).

⁵ Per ulteriori approfondimenti circa il metodo di campionamento, le caratteristiche della prova e suoi riferimenti teorici, nonché sulle domande previste nel questionario, si guardino i rapporti Invalsi del 2016 e del 2017.

Tabella 2.1. Studenti di III secondaria di primo grado e di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia coinvolti nell'analisi per sesso, cittadinanza e tipo di scuola. Valori assoluti e percentuali sui dati disponibili

	III secondaria primo grado		II secondaria secondo grado	
	v.a.	%	v.a.	%
Tutti	34.772	100,0	26.457	100,0
Maschi	17.847	51,3	13.073	49,4
Femmine	16.925	48,7	13.384	50,6
Non disponibile	-	-	-	-
Nativi	28.769	86,4	21.991	86,2
Stranieri I generazioni	1.567	4,7	1.517	6,0
Stranieri II generazioni	2.954	8,9	1.987	7,8
Non disponibile	1.482	-	962	-
Licei	-	-	15.195	57,4
Professionali	-	-	8.280	11,3
Tecnici	-	-	2.982	31,3

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

2.1 Un focus sugli allievi di livello 1

Per rispondere alle finalità di questo capitolo, sono state previste diverse fasi di analisi e di approfondimento. In primo luogo sono stati distribuiti tutti gli studenti del campione in cinque livelli di competenza. Come descritto nel Box di approfondimento 2, gli studenti con le performance peggiori fanno afferenza al livello 1 e questo sarà il gruppo di studenti su cui si focalizzerà questo capitolo. Successivamente, sono stati individuati differenti gruppi di studenti sulla base delle loro difficoltà e delle loro performance al livello 1 della scala delle competenze:

- studenti appartenenti al livello 1 sia nella prova di italiano che in quella di matematica (sigla “Livello 1 Ita e Mat”);
- studenti appartenenti al livello 1 esclusivamente nella prova di italiano (sigla “Livello 1 Ita”) oppure solamente per la prova di matematica (sigla “Livello 1 Mat”);
- studenti non appartenenti al livello 1 (sigla “No livello 1”).

Box di approfondimento 2: I livelli di competenza

Tutti studenti che hanno partecipato alle prove Invalsi, sia in Italiano sia in Matematica, sono stati suddivisi in cinque livelli di apprendimento (da livello 1, il più basso, a livello 5) costruiti sulla base della distanza dello studente dalla media nazionale:

- livello 5: studenti con punteggio maggiore del 125% della media nazionale;
- livello 4: studenti con punteggio compreso tra il 110% ed il 125%;
- livello 3: studenti con punteggio compreso tra il 95% e il 110%;
- livello 2: studenti con punteggio tra il 75% e il 95%;
- livello 1 (di particolare interesse per questo capitolo): studenti con punteggio minore o uguale al 75% della media nazionale.

Nei due rapporti precedenti gli studenti con i risultati peggiori conseguiti nelle prove Invalsi erano definiti “low performer”, ovvero erano costituiti dal 25% degli alunni con il punteggio inferiore. In questo rapporto, invece, si parla di studenti di livello 1. Nella consapevolezza che non si tratti di una differenza solo nominale, si è optato questo nuovo metodo poiché più adatto agli obiettivi del rapporto. Nel caso di studenti low performer si aveva sempre a che fare con il 25% degli studenti meno brillanti, al di là del punteggio medio nazionale; nel secondo caso, invece, parlando di studenti di livello 1 ci possono essere casi di gruppi più o meno ampi, poiché il criterio si basa sulla distanza dalla media nazionale e non più imponendo di averne sempre un 25%.

Sono state poi analizzate le caratteristiche generali degli studenti di livello 1 attraverso incroci con alcune variabili personali e di contesto:

- grado scolastico: classe III di scuola secondaria di primo grado e classe II di scuola secondaria di secondo grado;
- cittadinanza: nativi, stranieri di prima e di seconda generazione;
- macro-tipologia di scuola secondaria di secondo grado (solo per gli studenti di II secondaria di secondo grado): licei, istituti tecnici e istituti professionali;
- paese di provenienza (solo per gli studenti stranieri di prima generazione), ovvero il paese di origine: paese appartenente all'Unione Europea (sigla "Paese UE"), paese europeo ma non membro dell'Unione Europea (sigla "Paese europeo non UE") e paese non europeo (sigla "Paese extra-europeo");
- età di arrivo in Italia (solo per gli studenti stranieri di prima generazione): studenti immigrati che hanno vissuto il processo migratorio in età prescolare, ovvero prima dei 6 anni (sigla "Generazione 1.75", adottando la dicitura di Portes e Rumbaut, 2001); studenti che hanno cominciato il percorso di scolarizzazione nel paese di origine, continuando poi in Italia, ovvero tra i 6 e i 13 anni (sigla "Generazione 1.50"); studenti arrivati in Italia dopo la scuola del primo ciclo, ovvero a seguito dei 13 anni (sigla "Generazione 1.25").

Infine, i risultati ottenuti sono stati messi in relazione con l'indice di "Status socio-economico e culturale" (già costruito e fornito da Invalsi, d'ora in poi ESCS).

Box di approfondimento 3: L'indice di status socio-economico e culturale

Poiché lo status socio-economico e culturale della famiglia è una variabile che, ancora ai giorni nostri, incide pesantemente sulle performance degli studenti⁶ – è il fattore che pesa maggiormente sull'*achievement* scolastico – studiare la correlazione tra background familiare e apprendimenti risulta molto interessante per comprendere quanto (e in che misura) i successi e gli insuccessi scolastici riflettano questo status e se ci sono differenze rilevanti nel confronto tra la provincia di Milano con la Lombardia, il Nord-Ovest e l'Italia, per mettere in luce quanto anche il contesto territoriali possa giocare un ruolo cruciale.

Il calcolo si basa sul livello di istruzione dei genitori, sulla loro condizione occupazionale e su un indicatore che misura le condizioni materiali in cui vive l'allievo al di fuori della scuola ma funzionali alla scuola, come il possesso di un computer, di una scrivania, di libri ed enciclopedie, di un collegamento a internet, di un posto tranquillo per studiare (cfr. Campodifiori et al., 2010).

2.2 Un quadro generale sugli apprendimenti nelle scuole secondarie

Illustriamo ora il quadro generale che emerge dalle prove Invalsi 2016/17 per ciò che concerne gli studenti di livello 1. La Tabella 2.2 mostra la quota di studenti ad esso appartenenti in provincia di Milano, in Lombardia, nel Nord Ovest e il dato generale nazionale. In Italia circa uno studente su tre si colloca nel livello più basso: 35,3% nella III secondaria di primo grado e 37,2% nella II secondaria di secondo grado. Tale quota si riduce nel Nord Ovest (rispettivamente 29,1% e 27,3%) e ancor più in Lombardia (28% e 24,7%). In provincia di Milano ci sono percentuali maggiori di studenti di livello 1 rispetto alla Lombardia (+0,7 punti percentuali nella III secondaria di primo grado e +2,2 punti percentuali nella II secondaria di secondo grado) ma non in confronto al Nord Ovest (-0,4 punti percentuali in entrambi i gradi).

Stratificando il dato in tutti gli aggregati territoriali considerati, sono gli studenti di livello 1 in Matematica ad essere presenti in misura maggiore, sia nella III secondaria di primo grado che nella II secondaria di secondo grado (12,8% in entrambi i gradi scolastici), seguiti poi

⁶ Cfr. Cobalti, Schizzerotto (1994); Checchi (1997); Brint (2006); Oecd (2010).

dagli alunni di livello 1 in entrambe le prove e, infine, da coloro che sono tali solo nella prova di italiano.

Tabella 2.2. Studenti di Livello 1 di III secondaria di primo grado e II secondaria di secondo grado di Milano e provincia, Lombardia, Nord Ovest e Italia a.s. 2016/17 v. %

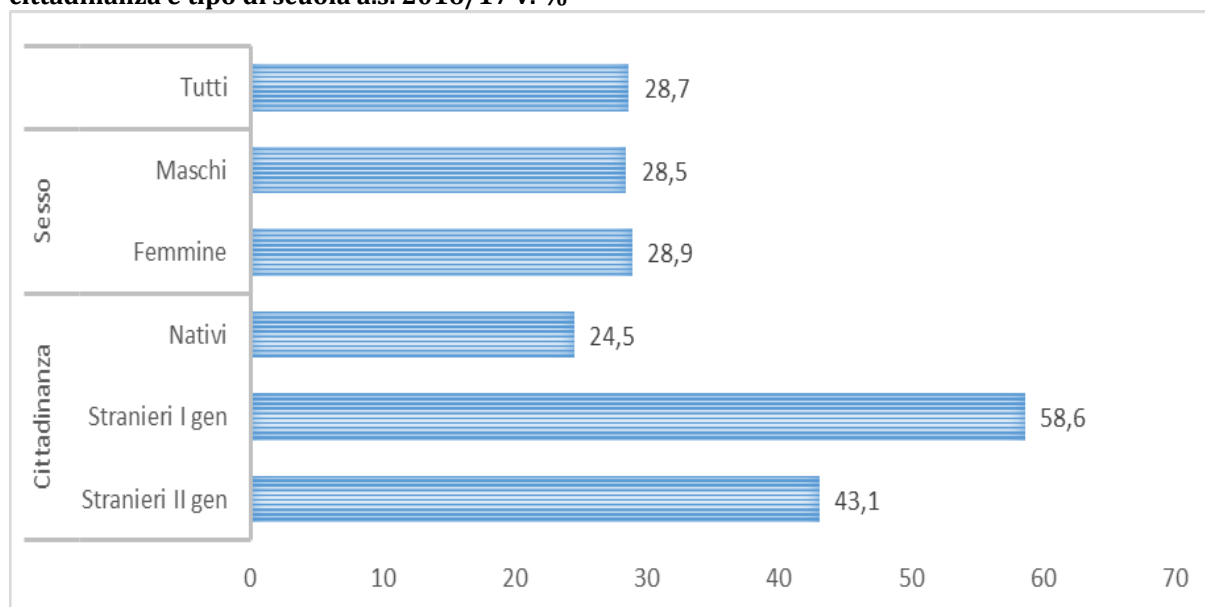
		<i>Milano</i>	<i>Lombardia</i>	<i>Nord Ovest</i>	<i>Italia</i>
III secondaria primo grado	LIV. 1 ITA e MAT	8,7	8,7	9,0	11,5
	LIV. 1 ITA	7,1	6,4	6,5	8,5
	LIV. 1 MAT	12,8	12,9	13,5	15,3
	TOTALE LIVELLO 1	28,7	28,0	29,1	35,3
III secondaria primo grado	LIV. 1 ITA e MAT	8,7	7,6	9,0	14,7
	LIV. 1 ITA	5,4	5,5	5,9	6,9
	LIV. 1 MAT	12,8	11,6	12,4	15,6
	TOTALE LIVELLO 1	26,9	24,7	27,3	37,2

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

III secondaria di primo grado

Focalizziamoci ora esclusivamente sugli alunni della provincia di Milano che hanno frequentato la III secondaria di primo grado (Grafico 2.1): il 28,7% degli alunni appartiene, almeno in una delle prove, al livello 1. Sono soprattutto femmine (28,9% rispetto al 28,5% dei maschi) e di origine straniera (in particolare immigrati di prima generazione: 58,6% rispetto a quelli di seconda generazione, 43,1%).

Grafico 2.1. Studenti di Livello 1 di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola a.s. 2016/17 v. %



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

In confronto alle prove Invalsi somministrate negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16 (Tabella 2.3), ovvero nel triennio in cui ha avuto vita il progetto dell'Osservatorio del Comune di Milano sulla dispersione scolastica, per l'ultimo anno scolastico considerato si registra una diminuzione di studenti di livello 1: -2,1 punti percentuali rispetto all'a.s. 2014/15 e -1,2 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16. Questa tendenza accomuna tutti gli strati considerati ma il positivo decremento si fa più marcato per gli alunni maschi e per gli stranieri di prima generazione.

Tabella 2.3. Studenti di Livello 1 di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per sesso e cittadinanza e differenza percentuale rispetto all'a.s. 2016/17. Aa.ss. da 2014/15 a 2016/17. V. %

	a.s. 2014/15		a.s. 2015/16		a.s. 2016/17
	v.a.	Differenza rispetto a.s. 2016/17	v.a.	Differenza rispetto a.s. 2016/17	v.a.
Tutti	30,8	-2,1	29,9	-1,2	28,7
Maschi	31,6	-3,1	29,3	-0,8	28,5
Femmine	29,9	-1,0	30,6	-1,7	28,9
Nativi	26,6	-2,1	26,1	-1,6	24,5
Stranieri I generazioni	63,3	-4,6	61,1	-2,5	58,6
Stranieri II generazioni	45,8	-2,8	43,2	-0,1	43,1

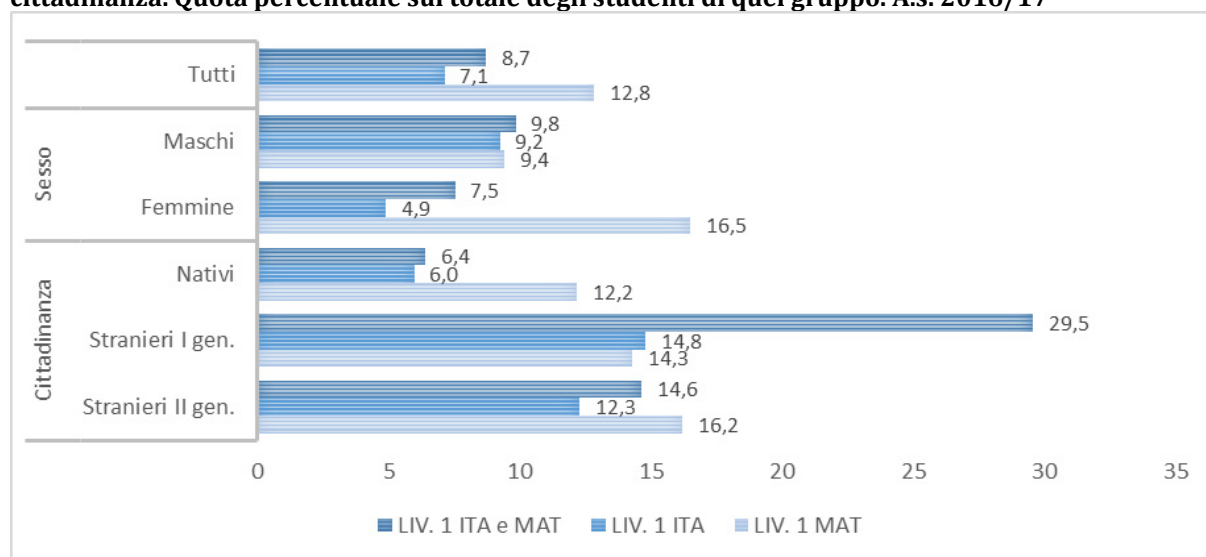
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Distinguendo gli studenti di livello 1 per prova in cui si sono dimostrati meno competenti (Grafico 2.2) emerge che in provincia di Milano il 12,8% degli alunni è di livello 1 solo in matematica, il 7,1% solo in italiano, ma l'8,7% è tale per entrambe le discipline.

Stratificando i risultati in base alle variabili di sesso, cittadinanza e tipologia di scuola frequentati da questi studenti, il quadro si fa più eterogeneo e variegato. Gli studenti maschi di livello 1 sono maggiormente presenti in italiano (9,2% di maschi e 4,9% di femmine) mentre la situazione è rovesciata per la prova di matematica (16,5% di ragazze e 9,4% di ragazzi); considerando gli studenti con basse performance in entrambe le prove, prevalgono i maschi, anche se la differenza si fa più sottile (+2,3 punti percentuali).

L'analisi dei dati rispetto alla cittadinanza fa emergere un nodo che da sempre caratterizza la situazione degli apprendimenti: la marcata disuguaglianza in istruzione tra studenti nativi e stranieri (cfr. Barabanti, 2016). Gli alunni italiani si dimostrano maggiormente in difficoltà nella prova di matematica (12,2%), mentre per i loro compagni stranieri la situazione è più grave, in particolare per le prime generazioni: il 29,5% è nel livello 1 sia per Italiano che per Matematica e il 29,1% ha significative lacune in una delle due prove.

Grafico 2.2. Studenti di Livello 1 di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per sesso e cittadinanza. Quota percentuale sul totale degli studenti di quel gruppo. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Rispetto ai due precedenti anni scolastici (Tabella 2.4), sono gradualmente diminuiti gli alunni di livello 1 in entrambe le prove (-1,8 punti percentuali rispetto all'a.s. 2014/15 e -0,5

punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16); tuttavia, se rispetto all'a.s. 2014/15 sono aumentati gli studenti con le più basse performance in matematica (+2,9 punti percentuali), nell'a.s. 2015/16 è accaduto lo stesso ma per la prova di italiano (+1,3 punti percentuali). Il trend generale trova riscontro anche in tutti gli strati presi in esame.

Tabella 2.4. Studenti di Livello 1 di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per sesso e cittadinanza. Differenza percentuale rispetto all'a.s. 2016/17. Aa.ss. da 2014/15 e 2015/16

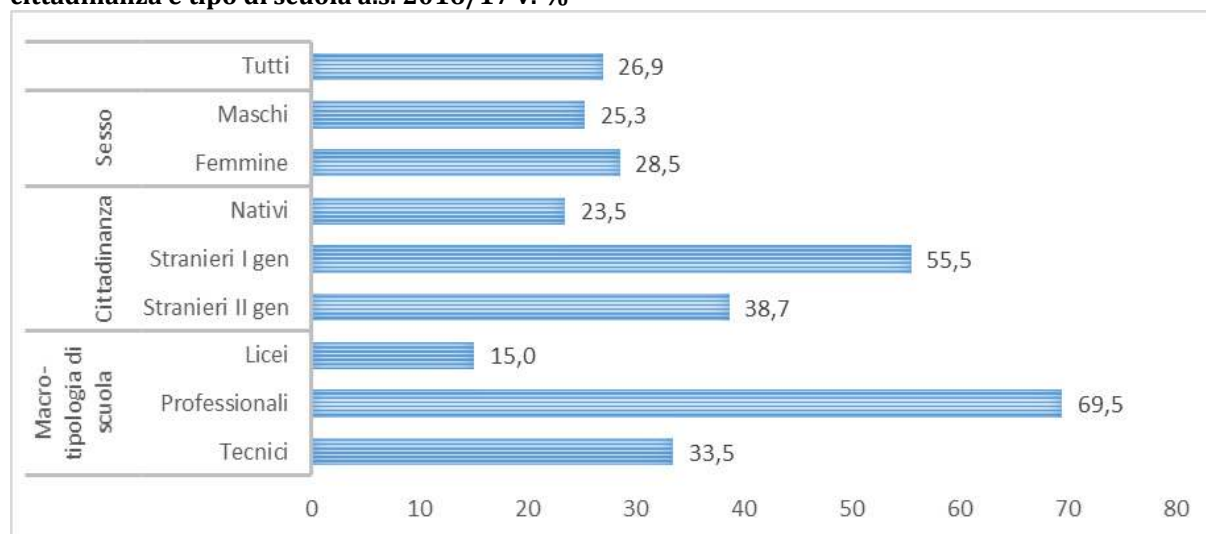
	a.s. 2014/15			a.s. 2015/16		
	LIV. 1 ITA e MAT	LIV. 1 ITA	LIV. 1 MAT	LIV. 1 ITA e MAT	LIV. 1 ITA	LIV. 1 MAT
Tutti	-1,8	-3,2	+2,9	-0,5	+1,3	-2,0
Maschi	-1,6	-3,7	+2,1	-0,6	+2,3	-2,5
Femmine	-2,0	-2,8	+3,8	-0,4	+0,2	-1,4
Nativi	-1,7	-2,9	+2,5	-0,6	+0,9	-1,9
Stranieri I generazioni	-3,5	-3,9	+2,9	-0,1	+2,3	-4,7
Stranieri II generazioni	-1,7	-5,9	+4,8	-1,6	+4,2	-2,6

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

II secondaria di secondo grado

Veniamo ora ad analizzare i dati per gli studenti di II secondaria di secondo grado (Grafico 2.3), dove il 26,9% degli studenti appartiene al livello 1. Anche in questo caso, come per la III secondaria di primo grado (Grafico 2.1), l'incidenza maggiore è per le ragazze (28,5% rispetto al 25,3% dei maschi) e per gli alunni di origine straniera (in particolare le prime generazioni: 55,5% rispetto a quelli di seconda generazione, 38,7%). Se solo il 15% degli studenti liceali appartiene, almeno in una delle prove, al livello 1, e tale quota sale al 33,5% negli istituti tecnici, il dato più preoccupante si ha per gli istituti professionali: più di due studenti su tre (il 69,5%) conseguono i risultati più bassi in Italiano e/o in Matematica.

Grafico 2.3. Studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola a.s. 2016/17 v. %



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

In confronto alle prove Invalsi somministrate nei due anni scolastici precedenti (Tabella 2.5), per l'a.s. 2016/17 si registra una diminuzione di studenti per il livello 1: -3,4 punti percentuali rispetto all'a.s. 2014/15 e -5,5 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16. Questo dato

conferma la tendenza già presentata per la III secondaria di primo grado (Tabella 2.3). La quota diminuisce particolarmente tra gli studenti di sesso femminile, gli stranieri di seconda generazione e tra chi frequenta un istituto professionale.

Tabella 2.5. Studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola e differenza percentuale rispetto all'a.s. 2016/17. Aa.ss. da 2014/15 a 2016/17 v. %

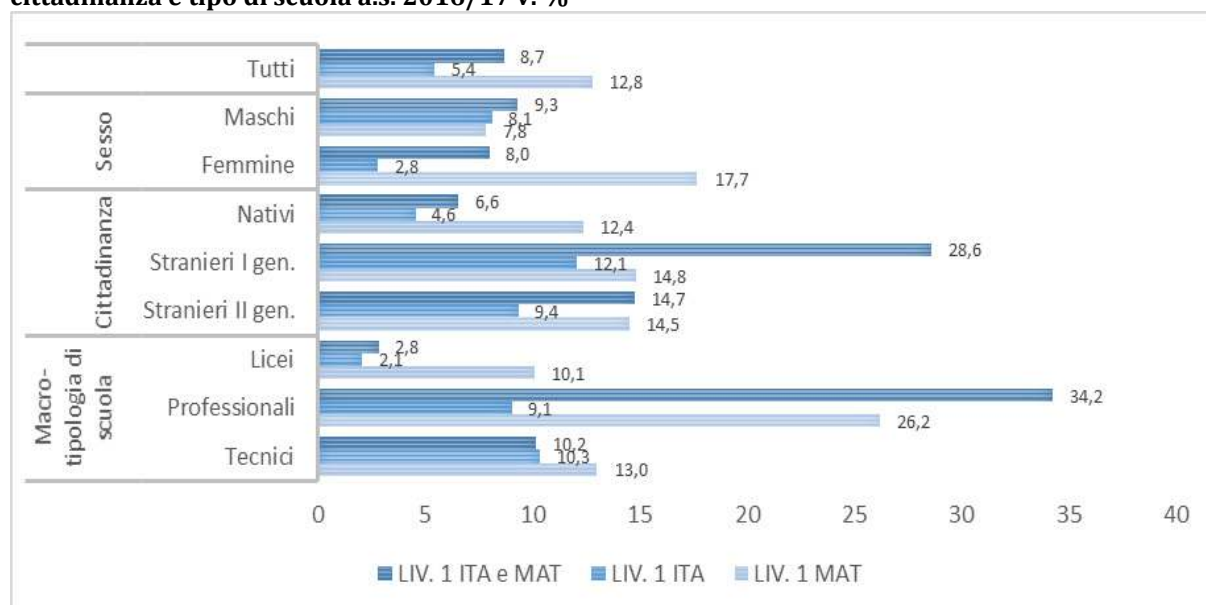
	a.s. 2014/15		a.s. 2015/16		a.s. 2016/17
	v.a.	Differenza rispetto a.s. 2016/17	v.a.	Differenza rispetto a.s. 2016/17	v.a.
Tutti	30,4	-3,4	32,4	-5,5	26,9
Maschi	28,0	-2,7	29,8	-4,5	25,3
Femmine	32,8	-4,3	35,2	-6,7	28,5
Nativi	26,4	-3,0	29,1	-5,6	23,5
Stranieri I generazioni	58,5	-3,0	59,4	-3,9	55,5
Stranieri II generazioni	43,5	-4,9	45,1	-6,5	38,7
Licei	17,3	-2,3	20,0	-5,0	15,0
Professionali	77,2	-7,7	75,4	-5,8	69,5
Tecnici	36,3	-2,8	39,1	-5,6	33,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Il Grafico 2.4 mostra la situazione della provincia di Milano, mostrando gli studenti di livello 1 distinti per la prova in cui si sono dimostrati meno competenti, dal quale emerge che il 12,8% degli alunni è di livello 1 solo in matematica, il 5,4% solo in italiano ma l'8,7% è tale in entrambe le discipline.

Le ragazze con performance minori appartengono soprattutto al livello 1 per la prova di matematica (17,7%, +9,9 punti percentuali rispetto ai ragazzi) mentre gli studenti maschi hanno una maggiore incidenza nel livello 1 in entrambe le discipline (9,3%, +1,3 punti percentuali rispetto alle femmine) così come nella sola prova di Italiano (8,1%, +5,3 punti percentuali).

Grafico 2.4. Studenti di Livello 1 II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola a.s. 2016/17 v. %



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Anche per la classe II secondaria di secondo grado, emerge una netta disuguaglianza tra studenti italiani e di origine immigrata. Gli alunni italiani si dimostrano maggiormente in difficoltà nella prova di matematica (12,4%), mentre si conferma la situazione più grave per i loro compagni con cittadinanza non italiana, soprattutto se di prima generazione: il 28,6% è nel livello 1 sia per italiano che per matematica e il 26,9% ha significative lacune in una delle due prove (12,1% in Italiano e 14,8% in Matematica).

È negli istituti professionali che si concentrano maggiormente gli studenti di livello 1 (69,5%) e per circa la metà di loro (34,2%) lo svantaggio è tale per entrambe le discipline, a differenza di un 2,8% di studenti nei licei e di un 10,2% di studenti negli istituti tecnici. Nei licei e negli istituti tecnici prevalgono invece gli alunni di livello 1 in matematica (rispettivamente: il 10,1% e il 13%).

Rispetto ai due precedenti anni scolastici (Tabella 2.6), la situazione è meno lineare rispetto a quella già presentata per la classe III secondaria di primo grado (Tabella 2.4). Gli studenti di livello 1 in entrambe le prove sono gradualmente diminuiti in entrambi gli anni (-2,2 punti percentuali rispetto all'a.s. 2014/15 e -1,1 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16). Rispetto all'a.s. 2014/15 sono aumentati gli studenti con le più basse performance in matematica (+0,1 punti percentuali), ma diminuiti nell'a.s. 2015/16 (-5,4 punti percentuali); la situazione è speculare per italiano, in quanto sono diminuiti nel primo anno considerato (-1,3 punti percentuali) ma aumentanti nel secondo anno scolastico preso a confronto (+1 punto percentuale).

Tabella 2.6. Studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola. Differenza percentuale rispetto all'a.s. 2016/17. Aa.ss. da 2014/15 e 2015/16

	a.s. 2014/15			a.s. 2015/16		
	LIV. 1 ITA e MAT	LIV. 1 ITA	LIV. 1 MAT	LIV. 1 ITA e MAT	LIV. 1 ITA	LIV. 1 MAT
Tutti	-2,2	-1,3	+0,1	-1,1	+1,0	-5,4
Maschi	-1,4	-1,8	+0,6	-0,9	+2,1	-5,7
Femmine	-3,0	-0,6	-0,6	-1,3	0,0	-5,3
Nativi	-1,9	-0,9	-0,2	-1,1	+1,0	-5,4
Stranieri I generazioni	-1,7	-3,1	+1,8	+2,2	-1,2	-4,9
Stranieri II generazioni	-3,5	-1,6	+0,2	-3,2	+2,5	-5,8
Licei	-0,6	-0,9	-0,8	-0,8	-0,1	-4,1
Professional	-9,5	-1,3	+3,0	+0,2	+1,8	-7,8
Tecnici	-1,8	-2,0	+1,0	-1,8	+2,6	-6,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

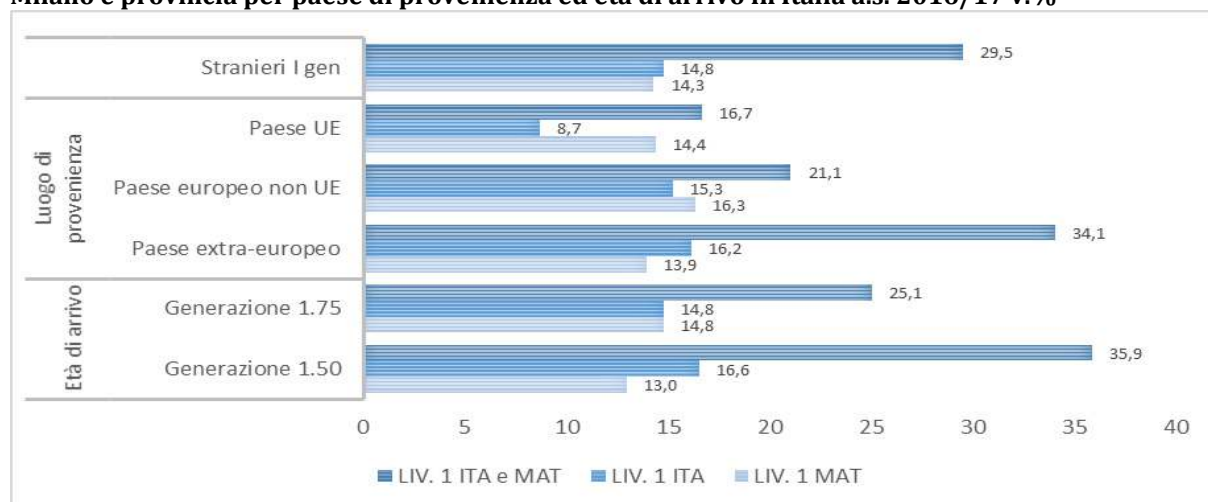
2.3 Gli studenti stranieri di prima generazione: una fascia debole

La Tabella 2.7 e i Grafici 2.5 e 2.6 mostrano la situazione per i soli studenti stranieri di prima generazione, ovvero di coloro che hanno vissuto in prima persona il processo migratorio. Risulta interessante proporre un approfondimento ad hoc poiché tali alunni risultano essere maggiormente a rischio di appartenere al gruppo di studenti con scarso livello di apprendimento. Pertanto, un'analisi più mirata permette di individuare quali sono, tra gli studenti già vulnerabili, le categorie maggiormente svantaggiate.

L'area di provenienza e l'età di arrivo in Italia sembrano incidere significativamente sul basso successo negli apprendimenti, in entrambe le dimensioni ma anche solamente per la prova di Italiano. Si riscontrano, infatti, quote sempre più ampie di studenti di livello 1 (in Italiano e, ancor più, in entrambe le prove), man mano che ci si "allontana" dall'Italia: per la III secondaria di primo grado la percentuale è di 39,8% per chi nasce in un Paese membro

dell'Unione Europea (nello specifico, il 16,7% ha le più basse performance in entrambe le prove), di 52,7% per coloro che provengono da un paese europeo ma non UE (il 21,1% sia in italiano che in matematica) e di 64,2% per chi emigra da un Paese extra-europeo (34,1% in entrambe le prove). Situazione simile per le classi II secondaria di secondo grado: 39,4% per coloro che provengono da un paese membro dell'Unione Europea (il 16,3% sia in Italiano che in matematica), il 49,1% per chi emigra da un Paese europeo ma non dell'UE (23,1% in entrambe le prove) e il 60,9% per chi nasce in un Paese extra-europeo (il 32,9% è di livello 1 in italiano e in matematica).

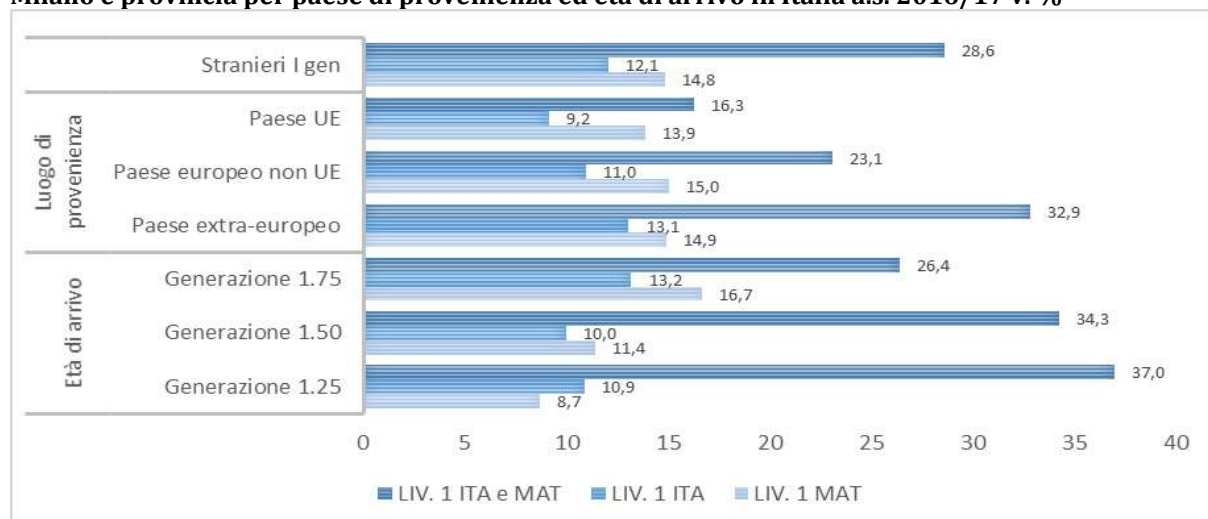
Grafico 2.5. Studenti stranieri di prima generazione di Livello 1 di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per paese di provenienza ed età di arrivo in Italia a.s. 2016/17 v.%



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Arrivare in Italia a scolarizzazione già iniziata appare come uno svantaggio in vista del processo di apprendimento per gli studenti che conseguono prestazioni basse in entrambe le prove: nella III secondaria di primo grado l'incidenza è del 54,7% per chi arriva entro l'inizio della scuola dell'obbligo e del 65,5% per coloro che si inseriscono tra i 6 e 13 anni; nella II secondaria di secondo grado si tratta del 56,3% per chi immigra entro il sesto anno di età, del 55,7% per chi inserisce durante il primo ciclo d'istruzione e del 56,5% per coloro che arrivano in Italia dopo i 13 anni, ovvero durante il secondo ciclo di istruzione.

Grafico 2.6. Studenti stranieri di prima generazione di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per paese di provenienza ed età di arrivo in Italia a.s. 2016/17 v. %

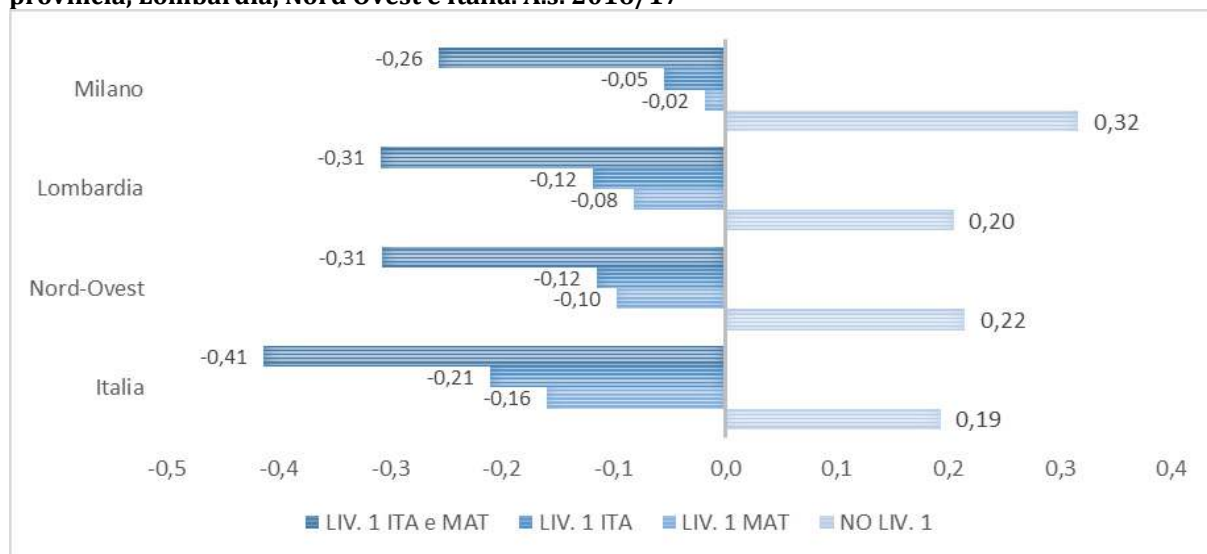


Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

2.4 L'effetto del background familiare

Le caratteristiche sociali, culturali ed economiche delle famiglie degli studenti hanno un ruolo chiave per gli apprendimenti, già a partire dalla scuola dell'infanzia, come afferma buona parte della letteratura sociologica ed economica (si veda il Box di approfondimento 3). Poiché il calcolo dell'indice di status socio-economico e culturale avviene a seguito di alcune risposte fornite dagli studenti nel questionario studente che Invalsi somministra solo per la V primaria e la II secondaria di secondo grado, in questo paragrafo non sarà presentata la situazione per la III secondaria di primo grado.

Grafico 2.7. Valore medio di ESCS negli studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia, Lombardia, Nord Ovest e Italia. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Lo status socio-economico e culturale sembra influenzare maggiormente la performance in italiano anziché quella in matematica (Grafico 2.7), anche se i più svantaggiati sembrano essere gli studenti di livello 1 in entrambe le prove. Gli alunni della provincia di Milano presentano una situazione simile a quella dei loro compagni degli altri aggregati geografici considerati (Lombardia, Nord Ovest e Italia), anche se tali valori sono maggiori sia per chi non appartiene al livello 1 sia per le differenti tipologie di studenti di livello.

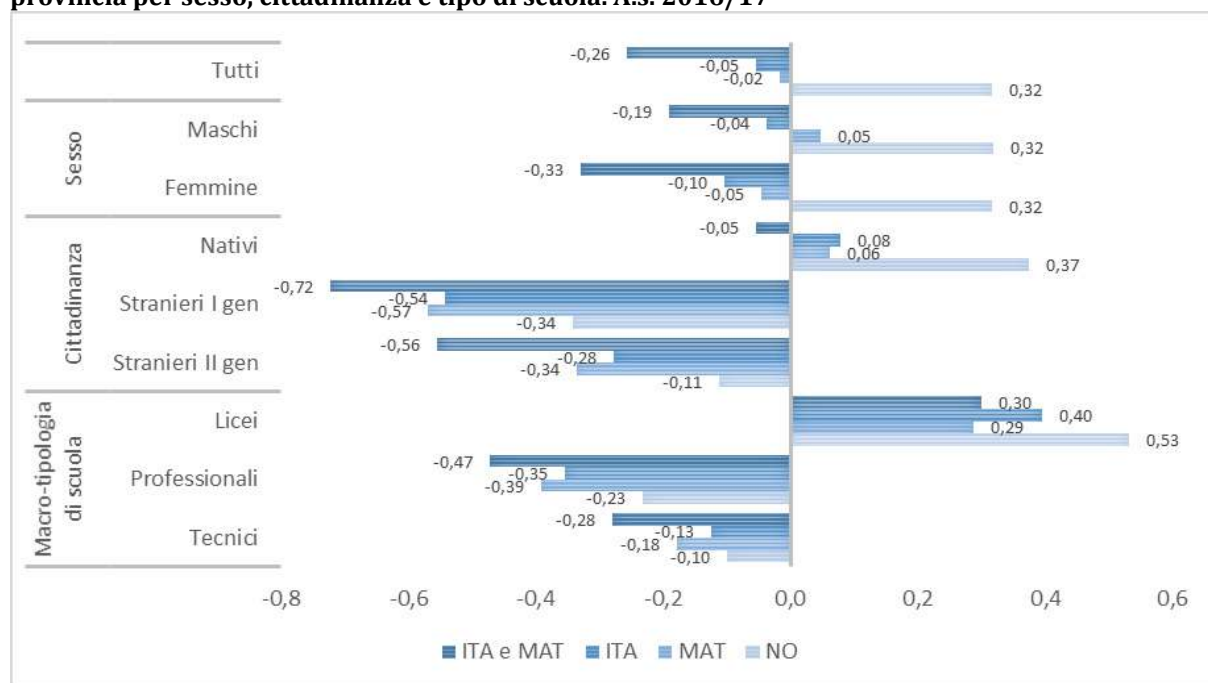
Tabella 2.7. Valore medio di ESCS negli studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola. A.s. 2016/17

	LIVELLO 1 ITA e MAT	LIVELLO 1 ITA	LIVELLO 1 MAT	NO LIVELLO 1
Tutti	-0,26	-0,05	-0,02	+0,32
Maschi	-0,19	-0,04	+0,05	+0,32
Femmine	-0,33	-0,10	-0,05	+0,32
Nativi	-0,05	+0,08	+0,06	+0,37
Stranieri I generazioni	-0,72	-0,54	-0,57	-0,34
Stranieri II generazioni	-0,56	-0,28	-0,34	-0,11
Licei	+0,30	+0,40	+0,29	+0,53
Professionali	-0,47	-0,35	-0,39	-0,23
Tecnici	-0,28	-0,13	-0,18	-0,10

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Nella provincia di Milano (Tabella 2.7 e Grafico 2.8), ad avere un'incidenza maggiore del background familiare sugli apprendimenti sono le studentesse, gli alunni di origine immigrata, soprattutto di prima generazione, così come coloro che frequentano gli istituti professionali e, in seconda istanza, gli istituti tecnici.

Grafico 2.8. Valore medio di ESCS negli studenti di Livello 1 di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia per sesso, cittadinanza e tipo di scuola. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Seppure l'influenza dello status socio-economico e culturale della famiglia sia forte, a costruire un percorso scolastico all'insegna del successo concorrono anche altre variabili. Se, infatti, gli esiti dipendessero esclusivamente dal background sociale, economico della famiglia, la scuola potrebbe fare ben poco; mentre, invece, l'adozione di buone pratiche di organizzazione scolastica può fare la differenza non solo nella creazione di relazioni positive tra gli alunni e tra alunni e docenti, ma anche nel sostenere la riuscita scolastica, soprattutto nel caso di classi con elevate percentuali di studenti con cittadinanza non italiana. Di certo, la condizione socio-economica familiare è una delle cause più critiche, ma ci sono anche altre ragioni che sono simultaneamente sia causa che conseguenza di un certo insuccesso scolastico, come emerge dai modelli multidimensionali di analisi della riuscita scolastica (Besozzi, 2006): oltre a variabili personali, come la motivazione e l'atteggiamento verso lo studio, possono essere individuate cause dirette (dinamiche interne alla scuola), cause remote (nel rapporto tra scuola e famiglia) e cause nascoste (tra scuola e mondo del lavoro) delle dispersione (Colombo, 2010). Lavorare sulle aspettative e sulle capacità reali degli studenti, sulla possibilità di depotenziare la fragilità di fronte agli insuccessi, sulla motivazione e progettualità del dare senso alle proprie scelte e di pensare a un proprio futuro scolastico prima e poi professionale.

2.5. Destini già scritti? Le performance degli studenti nei diversi livelli scolastici

Attraverso la tecnica dei punteggi a distanza, è possibile "seguire" lo studente nella sua carriera scolastica e confrontare i risultati ottenuti dal medesimo alunno nelle diverse edizioni delle prove Invalsi che ha sostenuto lungo la sua carriera scolastica. Questo metodo

risulta particolarmente interessante perché permette di “tracciare” i risultati conseguiti da ogni studente e individuare non solo eventuali miglioramenti/peggioramenti ma anche i possibili fattori soggiacenti a tali eventi.

In questa sede confronteremo:

- gli esiti della prova svolta dagli studenti frequentanti la III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 con gli esiti conseguiti degli stessi alunni ma quando frequentavano la V primaria nell'a.s. 2013/14;
- gli esiti della prova svolta dagli studenti frequentanti la II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 con gli esiti conseguiti dagli stessi alunni ma quando frequentavano la III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15.

Box di approfondimento 4: Agganciare gli studenti nelle diverse prove Invalsi

Il punteggio a distanza serve per comprendere l'evoluzione nei risultati di ogni studente tra le diverse rilevazioni Invalsi, permettendo così di osservare l'andamento degli esiti nel progredire della carriera scolastica. In questo modo, la lettura di questi dati può rappresentare un ulteriore strumento di diagnosi per la valutazione dell'offerta formativa, effettuando analisi di tipo diacronico-longitudinali.

Nel pieno rispetto della privacy, il collegamento alunno per alunno viene effettuato tramite il codice SIDI che identifica ogni studente in sede di anagrafe nazionale e lo “traccia” in modo anonimo tra le diverse prove Invalsi che effettua negli anni: il *database* utilizzato non fornisce il codice SIDI originale ma un codice randomizzato chiamato “codice SIDI INVALSI” (diverso per ogni studente ma che non può in alcun modo far risalire all'alunno di riferimento) che “aggancia” non solo i risultati ottenuti dallo studente delle diverse edizioni delle prove, ma raccoglie anche una serie di informazioni di contesto (provincia e regione di appartenenza, macro-tipologia di scuola secondaria di secondo grado frequentata, indice di status socio-economico e culturale, cittadinanza, sesso, eccetera).

Gli studenti di livello 1

Iniziamo a indagare il percorso degli studenti che sono risultati di livello 1 sia in italiano che in matematica in almeno un'edizione della prova Invalsi, in relazione agli studenti che nell'a.s. 2016/17 hanno sostenuto la prova Invalsi in III secondaria di primo grado. Sono possibili quattro casi:

- situazione di doppia fragilità (simbolo ☹☹): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica, nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 ed anche nella prova di V primaria nell'a.s. 2013/14;
- situazione di declino (simbolo ☹): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 ma nella prova di V primaria nell'a.s. 2013/14 non apparteneva a questo gruppo;
- situazione di miglioramento (simbolo ☺): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica nella prova di V primaria nell'a.s. 2013/14 ma poi è migliorato e nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 non apparteneva più a questo gruppo;
- situazione positiva (simbolo ☺): lo studente non si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica né nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 né nella prova di V primaria nell'a.s. 2013/14.

Globalmente (Tabella 2.8), a livello nazionale il 2,6% degli studenti è in situazione di doppia fragilità mentre per i restanti aggregati minori (Nord Ovest, Lombardia e provincia di Milano), la quota è più ridotta (2,1%). La situazione può essere definita di difficoltà perché sono in percentuale maggiore coloro che sono diventati studenti di livello 1 ma precedentemente non lo erano (3,4% per Milano e Lombardia, 3,6% per il Nord Ovest e 6,1% per l'Italia), rispetto a quelli che lo erano ma poi sono migliorati e si sono così attestati su livelli più alti (3,1% per Milano, Lombardia e Nord Ovest e 4,9% per l'Italia).

Focalizzandoci sulla provincia di Milano (Tabella 2.9), nella situazione più fragile ci sono soprattutto i ragazzi (2,3%, +0,4 punti percentuali rispetto alle ragazze) e gli studenti stranieri, in particolare di prima generazione (8,6%, mentre sono il 4,9% tra quelli di seconda generazione). Nel tempo, la situazione è peggiorata per gli alunni maschi (da 3,2% in V primaria a 4% in III secondaria di primo grado), per chi è di cittadinanza italiana (da 2,6% a 2,9%) e tra le seconde generazioni (da 5,6% a 6,6%); nel caso opposto, si registrano miglioramenti per le studentesse (da 3% a 2,8%) e stranieri di prima generazione (da 8,3% a 7,6%) sebbene, questi ultimi, abbiano ancora una percentuale molto alta di studenti nel livello 1.

Tabella 2.8. Studenti di Livello 1 sia in Italiano che in Matematica di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 rispetto a quando erano in V primaria nell'a.s. 2013/14 a Milano e provincia, Lombardia, Nord Ovest e Italia. Valori percentuali. Aa.ss. 2016/17 e 2013/14

	LIVELLO 1 ITA e MAT sia V primaria sia III sec. primo g. ⊗⊗	LIVELLO 1 ITA e MAT solo III sec. primo g. ⊗	LIVELLO 1 ITA e MAT solo V primaria ⊕	LIVELLO 1 ITA e MAT né V primaria né III sec. primo g. ⊙
Milano	2,1	3,4	3,1	91,4
Lombardia	2,1	3,4	3,1	91,5
Nord Ovest	2,1	3,6	3,1	91,3
Italia	2,6	6,1	4,9	86,3

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tabella 2.9. Studenti di Livello 1 sia in Italiano che in Matematica di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 rispetto a quando erano in V primaria nell'a.s. 2013/14 a Milano e provincia per sesso e cittadinanza. Valori percentuali. Aa.ss. 2016/17 e 2013/14

	LIVELLO 1 ITA e MAT sia V primaria sia III sec. primo g. ⊗⊗	LIVELLO 1 ITA e MAT solo III sec. primo g. ⊗	LIVELLO 1 ITA e MAT solo V primaria ⊕	LIVELLO 1 ITA e MAT né V primaria né III sec. primo g. ⊙
Tutti	2,1	3,4	3,1	91,4
Maschi	2,3	4,0	3,2	90,5
Femmine	1,9	2,8	3,0	92,3
Nativi	1,6	2,9	2,6	92,9
Stranieri I gen.	8,6	7,6	8,3	75,5
Stranieri II gen.	4,9	6,6	5,6	82,8

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

In relazione invece agli studenti che nell'a.s. 2016/17 hanno sostenuto la prova Invalsi in II secondaria di secondo grado, i quattro casi sono i seguenti:

- situazione di doppia fragilità (simbolo ⊗⊗): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica, nella prova di II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 ed anche nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15;
- situazione di declino (simbolo ⊗): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica nella prova di II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 ma nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15 non apparteneva a questo gruppo;
- situazione di miglioramento (simbolo ⊕): lo studente si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica nella prova di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15 ma poi è migliorato e nella prova di II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 non apparteneva più a questo gruppo;

- situazione positiva (simbolo ☺): lo studente non si è situato nel livello 1 sia in italiano che in matematica, né nella prova di II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 né in quella di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15.

Tabella 2.10. Studenti di Livello 1 sia in Italiano che in Matematica di II secondaria di secondo grado nell'a.s. 2016/17 rispetto a quando erano in III secondaria di primo grado nell'a.s. 2014/15 a Milano e provincia, Lombardia, Nord Ovest e Italia. Valori percentuali. Aa.ss. 2016/17 e 2014/15

	LIVELLO 1 ITA e MAT sia III sec. primo g. sia II sec. secondo g. ☹☹	LIVELLO 1 ITA e MAT solo II sec. secondo g. ☹	LIVELLO 1 ITA e MAT solo III sec. primo g. ☹	LIVELLO 1 ITA e MAT né III sec. primo g. né II sec. secondo g. ☺
Milano	1,9	4,1	2,4	91,6
Lombardia	1,8	3,5	2,2	92,5
Nord Ovest	2,2	4,3	2,4	91,1
Italia	3,4	8,4	3,7	84,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Complessivamente (Tabella 2.10), in provincia di Milano si registra una situazione di doppia fragilità simile a quella lombarda (1,9% per Milano e 1,8% per la Lombardia), leggermente più positiva rispetto alla macro-area del Nord Ovest (2,2%) e decisamente migliore in confronto alla media nazionale (3,4%). Tuttavia, anche in questo caso, possiamo far emergere una debolezza del sistema scolastico che, anziché “recuperare” gli studenti in difficoltà, produce nuovi studenti con performance molto basse: come per il grado precedentemente preso in esame (Tabella 2.10), sono in percentuale maggiore coloro che sono diventati studenti di livello 1 ma precedentemente non lo erano (4,1% per la provincia di Milano, 3,5% per la Lombardia, 4,3% per il Nord Ovest e ben 8,4% per l'Italia) rispetto a quelli che lo erano ma poi sono migliorati per attestarsi così su livelli più alti (2,4% per Milano e Nord Ovest, 2,2% per la Lombardia e 3,7% per l'Italia).

Tabella 2.11. Studenti di Livello 1 sia in Italiano che in Matematica di III secondaria di primo grado nell'a.s. 2016/17 rispetto a quando erano in V primaria nell'a.s. 2013/14 a Milano e provincia per sesso e cittadinanza. Valori percentuali. Aa.ss. 2016/17 e 2013/14

	LIVELLO 1 ITA e MAT sia III sec. primo g. sia II sec. secondo g. ☹☹	LIVELLO 1 ITA e MAT solo II sec. secondo g. ☹	LIVELLO 1 ITA e MAT solo III sec. primo g. ☹	LIVELLO 1 ITA e MAT né III sec. primo g. né II sec. secondo g. ☺
Tutti	1,9	4,1	2,4	91,6
Maschi	1,9	4,3	2,3	91,5
Femmine	1,9	3,8	2,5	91,7
Nativi	1,4	3,6	2,1	92,9
Stranieri I gen.	9,7	10,6	6,2	73,5
Stranieri II gen.	3,1	6,6	4,4	85,9
Licei	0,6	1,8	1,2	96,4
Professionalisti	10,2	17,0	7,5	65,3
Tecnici	2,5	5,4	3,5	88,7

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

Focalizzandosi soltanto sulla provincia di Milano (Tabella 2.11), nella situazione più fragile ci sono gli studenti stranieri di prima generazione (9,7%) e gli alunni che frequentano gli istituti professionali (10,2%); ci sono invece pochi casi tra i nativi (1,4%) e soprattutto tra coloro che frequentano un liceo (0,6%). Nessuna differenza si rileva rispetto al genere. La situazione appare particolarmente debole nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado, poiché in nessuna delle variabili considerate si rileva una diminuzione delle per-

centuali tra le due prove prese in esame: la difficoltà maggiore sembra essere per gli immigrati di prima generazione (da 6,2% a 10,6%: +4,4 punti percentuali) e per coloro che frequentano gli istituti professionali (da 7,5% a 17%: +9,5 punti percentuali); il declino più lieve si ha per le ragazze (da 2,5% a 3,8%: +1,3 punti percentuali), per gli alunni con cittadinanza italiana (da 2,1% a 3,6%: +1,5 punti percentuali) e tra coloro che frequentano un liceo (da 1,2% a 1,8%: +0,6 punti percentuali).

2.6 Riflessioni conclusive: i dati Invalsi come predittori di rischio di dispersione?

Il capitolo ha analizzato le performance conseguite dagli studenti nelle prove di italiano e matematica sulla base delle prove Invalsi, concentrandosi in particolare su coloro che hanno raggiunto i risultati meno brillanti. A differenza degli altri anni, non si sono presi in esame gli studenti *low performer* bensì gli alunni che si posizionavano nel livello di apprendimento più basso, ovvero il livello 1 (cfr. Box 1); inoltre, per la prima volta, sono state introdotte analisi sulle competenze degli studenti di III secondaria di primo grado che, aggiungendosi a quelle sulla II secondaria di secondo grado, hanno arricchito il quadro. Nell'ultima parte, infine, sono stati presentati dei dati diacronico-longitudinali, confrontando i risultati degli stessi studenti ma in prove somministrate in gradi diversi, per individuare situazioni di fragilità permanente, di miglioramento o di peggioramento nei percorsi scolastici.

Alla luce di quanto emerso nelle pagine precedenti, quali sono gli studenti più svantaggiati? Nell'a.s. 2015/16 si registra una diminuzione di studenti di livello 1: -2,1 punti percentuali rispetto all'a.s. 2014/15 e -1,2 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16. Il trend generale risulta invece complessivamente simile sia per la III secondaria di primo grado che per la II secondaria di secondo grado: le studentesse mostrano maggiori fragilità in matematica, mentre i ragazzi sono presenti in misura maggiore nel livello 1 in italiano così come nel livello 1 per entrambe le prove. Rispetto alla cittadinanza, si conferma l'*ethnic gap*: gli alunni con origine immigrata conseguono risultati inferiori, in particolare se di prima generazione, che arrivano in Italia tardivamente fra il primo e secondo ciclo di istruzione, e chi emigra da un paese extra-europeo. In merito all'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado, sono gli alunni degli istituti professionali ad essere i meno competenti (rispetto a quanto misurato nelle prove Invalsi), mentre in matematica ci sono quote maggiori anche nei licei e negli istituti tecnici. Seppure non sia l'unico fattore determinante, il background familiare (ovvero lo status socio-economico e culturale della famiglia) incide notevolmente: hanno meno probabilità di appartenere al livello 1 gli studenti con un indice di ESCS maggiore.

Seguire le loro carriere degli alunni dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado (con i dati di V primaria nell'a.s. 2013/14 per gli studenti che nel 2016/17 hanno frequentato la III secondaria di primo grado) ci ha permesso di individuare elementi "precoci" predittori di un possibile insuccesso scolastico successivo e, quindi, segnale di maggior rischio di abbandono scolastico. Già nella V primaria e poi in modo più marcato nella classe III secondaria di primo grado e nella classe II secondaria di secondo grado, infatti, ci sono gruppi di studenti maggiormente presenti nel livello 1, con performance molto basse sia in italiano che in matematica: i maschi, gli alunni di prima generazione e coloro che frequentano gli istituti professionali. L'analisi a distanza ha inoltre rilevato una debolezza del sistema scolastico italiano, poichè nel corso degli anni non si riducono gli svantaggi ma, anzi, aumentano i casi di studenti che diventano di livello 1 mentre, all'opposto, diminuiscono coloro che raggiungono livelli più elevati: la differenza percentuale tra coloro che diventano studenti di livello 1 e coloro che invece traghettano verso livelli maggiori è di +0,3 punti percentuali in più per gli alunni di livello 1 tra V primaria e III secondaria di primo grado,

mentre di +1,7 punti percentuali tra III secondaria di primo grado e II secondaria di secondo grado.

Questi elementi ci permettono di fare alcune considerazioni. In primo luogo, accanto ad interventi mirati per gli studenti più fragili, si dimostrano necessarie azioni di potenziamento e di sostegno scolastico anche per tutti gli strati considerati perchè, come è emerso, nessun gruppo è esente dal rischio e dalla possibilità di avere studenti di livello 1: così è anche, per esempio, nei licei o tra gli studenti con cittadinanza italiana. Inoltre, l'analisi sprona ad affrontare la questione dell'insuccesso scolastico (e del successivo abbandono precoce) già dalla primaria, per supportare con azioni didattiche i percorsi accidentati dei potenziali drop out.

3. Gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado: esiti, esperienze e prospettive

Emanuela Bonini

Il lavoro dell'Osservatorio di indagine e monitoraggio del fenomeno della dispersione scolastica si concentra sull'analisi dei dati secondari riconducibili agli studenti dell'area geografica metropolitana, come illustrato nei capitoli precedenti, e su una indagine realizzata ad hoc, presentata in questo capitolo e nei successivi. L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario a domande chiuse ad un gruppo di studenti del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado (già oggetto delle attività del progetto "Manchi solo tu", come dettagliato di seguito) e parallelamente ad un gruppo di studenti delle scuole secondarie di primo grado (si rimanda per i dettagli al capitolo 4). La somministrazione in parallelo del medesimo strumento rappresenta un elemento di novità, introdotto dall'Osservatorio con l'obiettivo di indagare le possibili congruenze e gli elementi in grado di descrivere potenziali comportamenti di distacco dalla scuola che possano essere colti prima che interventi di recupero non siano più possibili.

Inoltre, la raccolta di elementi conoscitivi sia nelle scuole secondarie di primo sia in quelle di secondo grado, nonché l'analisi delle opinioni e dei comportamenti degli studenti delle secondarie che evidenziano maggiori difficoltà scolastiche, può rappresentare un utile strumento di prevenzione dell'abbandono scolastico precoce.

3.1 Seguendo il percorso degli studenti del biennio: presenze ed esiti

Nel terzo anno del progetto "Manchi solo tu: prevenzione e contrasto della dispersione scolastica" sono stati ricontattati gli studenti che avevano partecipato al percorso nell'a.s. 2016/17. Come illustrato nel Rapporto dell'Osservatorio cittadino sulla dispersione scolastica del Comune di Milano del 2017, gli studenti coinvolti nei 15 diversi istituti scolastici nel secondo anno di attività sono stati 423, individuati dalle scuole sulla base di criteri di rischio di dispersione condivisi ad avvio del progetto⁷.

L'osservatorio sulla dispersione scolastica ha seguito il percorso di questo gruppo di studenti per analizzarne gli andamenti e per capire, insieme a loro, come valutassero oggi il proprio percorso scolastico e quali prospettive immaginassero per il proprio futuro al termine del biennio o dopo averlo concluso⁸.

⁷ Per i dettagli sulle caratteristiche degli studenti e gli interventi realizzati nell'ambito del progetto si rimanda alla pubblicazione, a cura di Bonini e Santagati (2017).

⁸ Dei 423 studenti coinvolti nella seconda annualità del Progetto 290 erano in prima secondaria di secondo grado e 111 in seconda (e 22 studenti erano inseriti nei percorsi di recupero del CIA Manzoni). Quelli che sono stati ammessi all'anno successivo al termine del percorso si ritroveranno quindi rispettivamente in seconda o in terza.

Rispetto al totale degli studenti coinvolti è stato possibile rintracciarne 383⁹, dei quali 259 iscritti per l'a.s. 2017/18 nella stessa scuola, 6 trasferiti in altre scuole e 118 non re-iscritti. Di questo ultimo gruppo non è possibile conoscere il percorso svolto in questo anno: la mancanza di una anagrafe locale degli studenti (o la possibilità di accesso a quella nazionale) non consente di rintracciare gli studenti nel passaggio da una scuola ad un'altra. È possibile soltanto ipotizzare (ed augurarsi) che una buona parte di loro non abbia interrotto il percorso di studi, ma si sia iscritta ad un'altra scuola; in particolare si tratta di coloro che lo scorso anno frequentavano un liceo o un istituto tecnico.

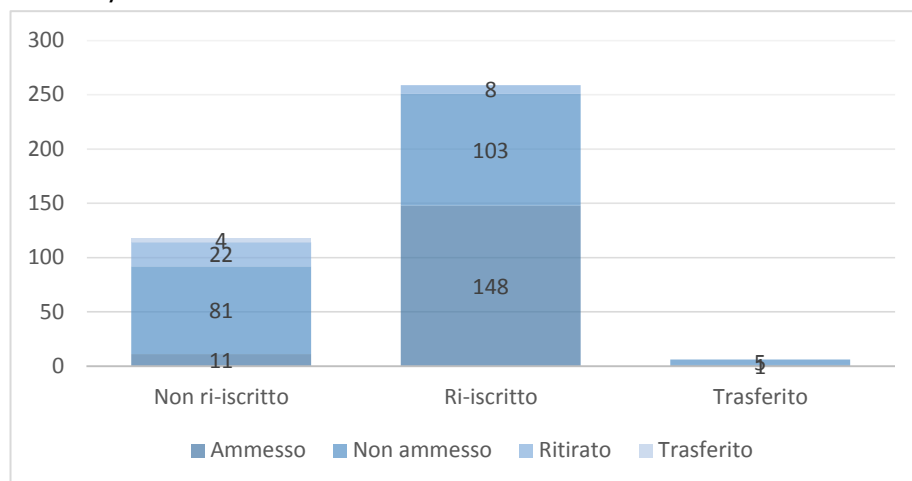
Tabella 3.1. Iscritti e non nelle stesse scuole per tipo di scuola, v.a. A.s. 2017/18

<i>Tipo Scuola</i>	<i>Non Iscritto</i>	<i>Iscritto</i>	<i>Trasferito</i>	<i>Totale</i>
IeFP	5	18		23
Istituti professionali	47	127		174
Istituti tecnici	33	74	6	113
Licei	33	40		73
Totale	118	259	6	383

Fonte: dati ISMU 2018

A sostegno di questa ipotesi vediamo dal grafico 3.1 che nel gruppo dei non iscritti alla stessa scuola in questo anno scolastico sono presenti anche studenti – per quanto in misura minore – che sono stati ammessi all'anno successivo ed alcuni che si erano ritirati o trasferiti già prima della fine dell'anno.

Grafico 3.1. Gli studenti iscritti nella stessa scuola rispetto all'esito scolastico dell'anno precedente, v. a. A.s. 2017/18



Fonte: dati ISMU 2018

Nel gruppo dei 259 re-iscritti si attesta una distribuzione nei diversi indirizzi di scuola che conferma una maggiore concentrazione degli studenti a rischio dispersione negli istituti professionali, con un 57% di maschi ed il 65% di studenti italiani¹⁰.

⁹ In questo gruppo non sono inclusi gli studenti del CIA Manzoni in quanto percorsi attivati per questi studenti sono riferiti al recupero anni scolastici e quindi particolari rispetto ai bienni delle secondarie di secondo grado e il gruppo di studenti di una scuola che ha scelto di non proseguire la collaborazione con l'Osservatorio cittadino per ragioni interne.

¹⁰ È utile qui ricordare che gli studenti coinvolti nel progetto non erano stati individuati secondo un campionamento rappresentativo della popolazione studentesca, ma sulla base di una selezione condotta direttamente dalle scuole e costruita sulla base dei bisogni effettivi degli studenti presenti nelle classi del biennio in quel preciso momento.

Al termine di questo anno scolastico, 74 studenti sono stati ammessi all'anno successivo e per 81 di loro il giudizio è stato sospeso, esito che – come confermato nel Rapporto dell'Osservatorio 2017 – frequentemente rappresenta una strategia di recupero che le scuole utilizzano verso coloro che non sono riusciti a recuperare tutte le competenze disciplinari in corso d'anno, ma che potrebbero non dover ripetere la stessa classe. Il totale di coloro che hanno avuto un esito negativo o che si sono ritirati (rispettivamente 62 e 42) è pari al 40%, dato che conferma le difficoltà rilevate già lo scorso anno da parte di questi studenti.

Tabella 3.2. Esiti scolastici degli studenti iscritti nella stessa scuola, v. %. A.s. 2017/18

<i>Tipo di scuola</i>	<i>Ammesso %</i>	<i>Giudizio sospeso %</i>	<i>Non ammesso %</i>	<i>Ritirato %</i>	<i>Trasferito %</i>	<i>Totale (v.a.)</i>
IeFP	44	6	11	39	0	(18)
Istituti Professionali	32	27	25	16	0	(127)
Istituti Tecnici	21	34	25	12	8	(74)
Licei	20	47	20	13	0	(40)

Fonte: dati ISMU 2018

In termini percentuali rispetto al totale degli studenti per ciascun tipo di scuola, la percentuale maggiore di ammessi all'anno successivo la troviamo nell'IeFP e a seguire gli istituti professionali, gli istituti tecnici e i licei. Per i non ammessi, invece, i professionali e i tecnici si attestano sul 25% del gruppo degli studenti coinvolti e i licei al 20%, al tempo stesso i licei hanno la percentuale più alta di studenti con il giudizio sospeso come strumento di recupero.

Al momento della somministrazione del questionario nelle scuole (intorno alla metà del secondo quadrimestre) circa 50 studenti si erano ritirati (o non frequentavano più la scuola) o si erano trasferiti in corso d'anno. Oltre a questo gruppo sono state registrate altre defezioni a causa di assenze o altre ragioni di carattere organizzativo, è stato quindi possibile somministrare il questionario a 168 studenti e studentesse.

Come evidenziato nella tabella 3.3 il campione rimane a maggioranza italiana e maschile (come nella sua selezione originaria condotta dalle scuole per la partecipazione al progetto), per lo più frequentanti la classe seconda.

Tabella 3.3. Gli studenti del campione per cittadinanza, genere e classe frequentata, v.a. A.s.2017/18

<i>Cittadinanza</i>		<i>Genere</i>		<i>Classe</i>		
Italiana	Straniera	Femmina	Maschio	Prima	Seconda	Terza
108	60	75	93	48	87	33

Fonte: dati ISMU 2018

Tabella 3.4. Paesi di cittadinanza degli studenti intervistati, v. a.

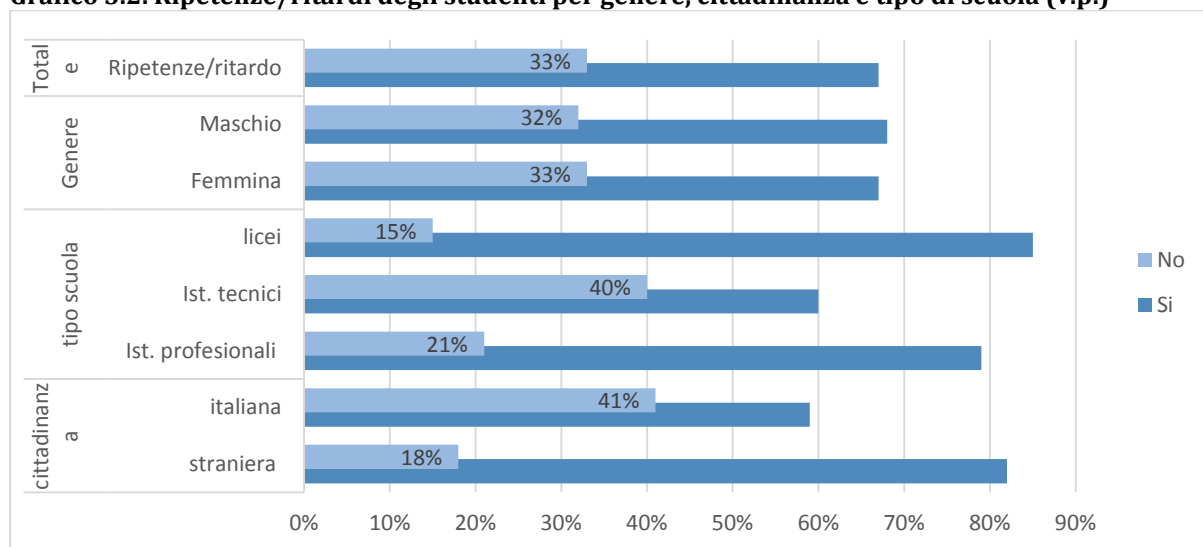
Totale studenti		168
Italia	108	
Filippine	19	Bulgaria 1
Egitto	6	Cile 1
Perù	6	Cina 1
El Salvador	5	Colombia 1
Ecuador	4	Eritrea 1
Sri Lanka	3	Marocco 1
Bolivia	2	Nicaragua 1
Tunisia	2	Romania 1
Albania	1	Seychelles 1
Bangladesh	1	Togo 1
Brasile	1	Ucraina 1

Fonte: dati ISMU 2018

Guardando ai paesi di cittadinanza degli studenti coinvolti (tabella 3.4), si conferma la distribuzione originaria di avvio progetto, con una concentrazione di studenti filippini pari ad un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana ed una distribuzione residua sulle altre 21 cittadinanze rappresentate.

Dal punto di vista della regolarità del percorso di studi, il gruppo di studenti ha accumulato ripetenze o ritardi nel 67% casi (è il caso spesso degli studenti stranieri che arrivando in età scolare ed in corso d'anno rischiando di accumulare ritardi nel loro percorso), il restante 33% ha avuto fino ad oggi un percorso regolare. Ciò significa che un gruppo consistente di studenti, nonostante le difficoltà riscontrate (tanto da farli inviare dalla scuola alle attività del progetto) è riuscito in questi anni a mantenere un percorso regolare. Come mostra il grafico 3.2, sia i maschi che le femmine mantengono la stessa proporzione del gruppo (rispettivamente 32% e 33% di coloro che non hanno accumulato ritardi), mentre gli studenti con cittadinanza non italiana con percorso regolare sono solo il 18%, anche se ciò non significa che abbiano necessariamente avuto una ripetenza e quindi un "fallimento" scolastico. I licei hanno la percentuale più bassa di studenti con percorso regolare a fronte del 40% negli istituti tecnici e del 21% negli istituti professionali.

Grafico 3.2. Ripetenze/ritardi degli studenti per genere, cittadinanza e tipo di scuola (v.p.)



Fonte: dati ISMU 2018

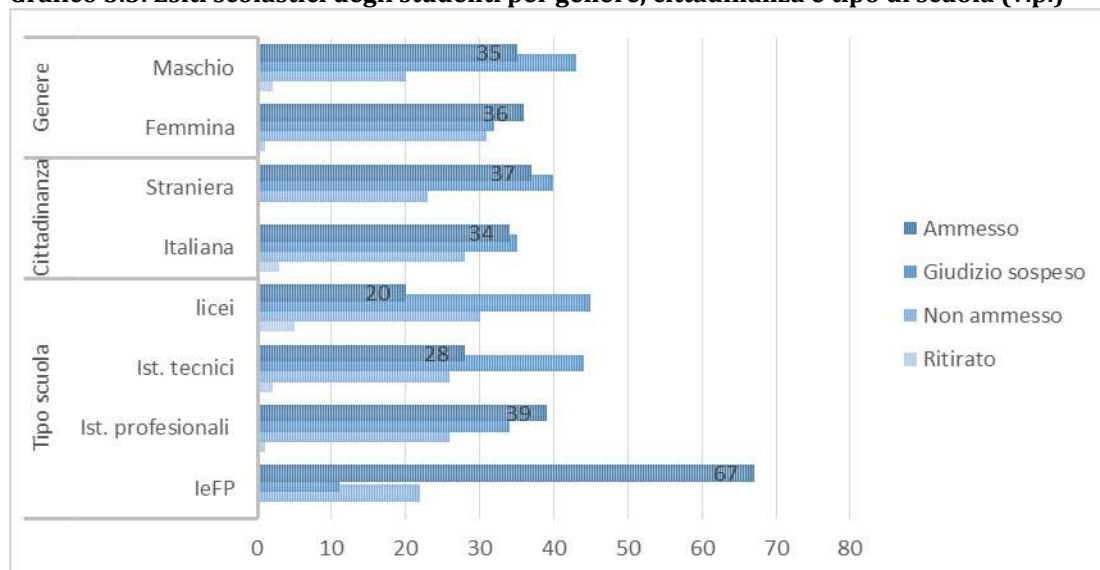
Lo stesso gruppo di studenti nell'annualità scolastica precedente ha superato con successo l'anno nel 61% dei casi (a giugno o a settembre), mentre nel 2018 il 35% è stato ammesso alla classe successiva ed il 37% ha un giudizio sospeso a settembre, strumento quello della sospensione di frequente utilizzato come seconda chance.

Tabella 3.5. Esiti scolastici anno 2017 e 2018. V. %

Esito finale 2017		Esito giugno 2018			
% Ammesso	% Non ammesso	%Ammesso	%Giudizio sospeso	%Non ammesso	%ritirato
61	39	35	37	26	2

Fonte: dati ISMU 2018

Grafico 3.3. Esiti scolastici degli studenti per genere, cittadinanza e tipo di scuola (v.p.)



Fonte: dati ISMU 2018

La percentuale di studenti ammessi all'anno scolastico successivo non varia molto considerando il genere o la cittadinanza, come evidenziato dal grafico 3.3: anche in questo caso la percentuale più bassa la troviamo nei licei, dove solo il 20% degli studenti è stato ammesso alla classe successiva, ma dobbiamo considerare che il 35% ha un giudizio sospeso e potrebbe quindi recuperare.

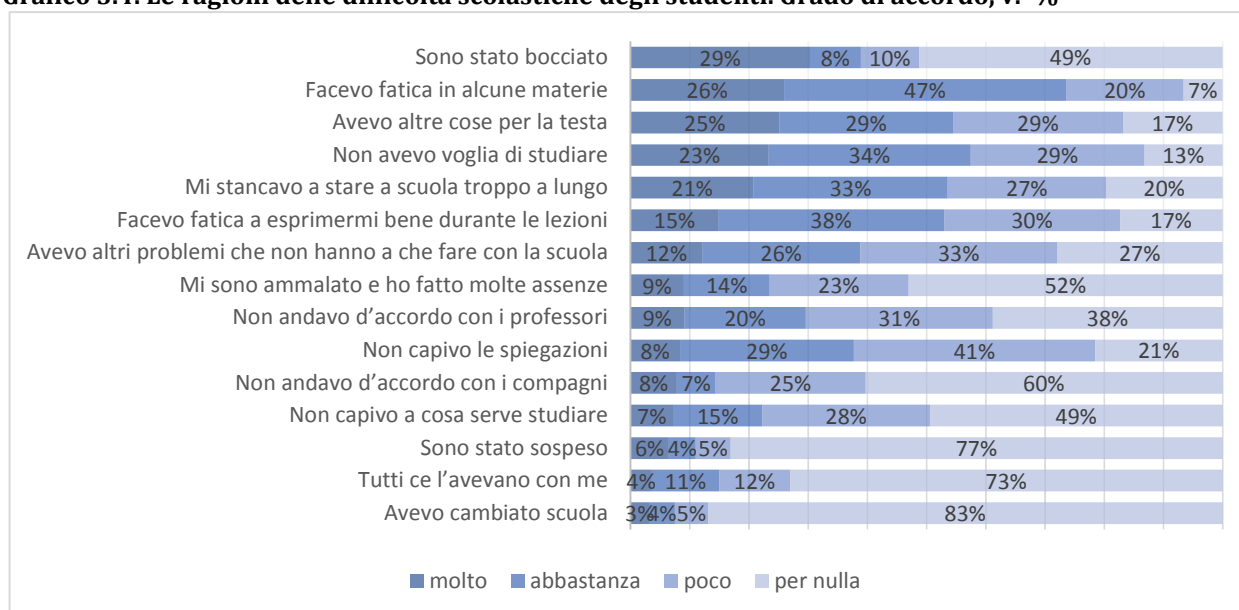
3.2 Da cosa dipendono le difficoltà a scuola?

Uno degli obiettivi dell'Osservatorio è quello di comprendere le ragioni delle difficoltà scolastiche degli studenti anche dal loro punto di vista, interrogandoli sugli aspetti che hanno inciso nel determinare le difficoltà nell'anno scolastico precedente in cui sono stati segnalati al progetto "Manchi solo tu".

Come evidenziato dal grafico 3.4, la prima causa rilevata è una precedente bocciatura (per il 29% ha inciso molto), mentre considerando congiuntamente il grado di accordo con gli item molto e abbastanza, nel 73% dei casi hanno inciso le difficoltà in specifiche materie. Al terzo posto troviamo una motivazione non legata direttamente con la scuola: il 54% degli studenti ha dichiarato che "aveva altro per la testa" e questo ha inciso sul rendimento scolastico molto o abbastanza, seguito da un 57% per cui ha inciso la scarsa voglia di studiare (molto o abbastanza).

Le motivazioni di tipo relazionale (con i compagni, con i professori, o con la vita scolastica legata ad esempio ad eventuali sospensioni) invece hanno avuto una scarsa incidenza sulle difficoltà degli studenti (in tutti i casi l'incidenza è al di sotto del 30%).

Anche considerando i casi per i quali le difficoltà sono continuate anche nell'a.s. 2017/18, portando addirittura ad una bocciatura, le ragioni prevalenti rimangono le criticità in specifiche materie (36 casi su 44) e le ragioni personali (avere altre cose per la testa in 26 casi su 44).

Grafico 3.4. Le ragioni delle difficoltà scolastiche degli studenti. Grado di accordo, v. %

Fonte: dati ISMU 2018

Dal punto di vista del genere non c'è differenza sull'incidenza legata alla fatica in alcune specifiche materie, mentre i maschi dichiarano più frequentemente di avere avuto altro per la testa e non aver avuto voglia di studiare (tabella 3.6).

Tabella 3.6. Difficoltà scolastiche distinte per genere, v. a.

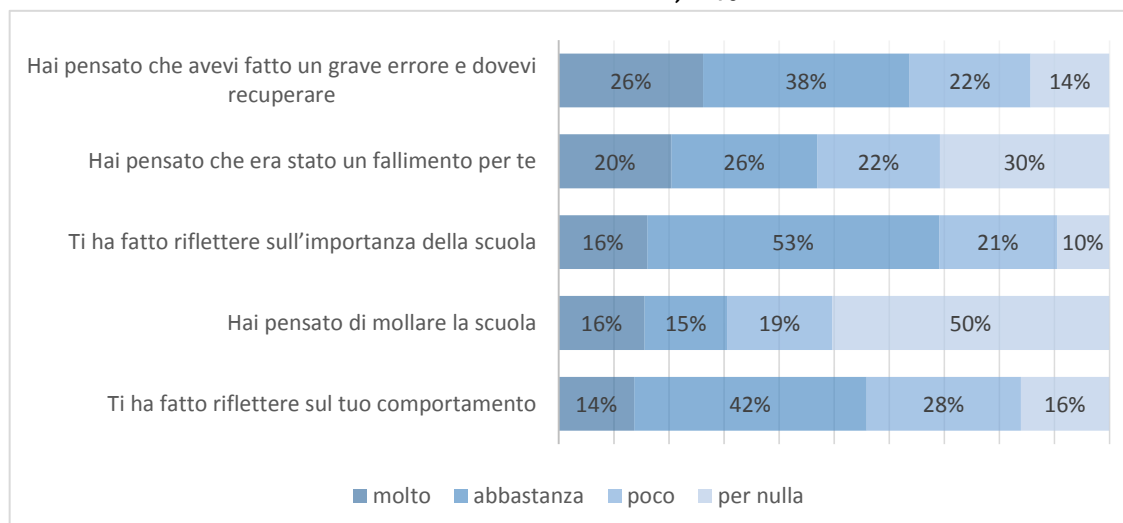
	Femmine	Maschi	Totale
Facevo fatica in alcune materie molto o abbastanza	60	62	122
Facevo fatica in alcune materie poco o per nulla	15	29	44
Avevo altre cose per la testa molto o abbastanza	35	56	91
Avevo altre cose per la testa poco o per nulla	40	36	76
Non avevo voglia di studiare molto o abbastanza	32	64	96
Non avevo voglia di studiare poco o per nulla	43	28	71

Fonte: dati ISMU 2018

Ma quali reazioni hanno avuto gli studenti e le studentesse segnalati al progetto di fronte alle proprie difficoltà? Nel 64% dei casi hanno realizzato di aver fatto un errore anche grave e nel 46% dei casi hanno pensato che sia stato un fallimento per loro (molto o abbastanza). Questa esperienza li ha fatti riflettere molto o abbastanza sull'importanza della scuola e sul proprio comportamento (rispettivamente 69% e 56%) ed alcuni di loro hanno anche pensato di lasciare la scuola (31% molto o abbastanza) a seguito delle difficoltà riscontrate durante l'anno. Si tratta di una quantità di studenti affatto trascurabile (51 casi), soprattutto considerando che il gruppo è già selezionato su un livello di criticità medio-alto, il che porterebbe ad ipotizzare che non si tratti di una dichiarazione leggera o passeggera.

Tra coloro che hanno pensato di lasciare la scuola a seguito delle difficoltà riscontrate 17 sono studenti con cittadinanza non italiana e 11 di loro non sapevano più a cosa servisse andare a scuola. Per quanto circoscritto ad un gruppo minoritario è rilevante sottolineare il livello di sfiducia ed il concreto rischio di abbandono da parte di questi studenti.

Grafico 3.5. Le reazioni alle difficoltà. Grado di accordo, v. %

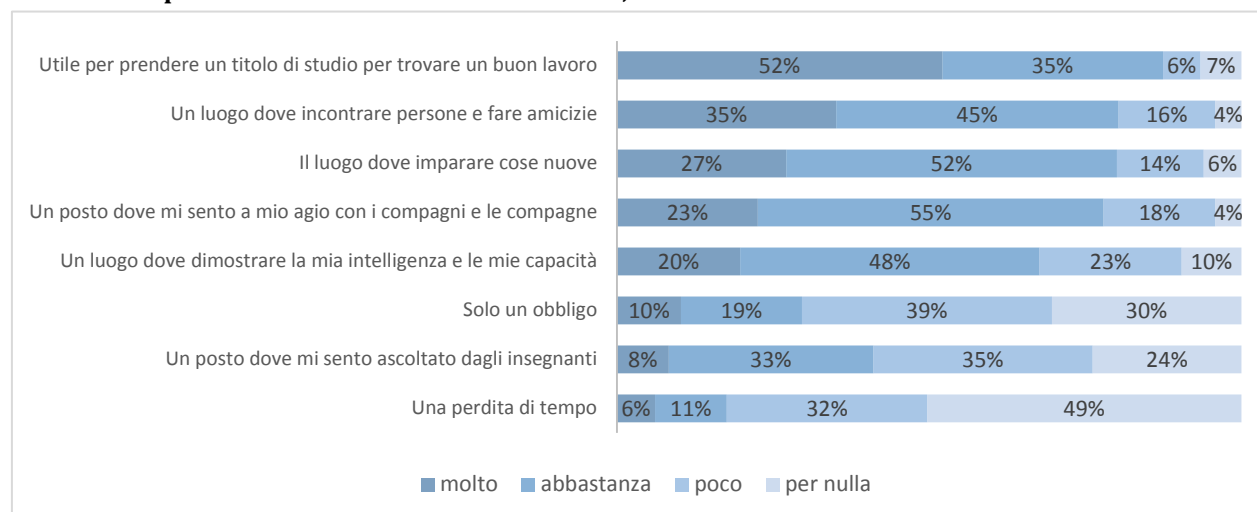


Fonte: dati ISMU 2018

3.3 La qualità dell'esperienza scolastica

Il tipo di esperienza vissuta a scuola e la sua qualità rappresentano un elemento estremamente importante per il percorso scolastico di ciascuno e per la sua buona riuscita. Il clima di scuola, così come il benessere scolastico sono direttamente collegati con l'apprendimento e con la motivazione allo studio (Grisey 1996; Bonini 2012; Antonova, Chumakova e Stanzione 2016). Particolarmente rilevante è quindi comprendere come vivono l'esperienza scolastica gli studenti che mostrano difficoltà sul piano del rendimento.

Grafico 3.6. Opinioni sulla scuola. Grado di accordo, v. %



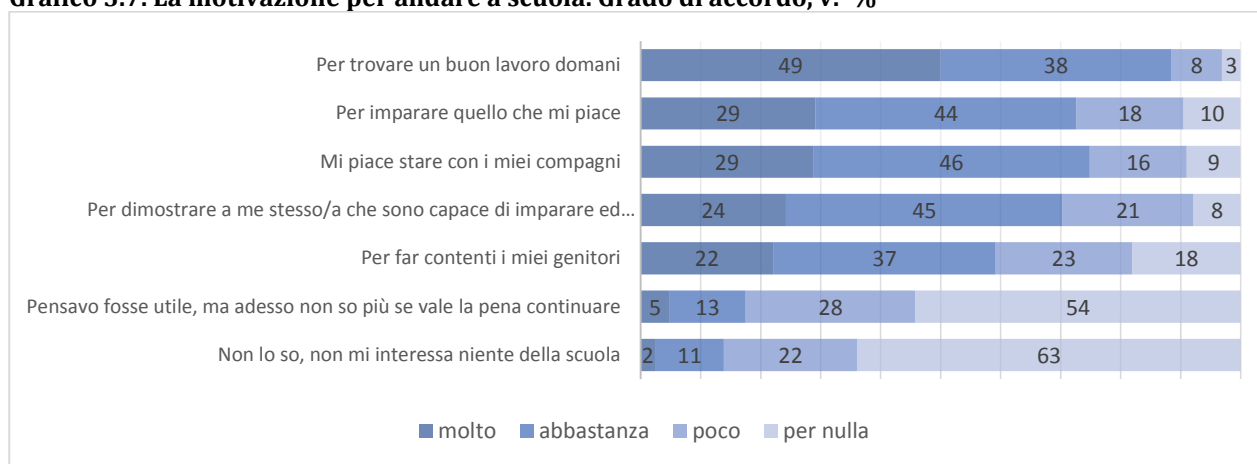
Fonte: dati ISMU 2018

Il grafico 3.6 mostra il grado di accordo degli studenti rispetto a precisi giudizi sulla scuola. Prima di tutto la scuola è considerata utile per conseguire un titolo di studio e successivamente per trovare un buon lavoro (85% molto o abbastanza), ma la scuola è anche un posto dove la socializzazione è importante e fare amicizia una delle priorità (80% molto o abbastanza). In maniera meno rilevante rappresenta anche un luogo dove imparare cose nuove e mostrare la propria intelligenza (rispettivamente 78% e 68% degli studenti hanno risposto molto o abbastanza).

Le opinioni negative, invece, non trovano un grande accordo tra gli studenti, solo il 10% pensa che la scuola sia un obbligo (il 19% “abbastanza” un obbligo) e solo il 6% la ritiene una perdita di tempo.

Anche la motivazione che sostiene la frequenza e la partecipazione svolge un ruolo importante nel percorso di costruzione delle carriere scolastiche e del rischio di abbandono. Il grado di accordo maggiore espresso dagli studenti si focalizza sul futuro e sulla possibilità che la scuola può offrire per trovare un buon lavoro domani, complessivamente l'87% delle risposte molto o abbastanza d'accordo (grafico 3.7). La scuola rappresenta però anche un luogo in cui trovare stimoli e un buon clima, imparando cose che piacciono (73% molto o abbastanza) e dimostrando di essere in grado di raggiungere buoni risultati (69% molto o abbastanza), unito al piacere di stare con i compagni (75%).

Grafico 3.7. La motivazione per andare a scuola. Grado di accordo, v. %



Fonte: dati ISMU, 2018

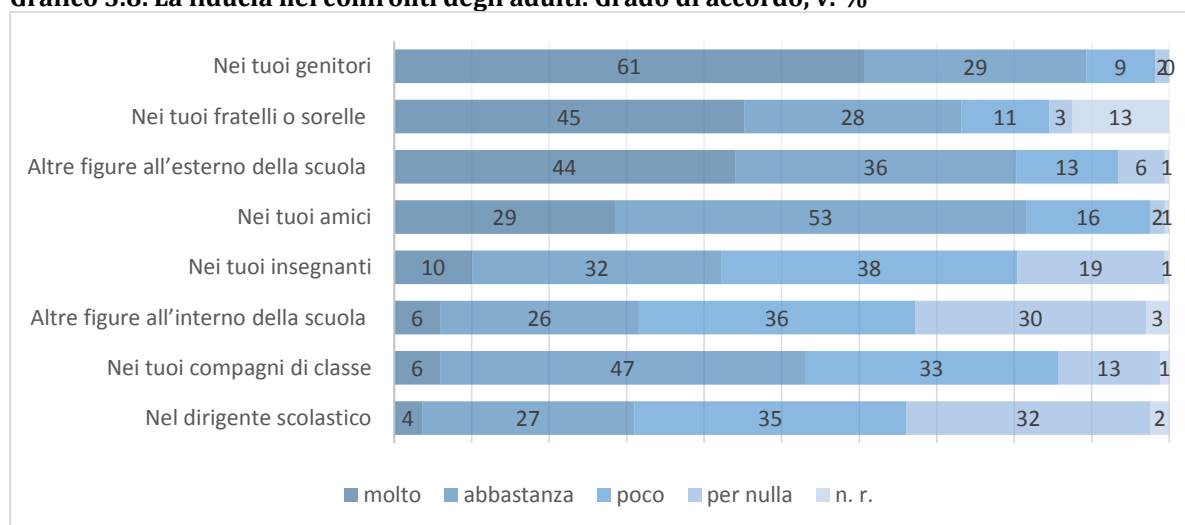
Anche in questo caso le motivazioni negative rilevano uno scarso accordo, il 5% mostra segni di perdita di fiducia dichiarando che la sua opinione nei confronti della scuola è cambiata e non sa più se vale la pena continuare ed il 2% ha perso del tutto interesse nella scuola. Insieme a questi studenti è necessario porre l'attenzione su coloro che si dichiarano abbastanza d'accordo con queste affermazioni (rispettivamente 13% e 11%), in quanto evidenziano delle criticità dal punto di vista motivazionale che necessitano di essere intercettate prima che sia troppo tardi.

Infine, la motivazione legata al consenso dei genitori vede un fronte quasi spaccato a metà tra coloro che danno importanza al loro compiacimento (59%) e coloro che non ne danno (41%).

3.4 Le figure di riferimento

Le figure genitoriali rappresentano comunque un punto di riferimento importante per gli studenti intervistati, come evidenziato dal grafico 3.8 il 90% di loro ha fiducia nei genitori (molto o abbastanza).

Al secondo posto della scala della fiducia troviamo gli altri componenti della famiglia, fratelli e sorelle (45% molto e 28% abbastanza) e altre figure esterne alla scuola vicine alla famiglia (zii, nonni eccetera) 80% delle risposte. Oltre alla famiglia hanno un ruolo importante gli amici, anche se la maggior parte di loro gli attribuisce una fiducia non proprio piena (53% abbastanza).

Grafico 3.8. La fiducia nei confronti degli adulti. Grado di accordo, v. %

Fonte: dati ISMU 2018

Nonostante le valutazioni positive sulla scuola, il suo valore e complessivamente il suo clima, le figure scolastiche non raccolgono molta fiducia da parte dei ragazzi e delle ragazze intervistate, anche se ad insegnanti e compagni di classe viene riconosciuta “abbastanza” fiducia da molti di loro (rispettivamente 32% e 47%).

Tabella 3.7. La fiducia verso gli adulti da parte degli studenti italiani e stranieri. v. %

Fiducia nei confronti degli adulti	Italiani %	Stranieri %
Alta fiducia nei genitori	91	87
Bassa fiducia nei genitori	9	13
Alta fiducia nei fratelli o sorelle	73	73
Bassa fiducia nei fratelli o sorelle	16	12
non risponde	11	15
Alta fiducia negli amici	81	82
Bassa fiducia negli amici	19	17
non risponde	0	2
Alta fiducia nelle figure esterne alla scuola	85	72
Bassa fiducia nelle figure esterne alla scuola	15	27
non risponde	0	2
Alta fiducia nei compagni di classe	50	58
Bassa fiducia nei compagni di classe	50	38
non risponde	0	3
Alta fiducia negli insegnanti	40	47
Bassa fiducia negli insegnanti	60	52
non risponde	0	2
Alta fiducia nei dirigente scolastico	30	33
Bassa fiducia nei dirigente scolastico	68	65
non risponde	3	2
Alta fiducia nei figure interne alla scuola	32	30
Bassa fiducia nei figure interne alla scuola	65	67
non risponde	3	2
Totale (valori assoluti)	108	60

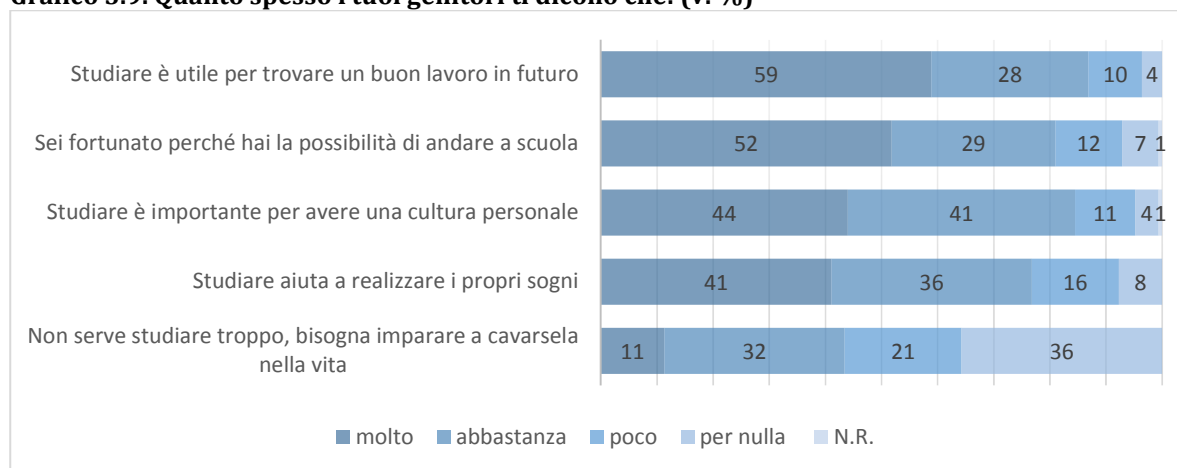
Fonte: dati ISMU, 2018

Confrontando quanto emerge dalle dichiarazioni degli studenti italiani e stranieri (tabella 3.7) non si evidenziano particolari differenze, entrambi i gruppi esprimono una maggiore fiducia nei confronti dei genitori, dei fratelli e delle sorelle e degli amici. Anche le figure esterne alla scuola hanno un ruolo importante per i due gruppi, pur con una predominanza maggiore

per i ragazzi italiani. Sia i compagni di classe che gli insegnanti raccolgono una fiducia maggiore per gli studenti con cittadinanza non italiana, pur non discostandosi troppo dai giudizi dei compagni autoctoni. Le figure di riferimento più importanti, i genitori, sono coloro che incidono anche sulla costruzione dell'immaginario sulla scuola, condividendo più o meno frequentemente la loro visione con i figli. I genitori dei ragazzi intervistati dicono loro che studiare è utile per trovare un buon lavoro nell'87% dei casi (molto o abbastanza spesso, grafico 3.9), visione della scuola che i figli condividono con i genitori (come illustrato dal grafico 3.7). Secondo gli studenti, una buona parte dei propri genitori tende a sottolineare che avere la possibilità di andare a scuola è una fortuna (81% molto o abbastanza): a farlo sono soprattutto i genitori che non hanno potuto studiare (71 casi) e quelli che hanno conseguito il diploma o la qualifica professionale (54 casi).

Per molti genitori lo studio (grafico 3.9) ha anche un valore di crescita personale, per formarsi una propria cultura (85% molto o abbastanza) e per realizzare i propri sogni (77%). I giudizi più negativi sul valore dello studio, rispetto ad una sua scarsa utilità a fronte della necessità di imparare a cavarsela sono decisamente meno diffusi tra i genitori di questo gruppo di studenti, ma non trascurabili (43% molto o abbastanza).

Grafico 3.9. Quanto spesso i tuoi genitori ti dicono che: (v. %)



Fonte: dati ISMU 2018

Dal punto di vista dei ragazzi, i loro genitori hanno questa visione della scuola e dello studio perché desiderano che i figli possano studiare visto che loro non hanno potuto farlo (78 casi), o che conseguano un diploma o una qualifica professionale (66 casi), alcuni vorrebbero anche che i figli arrivassero a conseguire una laurea (26 casi), solo in 20 rispondono che i genitori vogliono che vadano a lavorare presto come hanno fatto loro.

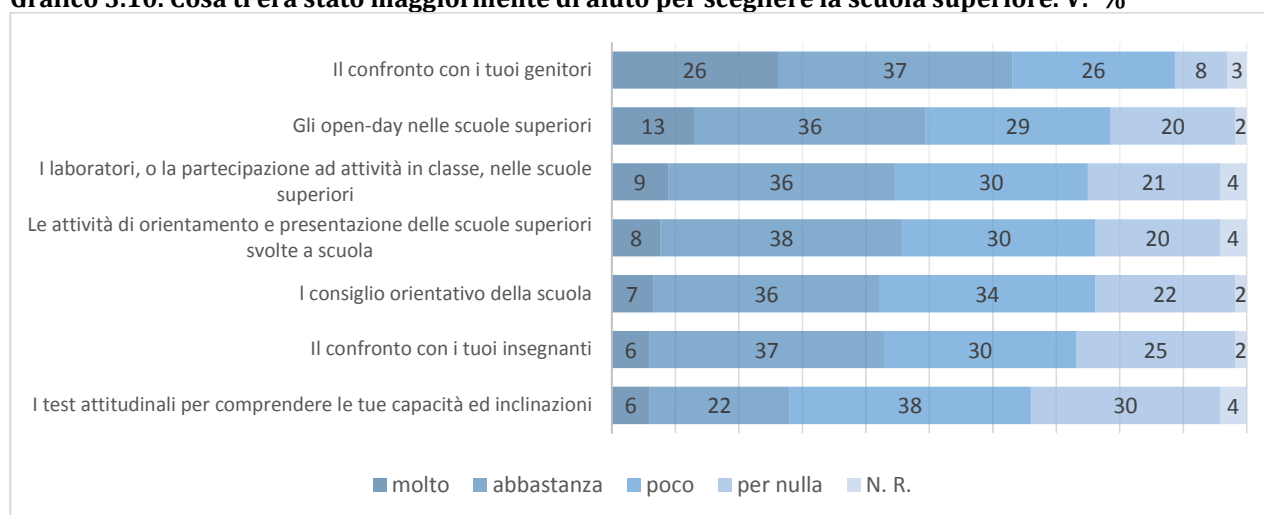
Nonostante l'attenzione che viene riconosciuta allo studio e l'importanza del conseguimento di un titolo e della conclusione del percorso scolastico, i genitori sembrano seguire a distanza la vita scolastica dei figli (tabella 3.8), nella maggioranza dei casi perché hanno poco tempo a causa del lavoro (68 casi), vanno comunque a scuola per la consegna delle pagelle e per i colloqui generali (62), solo una minoranza dichiara che i genitori non vanno mai a scuola (15 casi). I dati della partecipazione dei genitori alla vita scolastica rilevati da questo gruppo di studenti sono in linea con i trend generali che vedono l'allontanamento progressivo dei genitori dalla scuola con il crescere dei propri figli.

Tabella 3.8. Quanto spesso i tuoi genitori vengono a scuola, v. a.

	<i>N</i>
<i>Raramente perché lavorano e non hanno molto tempo</i>	68
<i>Quando consegnano la pagellina e ai ricevimenti generali</i>	62
<i>Ogni volta che c'è un problema serio, o prendo una nota o brutti voti</i>	25
<i>Circa una volta al mese</i>	16
<i>Non vengono mai</i>	15
<i>Altro</i>	6

Fonte: dati ISMU 2018

I genitori si confermano come figure di riferimento prevalenti anche rispetto alla scelta del percorso di studio (grafico 3.10), nel 63% dei casi è il confronto con loro che li ha supportati nella scelta, mentre il consiglio degli insegnanti e tutte le attività di orientamento attivate dalle scuole rappresentano un supporto alla scelta tra il 40 e il 50% dei casi (molto o abbastanza).

Grafico 3.10. Cosa ti era stato maggiormente di aiuto per scegliere la scuola superiore. V. %

Fonte: dati ISMU 2018

3.5 Le prospettive per il futuro

Le prospettive future del gruppo di studenti su cui è stata condotta l'indagine si evidenziano come positive nella maggioranza dei casi, pur con la persistenza di un sottogruppo che esprime criticità maggiori. Interrogando gli studenti sul loro futuro il 51% di loro ha dichiarato di voler completare il percorso scolastico conseguendo il diploma o la qualifica professionale e il 18% vorrebbe andare all'università; in numero un po' più contenuto coloro che vorrebbero andare a lavorare il prima possibile anche senza aver completato il percorso di studio (15%) o che hanno le idee ancora molto confuse (16%). Questi ultimi due gruppi evidenziano un rischio di abbandono scolastico non trascurabile, soprattutto considerando che il campione degli studenti è formato da coloro che hanno già mostrato criticità nel percorso scolastico.

Confrontando le prospettive degli studenti con cittadinanza non italiana e degli autoctoni (tabella 3.9) si evidenzia un trend simile su tutte le risposte ad eccezione della volontà di andare all'Università, maggiore per gli studenti stranieri.

Tabella 3.9. Progetti per il futuro di studenti italiani e stranieri, v. %

<i>Progetti per il futuro</i>	<i>Italiani %</i>	<i>Stranieri %</i>
<i>Vorrei andare a lavorare il più presto possibile anche senza diploma</i>	17	13
<i>Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica professionale</i>	53	48
<i>Vorrei fare l'Università</i>	15	25
<i>Non ci ho ancora pensato</i>	17	15
<i>Totale (valori assoluti)</i>	<i>(108)</i>	<i>(60)</i>

Fonte: dati ISMU 2018

Gli studenti che intendono completare il percorso di studi sono quelli che considerano la scuola utile per trovare un buon lavoro, ma anche un posto dove dimostrare a sé stessi di essere capaci e per coloro che aspirano a fare l'università si aggiunge anche il piacere di imparare cose nuove.

La maggioranza degli studenti intervistati, quindi, nonostante le difficoltà più o meno rilevanti riscontrate nel percorso scolastico del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado sembrano avere un'idea della scuola e delle prospettive future ad essa legate positive, segnale che ovviamente rappresenta un elemento positivo rispetto alle possibilità di contrasto della dispersione scolastica.

3.6 Una mappa di indicatori del rischio di dispersione scolastica

Utilizzando le informazioni raccolte con i questionari sono stati ipotizzati alcuni indicatori di rischio a cui prestare particolarmente attenzione, soprattutto nel caso in cui vi siano studenti che si collocano all'interno di più indicatori. Le aree di rischio individuate sono:

1. le difficoltà scolastiche di tipo disciplinare, che fanno riferimento alle dichiarazioni degli studenti in merito alle loro criticità percepite rispetto alle specifiche materie, alla fatica ad esprimersi e alla comprensione delle spiegazioni;
2. le difficoltà scolastiche esterne, con riferimento a quanto sostenuto in merito a problemi o interessi esterni alla scuola che hanno un effetto di distrarre rispetto all'impegno scolastico;
3. le difficoltà relazionali a scuola che indicano il clima di benessere percepito e possono rappresentare un fattore che incide direttamente sulla motivazione scolastica e sugli apprendimenti;
4. la sfiducia nelle figure scolastiche che esprime non solo il grado di distanza nella relazione con gli insegnanti, il dirigente ed il resto del personale ed il loro riconoscimento simbolico, ma anche la distanza dal contesto scolastico complessivamente inteso;
5. la disillusione nei confronti della scuola che indica un progressivo grado di perdita di fiducia e di visione positiva nei confronti della scuola;
6. infine il rischio esplicito di abbandono della scuola che rappresenta lo step più alto di costruzione del distacco dalla scuola da parte degli studenti.

Come riportato nella tabella ciascun indicatore fa riferimento ad uno o più item del questionario somministrato agli studenti, che rimandano allo stesso concetto semantico, descrivendolo in maniera complementare. Questo elenco di indicatori non ha alcuna pretesa di essere esaustivo, né di fornire chiavi di lettura univoche. Intende piuttosto arricchire l'analisi attraverso nuovi spunti di ragionamento, con la possibilità di una verifica empirica sulla base dei dati raccolti nelle scuole milanesi.

Indicatori di rischio dispersione scolastica	
1. Difficoltà scolastiche di tipo disciplinare	a. Facevo fatica in alcune materie
	b. Facevo fatica ad esprimermi bene
	c. Non capivo le spiegazioni
2. Difficoltà scolastiche esterne alla scuola	a. Avevo altre cose per la testa
	b. Avevo altri problemi che non hanno a che fare con la scuola
3. Difficoltà relazionali a scuola	a. Non andavo d'accordo con i compagni
	b. Non andavo d'accordo con i professori
	c. Tutti ce l'avevano con me
4. Sfiducia nelle figure scolastiche	a. Insegnanti
	b. Dirigente Scolastico
	c. Altre figure interne
5. Disillusione nei confronti della scuola	a. Obbligo
	b. Perdita di tempo
	c. Non sapere più se vale la pena continuare, mentre un tempo si considerava la scuola come esperienza utile
6. Rischio di abbandonare la scuola	Quando hai incontrato delle difficoltà a scuola, hai pensato di mollarla

Fonte: elaborazione ISMU

La tabella 3.10 riassume i valori assoluti e le relative percentuali degli item che compongono i diversi indicatori di rischio individuati, con l'obiettivo di fornire quante più informazioni possibili sulle caratteristiche degli studenti che si collocano, attraverso le loro risposte, all'interno di ciascun indicatore.

Il primo indicatore relativo alle difficoltà scolastiche di tipo disciplinare evidenzia nelle sue tre aree di approfondimento una fatica in alcune materie ampiamente diffusa su tutti i descrittori del profilo degli studenti (cittadinanza, genere, età, classe frequentata e ritardo scolastico), con un accento particolare per le studentesse. La fatica ad esprimersi in classe durante le lezioni invece si rivela problematica in particolare per gli studenti con cittadinanza non italiana (considerando anche che soltanto 11 di loro sono nati in Italia), per le ragazze e soprattutto in classe prima. Questi elementi fanno pensare alla possibilità che alla base delle difficoltà ad esprimersi vi siano anche dei fattori di tipo relazionale, emotivo e di crescita degli studenti. Nessuna particolare concentrazione invece rispetto alle difficoltà di comprensione delle spiegazioni.

Rispetto all'indicatore relativo alle difficoltà esterne alla scuola emerge un quadro interessante, contrariamente a quanto si potrebbe pensare sono in maggioranza gli studenti di prima (71%) a dichiarare maggiormente di avere altre cose per la testa che li distraggono dalla scuola (tra questi ci sono sia studenti con ritardo scolastico sia studenti con percorso regolare). Sul fronte delle problematiche esterne per quanto il dato complessivo non sia irrilevante (64 studenti), non si evidenzia una particolare concentrazione e diffusione (il problema è evidenziato un po' di più dalle ragazze e dagli studenti con ritardo nel percorso scolastico).

Ad avere problemi relazionali a scuola è una esigua minoranza degli studenti intervistati, soprattutto con i pari e rispetto ad un generale senso di non accoglienza. Anche la relazione con agli insegnanti è negativa per una minoranza di studenti (29%), tra questi quelli che hanno maggiori problemi sono gli studenti maschi, che frequentano la classe prima e che hanno già subito una bocciatura.

Nonostante i rapporti con gli insegnanti non siano troppo negativi la sfiducia nei loro confronti e nelle altre figure scolastiche si evidenzia come un elemento critico. In particolare sono gli studenti italiani, maschi, con percorso regolare che hanno maggiore sfiducia nei confronti

dei docenti. Più diffusa e generalizzata invece è la sfiducia nei confronti del Dirigente scolastico e delle altre figure interne alla scuola. Anche se a scuola gli studenti vivono un clima complessivamente positivo, questo non sembra avere un effetto diretto sul livello di fiducia nei confronti del mondo degli adulti che li circonda.

Una disillusione generale nei confronti della scuola non è molto diffusa nel gruppo degli studenti, da segnalare in particolare l'incertezza sul proseguire il percorso scolastico da parte di un gruppo di studenti con cittadinanza non italiana e con ritardo nel percorso scolastico (23%)

Tabella 3.10. Indicatori di rischio per cittadinanza, genere, classe, età e ritardo scolastico. V. a. e %

Indicatori di rischio		Frequenza totale	Cittadinanza		Genere		Classe			Età			Ritardo	
			ITA	STR	F	M	1	2	3	16*	17	18+	Si	No
Numero studenti		168	108	60	75	93	48	87	33	65	65	38	113	55
1.a	N.	122	77	45	60	62	39	59	24	48	46	28	84	38
	%	73	71	75	80	67	81	68	72	74	71	74	74	69
1.b	N.	89	53	36	42	47	31	40	18	36	33	20	62	27
	%	53	49	60	56	50	65	46	54	55	51	53	55	49
1.c	N.	63	40	23	31	32	21	27	15	22	26	15	45	18
	%	37	37	38	41	34	44	31	45	34	40	39	40	33
2.a	N.	91	59	32	35	56	34	39	18	35	37	19	67	24
	%	54	55	53	47	60	71	45	55	54	57	50	59	44
2.b	N.	64	41	23	33	31	18	34	12	26	23	15	45	19
	%	38	38	38	44	33	38	39	36	40	35	39	40	35
3.a	N.	24	15	9	15	9	8	10	6	11	7	6	16	8
	%	14	14	15	20	10	17	11	18	17	11	16	14	15
3.b	N.	49	31	18	20	29	16	26	7	21	19	9	36	13
	%	29	29	30	27	31	33	30	21	32	29	24	32	24
3.c	N.	25	13	12	12	13	8	12	5	10	9	6	18	7
	%	15	12	20	16	14	17	14	15	15	14	16	16	13
4.a	N.	96	65	31	39	57	21	55	20	35	41	18	62	34
	%	57	60	52	52	61	44	63	61	54	63	47	55	62
4.b	N.	112	73	39	50	62	30	58	24	39	48	25	74	38
	%	67	68	65	67	67	63	67	73	60	74	66	65	69
4.c	N.	110	70	40	46	64	27	59	24	40	43	27	72	38
	%	65	65	67	61	69	56	68	73	62	66	71	64	69
5.a	N.	49	36	13	20	29	16	28	5	23	18	8	31	18
	%	29	33	22	27	31	33	32	15	35	28	21	27	33
5.b	N.	29	18	11	10	19	9	15	5	10	11	8	20	9
	%	17	17	18	13	20	19	17	15	15	17	21	18	16
5.c	N.	29	15	14	13	16	12	12	5	10	11	8	26	3
	%	17	14	23	17	17	25	14	15	15	17	21	23	5
6	N.	51	34	17	22	29	21	20	10	20	18	13	39	12
	%	30	31	28	29	31	44	23	30	31	28	34	35	22

*nel gruppo dei 16enni sono presenti anche 5 anticipatori

Fonte: dati ISMU 2018

Seguendo la stessa logica utilizzata per gli indicatori di rischio sono stati costruiti anche indicatori che esprimono una visione positiva della scuola ed evidenziano relazioni significative di fiducia con figure di riferimento, che possono rappresentare elementi su cui fare leva per sostenere un percorso di recupero ed ri-avvicinamento alla scuola da parte di studenti in difficoltà. Le aree degli indicatori "positivi" sono connesse a:

1. una visione positiva e formativa della scuola che implica il riconoscimento del valore e della funzione della scuola anche in un'ottica di prospettive per il futuro;

2. la fiducia nei genitori o in altri familiari che fa riferimento ad uno o più rapporti solidi alle spalle degli studenti, in grado di supportare – congiuntamente alla scuola – un percorso di recupero o di fuori uscita da una fase di criticità;
3. la fiducia nei confronti dei pari che implica un atteggiamento positivo e non di generale sfiducia, deterrente dell'abbandono, che può rappresentare uno stimolo valorizzando le figure positive e il supporto reciproco fra compagni.

Indicatori positivi su cui “fare leva” per prevenire il rischio di dispersione	
1. Visione positiva e formativa della scuola	a. Luogo dove imparare cose nuove
	b. Utile per un buon lavoro
	c. Luogo per dimostrare la mia intelligenza
2. Fiducia nei genitori o in familiari	a. Genitori
	b. Altre figure familiari
	c. Fratelli/sorelle
3. Fiducia nei pari	a. Amici
	b. Compagni di classe

Fonte: elaborazione ISMU 2018

La tabella 3.11 riassume i valori assoluti e le relative percentuali riferite agli indicatori positivi per come costruiti. Complessivamente tutti gli item che compongono gli indicatori legati alla visione positiva e con finalità formativa della scuola e alla fiducia nelle figure esterne alla scuola, raccolgono un alto livello di riscontro nel gruppo di studenti intervistati. Rispetto alla visione positiva della scuola emergono diversi elementi interessanti, nonostante le difficoltà evidenziate da questi ragazzi e ragazze, la scuola rimane un posto dove poter imparare cose nuove sia per gli autoctoni che per coloro che non hanno la cittadinanza italiana, in maniera particolare per le ragazze e per coloro che hanno un percorso di studi regolare. Anche l'utilità della scuola per trovare un buon lavoro in futuro è riconosciuta dall'87% del gruppo, in particolare dagli studenti stranieri e da coloro che sono più vicini alla fine del percorso scolastico.

Tabella 3.11. Indicatori positivi per cittadinanza, genere, classe, età e ritardo scolastico. V. a. e %

Indicatori di “leva”		Frequenza totale	Cittadinanza		Genere		Classe			Età			Ritardo	
			ITA	STR	F	M	1	2	3	16*	17	18+	Si	No
Numero studenti		168	108	60	75	93	48	87	33	65	65	38	113	55
1.a	N.	133	85	48	65	68	39	68	26	53	53	27	85	48
	%	79	79	80	87	73	81	78	79	82	82	71	75	87
1.b	N.	146	92	54	66	80	42	74	30	55	57	34	99	47
	%	87	85	90	88	86	88	85	91	85	88	89	88	85
1.c	N.	113	61	52	57	56	37	51	25	42	44	27	77	36
	%	67	56	87	76	60	77	59	76	65	68	71	68	65
2.a	N.	150	98	52	62	88	42	79	29	63	55	33	98	52
	%	89	91	87	83	95	88	91	88	97	85	87	87	95
2.b	N.	135	92	43	61	74	41	67	27	55	49	31	88	47
	%	80	85	72	81	80	85	77	82	85	75	82	78	85
2.c	N.	123	79	44	52	71	37	64	22	51	45	27	81	42
	%	73	73	73	69	76	77	74	67	78	69	71	72	76
3.a	N.	137	88	49	62	75	41	68	28	54	49	34	94	43
	%	82	81	82	83	81	85	78	85	83	75	89	83	78
3.b	N.	89	54	35	40	49	32	42	15	42	29	18	60	29
	%	53	50	58	53	53	67	48	45	65	45	47	53	53

Fonte: dati ISMU 2018

Gli studenti con cittadinanza non italiana sono quelli che in misura maggiore riconoscono la scuola anche come un luogo dove poter dimostrare la propria intelligenza e le proprie capacità, insieme alle ragazze e a coloro che frequentano la classe prima. Gli indicatori di fiducia nei confronti dei familiari evidenziano un'incidenza molto diffusa nel gruppo in particolare per gli studenti italiani, maschi e con percorso regolare sia nei confronti dei genitori che delle altre figure familiari. Anche la fiducia nei confronti dei pari può rappresentare una leva interessante, diffusa senza particolari differenze all'interno del gruppo, per quanto maggiormente concentrata sugli amici rispetto ai compagni di classe.

3.7 Considerazioni conclusive

Poter seguire gli studenti nel loro percorso scolastico per due anni, come in questo caso, rappresenta un'opportunità importante nel tentativo di comprendere la natura degli elementi di maggiore criticità ed evidenziare gli aspetti positivi che potrebbero rilevarsi utili per definire percorsi di supporto per questi studenti.

Come già ricordato, in questo caso gli studenti rappresentano specifiche e singole situazioni di criticità individuate dai docenti e giudicate rilevanti ai fini della possibilità di ricevere un supporto dal progetto "Manchi solo tu". La modalità di selezione fa sì che le caratteristiche di questo gruppo non rappresenti la generalità degli studenti più a rischio dispersione presenti nel sistema scolastico. Ciò nonostante l'approfondimento di conoscenza sul percorso e sulle caratteristiche di questi studenti ha consentito di far emergere alcuni elementi ricorsivi e utili nella riflessione inerente le possibilità di attivare attività a sostegno degli studenti, sia da parte delle scuole sia da parte dell'amministrazione pubblica.

Tra gli elementi che si ritiene debbano essere evidenziati è che il 33% degli studenti ha superato il primo biennio della secondaria con un percorso regolare, questo dato è rilevante non soltanto dal punto di vista degli esiti, ma anche perché conferma la possibilità che le criticità – soprattutto nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado – possano essere superate con successo, anche in casi che si sono rivelati particolarmente critici. Ciò ci conferma che le varie attività di supporto possono essere efficaci e forse potrebbero esserlo ulteriormente.

Guardando ancora agli esiti scolastici nell'a.s. 2016/17, il 61% degli studenti ha superato con successo l'anno (a giugno o a settembre), mentre nel 2018 il 35% è stato ammesso alla classe successiva ed il 37% ha un giudizio sospeso a settembre. Questo dato relativo agli esiti fa emergere i successi ottenuti e le strategie adottate dalle scuole per consentire agli studenti di non dover ripetere la classe non superata, ma al tempo stesso sottolinea il problema relativo al 26% di studenti che hanno vissuto un fallimento scolastico.

La bocciatura rappresenta un elemento di complessità non solo sulla regolarità del percorso, ma anche sugli effetti che produce sugli studenti e sulla loro possibilità di recupero successiva. Per il 29% degli studenti ha inciso molto sulle proprie difficoltà a scuola una precedente bocciatura. Permangono poi le difficoltà legate alle specifiche discipline scolastiche per il 73% degli studenti, dato che indubbiamente gli insegnanti conoscono bene e che pone loro e i loro studenti di fronte alla tensione tra l'esigenza sempre maggiore di percorsi e piani di studio personalizzati (previsti dalla normativa sul sistema scolastico) e i limiti organizzativi e di risorse che le scuole in generale vivono.

Contemporaneamente il supporto allo studio sulle singole discipline scolastiche è una delle attività più frequentemente attivata (attraverso progetti con le scuole e/o attività extra scolastiche) anche dalle organizzazioni del terzo settore che intervengono sul contrasto alla dispersione scolastica. L'insieme di questi aspetti forse meriterebbe un approfondimento conoscitivo e di confronto organizzativo tra le scuole ed il contesto che le circonda.

Gli studenti intervistati hanno evidenziato anche che considerano le difficoltà scolastiche che hanno vissuto (che siano intercorse bocciature o meno) come un fallimento (46% dei casi) ed un errore personale (64%) inducendoli a riflettere sull'importanza della scuola e sul proprio comportamento. Questo significa che gli studenti sono in grado di assumersi la propria responsabilità rispetto a tali difficoltà, probabilmente più di quanto non siano in grado di comunicarlo agli adulti che li circondano.

Ciò sembra essere confermato anche dal modo in cui descrivono la loro esperienza scolastica, complessivamente positiva dettata dalla possibilità di imparare cose nuove e mostrare la propria intelligenza (rispettivamente 78% e 68% degli studenti), ma la scuola è anche un posto dove la socializzazione è importante e fare amicizia una delle priorità (80%), oltre ad avere una funzione importante per il futuro per conseguire un titolo di studio e successivamente trovare un buon lavoro (85%).

Dall'analisi dei profili degli studenti sugli indicatori di rischio emerge un quadro complessivamente confortante, le criticità maggiormente diffuse sono soprattutto quelle legate alle aree disciplinari come già sottolineato. Le problematichità esterne alla scuola – personali, familiari o relazionali – non sono particolarmente diffuse in questo gruppo di studenti, ma tra coloro che le evidenziano ci sono soprattutto gli studenti della classe prima, probabilmente anche con una valenza legata ad una fase di passaggio critica, dato che rimanda alla necessità di supporto ed accompagnamento tra la scuola secondaria di primo e di secondo grado, non necessariamente ad unico appannaggio delle scuole.

La dimensione relazionale all'interno della scuola evidenzia criticità per una minoranza del gruppo, in particolare la relazione con gli insegnanti è negativa per il 29% degli studenti, tra questi quelli che hanno maggiori problemi sono gli studenti maschi, che frequentano la classe prima e che hanno già subito una bocciatura. L'identificazione di questo profilo come quello maggiormente critico dovrebbe contribuire ad individuare strategie attraverso le quali evitare che si ripeta il cliché delle interazioni negative tra studenti ed insegnanti, trovando elementi su cui fare leva in chiave positiva.

La sfiducia nei confronti delle figure scolastiche rappresenta la criticità maggiore emersa dall'indagine, anche quando le relazioni con gli adulti della scuola non sono conflittuali o addirittura sono positive si registra una generale sfiducia. Ovviamente, viene evidenziato un grado di differenza tra i docenti e i dirigenti scolastici, ma in generale gli studenti non trovano alleati all'interno delle scuole, nonostante questi siano i luoghi in cui passano la maggior parte del tempo, in cui investono sia sul piano relazionale sia sulla costruzione del proprio futuro.

Gli studenti ripongono invece piena fiducia nei loro genitori, nelle figure familiari e nei pari relativamente agli aspetti importanti della loro vita. Tale fiducia può rappresentare una leva importante per i percorsi di prevenzione e di contrasto della dispersione scolastica, sia in termini di costruzione di un'alleanza tra gli adulti della scuola e gli adulti della famiglia, sia rispetto al ruolo che i pari possono avere anche all'interno della scuola.

4. Prevenire l'abbandono scolastico: un'analisi sugli studenti in ritardo nelle scuole secondarie di primo grado

Emanuela Bonini e Stefano Montrasio

L'estensione dell'indagine sulla dispersione scolastica a Milano alle scuole secondarie di I grado può essere interpretata in chiave "predittiva": ovvero l'obiettivo è quello di intercettare i precoci segnali di attenzione che, già nel primo ciclo, possono essere indicativi del rischio di abbandono scolastico da parte degli studenti. I dati tratti dall'Anagrafe Scolastica del Comune di Milano sono stati analizzati, nel primo capitolo, per delineare le caratteristiche dell'universo di riferimento, con una particolare attenzione al tema delle ripetenze. Richiamando le principali evidenze, emerge che negli 86 plessi in cui si articola l'offerta delle scuole statali secondarie di I grado presenti sul territorio cittadino, si rilevano 3.264 casi di ritardo scolastico sui 29.402 studenti complessivamente frequentanti. Si tratta, dunque, circa, di uno studente ogni 10 (11,1%). Il numero complessivo sale a 3.567 considerando anche le scuole private paritarie e non paritarie e tra questi 2.255 studenti hanno nazionalità straniera. Inoltre, sono circa 600 gli studenti che contano più di un anno di ritardo e tra gli 824 bocciati o non scrutinati nell'a.s. 2017/18, coloro che avevano già accumulato un precedente ritardo scolastico di uno o più anni sono 349.

Focalizzando l'attenzione sugli studenti con almeno un anno di ritardo scolastico – che rappresentano il target dell'indagine – le principali domande a cui provare a rispondere riguardano, analogamente ai loro compagni delle scuole secondarie di secondo grado, come questi studenti giudicano la loro esperienza scolastica, come interpretano le loro difficoltà di apprendimento, quali sono nella loro percezione, le prospettive future (si sentono sfiduciati oppure pensano di proseguire il percorso scolastico?) e quali sono le figure di riferimento a cui chiedere aiuto, dentro e fuori la scuola.

L'analisi delle loro risposte, congiuntamente a quelle descritte nel capitolo precedente per gli studenti del biennio superiore, ha l'obiettivo di far emergere somiglianze, o per contro dissonanze, tra i due gruppi, in grado di evidenziare eventuali segnali di attenzione nel primo ciclo di istruzione.

4.1 Gli studenti coinvolti nella rilevazione

La rilevazione dei dati è stata realizzata tra marzo e maggio 2018, somministrando un questionario realizzato ad hoc ad un campione di 144 studenti, i quali sono stati selezionati a partire dai dati sull'universo di riferimento estratti dall'Anagrafe Scolastica comunale nel gennaio dello stesso anno. Si tratta, dunque, di un quadro aggiornato del mondo delle scuole secondarie di I grado a livello comunale. L'adozione di metodi statistici di campionamento garantisce la significatività dei risultati che di seguito sono sintetizzati e commentati. Il box sottostante descrive, invece, i principali aspetti tecnici delle procedure di campionamento adottate.

BOX: i criteri statistici di estrazione del campione

- unità campionarie estratte nelle 10 scuole con maggiore incidenza sul complessivo campione.
- proporzionalità rispetto all'universo di scuole a livello cittadino per la variabile "cittadinanza degli studenti con ritardo scolastico".
- sul campione estratto in ogni scuola, proporzione rispetto al totale degli studenti con ritardo scolastico nella medesima scuola per la variabile "cittadinanza degli studenti con ritardo scolastico".
- in ogni scuola, e con la distinzione tra italiani e stranieri, estrazione del campione con il metodo del "passo sistematico" sulla lista di tutti gli studenti con ritardo scolastico ordinati rispetto alla variabile "classe" e "sezione".
- in ogni scuola, la lista delle unità di riserva del campione di nazionalità italiana corrisponde ai complessivi casi residuali con queste caratteristiche (per la sotto-rappresentazione di questa categoria nelle 10 scuole con maggiore incidenza).
- in ogni scuola, la lista delle unità di riserva del campione di nazionalità straniera corrisponde ai complessivi casi residuali con queste caratteristiche e, in più, bocciati nell'ultimo anno scolastico.

La tabella 4.1 mostra le caratteristiche dei 144 studenti intervistati, tutti studenti con almeno un anno di ritardo, di cui 96 sono stranieri, 74 sono maschi e 29 hanno due o più anni di ritardo scolastico. La loro distribuzione nelle classi dipende dalla presenza di coloro che sono in ritardo scolastico in ciascuna di esse nell'universo degli studenti, con un peso relativamente diverso se consideriamo le condizioni di rischio del ritardo già al primo anno della scuola secondaria di primo grado.

Al termine dell'a.s. 2017/18, nove studenti sui 144 del campione non sono stati ammessi alla classe successiva, di questi 7 sono con cittadinanza non italiana e 4 erano nella classe III.

Tabella 4.1. Caratteristiche del campione rispetto alla scuola e classe frequentata, cittadinanza, genere, età e anni di ritardo scolastico degli studenti intervistati (v. a.)

N° studenti per scuola	Cittadinanza		Genere		Classe			Età in anni compiuti				Anni di ritardo scolastico		
	Italiana	Straniera	Femmina	Maschio	I	II	III	12	13	14	15	1	2	3
12	8	4	6	6	4	2	6	2	4	5	1	9	3	0
10	3	7	4	6	3	5	2	2	5	1	2	6	4	0
41	16	25	21	20	13	13	15	12	12	14	3	36	4	1
16	5	11	6	10	2	9	5	2	5	8	1	11	5	0
9	2	7	5	4	1	4	4	1	3	5	0	8	1	0
2	0	2	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	0	0
16	6	10	6	10	4	8	4	3	6	6	1	11	5	0
16	3	13	7	9	5	4	7	4	5	7	0	15	1	0
9	2	7	4	5	1	6	2	1	5	3	0	8	1	0
13	3	10	8	5	8	2	3	5	5	2	1	9	4	0
144	48	96	68	76	41	54	49	32	51	52	9	115	28	1

Fonte: dati ISMU 2018

4.2 Le materie “forti” e i punti “deboli”

L'indagine dell'Osservatorio si è posta l'obiettivo di individuare, oltre alle caratteristiche degli studenti, anche i loro punti di forza e di debolezza nelle diverse discipline con l'obiettivo di far emergere eventuali ricorrenze o aspetti comuni.

Come mostra la tabella 4.2 la matematica ottiene il primato sia come prima materia preferita che come prima materia “non preferita”, con una ricorrenza nelle risposte degli studenti simile (rispettivamente 24% e 28%). Dopo la matematica tra le materie favorite, o quelle in cui gli studenti ottengono voti migliori, troviamo inglese, arte, motoria e italiano. Tra le “non preferite” compaiono storia, inglese, italiano e, meno citata delle altre, scienze.

Complessivamente quindi gli studenti sembrano avere preferenze e riuscire meglio (o peggio) in materie diverse e spesso contrastanti, non evidenziando quindi un trend comune.

Tabella 4.2. Materie in cui ti senti più sicuro/hai i voti migliori e materie in cui ti senti più insicuro/hai i voti peggiori (prime 5 risposte per ogni domanda). V.a. e %

	Materia preferita		Seconda materia preferita				Materia non preferita		Seconda materia non preferita			
		N	%		N	%		N	%		N	%
1° risposta più frequente	Matematica	34	24%	Arte	20	14%	Matematica	40	28%	Non risp.	24	17%
2° risposta	Inglese	23	16%	Motoria	19	13%	Storia	20	14%	Storia	22	15%
3° risposta	Motoria	19	13%	Italiano	14	10%	Inglese	18	13%	Italiano	14	10%
4° risposta	Arte	17	12%	Geografia	13	9%	Italiano	18	13%	Matematica	13	9%
5° risposta	Italiano	10	7%	Matematica	13	9%	Scienze	11	8%	Geografia	12	8%

Fonte: dati ISMU, 2018

Ponendo l'attenzione sugli studenti italiani e non, emerge una differenza significativa in merito alle materie preferite prevalenti, dove gli stranieri si dichiarano forti in matematica (in 28 su 34) ed in inglese (in 19 su 23), mentre sulle altre materie non emergono differenze rilevanti. La motivazione verso la matematica e la lingua inglese, pertanto, potrebbe rappresentare una leva motivazionale su cui costruire specifici percorsi di recupero per gli studenti stranieri, di rilancio anche ad altre discipline.

Tabella 4.3. Le materie in cui gli studenti italiani e quelli stranieri si sentono più sicuri. V.a.

Materie "forti"	Risposte totali	Studenti italiani	Studenti stranieri
Matematica	34	6	28
Inglese	23	4	19
Motoria	19	11	8
Arte	17	8	9
Italiano	10	4	6
Musica	10	2	8
Spagnolo	9	4	5
Storia	7	2	5
Tecnica	6	4	2
Geografia	5	1	4
Scienze	3	2	1

Fonte: dati ISMU, 2018

Rispetto, invece, alle materie ritenute più difficili, si evidenzia un quadro maggiormente a sfavore degli studenti con cittadinanza non italiana, che si dichiarano deboli in matematica in maniera equivalente agli studenti autoctoni, mentre in storia, inglese ed italiano in modo più rilevante. Le maggiori difficoltà nelle materie linguistiche per gli studenti di origine non italia-

na non sorprendono, evidenziando piuttosto la necessità di un supporto linguistico costante e non legato solo all'alfabetizzazione.

Tabella 4.4. Le materie in cui gli studenti italiani e quelli stranieri si sentono più deboli. V.a.

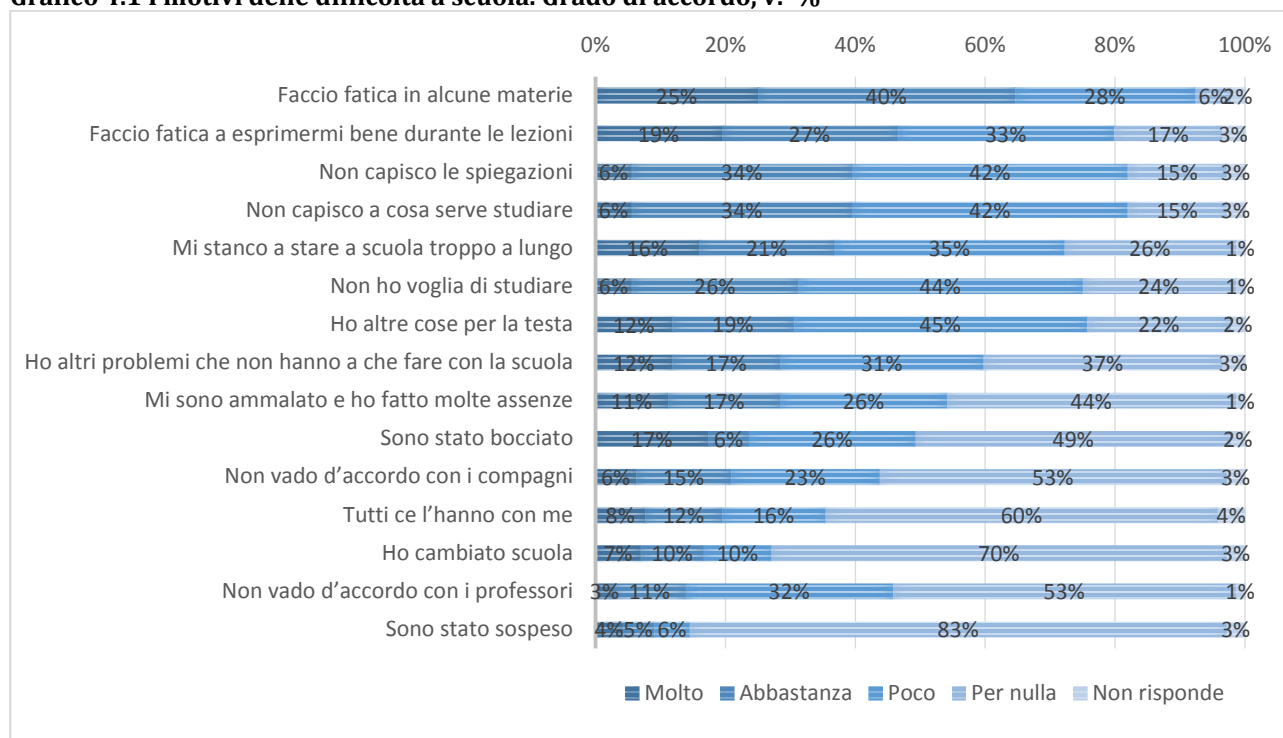
Materie "deboli"	Risposte totali	Studenti italiani	Studenti stranieri
matematica	40	18	22
storia	20	4	16
inglese	18	7	11
italiano	18	3	15
scienze	11	2	9
francese	6	3	3
musica	6	3	3
geografia	5	3	2
tedesco	4	3	1
motoria	3	0	3
spagnolo	3	0	3
arte	1	0	1
religione	1	0	1
tecnica	1	0	1

Fonte: dati ISMU, 2018

4.3 Da cosa dipendono le difficoltà a scuola?

Le difficoltà scolastiche degli studenti delle scuole secondarie di primo grado dipendono soprattutto dalla fatica legata ad alcune specifiche materie (65% molto o abbastanza d'accordo con questa affermazione), in linea con i loro compagni delle scuole secondarie di secondo grado (per i dettagli si rimanda al capitolo 3) e alle difficoltà connesse al corretto modo di esprimersi durante le lezioni (46% molto o abbastanza d'accordo), problema che riguarda soprattutto gli studenti stranieri (60% delle risposte).

Grafico 4.1 I motivi delle difficoltà a scuola. Grado di accordo, v. %



Fonte: dati ISMU 2018

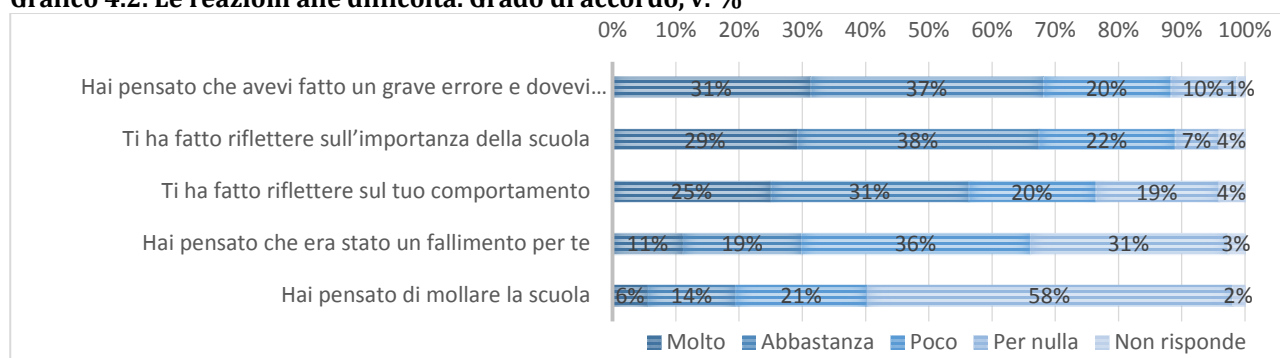
Tabella 4.6. Il problema della comprensione delle lezioni per gli studenti italiani e stranieri. V.a.

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>
<i>Ho molto o abbastanza il problema di non capire le spiegazioni</i>	20	37	57
<i>Ho poco o per nulla tale problema</i>	26	57	83
<i>Mancate risposte</i>	2	2	4
<i>Totale</i>	48	96	144

Fonte: dati ISMU 2018

Contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare da quanto emerso sui problemi linguistici dichiarati dagli studenti, sono gli italiani ad evidenziare in misura maggiore (tabella 4.6) il problema della comprensione delle lezioni (20 su 48 intervistati). Tra gli stranieri, in proporzione, questa difficoltà viene segnalata con minore frequenza (37 su 96 intervistati). Apparentemente, il problema della lingua per gli studenti con cittadinanza non italiana sembra essere legato più all'espressione che alla comprensione, evidenziando la proprietà di livelli diversi di competenza sulle diverse aree di abilità linguistica.

Le difficoltà riscontrate nel percorso scolastico provocano in genere una serie di reazioni che possono contribuire a determinare la direzione che gli studenti potrebbero prendere come conseguenza di ciò. Come per le domande precedenti, su queste potenziali reazioni è stato chiesto agli studenti il grado di accordo e quindi di vicinanza con l'item proposto (grafico 4.2).

Grafico 4.2. Le reazioni alle difficoltà. Grado di accordo, v. %

Fonte: dati ISMU, 2018

La maggior parte degli studenti (il 68%) ha pensato di aver commesso un errore molto o abbastanza grave e di dover recuperare, inoltre le criticità scolastiche li hanno fatti riflettere sull'importanza della scuola (67%) e sul loro comportamento (56%). Il 20% ha pensato (molto o abbastanza) di lasciare la scuola, evidenziando difficoltà profonde ed un livello di rischio di abbandono molto rilevante, che richiedono un'attenzione particolare dal punto di vista di eventuali interventi di recupero. Il gruppo che evidenzia questo maggiore rischio è più contenuto nel primo ciclo rispetto a quello degli studenti del secondo ciclo (31%), ma non meno rilevante visto che si tratta di alunni più piccoli d'età e quindi più distanti dalla conclusione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico.

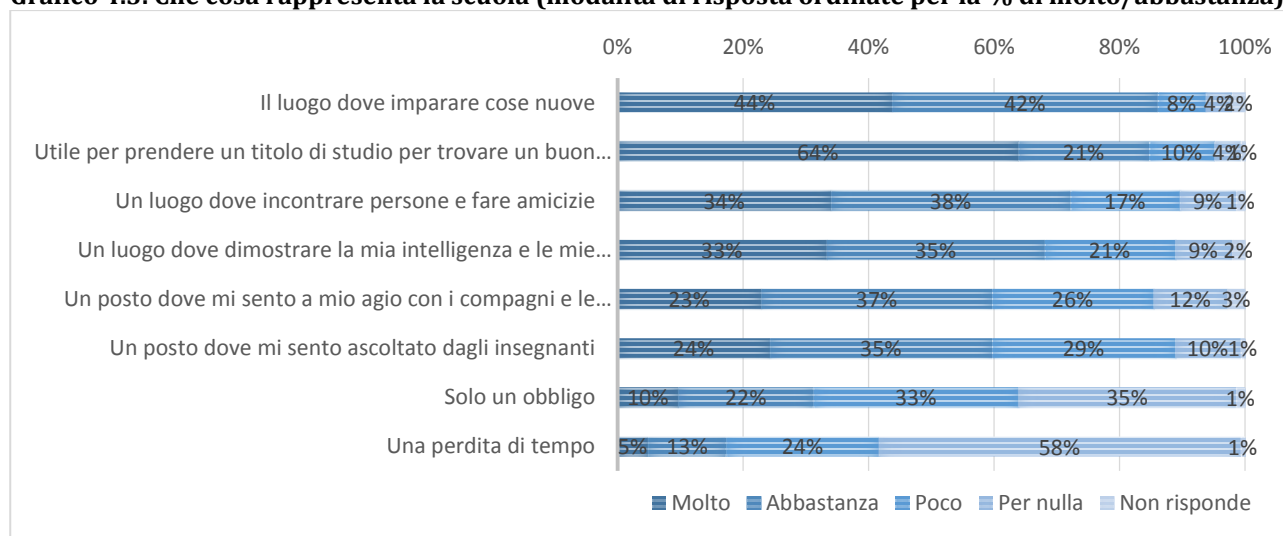
4.5 Quale significato ha l'esperienza scolastica?

Come spiegato anche nel capitolo 3, la qualità dell'esperienza scolastica ha un peso rilevante sia sul fronte degli apprendimenti che sul fronte della motivazione degli studenti, in particolare per coloro che esprimono difficoltà o fragilità. Per l'85% degli studenti intervistati la scuola è utile per conseguire un titolo di studio e per trovare un buon lavoro, inoltre per l'86%

è un posto dove imparare cose nuove. Prevale, quindi, una visione positiva della scuola legata a prospettive future sulle quali investire e potenzialmente intervenire.

Le considerazioni positive si confermano anche sul clima scolastico sia in relazione alle potenziali amicizie con i compagni di classe (72% molto o abbastanza) con i quali sentirsi a proprio agio (60% molto o abbastanza) e alla relazione con i docenti (59% molto o abbastanza), sia rispetto alla possibilità di trovare nella scuola un posto dove poter dimostrare la propria intelligenza e le proprie capacità (68% molto o abbastanza). Similmente ai loro compagni più grandi, anche per gli studenti della secondaria di primo grado la scuola è vista come un obbligo (32% molto o abbastanza) o una perdita di tempo (18%) per una minoranza di loro, se pur non trascurabile, equamente distribuita sia rispetto al genere che alla cittadinanza.

Grafico 4.3. Che cosa rappresenta la scuola (modalità di risposta ordinate per la % di molto/abbastanza)



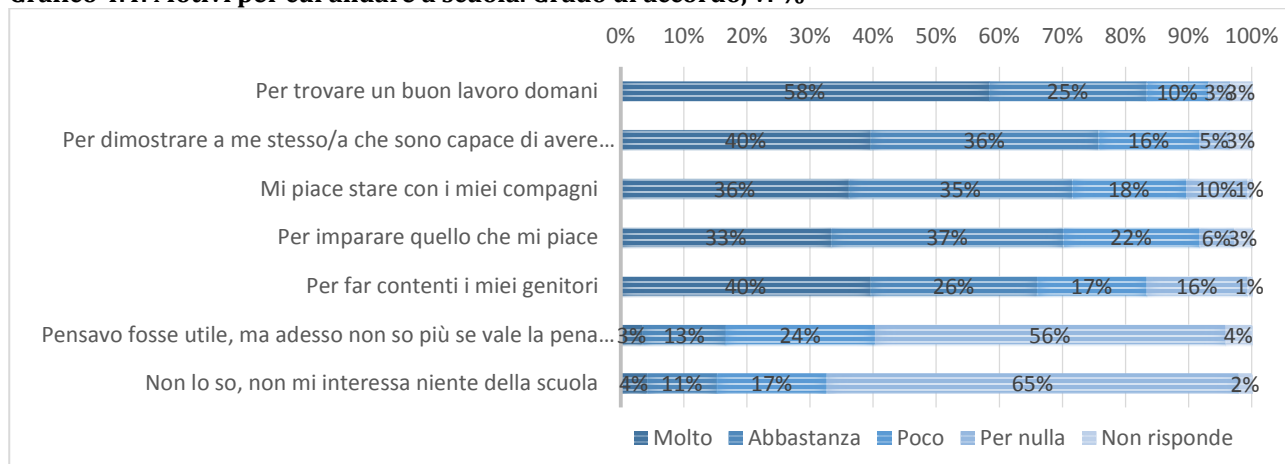
Fonte: dati ISMU 2018

Le ragioni importanti per cui proseguire il percorso di studi sono coerenti con la rappresentazione positiva che gli studenti hanno dato della scuola, confermando anche una visione ottimistica delle prospettive future. Proseguire gli studi per trovare un buon lavoro è la principale ragione che sostiene i ragazzi e le ragazze intervistate, con un accordo (molto o abbastanza) per l'83% dei casi. Dimostrare a se stessi le proprie capacità ed essere in grado di ottenere buoni risultati segue come motivazione con il 76% di accordo (molto o abbastanza) e al 70% (d'accordo molto o abbastanza) imparare quello che piace.

Anche il piano relazionale raccoglie un ampio consenso: il piacere di stare con i compagni raggiunge il 71% di accordo (molto o abbastanza) e il 66% tra i motivi riconosce il far contenti i propri genitori.

Anche in questo caso le ragioni più negative trovano un accordo limitato, come non sapere se valga la pena continuare la scuola (16% molto o abbastanza) e non esserne più interessato (15% molto o abbastanza). Per quanto il dato sia contenuto, il livello di rischio abbandono a cui sono esposti gli studenti che hanno dato queste risposte merita attenzione. I due gruppi non si sovrappongono, nel primo caso sono soprattutto ragazze con cittadinanza non italiana che sembrano aver cambiato opinione sulla scuola in chiave negativa; mentre a non essere interessate alla scuola sono invece in prevalenza le ragazze italiane.

Grafico 4.4. Motivi per cui andare a scuola. Grado di accordo, v. %



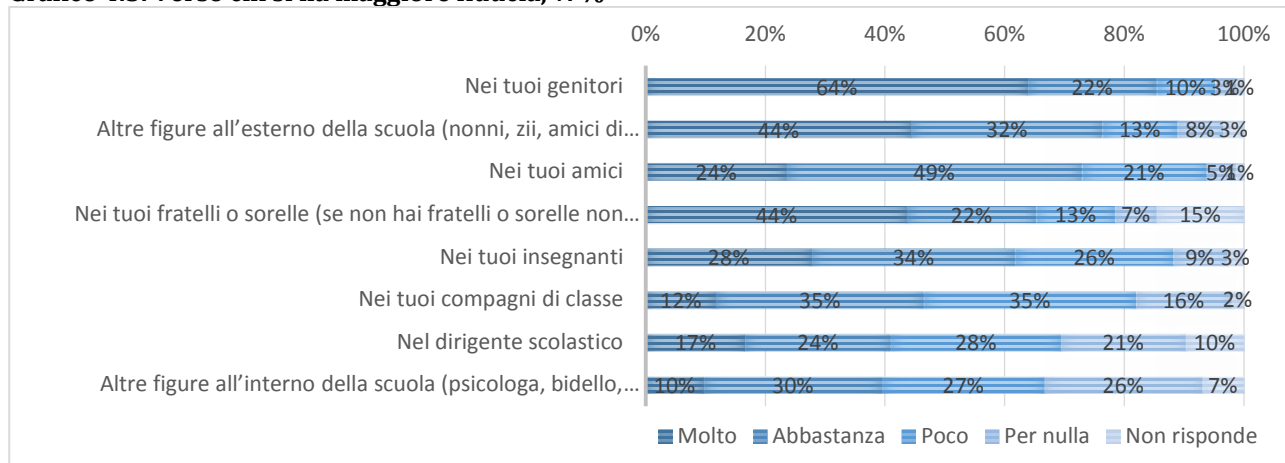
Fonte: dati ISMU 2018

4.5 Le figure di riferimento tra famiglia e scuola

I genitori si confermano, anche per il campione di studenti delle scuole secondarie di primo grado, come il principale punto di riferimento verso i quali riporre ampia fiducia (86% molto o abbastanza), seguiti dalle altre figure familiari esterne alla scuola (76% molto o abbastanza).

Rispetto al gruppo di studenti delle secondarie di secondo grado, gli insegnanti nel primo ciclo raccolgono maggiore fiducia da parte dei loro studenti (62% molto o abbastanza), elemento che può rappresentare una chiave importante per il lavoro di contrasto alla dispersione.

Grafico 4.5. Verso chi si ha maggiore fiducia, v. %



Fonte: dati ISMU 2018

Una nota interessante emerge rispetto alla relazione con i pari, nonostante il clima scolastico sia riconosciuto come positivo e favorevole alle relazioni amicali (grafico 4.3 e 4.4), la fiducia viene riposta negli amici (dentro e fuori la scuola) in maniera rilevante, ma meno nei compagni di classe, nonostante il tempo passato a stretto contatto e le dinamiche interne alla scuola ed in particolare al gruppo classe.

I ragazzi italiani e stranieri hanno fiducia nei loro genitori in egual misura (tabella 4.7), mentre sono i ragazzi con cittadinanza non italiana ad avere maggiore fiducia negli insegnanti

(64% molto o abbastanza), ma solo un terzo di loro ha fiducia nelle altre figure interne alla scuola.

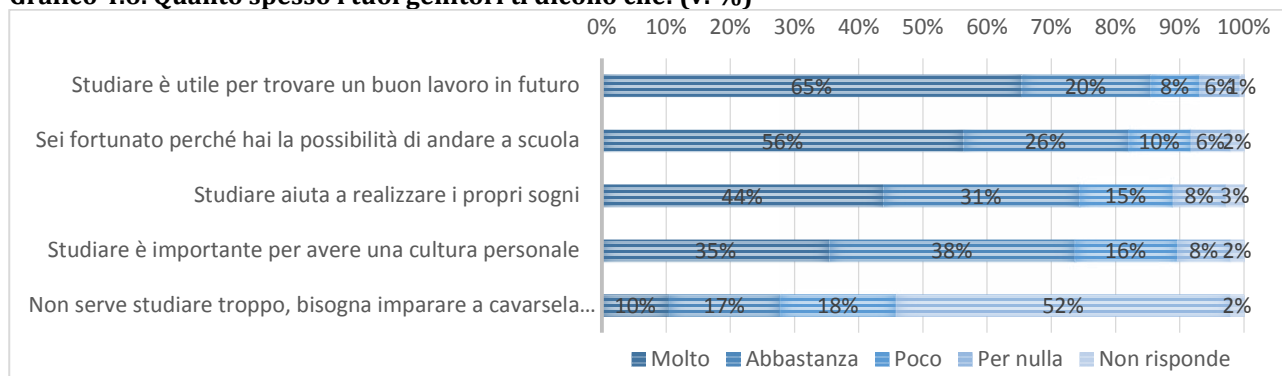
Tabella 4.7. La fiducia degli studenti italiani e stranieri nelle diverse figure scolastiche. V.a.

Le figure di riferimento per gli studenti	Italiani	Stranieri	Totale
Nei genitori			
Alta fiducia	42	81	123
Bassa fiducia	6	13	19
Mancate risposte	0	2	2
In altre figure esterne alla scuola			
Alta fiducia	41	69	110
Bassa fiducia	5	24	29
Mancate risposte	2	3	5
Negli insegnanti			
Alta fiducia	27 (56%)	62	89
Bassa fiducia	19	32	51
Mancate risposte	2	2	4
In altre figure interne alla scuola			
Alta fiducia	22	35	57
Bassa fiducia	23	54	77
Mancate risposte	3	7	10
Totale	48	96	144

Fonte: dati ISMU 2018

I genitori del nostro campione di studenti tendono a ripetere più frequentemente ai propri figli (grafico 4.6) che studiare è utile per trovare un buon lavoro in futuro, che sono fortunati perché hanno la possibilità di andare a scuola e che studiare aiuta a realizzare i propri sogni. Raramente i genitori sostengono che non serve studiare troppo e che è meglio imparare a cavarsela nella vita. Per quasi la metà degli studenti intervistati, i genitori sostengono queste idee in quanto vogliono che i figli studino, visto che loro non hanno potuto farlo (43% dei casi), mentre è inferiore la quota di chi pensa che i genitori vogliono che il figlio prenda una laurea (15%), un diploma o una qualifica professionale (22%) come loro, solo l'8% dichiara che i propri genitori vogliono che vada a lavorare presto come hanno fatto loro.

Grafico 4.6. Quanto spesso i tuoi genitori ti dicono che: (v. %)



Fonte: dati ISMU 2018

Da queste indicazioni si deduce (e si conferma) che il “capitale familiare” dei ragazzi con ritardo scolastico è spesso composto da genitori con basso titolo di studio, ma con una voglia di “riscatto sociale” che viene proiettato sui figli e con un riconoscimento della scuola come strumento di mobilità sociale e di crescita personale.

4.6 Le prospettive future

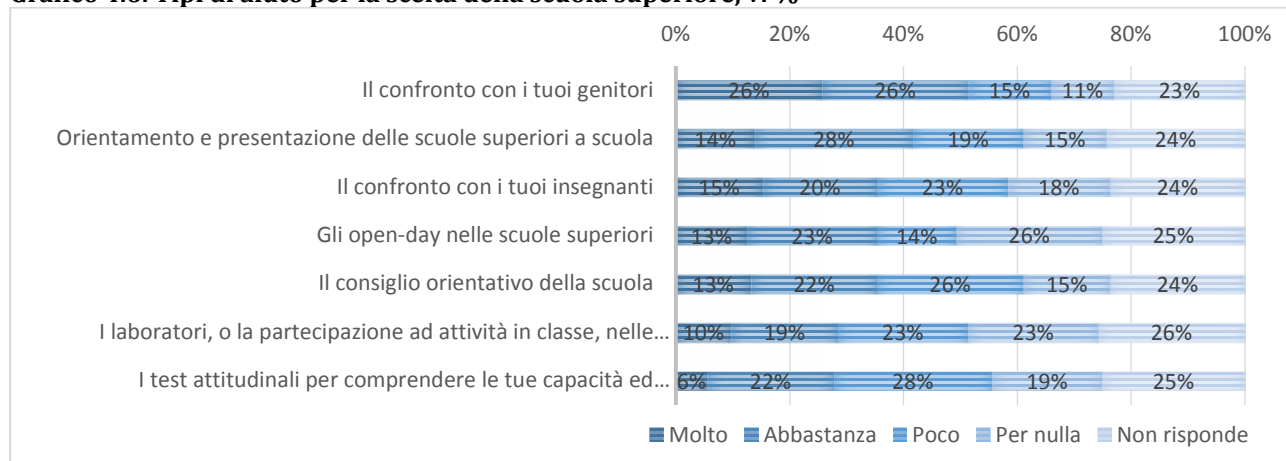
Le scelte scolastiche future rappresentano un nodo cruciale per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, infatti come confermano le indagini nazionali e internazionali sulla dispersione scolastica (MIUR 2017; OCSE 2016) il tasso di abbandono è maggiore nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, in particolare dopo il primo anno (ISFOL 2012; MIUR 2018; Santagati, Bonini, 2018).

Quasi uno studente su tre, tra chi ha ritardo scolastico, vorrebbe completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica professionale (31%). Una quota solo di poco inferiore è più ambiziosa, puntando a fare l'università (29%). Un intervistato su cinque sostiene di non averci ancora pensato, mentre il 16% sostiene invece che vorrebbe andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma.

Se rispetto alle prospettive future le idee degli studenti intervistati sembrano piuttosto chiare, lo sono meno al momento dell'interista sulla scelta concreta della scuola. Ciò non stupisce considerando che solo 49 studenti sui 144 del campione si trovava nella classe terza al momento dell'intervista. Quasi la metà del campione sostiene, quindi, di non aver ancora scelto la scuola superiore da frequentare, o in alcuni casi esprime disinteresse o indifferenza per la scelta medesima (47%). Tra chi ha scelto, le scuole professionali (24%) tendono a prevalere sui licei (15%) e sugli istituti tecnici (8%).

Considerando il gruppo di studenti che ha dichiarato la propria scelta, il supporto maggiore che hanno ricevuto è quello dei genitori (52%), ma un importante contributo è stato dato anche dalle attività di orientamento e presentazione dell'offerta formativa svolta a scuola (42%), seguito dal confronto con gli insegnanti (35%).

Grafico 4.6. Tipi di aiuto per la scelta della scuola superiore, v. %



Fonte: dati ISMU 2018

Un'ulteriore domanda rivolta agli studenti, legata alla loro visione della scuola anche in termini di prospettiva futura chiedeva il loro parere sulla durata dell'obbligo formativo fino a 16 anni. Il 67% ha risposto di essere d'accordo perché la scuola insegna cose utili per diventare cittadini consapevoli, solo il 12% preferirebbe fare qualcosa di diverso come imparare un mestiere e l'11% pensa che le cose importanti si imparino fuori dalla scuola.

4.7 Una lettura in chiave “predittiva”: i segnali precoci di rischio di dispersione

Nonostante il tasso di abbandono scolastico prima della conclusione della scuola secondaria di I grado sia contenuto (2,2% per la città di Milano, 2,1% a livello nazionale), già in questa fase si rendono visibili alcuni “segnali di attenzione” di rischio. È questa la principale tesi che ha portato ad ampliare l’analisi anche agli studenti del primo ciclo, raccogliendo direttamente informazioni e opinioni dei ragazzi più a rischio, in quanto caratterizzati da ritardo scolastico. Gli indicatori a cui abbiamo scelto di prestare attenzione sono gli stessi rilevati per il gruppo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado, tentando di costruire un asse di continuità della lettura delle maggiori criticità rilevate dagli studenti. Nel box seguente sono riepilogati gli indicatori ed i relativi item che li descrivono.

Indicatori di rischio dispersione scolastica	
1. Difficoltà scolastiche di tipo disciplinare	a. Faccio fatica in alcune materie
	b. Faccio fatica ad esprimermi bene
	c. Non capisco le spiegazioni
2. Difficoltà scolastiche esterne alla scuola	a. Ho altre cose per la testa
	b. Ho altri problemi che non hanno a che fare con la scuola
3. Difficoltà relazionali a scuola	a. Non vado d'accordo con i compagni
	b. Non vado d'accordo con i professori
	c. Tutti ce l'hanno con me
4. Sfiducia nelle figure scolastiche	a. Insegnanti
	b. Dirigente Scolastico
	c. Altre figure interne
5. Disillusione nei confronti della scuola	a. Obbligo
	b. Perdita di tempo
	c. Non sapere più se vale la pena continuare, mentre un tempo si considerava la scuola come esperienza utile
6. Rischio di abbandonare la scuola	Quando hai incontrato delle difficoltà a scuola hai pensato di mollarla

Nella tabella 4.8 sono riportati i valori assoluti e le relative percentuali di tutti i descrittori. L’indicatore relativo alle difficoltà scolastiche di tipo disciplinare raccoglie tra il 40 ed il 65% del consenso, con una leggera predominanza delle studentesse italiane sui tre descrittori. Anche rispetto alla capacità di esprimersi correttamente e alla comprensione delle lezioni prevalgono gli studenti italiani, con 2 o più anni di ritardo e più grandi, probabilmente quindi anche con un grado di consapevolezza maggiore.

Le cause esterne alla scuola sembrano riguardare solo una minoranza degli studenti, tra questi quelli distratti da “altre cose” sono soprattutto i ragazzi italiani più grandi, mentre quelli che dichiarano di avere problemi esterni sono in maniera quasi equivalente italiani e stranieri e maschi e femmine tra i 13 ed i 15 anni. Probabilmente le problematiche esterne segnalate dagli studenti sono di diversa natura e non necessariamente riguardano direttamente loro, meno forte rispetto al gruppo di studenti del biennio successivo, ma rappresentano comunque un elemento di distrazione importante.

Similarmente ai loro compagni più grandi le relazioni in ambito scolastico non rappresentano un problema rilevante ed i pochi che segnalano questo aspetto si distribuiscono su tutte le caratteristiche descrittive.

La sfiducia nei confronti delle figure scolastiche, invece, si ravvisa come un problema già marcato per gli studenti della secondaria di primo grado, in maniera meno forte rispetto agli studenti delle secondarie di secondo grado e meno diffusa nei confronti degli insegnanti, ma comunque significativa. Come già anticipato, sono gli studenti italiani e tra loro le femmine ad avere maggiore sfiducia nei loro insegnanti, mentre per quanto riguarda il dirigente scolastico e le altre figure il tasso di sfiducia è maggiore per le studentesse straniere e tra loro quelle di 14/15 anni. La differenza più rilevante tra i due gruppi è certamente la maggiore vicinanza con gli insegnanti per gli studenti del primo ciclo, elemento che potrebbe rappresentare una leva importante per un intervento che miri a frenare la perdita di fiducia verso le figure scolastiche.

La disillusione nei confronti della scuola è simile a quella degli studenti della secondaria di secondo grado, contenuta ma pur sempre rilevante. Anche in questo caso prevalgono gli studenti italiani, con una leggera predominanza delle ragazze con 2 o più anni di ritardo scolastico. Infine hanno chiaramente pensato di abbandonare la scuola un piccolo gruppo di studentesse italiane di 14/15 anni in terza media.

Tabella 4.8. Indicatori di rischio per cittadinanza, genere, classe, età ed anni di ritardo scolastico. V.a. e %

Indicatori di rischio		Frequenza totale	Cittadinanza		Genere		Classe			Età			Anni di ritardo	
			ITA	STR	F	M	1	2	3	12	13	14/15	1	2+
Numero studenti		144	48	96	68	76	41	54	49	32	51	61	115	29
1.a	N.	93	33	60	47	46	26	29	38	22	27	44	78	15
	%	65	69	63	69	61	63	54	78	69	53	72	68	52
1.b	N.	67	28	39	32	35	21	24	22	17	20	30	53	14
	%	47	58	41	47	46	51	44	45	53	39	49	46	48
1.c	N.	57	20	37	28	29	16	20	21	12	18	27	45	12
	%	40	42	39	41	38	39	37	43	38	35	44	39	41
2.a	N.	44	23	21	13	31	10	15	19	8	15	21	38	6
	%	31	48	22	19	41	24	28	39	25	29	34	33	21
2.b	N.	41	21	20	19	22	10	15	16	5	17	19	30	11
	%	28	44	21	28	29	24	28	33	16	33	31	26	38
3.a	N.	30	8	22	16	14	7	15	8	7	12	11	27	3
	%	21	17	23	24	18	17	28	16	22	24	18	23	10
3.b	N.	20	8	12	8	12	4	7	9	2	5	13	13	7
	%	14	17	13	12	16	10	13	18	6	10	21	11	24
3.c	N.	28	12	16	13	15	9	11	8	7	9	12	21	7
	%	19	25	17	19	20	22	20	16	22	18	20	18	24
4.a	N.	51	19	32	26	25	11	21	19	9	18	24	41	10
	%	35	40	33	38	33	27	39	39	28	35	39	36	34
4.b	N.	71	23	48	36	35	16	28	27	13	25	33	59	12
	%	49	48	50	53	46	39	52	55	41	49	54	51	41
4.c	N.	77	23	54	36	41	17	28	32	15	23	39	62	15
	%	53	48	56	53	54	41	52	65	47	45	64	54	52
5.a	N.	45	21	24	23	22	10	11	24	7	10	28	34	11
	%	31	44	25	34	29	24	20	49	22	20	46	30	38
5.b	N.	24	9	15	13	11	5	8	11	3	8	13	17	7
	%	17	19	16	19	14	12	15	22	9	16	21	15	24
5.c	N.	25	13	12	11	14	8	9	8	6	7	12	16	9
	%	17	27	13	16	18	20	17	16	19	14	20	14	31
6	N.	28	17	11	15	13	7	8	13	5	7	16	21	7
	%	19	35	11	22	17	17	15	27	16	14	26	18	24

Fonte: dati ed ISMU 2018

Come già descritto nel capitolo 3, con la stessa logica con cui sono stati costruiti gli indicatori di rischio, sono stati definiti anche indicatori che esprimono una visione positiva della

scuola e fiducia in alcune relazioni con figure di riferimento. Tali indicatori possono rappresentare un elemento su cui fare leva per sostenere percorsi di recupero per gli studenti in difficoltà.

Indicatori positivi su cui “fare leva”	
1. Visione positiva e formativa della scuola	a. Luogo dove imparare cose nuove
	b. Utile per un buon lavoro
	c. Luogo per dimostrare la mia intelligenza
2. Fiducia nei genitori o in familiari	a. Genitori
	b. Altre figure familiari
	c. Fratelli/sorelle
3. Fiducia nei pari	a. Amici
	b. Compagni di classe

La tabella 4.9 riassume i valori relativi agli indicatori positivi su cui fare “leva” per sostenere gli studenti a rischio dispersione distinti, anche in questo caso, sulla base delle caratteristiche degli studenti. Similarmente al gruppo degli studenti delle secondarie di secondo grado, questi indicatori raccolgono un alto livello di accordo. La scuola è in assoluto un luogo dove imparare cose nuove – con una leggera prevalenza degli studenti stranieri maschi – e le viene riconosciuta un’utilità per la ricerca di un buon lavoro in futuro. Rispetto alla possibilità di dimostrare a scuola la propria intelligenza e le proprie capacità c’è un consenso abbastanza distribuito, dove spiccano gli studenti autoctoni che si trovano in terza media.

Tabella 4.9. Indicatori positivi su cui fare “leva” per cittadinanza, genere, classe, età ed anni di ritardo scolastico. V. a. e %

Indicatori di “leva”		Frequenza Totale	Cittadinanza		Genere		Classe			Età			Anni Ritardo	
			ITA	STR	F	M	1	2	3	12	13	14/15	1	2+
		144	48	96	68	76	41	54	49	32	51	61	115	29
1.a	N.	124	40	84	57	67	36	44	44	27	45	52	100	24
	%	86	83	88	84	88	88	81	90	84	88	85	87	83
1.b	N.	122	42	80	61	61	35	46	41	28	43	51	98	24
	%	85	88	83	90	80	85	85	84	88	84	84	85	83
1.c	N.	98	34	64	46	52	25	37	36	19	37	42	80	18
	%	68	71	67	68	68	61	69	73	59	73	69	70	62
2.a	N.	123	42	81	58	65	34	49	40	26	47	50	98	25
	%	85	88	84	85	86	83	91	82	81	92	82	85	86
2.b	N.	110	41	69	55	55	31	38	41	24	36	50	87	23
	%	76	85	72	81	72	76	70	84	75	71	82	76	79
2.c	N.	94	36	58	44	50	30	31	33	23	30	41	73	21
	%	65	75	60	65	66	73	57	67	72	59	67	63	72
3.a	N.	105	38	67	49	56	28	39	38	24	34	47	85	20
	%	73	79	70	72	74	68	72	78	75	67	77	74	69
3.b	N.	67	23	44	29	49	21	26	20	18	26	23	57	10
	%	47	48	46	43	64	51	48	41	56	51	38	50	34

Fonte: dati ISMU 2018

Anche la fiducia nei genitori è equamente distribuita, con una leggera prevalenza degli studenti italiani di 13 anni. La fiducia nei confronti di altre figure familiari come nei fratelli e nelle sorelle è un po’ inferiore a quella riconosciuta ai genitori, ma comunque rilevante, maggiore per gli studenti italiani e per le femmine nel caso delle figure familiari adulte.

La fiducia nei pari evidenzia una differenza rilevante tra gli amici ed i compagni di classe, ma in entrambi i casi vi è una sostanziale fiducia riconosciuta che potrebbe essere utilizzata come leva per eventuali percorsi di prevenzione e recupero scolastico.

4.8 Considerazioni conclusive

L'estensione dell'osservazione sull'andamento scolastico degli studenti a rischio dispersione alle scuole secondarie di primo grado consente di leggere in un'ottica temporale quelli che abbiamo definito "segnali di attenzione". L'indagine condotta dall'osservatorio su questo gruppi di studenti ha una duplice finalità:

1. comprendere quali sono le problematiche maggiori che gli studenti con almeno un anno di ritardo nella scuola secondaria di primo grado evidenziano e quale sia la loro visione della scuola e di ciò che stanno vivendo, con l'obiettivo di fornire indicazioni su possibili strade di prevenzione del rischio di dispersione;
2. comprendere quali potenzialmente potrebbero essere i trend evolutivi della relazione con il contesto scolastico attraverso una lettura congiunta con quanto raccolto dagli studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

In quest'ottica possibili interventi di contrasto della dispersione potrebbero intervenire sia nel contesto specifico delle scuole di primo grado sia in un'ottica preventiva.

Riflettendo su quanto emerso da questa parte di indagine sulle medie, il primo dato riguarda la composizione del campione rappresentativo dell'universo degli studenti dove è presente una netta maggioranza di studenti stranieri rispetto agli autoctoni (96 su 144), selezionando gli studenti che avessero già accumulato un anno di ritardo. La presenza maggioritaria di studenti stranieri però non restituisce un quadro univoco e lineare, le difficoltà così come i punti di forza emersi dall'indagine, come abbiamo visto, hanno molte sfaccettature. Ponendo ad esempio l'attenzione sulle materie preferite (o in cui ottengono voti migliori) gli studenti con cittadinanza non italiana si dichiarano forti in matematica (in 28 su 34) ed in inglese (in 19 su 23), dato che potrebbe rappresentare una leva per costruire un percorso di miglioramento anche in altre discipline.

Dall'analisi dei profili degli studenti in relazione agli indicatori di rischio è emerso che, in maniera sostanzialmente simile agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, le difficoltà scolastiche vengono vissute come strettamente legate alle singole discipline e alle specifiche difficoltà che progressivamente emergono nell'apprendimento. Tra le difficoltà rispetto alla capacità di espressione e di comprensione sembra prevalere la prima, anche per gli studenti italiani e probabilmente questo condiziona anche la capacità di esplicitare le proprie difficoltà agli insegnanti.

Il clima scolastico è vissuto complessivamente come positivo o comunque non particolarmente problematico, così come sembrano essere piuttosto circoscritti i fattori esterni che implicano distrazione dalla scuola o veri e propri problemi. Ovviamente per quanto circoscritti, rappresentano una priorità per le scuole che devono affrontare e gestire i casi specifici dei propri studenti (41 studenti dichiarano di avere problemi esterni alla scuola).

I "segnali di attenzione" più rilevanti sembrano essere quelli legati alla sfiducia nei confronti delle figure scolastiche che si evidenzia già in maniera rilevante per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e tende a crescere per gli studenti del biennio successivo. La chiave più importante in questo trend è rappresentata dagli insegnanti che, in questa fase, registrano un livello di sfiducia ancora non troppo diffuso: sono loro probabilmente che – in un quadro ovviamente definito e condiviso con il dirigente e la scuola – possono intervenire in prima linea per modificare questo trend di perdita di fiducia.

Più complesse sono le riflessioni in merito ad una più generale disillusione nei confronti della scuola. Da quanto emerge da questa indagine, il gruppo degli studenti delle secondarie di primo grado mantengono una visione positiva della scuola e della sua valenza – in maniera simile al gruppo degli studenti della secondaria. Ciò che non è possibile invece comprendere attraverso queste informazioni è quanto – ed in quanto tempo – il prolungarsi delle difficoltà (ed eventuali fallimenti) possa modificare questa visione.

Indubbiamente nel momento in cui viene rilevata una visione positiva e formativa della scuola, anche in un'ottica di miglioramento per il futuro, questa rappresenta una leva importante per costruire percorsi di supporto per gli studenti, insieme ad una alleanza positiva con le figure adulte in cui loro ripongono maggiore fiducia.

Infine, come già evidenziato nel capitolo precedente rispetto agli studenti della secondaria di secondo grado, il ruolo dei pari assume una rilevanza significativa, sia in termini di fiducia riposta sia rispetto alla positività delle relazioni dichiarate. In questa direzione, sul ruolo e la funzione dei pari in chiave di supporto ai percorsi di recupero gli attori (scuole, policy maker e organizzazioni del terzo settore) potrebbero riflettere congiuntamente in un'ottica di valorizzazione di esperienze e risorse.

5. “Chissà che fine fanno”. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti

Mariagrazia Santagati

5.1 Un approfondimento qualitativo di ricerca

Nell'ambito delle attività del 2018 dell'Osservatorio del Comune di Milano, uno specifico approfondimento è dedicato all'analisi della dispersione scolastica dal punto di vista degli insegnanti. Si prende in esame il tema classico e sempre attuale delle disuguaglianze educative, con uno sguardo al ruolo ambivalente che i docenti assumono nell'accompagnare gli allievi verso il successo formativo, ma nello stesso tempo prendendo atto delle loro difficoltà di incidere sulle traiettorie scolastiche degli studenti più svantaggiati (Besozzi, 2006; Ballarino, Checchi, 2006; Zanfrini, 2011; Bonini, 2012). Il titolo del capitolo – “chissà che fine fanno” – riprende le parole di una docente di un istituto professionale che, partecipando ai focus group che verranno presentati di seguito, ricorda molte storie di allievi spariti dalla sua scuola, prendendo drammaticamente coscienza del fatto di aver incontrato diversi giovani di cui non ha più avuto notizie e dei quali non conosce l'esito del percorso scolastico-formativo.

Il capitolo dunque si sviluppa a partire dallo scenario incerto e problematico che il fallimento e l'abbandono temporaneo o definitivo della scuola può provocare nel passaggio alla vita adulta di molti giovani. Da un lato, analizza le narrazioni e le riflessioni degli insegnanti sulle difficoltà nel monitorare, seguire e tenere traccia di coloro che fuoriescono dai circuiti scolastici; dall'altro, considera gli spazi di azione e il ruolo giocato da questi importanti attori nel contrastare (ma purtroppo anche nel confermare) le disparità fra i gruppi sociali distinti per classi, genere, etnia, ecc. da cui provengono gli studenti, in termini di pari opportunità di fronte al sistema formativo, che per molti allievi non sono ancora né scontate né acquisite.

In questa prospettiva, il capitolo presenta un'esperienza di ricerca condotta all'interno delle attività dell'Osservatorio, che si è preposta i seguenti obiettivi:

- a) descrivere gli alunni a rischio di dispersione o già dispersi, raccogliendo racconti, esperienze e storie da parte degli insegnanti;
- b) indagare i significati della formazione che emergono dagli studenti con difficoltà scolastiche e dalle loro famiglie, ricostruendo spiegazioni del fenomeno sempre dal punto di vista degli insegnanti;
- c) classificare e analizzare le attività ordinarie e straordinarie messe in campo dalle istituzioni scolastiche per il supporto dei giovani a rischio di abbandono scolastico, evidenziando punti di forza e di debolezza delle misure attivate secondo il parere dei docenti;
- d) identificare, infine, elementi di attenzione e proposte, a favore del supporto degli studenti più vulnerabili nel passaggio fra primo e secondo ciclo di istruzione.

Le riflessioni che seguono sono, innanzitutto, frutto del confronto costante avuto con gli insegnanti referenti delle scuole secondarie di secondo grado di Milano coinvolte nel progetto “Manchi solo tu” nelle annualità 2015/16 e 2016/17 (cfr. Bonini, Santagati, 2017). Dal punto

di vista metodologico, inoltre, oltre all'analisi dei verbali e dei documenti prodotti nel progetto, si sono realizzati due focus group con docenti di scuole secondarie di primo e secondo grado del Comune di Milano, che hanno coinvolto 15 insegnanti particolarmente impegnati in attività, commissioni e progetti anti-dispersione.

La traccia del focus group utilizzata con gli insegnanti si è articolata attorno alle aree tematiche identificate sopra negli obiettivi di ricerca, tradotte in alcuni principali interrogativi, al fine di far emergere nelle discussioni convergenze e divergenze:

- D1 – I SOGGETTI: Chi sono i ragazzi a rischio di dispersione o già dispersi?
- D2 – LE AZIONI ANTI-DISPERSIONE: Quali strategie, misure, progetti implementati per trattenere o riagganciare gli studenti in difficoltà nel sistema formativo?
- D3 – PROSPETTIVE PER IL FUTURO: Quali suggerimenti, proposte e prospettive per il futuro?

TRACCIA PER FOCUS GROUP CON INSEGNANTI
D1 – I SOGGETTI: Chi sono i ragazzi a rischio di dispersione o già dispersi? Partiamo dai ragazzi che si perdono per strada nel loro percorso scolastico o rischiano di abbandonare precocemente gli studi. Partiamo dai volti dei ragazzi che avete incontrato nelle vostre scuole e che conoscete. Vi viene in mente qualcuno? Condividiamo un nome e una parola che li descriva sinteticamente. Possiamo ora descrivere meglio questi giovani e le loro storie. - Quali le loro caratteristiche prevalenti (genere, età, cittadinanza, status familiare, salute, ecc.)? - Che visione hanno della formazione e della scuola? - Che tipo di problemi e difficoltà esprimono (emotivo-affettivi, cognitivi, relazionali, comportamentali, ecc.)? - o Come reagiscono a fallimento e a mancanza di successo? - o Ci sono momenti, eventi, situazioni in cui emergono le loro particolari difficoltà? - Perché si perdono o rischiano di perdersi nel loro percorso scolastico? - o Chi è il maggior responsabile della loro condizione? (loro stessi, le loro famiglie, la scuola, ecc.)?
D2 – LE AZIONI ANTI-DISPERSIONE: Quali strategie, misure, progetti implementati per trattenere o riagganciare gli studenti in difficoltà nel sistema formativo? - Pensando alle prassi/misure/progetti attivati nelle vostre scuole, facciamo un elenco di esempi utili a trattenere questi studenti in istruzione e formazione e per non perderli. - Proviamo a descrivere sinteticamente quanto realizzato, - o in termini di obiettivi, azioni, ruolo di scuole e docenti, finanziamenti, esiti, ecc. - Quali le differenze fra questi esempi elencati? Proviamo a classificarli e distinguerli. - o misure di sistema, di scuola, singolo docente; misure generali o progetti; azioni preventive, in itinere, compensative, ecc. - Quali i punti di forza e di debolezza delle misure attivate? - Quale integrazione dei progetti con il funzionamento ordinario delle scuole?
D3 – PROSPETTIVE PER IL FUTURO: Quali suggerimenti, proposte e prospettive per il futuro? - Ripensando alle prassi e progetti discussi finora, quale pensate siano i più efficaci per prevenire e/o contrastare la dispersione scolastica? - Avete suggerimenti e proposte per il futuro? o Punti di attenzione, innovazioni, attività da mettere a sistema, consigli, altro

Fonte: nostra elaborazione

I focus group sono stati audio-registrati e trascritti integralmente e, successivamente, sottoposti ad un'analisi suddivisa in 3 parti, in cui si articola il presente capitolo:

- 1) il ritratto degli allievi dispersi o a rischio di dispersione fatto dai docenti;
- 2) l'analisi delle azioni poste in essere nelle scuole, per affrontare il problema di coloro che si perdono nel percorso scolastico nelle secondarie di primo e secondo grado;
- 3) l'identificazione di alcune linee di intervento per il futuro, necessarie a strutturare proposte efficaci e capaci di ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico.

L'analisi che segue considera separatamente quanto emerge dagli insegnanti delle secondarie di primo grado rispetto a ciò che è stato discusso dai docenti delle secondarie di secondo

grado, mettendo in luce contiguità e differenze nelle prospettive dei diversi livelli scolastici, chiave di lettura che collega come si è visto i diversi capitoli del Rapporto.

5.2 I docenti descrivono gli allievi che “non ce la fanno”

L'origine immigrata e altre caratteristiche distintive

Nella descrizione degli studenti a rischio di dispersione, i docenti delle secondarie di primo grado individuano come prima e prevalente caratteristica l'origine immigrata¹¹: d'altro canto, si è già evidenziato nel cap. 1 come il gruppo degli stranieri sia numericamente più numeroso rispetto a quello degli italiani in valori assoluti, all'interno del target degli studenti in ritardo di uno o più anni nelle scuole di Milano. Le altre caratteristiche rilevanti del collettivo dei dispersi – genere maschile, status socio-economico familiare basso, ecc.¹² – vengono solo accennate dai docenti, su sollecitazione dei conduttori dei focus group e sempre con specifico riferimento, ad esempio, alle differenze tra maschi e femmine fra gli stranieri o in altri gruppi considerati particolarmente problematici (ad es. i Rom).

Gli insegnanti discutono, principalmente, del rischio di dispersione di ragazzi stranieri di prima generazione, che vivono problemi di inserimento scolastico per vari motivi legati: alla loro recente esperienza migratoria; alla precarietà economica e giuridica delle famiglie; alle difficoltà di esprimersi, apprendere e studiare in una nuova lingua; alla fatica di adattarsi ad un nuovo contesto scelto per loro dai genitori; al carico di ampie responsabilità che devono assumersi all'interno del nucleo familiare e domestico.

Nelle scuole medie milanesi con elevate percentuali di stranieri¹³, accanto a questa utenza, gli insegnanti individuano studenti italiani multiproblematici, veri e propri “casi sociali”, figli di genitori non troppo preoccupati della (scelta della) scuola dei figli, della qualità dell'offerta formativa e probabilmente presi da altre questioni di vita (economiche? di conciliazione lavoro-figli?) che, tuttavia, non vengono esplicitate dai partecipanti al focus group.

La nostra utenza è di stranieri, quasi totalmente, e, anche se gli alunni sono italiani, sono alunni i cui genitori hanno fatto una scelta di scuola di zona (la scuola più vicina), non sempre perché credono nella scuola della zona, ma perché è comoda, è vicina e quindi è come se ci fossero i figli di chi non si preoccupa più di tanto di come sarà la scuola dei figli, che non hanno una grossa preoccupazione sulla scelta della scuola. Perciò, abbiamo tre quarti dei ragazzi che sono stranieri e altri che ... però spesso sono anche “casi sociali” con una serie di difficoltà. Sono, sicuramente, per lo più stranieri ... sono ragazzi che arrivano già più grandi rispetto alla classe in cui sono inseriti e in cui erano inseriti nel paese d'origine (FG, scuole sec. I grado).

All'interno del gruppo degli stranieri, i docenti segnalano come fattore di rischio l'età elevata dell'arrivo in Italia, l'inserimento – soprattutto di coloro che arrivano con oltre 10 anni – in

¹¹ L'Italia è uno dei Paesi europei che presenta il maggior gap fra nativi e non nativi nelle percentuali di dispersi, ma la tradizione di studi sociologici dedicata agli esiti e alla riuscita scolastica degli alunni stranieri è recente (Santagati, 2012). Le analisi svolte in Italia, in prevalenza sviluppate con metodi quantitativi, documentano il gap di apprendimento fra italiani e stranieri, riconducendolo al background svantaggiato delle famiglie immigrate, distinte dalle famiglie dei nativi per minori risorse socio-economiche, culturali, linguistiche e sociali a disposizione. Alcuni studi, inoltre, fanno riferimento all'influenza dello status migratorio sugli esiti scolastici (generazione di appartenenza, età di arrivo nel paese di accoglienza). Pochi sono invece gli studi qualitativi che ricostruiscono i percorsi scolastici problematici degli studenti stranieri e i processi di allontanamento dal mondo della formazione.

¹² Nella raccomandazione del 28 giugno 2011 del Consiglio Europeo agli Stati membri sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, si scrive esplicitamente di sviluppare strategie dirette in modo specifico “alle categorie di soggetti che negli Stati membri sono maggiormente esposti al rischio di abbandono scolastico, come i giovani in condizioni socioeconomiche svantaggiate, gli immigrati e i Rom, o con bisogni educativi speciali”.

¹³ La ricerca curata di Pacchi e Ranci (2017) sulle scuole con elevate percentuali di alunni stranieri a Milano segnala la spiccata tendenza alla segmentazione dell'utenza scolastica in città, caratterizzata dalla concentrazione nelle istituzioni scolastiche del ciclo dell'obbligo di alunni di estrazione sociale, culturale, etnica, omogenea.

classi inferiori all'età anagrafica, con il conseguente ritardo costruito al momento dell'ingresso nel sistema scolastico italiano (confermato anche dall'ultimo rapporto Miur, 2018). A ciò si aggiungano le fatiche psicologiche e, talvolta, il trauma dell'arrivo vissuto dagli alunni, che si manifesta in forma di nostalgia per il paese d'origine, nonché di rifiuto dell'Italia e dell'italiano, usato anche come strategia per convincere i genitori a rimandarli in patria.

R: Quando arrivano da noi non arrivano a dieci anni, arrivano a dodici ... o arrivano alle elementari ... ma qualcuno arriva dopo ed è veramente ... ne abbiamo avuto uno che è andato avanti tre mesi a piangere tutti giorni cinque ore, sei ore.

R: Io ricordo il caso di una ragazzina cinese, qualche anno fa, che si è rifiutata di parlare per un anno intero e quando è venuta all'esame, in terza media, ha affrontato l'esame senza parlare, perché aveva il rifiuto della nostra terra ... è stata una cosa pazzesca.

R: la nostalgia è fortissima ... è come quasi – adesso non voglio estremizzare – se pensassero: “se vado male a scuola qui, i genitori dicono: ti rimando in Egitto, ti rimando in Cina” (FG, scuole sec. I grado).

Vengono richiamati nel dibattito, inoltre, i casi di giovani cinesi o sud americani piuttosto impegnati nei lavori domestici e nel prendersi cura di fratelli più piccoli (portandoli a scuola o accudendoli quando sono malati), supportando genitori che spesso hanno orari e condizioni di lavoro non conciliabili con la cura dei figli. Si legga, ad esempio, la storia di una bambina che si occupa del fratellino neonato, consentendo alla madre di rientrare presto al lavoro per necessità economiche e in assenza di altri supporti (nonni, baby sitter, nido, ecc.), ma nello stesso tempo trascurando i compiti scolastici, dato il sovraccarico di lavoro in famiglia¹⁴. Questa responsabilità di cura è particolarmente gravosa per le figlie femmine, mentre fra i maschi – come vedremo più avanti – si osservano anche esperienze di lavoro extradomestico, al fine di integrare il reddito familiare.

Noi abbiamo tutti cinesi grandi oppure sud americani ... non li rimandano al Paese perché qui servono! Servono perché, ho scoperto, andando un po' a vedere le situazioni di questi ragazzi, che servono a casa ... perché, quando la mamma, dopo aver fatto l'ennesimo figlio, torna a lavorare, questi si occupano del fratellino, lo portano a scuola prima di venire a scuola, quindi ci sono sempre ritardi per questo ... Oppure, quando il fratellino è malato, stanno a casa con lui, la mamma va a lavorare ... Oppure, un altro caso, questo è un carico di responsabilità folle, una storia allucinante di una bambina che è un tesoro, la cui mamma aspetta un figlio ... la mamma che lavorava come una schiava dall'altra parte di Milano e lei che era affidata alla zia ... cioè alla matrigna ... il padre si era trovato una nuova moglie ed aveva affidato la bambina a questa nuova famiglia ... la mamma la recupera ... baci abbracci ... e, finalmente, la bimba vive con la mamma. La mamma mette al mondo un altro figlio, all'inizio di quest'anno, e lei si occupa del neonato ... e non può fare i compiti, perché la assorbe tutto il giorno e ... la mamma deve tornare a lavorare, se no cosa mangiano? Quindi mi sono accorta che questi ragazzi, che hanno dai tredici ai quattordici anni, non li rimandano via perché servono e sono sovraccaricati da lavori, mestieri, come la cura dei fratelli, perché non hanno il resto della famiglia ... magari non hanno la possibilità di avere la baby sitter e non hanno tra di loro, per esempio i cinesi, una comunità di aiuto e non utilizzano i servizi che noi utilizziamo (FG, scuole sec. I grado).

Un problema a parte, segnalato sempre nel focus group delle scuole secondarie di primo grado, riguarda i Rom che rappresentano in un certo senso un esempio paradigmatico dei dispersi. Ciò emerge chiaramente nella *Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti* (2011), in cui si segnalavano i nodi critici nella scolarizzazione di questi minori, fra

¹⁴ A ciò si aggiunga lo scarso accesso dei bimbi stranieri o svantaggiati al nido e alle scuole delle infanzia. I dati del MIUR (2018) segnalano che il livello in cui la scolarità degli alunni con cittadinanza non italiana è nettamente inferiore a quella degli italiani riguarda la scuola dell'infanzia. Tra i 3 e i 5 anni i bambini stranieri in queste scuole sono nel 2016/17 il 77% del totale dei bambini stranieri residenti in Italia, mentre il dato raggiunge il 96% per i bambini italiani. Il progetto del Comune di Milano “Primi passi. Polo sperimentale per la prima infanzia”, finanziato dal fondo gestito dall'impresa sociale Con i Bambini, sta cercando di agire proprio in questo ambito, migliorando accesso e fruizione dei servizi all'infanzia per famiglie disagiate residenti in zone altamente deprivate.

cui l'alto tasso di abbandono scolastico, la scarsa frequenza nel secondo ciclo di istruzione, l'irregolarità della frequenza, gli abbandoni precoci delle bambine e delle ragazze.

Seppur nella scuola dell'obbligo, anche i docenti dei focus group raccontano di una frequenza scarsa e saltuaria per molti. I maschi, in particolare, risultano disinteressati rispetto alla scuola, alcuni sono affidati ai servizi di giustizia minorile e in uno stato di "messa alla prova" per reati compiuti. Fra le ragazze gli insegnanti raccontano dell'abitudine della "fuga" con i fidanzati in età precoce, cui conseguono impegni familiari e l'abbandono della scuola. Più avanti nel focus, un insegnante segnala la povertà estrema della madre di un ragazzino rom, ritiratosi poco prima della fine dell'anno scolastico, e costretta a chiedere l'elemosina: è tra l'altro l'unica storia in cui si parla apertamente di indigenza. Fra gli autoctoni gli insegnanti non la percepiscono in maniera esplicita o forse semplicemente non ne parlano.

R: il problema dei rom è grosso ed è un problema che sarebbe da affrontare a parte ... all'inizio dell'anno si iscrivono in quindici ... venti ... e poi continuano uno e mezzo. Uno me lo sono portato avanti dalla prima per tre anni e, forse, riuscirà a finire anche se, forse, quest'uno è "messo alla prova", perché, lo conosco da che è piccolo così, d'estate ne combina di ogni e finisce a rubare con qualcuno.

R: ci sono tanti rom rumeni ... diciamo che hanno frequentato il 20% dell'anno ... un signore, bravissimo, poi ad un certo punto è partito perché c'era un matrimonio in Romania e non è più tornato ... l'altro non si è più visto perché ha cambiato casa ... i problemi dei rom sono veramente tanti; quest'unico che rimane è veramente un gioiello e ce lo teniamo prezioso, ma è una grandissima fatica. Anche perché è tutta un'altra cultura ... c'è poco da fare. Loro devono fare altre cose nella vita: per loro sono più importanti i matrimoni, le feste, ecc.

R: (le ragazze) poi ad un certo punto fanno la "fuitina" ... cioè quando diventano signorine e non si possono sposare ... ecco, noi abbiamo avuto un solo caso, che era nella mia classe, tre anni fa, ora lei fa il tecnico, ma è un caso; le altre abbandonano, fanno la "fuitina" e poi devono gestire la famiglia.

R: per noi il massimo della dispersione sono i rom.

R: io un rom, per esempio, con grande fatica l'ho portato in terza e questo poi all'esame non si è presentato ... io non riesco a capire perché i rom, quando arrivano alle medie, si disperdono! (FG, scuole sec. I grado).

Infine, alcuni docenti delle medie segnalano di aver osservato una nuova forma di disagio giovanile, ovvero quella di ragazzi che non escono mai dalla loro stanza, ritirati socialmente e chiusi nel loro mondo, immersi in un mondo virtuale fatto di PC, cellulari, social network, dai quali sono dipendenti. Questi "hikikomori" italiani – il fenomeno è stato identificato e si è sviluppato in Giappone, ma comincia a ricevere attenzione anche in Italia (Bagnato, 2017) – non escono di casa, frequentano poco la scuola, hanno perso interesse per la socializzazione faccia a faccia con i pari: secondo i docenti, diversi di essi rinunceranno alla scuola e non riusciranno neanche ad arrivare all'esame di terza media.

Ho due casi in mente, che sono lampanti, perché sono quelli che si ritirano ... sono videodipendenti ... si sono ritirati dalla società ... ritiro sociale ... è stato terribile ... ne ho avuto uno che ha 12-13 anni che ha perso un anno e poi è sparito ... è italianissimo ... gli hikikomori sono italianissimi ... l'altro invece siamo riusciti a farlo frequentare, dopo due anni che non aveva frequentato, che si chiudeva in camera per stare, anche di notte, sul computer, al cellulare, sui social e così via ... siamo riusciti a farlo frequentare e ... lui nei computer studiava, riusciva a fare qualcosa, però, per due anni, non è più uscito dalla camera ... quest'anno è riuscito a frequentare, ci siamo accontentati della frequenza e del sorriso ... ha socializzato, ma ha partecipato poco, però non ha fatto cinquanta giorni di assenza ed il terzo anno è riuscito a frequentare ... abbiamo iniziato un lavoro con assistenti sociali, genitori ... ed è un fenomeno che in questa scuola ho visto, in quattro anni per tre volte. Il primo in seconda media ... ha perso un anno e poi, in terza, ha frequentato poco ... non so come abbia passato l'esame, ma ha finito (FG, scuole sec. I grado).

Gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado raccontano diverse storie di ragazzi dispersi o a rischio di dispersione, ricordando volti e nomi di allievi incontrati nella loro espe-

rienza professionale. Nella maggioranza dei casi si tratta, anche nel secondo ciclo di istruzione, di studenti con background immigrato, talvolta nati in Italia: fra più citati, diversi egiziani e latinoamericani¹⁵. Questi studenti si caratterizzano per frequenza irregolare, bocciature, incostanza nello studio, alternando fasi di disinteresse per la scuola a momenti più positivi.

Il ritratto fatto dai docenti, tuttavia, mette in evidenza luci e ombre, difficoltà e risorse (di quest'ultime si parlerà nei paragrafi successivi), ambivalenze degli studenti che, da un lato, presentano molte fragilità: fanno fatica a stare a scuola; sono irrequieti, vengono richiamati o sospesi per questioni disciplinari, ma sono anche silenziosi, senza voce e invisibili; hanno un rendimento scolastico scarso o insufficiente; provengono da quartieri periferici degradati, hanno problemi con la legge o sono a rischio di cadere in reti devianti o criminali¹⁶. Dall'altro lato, fra questi stessi studenti, alcuni non hanno particolari problemi in classe, sono tranquilli, se interpellati rilevano le loro qualità, capacità e competenze, mostrano addirittura interesse per alcune materie ed attività. Sono capaci a non demotivarsi dopo il fallimento, sono attivi e positivi nei gruppi di lavoro con i compagni, capaci di trovare e (ac)cogliere opportunità e proposte scolastiche, avanzate dai singoli docenti o fruite nell'ambito di specifici progetti, come "Manchi solo tu"¹⁷.

È il caso di un ragazzo che da qualche settimana non sta frequentando più ... non mi ricordo se è ispanico ... ha fatto molte assenze ... (per un'attività in classe) ha scelto un pezzo di un rapper che è nella zona di periferia in cui abita lui ... il video era su uno spacciatore di droga ... era circa un paio di settimane che eravamo a scuola, ma era la prima volta che sentivo la sua voce ... lui ha detto che quello era il suo quartiere, che lui viveva una realtà del genere ... E si è capito che il ragazzo aveva anche una capacità di riflessione, di coscienza dei problemi. Poi, dal punto di vista dell'anno scolastico, da come è andato, praticamente ... era un ragazzo molto tranquillo, stava per conto suo, non seguiva, non solo nelle mie materie, anche nelle altre non ha dato risposte particolari ... i temi li faceva corti, ma scriveva abbastanza bene (credo sia sempre vissuto in Italia) ... non andava malissimo in italiano, era sul sette ... però, evidentemente, la scuola non gli interessava, un po' perché sapeva che quest'anno lo aveva perso come profitto, un po' perché, forse, vuole fare altro, forse ha già una sua idea (FG, scuole sec. II grado).

Era un ragazzo straniero sudamericano. Mi è dispiaciuto tantissimo perché aveva partecipato al progetto "Manchi solo tu" il primo anno, un anno tremendo perché era in prima, però, aveva già perso un anno ... non era della mia classe, quindi non lo conoscevo direttamente ed anche se ha partecipato al progetto, ha fatto fatica, durante l'anno aveva problemi di disciplina, sospensioni varie (FG, scuole sec. II grado).

Ho un esempio, invece, di un ragazzo che ha delle qualità molto positive, ma che ha alle spalle una storia di piccola criminalità, eh ... che abbiamo seguito, lui doveva andare in tribunale durante l'anno scolastico, aveva tutta una serie di appuntamenti, nonostante ciò, lo abbiamo seguito tantissimo, lo abbiamo fatto arrivare in terza ... è un personaggio ... è un egiziano, nato a Milano, che è anche bravino a scuola, ma che ha una fragilità ... questo è un ragazzo che in prima non andava bene, ma che, poi, in seconda in storia aveva fatto un approfondimento su Clodoveo, per dire, una cosa difficile ... in prima non aveva la testa per lo studio, mentre in seconda s'è messo a studiare, storia gli piaceva tanto e in terza ... perso di nuovo quest'anno (FG, scuole sec. II grado).

All'interno del gruppo degli italiani, una docente richiama l'esempio di una ragazza non troppo problematica, ma semplicemente svogliata e disimpegnata, bocciata due volte in prima

¹⁵ Limitati sono gli studi che prendono in considerazione le origini nazionali degli alunni, anche se vi sono alcune cittadinanze sovra-rappresentate fra gli alunni che abbandonano precocemente gli studi. Secondo i dati elaborati dal Ministero del Lavoro e da ANPAL (2017) risultano particolarmente a rischio fra gli asiatici, gli adolescenti originari di Cina, Sri Lanka, Bangladesh, Pakistan, India; fra gli africani, gli originari di Egitto, Tunisia, Senegal, Ghana, Marocco.

¹⁶ Appartenere a contesti svantaggiati e avere uno status familiare basso, sembra influire nella stessa misura sul rischio di dispersione su autoctoni e stranieri a parità di condizioni, da quanto emerge da un recente studio dell'Unione Europea sui dati PISA (Hippe, Jakubowski, 2018).

¹⁷ Per usare un concetto piuttosto alla moda, si tratta di studenti che mostrano una resilienza educativa cruciale per il successo scolastico (OECD, 2011).

e non ammessa alla stessa scuola per il terzo anno consecutivo. Più che per povertà socio-economica, la situazione è segnata da una povertà di stimoli culturali familiari, di una famiglia che non capisce l'importanza della scuola e della formazione, di un atteggiamento semplificante in cui si giustifica il non far niente e lo stare a casa, in cui la figlia è portata in vacanza dopo l'ennesima bocciatura.

Mi è venuta in mente la figura di una ragazza italiana, che abita in un paese di provincia a Milano, ha fatto due volte la prima da noi, è stata bocciata tutte e due le volte e la terza non è stata ammessa, è stata considerata non problematica, semplicemente che non si impegnava, svogliata ... così risultava a noi docenti, poi chissà cosa c'è dietro ... le avevamo proposto settembre di fare il corso del Comune, quello che così fa due anni in uno del nostro indirizzo ... ma lei era in vacanza ... la madre, dopo la bocciatura, perché è stata bocciata a settembre, aveva tre o quattro materie ... l'ha portata via, ha detto: "siamo andati via per farla distrarre un attimo e non sono tornata in tempo per iscriverla a questo corso" ... a metà anno, tipo, a febbraio/marzo, mi ha telefonato e mi ha chiesto "prof. cosa posso fare?", "cosa stai facendo?", "niente" ... eh ... però, lei ha fatto due volte la prima, dovrebbe adesso essere in terza, ha già sedici anni o diciassette ... è un caso un po' diverso, sembra un caso di povertà, non povertà economica, povertà un po' di tutto: non ha problemi sociali (situazioni tragiche) o economici, non si impegna, la madre l'ha portata in vacanza, così (FG, scuole sec. II grado).

Infine, un'insegnante dall'esperienza professionale pluriennale segnala la nuova sfida della dispersione per il corpo docente: riconoscere e orientarsi fra una multiforme e ampia gamma di difficoltà legate a una molteplicità di fattori di svantaggio combinati, non solo tradizionali (come lo status socio-economico, il genere, la migrazione, ecc.), ma anche connessi alla diagnosi di disturbi dell'apprendimento, a problemi di ritardo e di sviluppo psicologico, alla scarsa capacità di gestione delle emozioni, ecc. di fronte ai quali è necessario mettere in campo strategie competenti, differenziate e adeguate ai differenti bisogni educativi.

Tramite l'esperienza in questa scuola ho trovato studenti con varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disortografia...) , al disturbo da deficit di attenzione, alle difficoltà motorie, ... ma anche, alunni con ritardo mentale e ritardi dello sviluppo , originati dalle cause più diverse. Accanto a questi alunni con aspetti patologici nell'apprendimento ho trovato studenti che hanno "soltanto" un apprendimento difficile, uno scarso rendimento scolastico oppure con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia. Per essere un docente esperto e sensibile, si deve imparare a conoscere questa multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, che si trovano sempre più spesso nelle classi, legate ognuna a una singola storia di ogni studente (FG, scuole sec. II grado).

5.3 Sfiducia, obbligo, rifiuto nei confronti della formazione

A partire dalla condivisione delle storie problematiche dei propri allievi, gli insegnanti nei focus group hanno discusso dei significati che questi studenti e le loro famiglie attribuiscono a istruzione e formazione.

Fra i docenti delle secondarie di primo grado emergono varie tipologie di famiglie, ancora una volta considerando soprattutto la realtà degli immigrati, caratterizzate da aspettative in contrasto tra genitori e figli, che possono portare a uno scarso attaccamento all'esperienza scolastica, a un vissuto conflittuale e dunque a un probabile abbandono anticipato degli studi, prevedibile già dalle scuole medie (cfr. cap. 4).

In primo luogo, vi sono figli che mostrano buone capacità e impegno a scuola, che vorrebbero continuare a studiare, ma le famiglie spingono nel volerli mandare a lavorare presto. Le aspettative elevate e la voglia di investire sulla scuola dei figli viene frustrata dalle aspettative più basse dei genitori che si pongono problemi di tipo socio-economico e materiale, probabilmente derivanti dalle difficoltà quotidiane incontrate nel processo migratorio.

In secondo luogo, contrariamente al caso precedente, molti genitori manifestano alte aspettative, anche a prescindere dalle potenzialità e dalle motivazioni dei figli, genitori che aspirano a mandare la propria progenie in scuole di buon livello, ma che in assenza di adesione dei figli a questo progetto, si scontreranno con un probabile fallimento derivante da scelte scolastiche errate, non sostenibili e non adeguate per gli studenti in questione (cfr. Besozzi, Colombo, Santagati, 2009).

Infine, vi sono famiglie che considerano la scuola italiana solo un obbligo formale da assolvere in tempi brevi, trasmettendo ai figli l'idea che le cose importanti siano trasmesse e siano da cercare altrove (nelle scuole etniche, nella tradizione culturale e valoriale familiare, nel lavoro, nel futuro, ecc.). D'altro canto, il pendolarismo fra scuole (scuola araba/egiziana/cinese/italiana) viene percepito dagli insegnanti come un ostacolo per gli studenti nel reggere l'impegno e l'intensità del percorso scolastico nel sistema italiano.

Qui, sì, va bene, mando il figlio perché sono obbligato dalla legge, ma, fosse per me, non lo manderei. Non è raro il caso di ragazzini che non vengono anche per lungo tempo e, poi, improvvisamente, forse per un controllo della polizia, tornano a scuola tutti. Probabilmente, c'è non una mancanza di stima, ma un disinteresse per la scuola italiana, mentre la scuola egiziana viene reputata più importante delle due (FG, scuole sec. I grado).

Quanto questo rapporto con la scuola italiana sarà positivo o negativo nel percorso delle superiori? Gli diranno cambiamo scuola? Credo che non possano reggere le superiori, con alle spalle o forse ancora sostenendo, un ritmo scolastico di questo tipo (FG, scuole sec. I grado).

In queste famiglie non si nutre fiducia nei confronti della scuola e degli insegnanti: la scuola è percepita – anche da alcuni genitori italiani – come un qualcosa di ostile da cui difendere i propri figli, a cui imputare le principali responsabilità del fallimento dei desideri, dei progetti di studio e di vita futura.

La difficoltà del ragazzino nello stare a scuola e nel proseguire il percorso è legata al fatto che, per loro storia, ma anche per l'educazione, o la storia dei loro genitori, vivono una mancata stima nei confronti della scuola ... una mancanza di stima nei confronti degli insegnanti ... è una cosa in più che mi sta venendo in mente ... ci sono genitori che, a volte, vengono a scuola con l'idea di dover difendere i figli dalla scuola ... la scuola è vista come qualcosa che è contro, qualcosa che è nemica (FG, scuole sec. I grado).

R: A volte ci sono casi diversi, ne abbiamo avuti, famiglie che imputano alla scuola le difficoltà dei ragazzi e quindi i ragazzi crescono con l'idea che, se non riescono ad ottenere ciò che desiderano, è colpa della scuola, degli insegnanti.

R: quindi la scuola non va frequentata! (FG, scuole sec. I grado).

Sfiducia e scarsa stima nei confronti delle istituzioni scolastiche, nei livelli più estremi ed esasperati, si traducono in un rifiuto della scuola da parte di alcuni studenti stranieri neoarrivati: in seguito a ricongiungimenti familiari complessi, dopo anni di separazione da genitori divenuti quasi estranei e con i quali è necessario ricostruire un rapporto da zero, alcuni figli si irrigidiscono, considerano la scuola un luogo nemico, si rifiutano di apprendere e di imparare l'italiano, come strategia per manifestare il proprio malessere in Italia.

Alcuni ragazzi vivono proprio un rifiuto del luogo, cioè starebbero dove sono nati. Per alcuni il rifiuto della scuola è legato al rifiuto dell'imparare l'italiano, dello stare in Italia, della nostalgia ... alcuni di loro non stanno bene qui e lo dicono, soprattutto alle medie, lo dicono con molta chiarezza e si rifiutano di imparare la lingua. Quindi, rifiutando di imparare la lingua, il percorso non può essere che difficile, perché la lingua è il veicolo per imparare bene qualunque altra materia. Qualcuno ... come dire ... si irrigidisce in questa posizione. Spesso, magari, ciò è legato al fatto che han vissuto molti anni non soltanto al Paese, ma anche lontano dai genitori ... e quindi sono portati qui con ge-

nitori estranei, che non conoscono, in un luogo estraneo, in un luogo che ritengono ostile (FG, scuole sec. I grado).

I docenti delle secondarie di secondo grado si soffermano ulteriormente sulla visione strumentale di scuola espressa da questi ragazzi: è necessario che la formazione sia utile per il lavoro, che serva e sia funzionale alla professione da svolgere. Non c'è fra gli studenti una manifestazione di particolare interesse verso la formazione più ampia alla cittadinanza attraverso le discipline umanistiche, anche quando questo intento viene esplicitato da docenti e dirigenti scolastici.

Si guarda alla scuola come contesto in cui acquisire al più presto un titolo di studio, in cui prendere "un pezzo di carta" che attesti formalmente un livello scolastico raggiunto, da spendere nel mercato del lavoro: per questo l'idea che guida questi studenti è quella di finire al più presto, recuperando gli anni persi, facendo più anni in uno, e rivelando uno scarso interesse verso i contenuti da acquisire.

C'era un ragazzo di origine marocchina ... e la prima volta che io facevo storia e italiano, in quel momento, ha fatto una domanda che ho sentito tantissime volte, ha chiesto: "perché studiamo storia? Tanto noi, caso mai, per quello che facciamo ... se lavoriamo nel commerciale, nella contabilità, perché ci interessa conoscere la storia?" ... c'è anche questo aspetto, che in base a quello che faranno, le materie gli sembrano più o meno utili ... italiano, la lingua, ok ... gli permette di scrivere e comunicare ... ma la storia ... nel discorso di presentazione che il preside ha fatto alle prime l'anno scorso, gli è stato detto che i ragazzi entrano alle superiori a quattordici anni e escono dopo cinque anni e che dovrebbero essere cittadini formati, anche con una consapevolezza civile, della comunità e tutte queste cose, ma per loro la storia continua ad essere poco utile (FG, scuole sec. II grado).

Ultimamente tanti, le voci corrono, pensano "vado in un'altra scuola, faccio cinque anni in uno" o questi percorsi qua ... poi magari uno riesce e tutti gli altri no ... quindi scuola come luogo dove prendo il pezzo di carta ... non gli interessa la formazione ... molti, in questi ultimi anni di più, si rivolgono a recupero anni e, consigliati da non so chi, per poi tornare e fare la maturità (FG, scuole sec. II grado).

Anche le famiglie esprimono il loro disinteresse nei confronti della scuola: non chiedono e non si informano né sull'esperienza scolastica dei figli né sugli esiti di fine anno; talvolta non si presentano a scuola per ritirare le pagelle o per discutere delle sanzioni disciplinari. Un docente deduce, dal comportamento di alcuni studenti che si addormentano in classe, che alcuni di essi lavorano già e per questo motivo non riescono a stare attenti, concentrati o svegli. Le famiglie li mandano dunque a scuola, finché c'è l'obbligo scolastico, ma la priorità personale e familiare rimane l'impegno sul lavoro, mentre la formazione è ritenuta secondaria.

R: Tanti non li vediamo proprio ... nel caso delle sanzioni disciplinari, se dobbiamo sospendere, chiediamo alle famiglie se vogliono venire e a volte li conosciamo ... o, per esempio, a marzo/aprile, mi è capitato anche l'anno scorso, che li cerchiamo ... non sono famiglie che chiedono cosa fai a scuola? Non dico giornalmente, ma neanche alla fine dell'anno, sì, poi, sanno se sono promossi o bocciati ... in alcuni casi, i nostri ragazzi, quando notavo che si addormentavano in classe, cosa che non mi è mai capitata e io ho fatto anche molti giri in Italia, qualcuno mi diceva: "ma quello lì fa la notte nella trattoria cinese" ... quindi c'è anche questo ... non sono in grado di stare sei o sette ore attenti, ma più semplicemente svegli.

R: gli dicono fai la scuola finché c'è l'obbligo, poi lavori.

R: gli dicono anche arriva al diploma, ma l'attività più importante è quella del lavoro che fanno (FG, scuole sec. II grado).

Si può ancora notare, da quanto emerge nel focus group, che alcuni genitori (stranieri) sembrano non aspettarsi molto dalla scuola dal punto di vista educativo, contano poco sugli insegnanti quando ci sono problemi con i figli e, per tale motivo, non interagiscono molto e

non hanno una relazione diretta con i docenti. Qualche volta, tuttavia, l'istituzione scolastica è in grado di conquistare la fiducia dei genitori, è capace di cogliere i bisogni delle famiglie, costruendo alleanze educative che potrebbero evitare gli abbandoni scolastici precoci. È il caso della madre ecuadoriana di una studentessa senza particolari problemi scolastici, che adduce diverse scuse per giustificare il fatto che la figlia non vuole più andare a scuola. In realtà, non si fida più della figlia – che ha saltato diverse volte la scuola per stare con il fidanzato – e trova, come unica strategia, quella di trattenerla a casa: l'insegnante intuisce il problema e propone esplicitamente alla madre un aiuto nel controllare i movimenti della ragazza, rafforzando il patto educativo scuola-famiglia e aumentando la possibilità di dar continuità agli studi.

Una ragazza di terza che non mi immaginavo, perché andava sempre bene, però, ad un certo punto, non veniva più a scuola. Ho chiamato a casa la madre, perché sono la coordinatrice della classe, e la madre mi ha detto: “eh non vuole più venire, non so, poi dobbiamo partire” ... non avevo capito ... fatto sta che, alla fine dell'anno, sono tornati in Ecuador, perché il papà della madre sta male e probabilmente non verrà più, perderà l'anno, non so ... poi, questa madre, che poi è venuta a parlare, è venuta a dire che la figlia non voleva più venire a scuola, che lei non sapeva più come fare, le aveva dato un ultimatum ... io non ho capito bene se è davvero la figlia o c'è qualcosa di strano ... questa madre che dice: “io ho deciso così, perché non sappiamo più cosa fare, le ho dato un ultimatum, poi adesso partiamo perché ... non è venuta a scuola neanche ieri quindi adesso non la faccio più venire, partiamo” ... io ne ho parlato con il Preside, poi, d'accordo, abbiamo pensato di fare capire a questa mamma che sta sbagliando, che se viene a scuola è meglio, che se il problema è che la figlia non viene perché va da qualche parte con il fidanzato (perché era venuto fuori un po' anche questo), da noi è controllata, ci alleiamo per controllarla ... allora ho richiamato la madre e dico: “guarda, mettiamoci d'accordo, vediamo come fare ...” e lei: “se mi aiutate son contenta” ... lei, prima, nel suo atteggiamento istintivo pensava: “se non vuole venire a scuola mi arrangio io, trovo io il mio sistema educativo”. Forse, perché la scuola secondo lei non c'era o non contava sulla scuola, non pensava che era in grado di ... poi, però, nel momento in cui ci siamo offerti era contenta ... secondo me, è vero che i genitori non contano sulla scuola, però, a volte, dipende anche da noi dare il messaggio necessario, se facciamo capire che siamo alleati (FG, scuole sec. II grado).

5.4 “Nella scuola si apre il vaso di Pandora!”. Problemi e risorse di studenti difficili

Nell'ambito della descrizione degli “studenti difficili”, una riflessione specifica dei focus group è stata dedicata a identificare i principali problemi e difficoltà da essi espressi (di tipo emotivo, affettivo, cognitivo, relazionale, comportamentale, ecc.). Nello stesso tempo, i docenti sono stati invitati a riflettere sulle risorse di questi studenti, sulla loro capacità di rialzarsi di fronte al fallimento scolastico e di reagire all'insuccesso formativo.

Una docente di scuola media esclama nella discussione: “nella scuola, a volte, si apre il vaso di Pandora!”, proponendo un'immagine altamente evocativa di un contesto in cui si esprimono – come indicato dal mito di Pandora – “mali”, sofferenze e malesseri degli studenti e delle loro famiglie, in cui si rispecchiano le difficoltà di chi si trova a insegnare e a sostenere l'apprendimento in soggetti disagiati e svantaggiati. Nelle scuole, tuttavia, si coltiva la capacità di rintracciare elementi positivi, abilità, speranze in ciascuno dei propri studenti, considerando intelligenze e talenti di cui sono portatori e con l'intenzione di aiutare ognuno a trovare il proprio posto (non solo dentro il sistema formativo).

Fra i docenti delle scuole secondarie di primo grado, i problemi dei ragazzi sono soprattutto di natura emotiva, affettiva e relazionale: fra le parole cui viene associata la dispersione scolastica, in modalità spontanea di brainstorming, emergono “malessere, depressione, isolamento, ritiro” (termini che richiamano la condizione di disagio dei già citati hikikomori). L'insuccesso viene inteso dagli studenti, nella percezione degli insegnanti, come sensazione di fallimento, connessa al sentirsi abbandonato e non accettato.

Le argomentazioni del focus group, però, si focalizzano in seconda battuta soprattutto su questioni connesse alle famiglie. L'abbandono scolastico è, in primis, abbandono da parte del-

la famiglia e mancanza di ascolto dei genitori nei confronti dei figli. Agli estremi opposti, vi sono famiglie non presenti, assenti, incapaci di farsi carico dei bisogni dei propri figli rispetto alla scuola. Dall'altra parte, molti docenti raccontano di famiglie eccessivamente richiedenti (fra italiani e stranieri), il cui desiderio di rivalsa e riscatto sociale può avere risvolti negativi. Questi genitori si aspettano risultati eccellenti e scelte di alto livello dai propri figli, da cui dipende il successo dei propri progetti familiari; non colgono i problemi cognitivi o la scarsa motivazione dei ragazzi, così come non prendono in considerazione le loro aspirazioni.

R: non l'abbandono scolastico, l'abbandono da parte della famiglia ...

R: Mancanza di ascolto (FG, scuole sec. I grado).

Per le esperienze che ho io, la famiglia non è presente con il ragazzino se non è una famiglia che ascolta le difficoltà del ragazzino, che ascolta i desideri ... le famiglie più difficili, da quel punto di vista lì, sono quelle che dicono: "io voglio che tu diventi ... io ti ho portato qui perché voglio che tu diventi" (FG, scuole sec. I grado).

La rivalsa sociale io non l'ho percepita come positiva ... la rivalsa sociale è il desiderio da parte dei genitori ... che hanno un'aspettativa molto alta rispetto ai propri figli, perché hanno il desiderio, come ogni genitore, che il proprio figlio sia migliore di sé, abbia un destino migliore, una situazione migliore, perciò chiedono ... cioè, decidono. Nel caso del ragazzino che dicevo prima, è il padre che dice: "tu devi fare il liceo e poi devi fare legge" ... quindi ha chiaro cosa desidera da parte del figlio. Il ragazzo, invece, non ce la può fare a fare un liceo... Eppure, è una perentoria richiesta da parte dei genitori (FG, scuole sec. I grado).

Discutendo delle problematiche vissute dagli studenti, gli insegnanti richiamano ancora una volta il fatto che molti ragazzi con background immigrato, già adolescenti di 15-16 anni ma ancora alle medie, svolgono attività di "lavoro minorile": i maschi fanno i fattorini o altri lavori che non richiedono particolare qualificazione, le femmine rimangono a casa per occuparsi della famiglia e dei figli più piccoli, rinunciando alle possibilità di emancipazione date dall'investimento in istruzione. Queste situazioni di vita, connesse a condizioni di vita inadatte e a ritmi di vita da adulti, provocano deconcentrazione, distacco, stanchezza, frequenza irregolare, accumulo di assenze e ritardi, che inevitabilmente portano alcuni a lasciare la scuola. Si tratta di una povertà materiale che si aggrava in una forma di "povertà educativa" (Save the Children, 2014), sperimentata da bambini e adolescenti privati della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far maturare liberamente capacità e aspirazioni.

R: Mi riaggancio proprio al fatto che ho scritto "lavoro minorile" ... perché sto ragazzo, segnalato, perché, ovviamente, il papà si è appena trasferito, caso vuole, sotto casa mia ed io ho modo di osservare ... l'ho visto anche ieri ... dice che non lavora ... non è vero ... oggi dormiva in classe ... però lui lo abbiamo un po' riacchiappato. La sorella, che è il caso della dispersione (e che non è mia alunna), dopo la gita che ha fatto con noi, è cambiata e non la si è più vista ... doveva prendere la terza media ... non abbiamo capito bene cosa è successo ... lei dice di aver disimparato l'italiano, ma andava anche bene, è andata in depressione totale e non viene più a scuola ... piange tutto il giorno a casa ... a me lo dice suo fratello ... e noi non sappiamo come riacchiapparla, perché questa era anche una che andava discretamente bene e le vogliamo dare il pezzo di carta, almeno, una sorta di emancipazione, caspita! Se no, pure lei è costretta ad essere schiava di madre, padre e tutto il parentado ... cioè loro vivono in questo bilocale e fanno i turni per dormire!

R: la cosa più comune è che questi ragazzi, sovraccaricati da questi lavori che fanno, ovviamente, superano i cinquanta giorni di assenza ...

R: però, poi, quando sono occupati a fare altro, ed abbiamo capito che cosa, accumulano più di cinquanta giorni di assenza e noi vorremmo che andassero avanti ... c'è il mio cinesino, che ha quindici anni, che fa ancora la prima media e come è possibile? E poi non ci vanno ... non ci vanno perché, dopo i quindici anni, loro ormai sono grandi, sono degli uomini e lavorano ... e fanno i fattorini e fanno altro ... e quindi la mia grande croce è che sono distolti dalla scuola ... non solo i cinesi, anche i sud americani ... e vivono in condizioni igieniche ... sembrano perfetti, vengono a scuola pulitissimi, ma vivono in condizioni pessime (FG, scuole sec. I grado).

Condizioni di vita pessime vengono richiamate anche nella storia di un alunno rom, aiutato dalla scuola anche economicamente, brillante e motivato allo studio, ma che si ritira improvvisamente da scuola prima della fine dell'anno scolastico. La docente, in modo esplicito, fa emergere la povertà della famiglia e i problemi di sopravvivenza quotidiana, nonché i rischi di cadere in circuiti devianti cui si espone il ragazzo con l'abbandono della scuola. La situazione poi è particolarmente grave poiché, a fronte di segnalazioni per l'evasione dell'obbligo scolastico dei rom, le istituzioni difficilmente agiscono, accettando questa realtà come dato di fatto.

Noi abbiamo un alunno rom che è nel campo, è irregolare, vive in condizioni igieniche disastrose ... la mamma mi ha detto che lo ha riportato in Romania, perché si ammalava sempre per le situazioni igieniche e sanitarie ... è venuta, poverina, a restituirci anche tutti i libri che avevamo prestato al ragazzo ... in realtà, però, ci ha detto che il ragazzo va già a scuola in Romania (cosa secondo me non vera); comunque, lei ha dovuto firmare il ritiro, ha dovuto firmare questa roba qui e noi non abbiamo modo di capire se questo ragazzo in Romania va davvero a scuola o no ... abbiamo provato a chiedere eccetera, eccetera, e, alla fine, una mia alunna, dopo che io ho parlato di lui con la mamma, cercando di estorcerle la verità, mi ha detto: "Mah, io l'ho visto ieri, abita nel mio condominio con dei rumeni più grandi" ... la mamma mi ha detto testuali parole: "io chiedo l'elemosina per vivere" ... io purtroppo temo che questo ragazzo vada con le bande a fare cose illecite ... peccato perché ha una testa pazzesca ed aveva voglia di lavorare: aveva iniziato un percorso di alfabetizzazione ... ce lo eravamo proprio preso a cuore ... infatti, noi lo consideriamo un insuccesso. Però, d'altra parte, abbiamo adottato tutte le strategie per farlo andare avanti, compreso comprare i quaderni, i libri e tutto quello che si poteva ... e adesso vengo a sapere che sta in quella casa là ... poi la mamma l'ha ritirato ed è anche sciocco, perché manca un mese (FG, scuole sec. I grado).

Per il cinese abbiamo fatto le segnalazioni e tutto ciò che serviva e sembra che si muovano, mentre per i rom non si muovono più. Noi abbiamo tanti rom, conosciamo tutto, e quindi la segnalazione la dobbiamo fare ... ma non credo che porti ad un'azione (FG, scuole sec. I grado).

I docenti delle medie accennano, infine, alle qualità riscontrate anche fra gli alunni in difficoltà, senza dedicare tuttavia molto spazio al tema: volontà, intelligenza, impegno sono caratteristiche rintracciabili anche fra chi ha abbandonato gli studi, eppure costretto dalle esperienze di vita personali e familiari a rinunciare alla formazione.

Alcuni però sono veramente eccezionali, hanno una volontà incredibile e lavorano da quando al mattino entrano in classe e non si fermano mai pur di lavorare ed imparare (FG, scuole sec. I grado).

Per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado, molti studenti mostrano un notevole "disorientamento" rispetto all'esperienza scolastica, che gli adulti riescono solo in parte a ridurre e ripensare. Fra gli stranieri viene ancora una volta sottolineato il limite linguistico, che non permette di avviare il percorso di apprendimento, ma neanche di affrontare questioni relazionali, psicologiche ed emotive.

Una parola da cui partire è disorientamento, nel senso, che, in molti casi, i ragazzi mostrano, o magari non lo sanno neanche, ma mostrano a noi adulti, ai docenti, questo disorientamento, che in parte può essere ripensato e ridotto ed in parte no (FG, scuole sec. II grado).

Siamo sempre lì, non sanno la lingua ... neanche dalla psicologa possono andare se non sanno esprimersi ... forse sanno l'inglese, però, parlo della nostra scuola e dei ragazzi che negli anni ho visto, veramente è un limite ... anche da un lato psicologico, se non puoi capire quello che ti sta intorno cosa fai? (FG, scuole sec. II grado).

Vengono poi raccontate diverse esperienze. Il caso di uno studente di origine egiziana permette di far riferimento alla situazioni di giovani non adatti ad una scuola basata sulla teoria, sulle lezioni frontali e sullo star seduti, studenti che faticano a stare attenti e concentrati sulle spiegazioni degli insegnanti per molte ore al giorno. "Pino" è un ragazzo più grande dei suoi compagni, irrequieto, ma anche con un grande senso pratico e capace aiutare la famiglia nella

quotidianità. Grazie al ri-orientamento del progetto “Manchi solo tu” capisce di voler fare il barista, ma si scontra con il problema di non trovare un CFP che lo accolga in tempi brevi¹⁸. Così è costretto a perdere un altro anno, “parcheggiato” nella sua prima scuola, in attesa che si liberi un posto in un percorso formativo più adatto a lui.

È un ragazzo egiziano detto Pino, sta facendo per la seconda volta la prima da noi, ha fatto la prima l'anno scorso e si è capito che non era il posto per lui, è uno irrequieto, sempre in giro, non riesce a star seduto nel banco, a seguire ... è, per certi versi, più grande della sua età, per i genitori va in vari posti, li aiuta con le pratiche ... poi, a scuola, è incapace di stare a scuola proprio ... già alla fine dell'anno scorso si era capito che avrebbe fatto meglio a fare qualcosa di più pratico e anche lì, esperienza negativa del ri-orientamento in “Manchi solo tu” ... perché il docente che era intervenuto ha detto: “Mimmo vuole fare il barista, perfetto, ho trovato io la scuola dove fargli fare il barman” e l'ha messo in contatto con questa scuola, che, però, non aveva posto e quindi è stato in lista d'attesa, poi di nuovo in lista d'attesa e, poi, alla fine non l'hanno preso. Quindi, di nuovo, quest'anno sarà da noi e sarà bocciato ... poi, dovremmo aver trovato un CFP dove potrà fare effettivamente sala bar ... però finché non vedo che va lì non sono sicura che poi tutto andrà per il meglio (FG, scuole sec. II grado).

Anche nel caso di un ragazzo sudamericano, il ri-orientamento non funziona. Dopo una bocciatura, lui si riscrive nella stessa scuola, ma di fatto non frequenta. Il padre, in difficoltà di fronte all'atteggiamento del figlio che non riesce a stare a scuola e che non vuole più andarci, chiede aiuto agli insegnanti. A causa del numero eccessivo di assenze e dell'impossibilità di recupero, non c'è possibilità di iscriversi alla stessa scuola né sono indicate scuole alternative.

Ha partecipato al progetto con fatica e verso la fine dell'anno, sapevamo che non ce l'avrebbe fatta a passare l'anno ... e niente gli abbiamo fatto quel piccolo momento di ri-orientamento nel progetto “Manchi solo tu”, che poi è stato inutile ... gli sono state presentate tutte le scuole della provincia di Milano e gli è stato detto: “scegli” ... e niente ... va beh ... poi ha deciso ... io non ho più saputo niente ... all'inizio dell'anno dopo, era di nuovo iscritto da noi, ma non veniva a scuola, quindi, poi, ad un certo punto, poi gli insegnanti, un po' ... mi sono interessata io, un po' me ne hanno parlato loro, e ... ah ... ecco, la famiglia, siccome non veniva a scuola ... il padre, ad anno iniziato, mi aveva cercato e mi aveva parlato, dicendo: “noi non sappiamo più cosa fargli fare a questo ragazzo. Lui non vuole venire più a scuola, però, formalmente è iscritto, cosa facciamo?”. Mi ricordo che i miei colleghi hanno detto: “ormai ha perso troppo, ormai non recupererà più queste assenze” ... alla fine, ho dovuto dire al padre che non poteva più tornare, che se fosse rientrato, comunque sarebbe stato bocciato e quindi che la scuola non lo poteva riaccogliere e, a quel punto, non sapendo più che indicazioni dargli di scuole alternative ... e, niente, questo ragazzo si è perso (FG, scuole sec. II grado).

Un caso ancor più problematico riguarda un altro ragazzo egiziano, già coinvolto in episodi di devianza (spaccio di sostanze stupefacenti, furto, ecc.) e caratterizzato da una fragilità estrema, polemico, indisciplinato e difficile da gestire in classe. La docente evidenzia, tuttavia, i suoi bisogni di essere accolto e valorizzato dagli insegnanti, sapendo che difficilmente questi potranno sostenerlo nel cambiare corso di studi e di vita. Anche per lui l'esperienza di ri-orientamento verso una “scuola da meccanico” è fallimentare: anche per lui infatti “non c'è posto”. Drammatico questo circolo vizioso da cui non si riesce ad uscire e in cui non si aprono nuove opportunità: gli stessi insegnanti scherzano sul desiderio del ragazzo di fare il meccanico, “così ruba le parti dei motorini”.

Un altro caso abbastanza disperato, inserito nel progetto “Manchi solo tu”, è un altro ragazzo egiziano ed è un ragazzo anche a rischio criminalità ... son successe delle cose anche in classe che lo dimostrano: ha rubato il cellulare ad una compagna, è stato sorpreso fuori da scuola a spacciare, aveva con sé delle sostanze ... ed era molto difficile, quindi, un ragazzo molto polemico, indisciplinato, difficile da gestire, che, però, capivi che aveva una fragilità estrema ed un bisogno di essere accolto, valorizzato e che partiva da esperienze per le quali sapeva già che: “Tanto i professori non mi aiuteranno” ... un circolo vizioso per cui era tutto complesso ... lui ha fatto un anno la prima in una

¹⁸ Sull'organizzazione del sistema di Istruzione e Formazione in Lombardia si veda il contributo di Catania, 2015.

nostra sede, da cui è stato addirittura espulso durante l'anno, quindi, non potendo iscriversi allo stesso corso, ha cambiato indirizzo ... però, anche lì è stato bocciato di nuovo e anche per lui l'esperienza di ri-orientamento verso la scuola da meccanico (perché, poi, ad un certo punto, voleva fare il meccanico, "così ruba le parti dei motorini", dicevano, non lo so, o, forse, comunque, aveva una competenza o gli interessava il campo) non è stata il massimo: non c'era posto, era in lista d'attesa e non è riuscito ad andare ... ed **io adesso non so più niente neanche di lui ed è brutto pensare che ci sono queste storie di questi ragazzi che spariscono e ... boh, chissà che fine fanno** (FG, scuole sec. II grado).

In mezzo a tutte queste esperienze negative, spicca l'esempio positivo di ri-orientamento di una ragazza boliviana neoarrivata in prima superiore, ben accolta nella scuola ma in seria difficoltà nelle discipline di base. La ragazza, fidandosi del consiglio dei docenti e seguendo le attività del progetto "Manchi solo tu", accetta di iscriversi in un CFP presente all'interno della stessa scuola e ricomincia positivamente il suo percorso formativo.

Un esempio molto positivo di ri-orientamento riguarda la ragazza boliviana che ho seguito dalla prima, e che proprio non ce la faceva nella nostra scuola ... allora, noi cerchiamo, ovviamente, di riorientarli internamente, perché abbiamo la sezione regionale, però in questo caso era proprio la scuola che non andava ... quindi tramite "Manchi solo tu", l'abbiamo riorientata ... lei è anche arrivata tardi, l'abbiamo accolta in prima che era proprio appena arrivata dalla Bolivia, e, invece, è stata riorientata in modo positivo e pare che si trovi bene in un professionale, ma sempre, cambiando indirizzo, dove economia e matematica non sono più le discipline più importanti, anche perché, per lei erano "muri", non riusciva ... lei si ostinava a rimanere lì perché c'è un ambiente accogliente ... però poi non ce la faceva nelle materie, proprio non riusciva anche se era seguita, quindi, alla fine, le abbiamo consigliato di cambiare scuola e ... abbiamo dovuto fare un percorso, abbiamo provato con la psicologa, con la madre, con il fratello ... comunque quest'anno è tornata a trovarmi e mi ha detto: "guardi, ho seguito il suo consiglio e sta andando tutto bene"; io l'ho trovata trasformata ... quindi questo è un esempio positivo di ri-orientamento (FG, scuole sec. II grado).

Riferendosi ai propri studenti già dispersi o a rischio, i docenti delle superiori mettono spontaneamente in luce risorse e capacità di questi studenti: fra di essi, spiccano qualità positive, interesse per materie difficili, capacità di riflessione e consapevolezza dei problemi, impegno nello studio (anche se non sempre costante), competenze nella comunicazione scritta e orale, un buon grado di attivazione e partecipazione alle attività della classe, oltre le già citate abilità di reggere di fronte al fallimento, di non demotivarsi durante il ri-orientamento, capaci di ascoltare e sfruttare le opportunità offerte dalla scuola. Quando queste risorse sono particolarmente rilevanti, pur a fronte di situazioni problematiche, i rischi di dispersione si abbassano significativamente e i ragazzi ce la possono fare, attraverso i canali della formazione professionale e grazie ad azioni di supporto mirate ad hoc a rispondere ai loro bisogni.

5.5 Cause e responsabilità di una scelta scolastica sbagliata

Perché questi alunni si perdono o rischiano di perdersi nel loro percorso scolastico? Di chi è la responsabilità della loro condizione? In conclusione della parte del focus group dedicata all'analisi degli allievi dispersi, i docenti sono stati invitati a proporre spiegazioni e interpretazioni del fenomeno, ragionando sulle principali cause di abbandono rinvenute in letteratura (Cingolani, Premazzi, 2016): cause personali/individuali connesse ad aspetti e atteggiamenti inerenti lo studio dei singoli allievi; cause relative alle condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia; e cause contestuali legate ai meccanismi di funzionamento delle istituzioni scolastiche e all'agire degli insegnanti, che possono influire sull'abbandono precoce degli studi.

Fra i docenti delle secondarie di primo grado, la riflessione si concentra sul passaggio dalle medie alle superiori e sulle scelte scolastiche sbagliate dell'indirizzo di secondaria di secondo grado: attorno alla scelta, convergono le responsabilità dei ragazzi (soprattutto stranieri), del-

le famiglie e dell'istituzione scolastica. I ragazzi falliscono rapidamente nel loro percorso scolastico, quando non condividono e non si vogliono adeguare ai consigli orientativi dei docenti delle medie perché, per esempio, considerano demotivante andare ad un professionale; quando non sono adeguatamente accompagnati nella transizione oppure se vengono inseriti in scuole non attrezzate per un'utenza straniera. Gli insegnanti sostengono nel focus group che nella quasi totalità dei casi, il fallimento alle superiori si spiega con un consiglio orientativo disatteso dallo studente: non è che il consiglio orientativo sia infallibile – si sostiene nell'argomentazione –, ma gli insegnanti sanno bene come funzionano le scuole e possono prevedere l'andamento dei propri studenti con specifici insegnanti, in determinate classi e istituzioni scolastiche.

Se questo lo mando al professionale, questo dopo un po' mi dice: prof io me ne sto a casa e faccio prima! Perché la sua testa è tale che un percorso professionale lo considererebbe demotivante ... d'altra parte io so che se lo mando così, nudo e crudo, senza parlare con nessuno, al liceo sotto casa me lo rispediscono (FG, scuole sec. I grado).

R: Io mi occupo da quattro anni di orientamento per le scuole superiori e tutti gli orientamenti che andiamo a fare con i ragazzi, la maggior parte delle volte, quando non sono condivisi dai ragazzi, finiscono in fallimento e poi causano l'abbandono ...

R: sì, questa cosa la rileviamo anche noi. Non è che il nostro consiglio orientativo sia sempre infallibile, però, tendenzialmente, se c'è un fallimento alle superiori, otto su dieci, l'alunno o la famiglia ha disatteso il consiglio orientativo (FG, scuole sec. I grado).

Si sottolinea, inoltre, la responsabilità delle famiglie nel compiere scelte scolastiche errate (che possono provocare nel medio periodo la dispersione), quando non si fidano dei consigli degli insegnanti o non li prendono sul serio, non rendendosi conto che ad una scelta scolastica errata non si rimedia facilmente e questa rischia di ipotecare tutto il successivo cammino scolastico del figlio. Come già evidenziato nella descrizione dei problemi familiari degli studenti difficili, ci sono genitori che sottovalutano le abilità dei figli e inducono l'iscrizione a corsi di studio professionalizzati e brevi, perché consigliati dagli insegnanti, pressati da ristrettezze economiche e dalla necessità di essere aiutati dai figli più grandi negli impegni domestici e di cura (Romito, 2014). Vi sono poi famiglie che, invece, sopravvalutano le qualità dei figli, coltivando aspettative elevate rispetto a progetti di studio impegnativi e di lungo periodo, rendendosi in parte responsabili dei futuri fallimenti dei figli.

Il consiglio orientativo lo si dice ai genitori e poi basta, se la vedono i genitori. Invece, probabilmente, sarebbe necessario avere una chiarezza, da parte nostra, molto precisa nel dire: "guardate che questo non vuol dire che prova e vediamo! Vuol dire che rischia, rischia tutta una serie di conseguenze (FG, scuole sec. I grado).

Si evidenziano infine le responsabilità degli insegnanti, già accennate sopra, connesse ad esempio al disaccordo fra ragazzi, famiglie e docenti rispetto alla scelta della scuola superiore, e anche al fatto che i genitori – che non comprendono bene la portata della questione della scelta –, sono lasciati piuttosto soli e non ricevono comunicazioni chiare e dirette attraverso un accompagnamento adeguato. Vi sono poi cause istituzionali, riguardanti le modalità di funzionamento del sistema scolastico che, nel secondo ciclo, diventa sempre più selettivo pur prevedendo ancora due anni di obbligo di istruzione. Non solo i licei, ma anche alcuni istituti professionali e addirittura alcuni centri di formazione professionale propongono test di ingresso, hanno lunghe liste d'attesa, hanno graduatorie esaurite e pochi posti a disposizione. Molte scuole superiori – nei racconti degli insegnanti delle medie – cercano di scoraggiare l'iscrizione di coloro che hanno difficoltà scolastiche (ad esempio, di chi non sa molto bene l'italiano), anche negli indirizzi scolastici apparentemente meno impegnativi.

Ho fatto un gruppo di ragazzi di terza medie e li ho portati a visitare un istituto professionale ... bene, un'insegnante di laboratorio ha detto a una studentessa: "se non impari benissimo la lingua italiana entro giugno, non pensare di iscriverti da noi", questo l'ho sentito e me lo ha anche confermato l'educatrice, perché c'era anche lei, infatti dopo mi ha detto: "ma hai sentito cosa le hanno detto?" ... poi ho parlato con un'insegnante con cui avevo scambiato i contatti e le ho detto: "alla ragazza è stato detto così e questa si è demotivata" (FG, scuole sec. I grado).

Quando un CFP ti fa un test d'ingresso ai bambini e poi ti dice non c'è posto, tu dimmi io questo ragazzo dove lo mando? Propongo un livello ancora più basso del CFP? Non lo so ... (FG, scuole sec. I grado).

Quando la scelta della scuola superiore è stata compiuta e, dopo poco tempo, ci si rende conto che è una scelta sbagliata, si innesca poi un processo quasi "irreversibile" che progressivamente porta a perdere tempo e può condurre alla dispersione. Molti i casi di studenti che non hanno potuto cambiare scuola in corso d'anno e non hanno trovato scuole disposte ad accoglierli, nonostante siano stati effettuati percorsi di ri-orientamento. Il sistema scolastico si mostra piuttosto rigido e rende quasi impossibile riorientare il proprio percorso: quando si matura la consapevolezza di una scelta sbagliata da parte dello studente (della famiglia e degli insegnanti della nuova scuola), la proposta dell'istituzione scolastica non è tanto il consiglio di un'alternativa quanto piuttosto il ritiro, senza preoccuparsi di ciò che succederà dopo. È come se non ci fosse per alcuni nessuna altra chance o possibilità di continuare a formarsi, pur essendo ancora in un'età che in teoria prevede l'obbligo scolastico/formativo, anche se nei fatti si fatica a garantire la fruizione piena di questo diritto proprio a chi è più in difficoltà negli studi.

Noi abbiamo avuto almeno due alunni che, non avendo tenuto conto del consiglio orientativo, hanno chiesto il liceo, sono stati presi al liceo, al liceo si sono immediatamente resi conto che non erano da liceo, ma non sono più riusciti a ricollocarli. E, alla fine, uno dei due (dell'altro non ho notizie) ha lasciato la scuola, perché il secondo anno di liceo è stato bocciato ... appunto, la scuola superiore si è subito resa conto che non era adatto per la scuola, ha provato a riorientarlo e non ha più trovato una scuola che lo accogliesse (FG, scuole sec. I grado).

R: A molti ragazzi consigliano di ritirarsi invece di consigliare un'alternativa.

R: questo però fa sì che un ragazzino sia a spasso con tutti i rischi che questo può comportare ... di abbandono (FG, scuole sec. I grado).

Nelle secondarie di secondo grado gli insegnanti condividono l'idea che la causa di bocciature e insuccessi – prima – e di abbandono scolastico – poi –, consiste nelle carenze nelle competenze in italiano, in particolare in alcuni gruppi di neoarrivati di prima generazione¹⁹ (soprattutto di origine asiatica) caratterizzati da una lingua madre piuttosto distante dalla lingua italiana, ma anche non troppo scolarizzati nella lingua d'origine, ovvero senza adeguate competenze di letto-scrittura.

Il primo problema che ho riscontrato è, ovviamente, la lingua, perché questi ragazzi hanno carenze; io ho seguito il progetto di recupero degli stranieri, che sono tantissimi, il 70-80%. Quindi, il primo limite, il primo motivo di sconfitta, di bocciatura, per quanto ci riguarda, è la lingua. Poi, ovviamente, c'è tutto un retroterra sociale molto difficile, perciò assistiamo a problemi vari, oltre al problema lingua, ci sono situazioni sociali molto difficili, abbiamo molti ragazzi, maturi da un certo punto di vista, che si gestiscono e vivono quasi da soli, con genitori che vanno e vengono, oppure che non ci sono mai perché lavorano ... dal punto di vista dello studio, non hanno strumenti; c'è un po' questa duplicità (FG, scuole sec. II grado).

¹⁹ Ciò è confermato dall'analisi degli apprendimenti sulla base delle prove INVALSI, distinti per italiani, stranieri di prima e seconda generazione, presentati nel cap. 2 di Barabanti del presente Rapporto.

R: dei nostri tanti sono filippini e lì la distanza linguistica è abissale ... tanto è vero che sono considerati neo arrivati per quattro anni ... i neo arrivati, per chi proviene dall'Asia, sono considerati tali per quattro o cinque anni ... è troppa la distanza linguistica ... non parliamo poi dei cinesi, che non sanno neanche l'inglese ... quindi, L2, cioè, la lingua diventa veramente un muro, un ostacolo ... poi loro stanno tutto il giorno tra loro, a casa parlano la loro lingua, non parlano con gli altri ...

R: questi ragazzi filippini non è che sanno molto bene il filippino scritto, per esempio, perché io mi sono informata ... questi non leggono neanche i libri in filippino o in inglese ...

R: spesso mancano competenze anche nella lingua d'origine (FG, scuole sec. II grado).

L'altra spiegazione su cui i docenti convergono riguarda le difficili condizioni di vita delle famiglie immigrate, provate dal viaggio e dal vissuto migratorio, dalla complessa gestione della vita quotidiana spesso senza supporti della rete familiare allargata, dai problemi economici dato l'inserimento consueto dei genitori in professioni non qualificate e stabili, dalle fatiche dell'integrazione sociale e relazionale, dai carichi di lavoro (dentro e fuori dalla famiglia) e dalla fragilità emotiva che ne consegue per tutti i membri del nucleo familiare, soprattutto i più piccoli.

R: La prima causa è la famiglia ... sono d'accordo anch'io ma nel senso ... però non è colpa della famiglia, la situazione familiare è spesso difficile, problematica, spesso il problema è il viaggio: son venuti qua, cambiano ... oppure, situazioni difficili della famiglia ... tantissimo ... che poi implica anche tutto il loro vissuto, la loro formazione, il sentirsi non voluti, anche a livello più emotivo e relazionale di ciascuno ...

R: e anche la difficoltà economico-sociale della famiglia (FG, scuole sec. II grado).

Soffermandosi sulle famiglie, gli insegnanti richiamano il fatto che la scuola non è un valore e una priorità per questi studenti: i genitori non hanno infatti gli adeguati strumenti culturali per trasmettere ai figli l'idea che la formazione è cruciale non solo per l'affermazione lavorativa, ma per orientarsi meglio nel proprio progetto di vita; pertanto spesso i ragazzi si ispirano a modelli che mirano al successo, ai soldi facili ottenuti senza fatica, a lavori in cui si può guadagnare molto, anche se in maniera non sempre legale.

Non credono nella formazione ... vogliono il successo, soldi facili e tanti in altri modi ... pensano a cosa mi serve venire a scuola a studiare? Quello, secondo me, perché manca proprio il baricentro della famiglia, almeno, questo è quello che ho visto io nella mia esperienza di questi anni, famiglie assenti o che non hanno gli strumenti per poter dire al loro figlio: "guarda che la formazione ... non vai a scuola solo per il lavoro, ma anche per formarti" ... c'è proprio questo essere demotivati completamente ... cosa mi serve venire a scuola? Voglio fare altre cose più facili, i soldi, lavori anche criminalità (FG, scuole sec. II grado).

Infine si sottolinea che i rischi di dispersione sono più alti e problematici negli istituti professionali (cfr. cap. 1) definiti l'ultimo gradino, l'ultima spiaggia anche dopo i fallimenti in altre scuole. Questi istituti faticano ad accogliere nuovi studenti – date le molte richieste – e a riorientare e ricollocare i propri in difficoltà che, inevitabilmente, rimangono in stand-by, senza alternative al ritiro, sprecando tempo, demotivandosi o, se più fortunati, trovando un CFP in grado di accoglierli in breve tempo.

R: proprio perché noi siamo un professionale, ne parlavo con quelle dei tecnici e dei licei, per loro è diverso perché possono scalare ... ci sono i CFP regionali però è difficile, per le prime è impossibile ... i ragazzi di prima che devono rifare la prima da un'altra parte non ce la fanno, quindi inizia la trafila degli insuccessi vengono da noi ... si hanno delle liste di attesa ...

R: oltre al fatto di avere meno scelta, perché, essendo l'ultimo gradino, non è che puoi dare molto (FG, scuole sec. II grado).

5.6 Una molteplicità di azioni per prevenire e contrastare la dispersione scolastica

La seconda parte del focus group con gli insegnanti è stata dedicata a ricostruire i differenti tipi di misure e attività svolte per prevenire – in particolar modo, alle secondarie di primo grado –, ridurre e contrastare – nelle secondarie di secondo grado – la dispersione scolastica nelle scuole milanesi²⁰.

In linea generale, in entrambi i livelli scolastici gli insegnanti partecipanti ai focus group non hanno rinvenuto strategie di sistema o progetti complessivi di scuola. Anche Colombo (2015), d'altro canto, nell'analisi degli interventi anti-dispersione realizzati in Italia segnalava i limiti delle tante misure implementate a livello locale, di durata limitata, con scarse risorse e con la conseguente mancanza di indirizzi di carattere generale e sistemico.

Alcuni docenti delle secondarie di secondo grado sottolineano che nelle loro scuole non vi è nulla di strutturato e organizzato internamente e riconosce tristemente che gli esperti esterni (operanti su progetti del Comune di Milano, ma anche in attività promosse da fondazioni o associazioni) appaiono essere più competenti e capaci di gestire questa tipologia difficile di allievi e di affrontare il problema, rispetto ai docenti interni. Tuttavia, ad esempio su stimolo del progetto "Manchi solo", in alcuni casi l'attenzione è cresciuta, sono state create commissioni volte a realizzare una ricognizione di quanto si fa nelle classi, negli istituti, nei territori.

R: prima non c'era strutturato niente, c'era un orientamento, ma un orientamento di ingresso, che aveva a che fare più con le scuole medie, cioè, con i ragazzi in uscita dalle medie, però, come contrasto alla dispersione non c'era niente. In seguito a "Manchi solo tu", abbiamo costituito insieme ai referenti del progetto, che poi si è allargata anche un po', una commissione di contrasto alla dispersione ... nel RAV della scuola la dispersione è uno dei punti fondamentali. Mi sembrava strano che, pur essendo uno dei punti fondamentali, di organizzato non c'era niente ... adesso abbiamo fatto la commissione e stiamo cercando di capire in modo informale con gli insegnanti hanno contatti con gli alunni perché fanno ri-orientamento ... però, di strutturato non c'era niente.

R: non c'è un progetto complessivo di scuola, infatti, sono anni che stiamo lavorando per questo ... ci sarebbe bisogno di strutturare davvero qualcosa internamente, non solo con progetti.

R: negli anni, ho visto altre risorse, esperti che, o perché hanno la formazione, o perché lo fanno da anni, sembrano più esperti degli interni (FG, scuole sec. II grado).

Piuttosto che parlare di interventi di sistema, gli insegnanti elencano singole azioni messe in campo dalle scuole:

- alle secondarie di primo grado, si segnalano laboratori di alfabetizzazione per gli studenti neoarrivati, misure varie per l'orientamento alla scelta della scuola superiore, attività extrascolastiche, sostegno all'apprendimento, presa in carico dei casi più difficili in collaborazione con i servizi sociali; piuttosto sviluppato risulta essere il lavoro in rete con gli enti del territorio, in progetti preventivi soprattutto di orientamento, ma anche di sostegno in itinere con l'intervento di educatori, assistenti sociali, volontari;
- alle secondarie di secondo grado, si evidenziano sinteticamente alcuni aspetti ritenuti cruciali nelle azioni anti-dispersione, concernenti la relazione interpersonale e diretta fra docenti e allievi, la peer education utilizzata per il doposcuola e (ri)orientamento, il recupero degli apprendimenti nel corso dell'anno scolastico attraverso ore aggiuntive svolte dai docenti (non sempre retribuiti).

Vengono citate, infine, le attività dei singoli docenti, non sempre facilmente rilevabili ma essenziali nel contenimento della dispersione.

²⁰ Nella già citata Raccomandazione del 2011, il Consiglio Europeo distingue diversi tipi di politiche e misure: le *politiche di prevenzione*, volte a ridurre il rischio di abbandono prima che i problemi sorgano; le *politiche di intervento* che mirano a contrastare l'abbandono, fornendo un sostegno mirato agli studenti a rischio e migliorando la qualità dell'offerta formativa; le *politiche di compensazione* destinate ad aiutare quanti abbandonano precocemente la scuola a rientrare in formazione e acquisire le qualifiche non ancora ottenute.

R: ci sono anche tante strategie personali: ognuno di noi telefona.

R: c'è buona volontà degli insegnanti e si fa spesso volontariato (FG, scuole sec. I grado).

Vediamo ora nel dettaglio dei diversi livelli scolastici le attività anti-dispersione emerse nei due focus group.

5.7 Le attività delle scuole secondarie di primo grado

Per quanto riguarda le scuole secondarie di primo grado, dal momento che l'utenza straniera viene definita dal gruppo dei partecipanti al focus come la più problematica a livello di apprendimento e a rischio di perdersi, la prima attività citata riguarda proprio l'alfabetizzazione e il rafforzamento linguistico in italiano L2 degli studenti di recente immigrazione²¹: da questo percorso dipende infatti la scelta e il passaggio al secondo ciclo di istruzione che, come visto in precedenza, è cruciale nell'influenzare il complessivo progetto di studio degli allievi.

R: da noi, sicuramente, l'alfabetizzazione, perché è, come dire, la cosa a cui si fa più attenzione ...

R: ci rendiamo conto che senza avere una competenza linguistica, qualunque scelta di scuola superiore è impossibile ... anche fare un CFP ... se non parli l'Italiano non è possibile (FG, scuole sec. I grado).

In coerenza con l'idea che la dispersione scolastica sia spesso frutto di una scelta scolastica errata, i docenti delle medie illustrano molteplici attività concernenti l'area dell'orientamento alla scelta della scuola migliore per ogni studente (cfr. Eurydice, 2014). La chiave di successo dell'orientamento riguarda non solo la scelta di un tipo di scuola, ma anche un accompagnamento alla scelta di un specifico istituto o CFP, in cui sono presenti insegnanti attenti e in grado di prendersi cura complessivamente dell'apprendimento di studenti che presentano difficoltà (stranieri e non). I ragazzi vengono "fisicamente" accompagnati a visitare le scuole superiori, presentati ai nuovi docenti: anche se in casi rari, l'insegnante delle medie si informa sulla presenza di dispositivi e opportunità che possano sostenere gli studenti nei loro deficit specifici (come nel caso di una ragazza con background immigrato brillante, ma con lacune linguistiche).

L'orientamento, secondo me, è importantissimo per aiutarli a capire qual è la scuola migliore. Sicuramente, l'orientamento è non solo "è meglio che tu faccia il CFP, piuttosto che è meglio che tu faccia il professionale", ma anche "è meglio che tu non faccia questo o quel CFP o professionale" ... soprattutto, la nostra collega di religione fa un orientamento pazzesco, cerchiamo CFP piccoli, in modo da trovare un posto dove non ci sia la possibilità di disperdersi in mezzo a mille, ma di essere curati ... più curati, più attenti (FG, scuole sec. I grado).

Noi in alcuni casi alcuni ragazzi li abbiamo accompagnati, però non si riesce con tutti ... c'è stata una ragazza brillante ma con difficoltà linguistiche che è riuscita, perché è stata accompagnata dalla scuola alle superiori e il referente ha detto: noi abbiamo questo progetto e possiamo seguirla. Però, è una cosa che succede sporadicamente (FG, scuole sec. I grado).

In altre realtà vi sono sportelli o spazi permanenti per l'orientamento, con la presenza di esperti/psicologi e insegnanti; in alcune scuole si presentano e si visitano con tutte le classi diversi istituti; attraverso progetti specifici si tenta il coinvolgimento delle famiglie, soprattutto quelle straniere, meno informate e capaci di individuare scuole adatte ai figli; in alcune oc-

²¹ Si tratta di una delle aree di intervento più significative nelle politiche cittadine relative alla garanzia al diritto allo studio per tutti, soprattutto i neoarrivati e più svantaggiati (Santagati, Zanzottera, 2018).

casioni si coinvolgono ex allievi per raccontare la loro esperienza agli alunni di seconda e terza media.

R: per me le scuole dovrebbero avere uno sportello fisso ... noi lo abbiamo fatto con lo spazio “0-18”, che è nato come counselling, sportello orientamento e psicologico, innanzitutto lo abbiamo usato per l’orientamento ... c’è un professionista esterno e due insegnanti che fanno da tramite, che raccolgono i bisogni e, poi, i vari coordinatori hanno una restituzione del lavoro ... questo ci dovrebbe essere sempre ...

R: noi ci sforziamo tantissimo per fare giornate di orientamento, quest’anno abbiamo cercato di presentare diverse scuole per dare l’ampia scelta, per permettere a tutti i ragazzi di tutte le classi di vedere ... è un problema organizzativo, ma, alla fine, tutti hanno potuto assistere e valutare ...

R: noi lo abbiamo organizzato anche tramite un progetto di orientamento con un esperto che parlava ed abbiamo diviso: un incontro comune a tutti, uno soltanto mirato alle famiglie straniere che hanno, a volte, ragazzini bravi e non sanno dove mandarli ... poi ogni anno facciamo incontri in cui invitiamo ex nostri alunni, al quarto o al quinto anno dell’istituto professionale, liceo, ecc. e gli chiediamo di raccontare la loro esperienza ai ragazzi di seconda e terza (FG, scuole sec. I grado).

Per gestire i casi più problematici – adolescenti stranieri neoarrivati, pluriripetenti, rom che evadono l’obbligo scolastico, ecc. –, le scuole secondarie di primo grado sfruttano la collaborazione con i CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti) che, grazie a un protocollo di intesa, accolgono i quindicenni. I CPIA, pensati per l’istruzione degli adulti, sono definiti dai docenti come ambienti di apprendimento più adatti per facilitare l’alfabetizzazione e l’ottenimento della licenza media da parte di ragazzi “più adulti” dei loro coetanei.

R: Esiste una pratica che si chiama protocollo di intesa per cui i ragazzi che compiono quindici anni nell’arco dell’anno, quindi nel 2018, possono essere formalmente iscritti alla media, terza, ma frequentare il CPIA.

R: sono grandi ... ad un certo punto i ragazzi stanno stretti alle medie ... una delle ragioni della dispersione è che loro si vedono troppo grandi per questi piccolini ... invece, l’ambiente del CPIA che è per ragazzi (in genere non ci sono adulti), ci sono meno lezioni, meno ore, più semplificate, quindi arrivano alla terza media in maniera per loro meno stretta.

R: prima c’era il CTP che faceva parte del nostro comprensivo, adesso non sono più CTP sono CPIA a parte e ... noi comunque in protocollo di intesa abbiamo mandato tanti ragazzini, pluriripetenti, sia rom sia stranieri, sia di altra natura ... a quindici anni accedono lì e completano il triennio della scuola media ... noi ci mettiamo in contatto, presentiamo il caso e ne abbiamo mandati tanti (FG, scuole sec. I grado).

Diverse scuole si caratterizzano anche per molteplici proposte di attività extrascolastiche pomeridiane – non necessariamente connesse con attività curriculari –, ovvero laboratori artistici e musicali, biblioteche, attività sportive –, realizzate grazie ai finanziamenti pubblici che, in zone particolarmente disagiate, favoriscono l’apertura pomeridiana delle scuole per offrire opportunità agli studenti più svantaggiati e che hanno meno accesso ad attività di tempo libero²². Sono state avviati anche doposcuola, in collaborazione con specialisti dei servizi di neuropsichiatria, per il target degli alunni DSA.

Laboratori: tecnologie di arte, laboratori bellissimi al pomeriggio, creta, c’è tutto, poi, non solo, il preside ha voluto per gli arabi, gli egiziani ... ha messo in piedi la banda ... un’orchestra con i fiati, con le trombe, la banda ... la biblioteca, adesso c’è questa storia della biblioteca aperta a tutti quanti il pomeriggio ... insomma di offerte, per andare incontro ai bisogni di tutti, ce ne sono veramente tante ma non vengono! (FG, scuole sec. I grado).

²² Si pensi anche al bando del MIUR su fondi PON “La scuola al centro”, che a partire dal 2016 ha permesso a centinaia di istituti di Milano e provincia di rimanere aperti in orario extrascolastico e attivare laboratori di vario tipo, rispondendo all’idea di rilanciare il ruolo della scuola pubblica nelle periferie, come punto di riferimento e aggregazione (si veda Santagati e Bonini, 2018).

L'unica cosa che la nostra scuola può offrire è lo sport al pomeriggio. Facciamo partire i corsi sportivi al pomeriggio, i ragazzi si fermano lì e gli insegnanti mangiano il panino insieme ai ragazzi a gratis, sempre, in modo tale che poi si possa fare la lezione (FG, scuole sec. I grado).

Quest'anno abbiamo avuto un doposcuola, una volta alla settimana, con una specialista dell'UOMPIA (Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e Adolescenza) per aiutare con i compiti i DSA. I nostri DSA che hanno voluto, facevano i compiti con questa persona mandata dall'UOMPIA, che gli faceva fare i compiti, secondo le loro necessità (FG, scuole sec. I grado).

Significativa è l'esperienza di un progetto realizzato da alcune scuole, in collaborazione con enti del terzo settore, che propone una preparazione per l'esame di terza media durante l'ultimo anno del primo ciclo di istruzione, per un gruppo selezionato di ragazzi con problemi di apprendimento. Il progetto si basa su un'alternanza di lezioni in classe e attività laboratoriali, di gruppo, pratiche e cooperative, con cui si ottengono risultati maggiori: queste proposte sono affiancate da un accompagnamento personalizzato svolto da educatori formati ad hoc, che seguono gli studenti fino alla fine dell'obbligo scolastico e li aiutano nella scelta del centro di formazione professionale più adatto. Metodologie alternative alle lezioni frontali, alternanza fuori e dentro la scuola, presa in carico individuale da parte degli educatori e affiancamento nel medio periodo sono elementi indicati come efficaci²³, perché gli studenti superino l'esame di terza media senza problemi e perché si attivi una rete più ampia che impedisca ai più fragili di perdersi per strada.

Attraverso l'aiuto di enti del terzo settore, abbiamo messo in piedi un progetto che si chiama "scuola bottega", dove i ragazzi, ne vengono scelti 4-6 l'anno, frequentano questa terza media, tre volte alla settimana, due volte alla settimana vengono a scuola e, all'interno di questo centro, insegnanti ed educatori adatti, formati per questo, programmano delle attività più semplici, più legate alla manualità e meno allo studio, per cui, non so, geometria più che teorica, fatta in palestra, piuttosto che matematica con i quadratini di focaccia e li preparano all'esame di terza media. I ragazzi preparati da loro fanno l'esame da noi, sono iscritti da noi ma frequentano da noi due volte alla settimana e la cosa è minimamente seguita anche da noi ... vengono preparati e fanno l'esame di terza media ... La cooperativa, la fondazione che segue la scuola bottega che li prepara, si occupa anche di orientamento fino da grandi, perché loro hanno un progetto per seguire i ragazzi fino ai sedici anni; l'ultima volta che sono andata stavano ipotizzando di seguirli fino ai venti, con anche i contatti personali, cioè li chiamano, gli chiedono com'è andata a scuola, ci vediamo, ci troviamo, facciamo, ecc. Quindi questo permette ai ragazzi di avere una rete accanto che li instrada (FG, scuole sec. I grado).

Le rete e il coinvolgimento dei territori risulta fondamentale in scuole che hanno esperienze consolidate di tavoli di lavoro e commissioni permanenti sul disagio, composte da referenti della scuola, ma anche da rappresentanti di enti pubblici, servizi sociali, organizzazioni del terzo settore, ecc., che permettono l'individuazione di casi "a rischio" e una buona presa in carico, non solo dal punto di vista didattico, ma attraverso un lavoro psicologico/sociale sui ragazzi e sulle loro famiglie.

Abbiamo fatto una commissione mista. Abbiamo avuto un incontro con personale scolastico, terzo settore, associazioni, assistenti sociali, che si occupano delle relazioni tra genitori e figli, ecc. dove ogni mese noi presentiamo dei casi di ragazzi, dalla primaria alla secondaria di primo grado, in cui notiamo delle difficoltà non soltanto dal punto di vista didattico ma anche emotivo, e cerchiamo di capire come intervenire, cosa può essere utile per iniziare un lavoro sulla famiglia oppure sul ragazzino. Devo dire che, in media avremo 40 casi all'anno, riusciamo anche ad avere dei buoni risultati. Sono soddisfazioni. Ho avuto una mia alunna, due anni fa, che ad un certo punto aveva problemi e siamo riusciti attraverso il contatto di un'associazione a farla aprire con la psicologia ... da là si è aperto un mondo e siamo riusciti a riagganciarla (FG, scuole sec. I grado).

²³ Diverse proposte in questa direzione, soprattutto concernenti il *learning by doing*, fondato sull'idea che si possa "apprendere facendo" come nel modello della formazione professionale, sono contenute nel contributo di Lodigiani e Santagati (2017).

5.8 Le attività delle scuole secondarie di secondo grado

Nel focus group con i docenti del secondo ciclo non emerge un elenco dettagliato di attività, ma i partecipanti si concentrano su alcuni aspetti ritenuti rilevanti e innovativi.

In primo luogo, come fattore decisivo, viene sottolineata la cura della relazione docente-studente: conoscere bene i ragazzi e in maniera approfondita, essere attenti e comunicare a livello interpersonale con gli allievi che appaiono più in difficoltà, siano essi “invisibili”, silenziosi e apparentemente tranquilli in classe, ma anche conflittuali o indisciplinati, garantisce maggiori probabilità di contenimento della dispersione. Questi ragazzi manifestano il bisogno di essere ascoltati, di essere accolti e hanno più chance e motivazioni ad andare avanti, quando incontrano insegnanti che non li ignorano o li mortificano, ma sono capaci di dimostrare a parole di essere interessati a loro e di considerare possibile che anche i casi più “disperati” possano farcela a scuola.

C'è almeno una buona parte di questi ragazzi che se si sente curata dagli insegnanti, dalla scuola, ha maggiore probabilità di essere salvata. Io ho una ragazza ripetente, in seconda, corso statale, con cui quasi non c'è comunicazione ... cioè, comunicazione è quando lei giustifica, oppure quando la chiamo, la chiamiamo per un motivo o per l'altro, ma non è una ragazza ... parla quasi sempre in spagnolo, ma è in grado di parlare in italiano, abbastanza bene, ma è una ragazza che quasi tende a sparire nella classe ... altri che, invece, hanno problemi disciplinari, con alcuni ci sono a volte scontri, a volte confronti, a volte ... parliamo anche a parte ... quindi è anche capitato, ultimamente, di una ragazza che sta facendo dei giorni di sospensione con presenze obbligate, con anche dei lavoretti con compenso, ecc. che ha diciotto anni ed è in seconda ... con cui ho parlato fuori dall'aula e, oltre a confrontarci sui problemi vari che ha avuto – ha avuto quasi trenta note, di cui io gliene ho fatte due poi non gliene ho fatte più, non perché non ce ne fosse l'occasione, ma perché non mi è sembrato utile – ... e quindi abbiamo parlato un po' di questa situazione e, ad un certo punto, ho chiesto anche come fosse la situazione didattica ... anche se non è cambiato molto, pare che lei abbia avuto la sensazione che un'insegnante, non sono io perché le ha parlato molto anche l'insegnante di sostegno, anche se lei non ha il sostegno, ci si confronta molto ... ha avuto la sensazione che ci occupassimo di lei, che non perdesse l'anno, lei ha perso molti anni anche prima, aveva provato varie superiori, poi, come capita spesso, è venuta da noi ... secondo me, questa cosa è importante, non so se sarà promossa a giugno o se sarà rimandata a settembre, però l'ha colta questa cosa, come dire, agli insegnanti interessa/hanno a cuore il fatto che io possa superare l'anno (FG, scuole sec. II grado).

Alcuni docenti raccontano di attività di peer education, promosse anche dal progetto “Manchi solo tu”, un aiuto allo studio e all'orientamento che pare avere più efficacia in quanto non si tratta di un adulto/insegnante che, dall'alto della sua posizione, spiega e offre indicazioni su come studiare. Dalla vicinanza, dall'esperienza analoga, dalla somiglianza con gli studenti tutor (un po' più grandi, ma ad esempio di origine immigrata) nasce un legame che favorisce e ri-motiva all'apprendimento, in grado di innescare dinamiche relazionali positive per evitare fallimento scolastico.

La peer education ... sono ragazze di terza che fanno un modulo di formazione, che possono essere un punto di riferimento per almeno un paio di anni ... che possono, confrontarsi, comunicare, fare da punto di riferimento con i loro compagni più piccoli del plesso e, addirittura, mi pare anche, con i ragazzi delle medie, quando, nelle giornate di open day, possono dire quella scuola com'è, da persone che hanno avuto esperienza lì. Da noi sono ragazze, due sono italiane, una è straniera ... Questo tipo di aiuto tra pari, tra coetanei e, quindi lo scambio ... quindi, non è l'adulto, l'insegnante che viene dall'alto, anche se cerchiamo di non essere così ... è una cosa che li coinvolge di più, anche, perché, nella scuola, sentono sempre gli adulti che li bombardano. (FG, scuole sec. II grado).

Infine, viene segnalata l'attivazione di orari ridotti per studenti in difficoltà, l'utilità di approfondimenti, interventi e progetti sul metodo di studio e la proposta continuativa, durante tutto l'anno scolastico, di possibilità di recupero e di spiegazioni personalizzate attraverso un

docente disponibile per ogni materia, grazie agli insegnanti di potenziamento e attraverso fondi di istituto che finanziano questo tipo di attività.

R: Abbiamo fatto un progetto sul metodo di studio, cioè un intervento su: capire il proprio stile cognitivo e ... insomma, supporto sul metodo di studio che ci sembrava importante. E poi, per quanto riguarda, invece, il riorientamento, semplicemente ci siamo messi a disposizione, abbiamo comunicato a tutti i docenti che, se vedevano qualche caso, potevano fare riferimento a noi, perché abbiamo raccolto indirizzi e contatti ... però non è ancora molto.

R: recuperi, secondo me, è una cosa importante e in tutte le scuole ci sono sportelli ... e io credo che quelli funzionano ... da noi, per tutto l'anno c'è un docente per ogni materia a disposizione gestito dalla scuola ... in un certo orario, di solito, alla fine della mattinata, e i ragazzi, che vogliono, si prenotano per una mezz'ora/un'ora ... se non hanno capito una cosa si iscrivono allo sportello, durante la settimana, per cercare di capirla ... quello serve ... infatti un'azione che abbiamo fatto, anche nell'ottica di contrasto alla dispersione, concordata con il Preside, è quella di potenziarli questi sportelli: partiamo da novembre e li facciamo per tutto l'anno su più materie possibili ... la scuola ha anche investito su questo, ci sono gli insegnanti di potenziamento che hanno l'ora per questo, però anche mettendo un po' di risorse su questa attività (FG, scuole sec. II grado).

5.9 Progetti ad hoc e funzionamento ordinario delle scuole. Quale integrazione?

Si è già messo in evidenza in precedenza che la collaborazione con enti pubblici e privati del territorio e la possibilità di fruire di risorse finanziarie, risorse umane e attività aggiuntive è una chiave di volta importante per il contrasto alla dispersione scolastica. In assenza di strategie sistemiche di scuola, ad esempio, il poter contare sulla presenza di educatori che possono seguire personalmente gli alunni a scuola, a casa, nel tempo libero, permette di creare un accompagnamento personalizzato e costante, antidoto concreto e quotidiano affinché i ragazzi non si perdano e siano stimolati nel rientro a scuola in periodi di distacco dal contesto formativo.

Io ho avuto aiuto in due casi severi di dispersione scolastica, per cui, attingendo ai fondi del progetto del Comune "Ritorno a scuola", abbiamo avuto l'educatore dell'associazione ... perciò che cosa vuol dire, che l'educatore è a scuola, ma ha contatti con scuola bottega e con il doposcuola, perciò io andavo e gli dicevo: "X c'è un problema" e lui mi diceva: "ok, sento scuola bottega, sento, ecc." ed era un aiuto ... Grazie alle risorse del Comune, questo ragazzino che non andava più a scuola, sono andati a prenderlo a casa, hanno passato delle ore a casa, poi l'hanno portato a scuola, gli hanno fatto fare l'esame ... quindi, su questa cosa qui, gli enti hanno funzionato (FG, scuole sec. I grado).

Le attività pomeridiane di aiuto allo studio, alle medie, vengono attuate con il sostegno di terzo settore e associazioni di volontariato²⁴, sfruttando spazi aggregativi sul territorio in cui gli studenti multiproblematici, in assenza di adulti significativi, possano trovare riferimenti negli educatori, operatori, animatori: anche se il problema della dispersione non si risolve in questo modo, si tratta comunque di forme di contenimento di disagio psico-sociale, che può poi trasformarsi in situazioni di devianza, malesseri o problematiche di salute più gravi.

Attraverso l'associazione abbiamo potuto fare anche due pomeriggi di aiuto allo studio ... negli anni scorsi il preside ha anche cercato di formare un'associazione con i volontari, solo che di volontari ce ne sono sempre meno ... l'altra cosa invece di aiuto è uno spazio aggregativo con cui abbiamo avuto la fortuna di avere la convenzione per il terzo anno, con finanziamenti dalla zona ... sono importanti ... sono delle presenze importanti sia in una scuola che nell'altra e sono lì apposta ad ascoltare, accogliere, ecc. i ragazzi con maggiori problemi di dispersione scolastica. Certo non risolvono tanto,

²⁴ Dalla ricerca LOST che ha indagato gli interventi di contrasto alla dispersione realizzati da enti di terzo settore in alcune città metropolitane, emerge a Milano una presenza ricca e significativa di associazioni di volontariato (e gruppi parrocchiali), così come una spiccata attenzione a interventi di doposcuola con aiuto compiti e alla creazione di luoghi di studio (Checchi, 2014).

però sono dei riferimenti ... i ragazzi arrivano da dove non c'è la famiglia, questi li accolgono il pomeriggio ma ci sono talmente tanti problemi pazzeschi che non sempre possono essere risolti ... però i ragazzi vanno lì ed almeno hanno dei riferimenti (FG, scuole sec. I grado).

Nel gruppo delle secondarie di primo grado, alcuni docenti sottolineano i punti di debolezza di alcuni progetti e della collaborazione con esterni, che quand'anche abbiano effetti positivi sull'integrazione e socializzazione fra pari, rappresentano spesso una perdita di tempo per gli insegnanti ("ore buttate e zero contenuti"), con uno scarso effetto osservato sul miglioramento degli apprendimenti.

R: Io invece devo dire che ho avuto un'esperienza negativa con il progetto X, che non si è rivelato assolutamente positiva, vi assicuro ... Hanno sistemato un bel pezzo di scuola, perché hanno i soldi che la scuola non ha, hanno sistemato un sacco di aule, in due plessi, bellissime, dando anche molti materiali ai ragazzi, però il fatto che intervengano al mattino con il progetto, una volta ogni tanto e purtroppo di contenuti non ce ne sono ...

C: ma che di che tipo di interventi si trattava?

R: discutono, con fogli, bigliettini su: che cosa è brutto a scuola? Che cosa non vorreste che gli insegnanti facessero? Tutto il tempo così! Cosa vorreste si facesse a scuola? E tirano fuori di tutto e di più ... basta, solo questo ... non viene fuori nulla ... loro vogliono che tutta la classe frequenti questo progetto ma sono ore buttate via. Invece, noi abbiamo bisogno di aiuto su ragazzi che hanno veramente bisogno di aiuto (FG, scuole sec. I grado).

Non sembra attivarsi, tuttavia, una sorta di "interprofessionalità" in cui gli educatori imparano dai professori e i docenti apprendono dagli operatori a trattare, gestire e accompagnare al successo formativo gli studenti più vulnerabili. Da un lato, i progetti che hanno finanziamenti ad hoc e vedono la collaborazione con specialisti assumono una funzione positiva quando diventano stimolo per far crescere l'attenzione su specifici ragazzi e sul fenomeno del rischio di dispersione, laddove non esistono proposte interne strutturate. Il problema è talmente complesso e difficile da circoscrivere esclusivamente nel tempo scolastico, che la collaborazione fra scuola ed extra-scuola è da ritenere indispensabile. Si corre il rischio però, dall'altro lato, di delega dei docenti interni (magari con contratti a tempo determinato e limitata esperienza) a personale esterno considerato esperto nel gestire l'utenza più difficile, atteggiamento che rischia di non far maturare adeguatamente le competenze del personale interno. I progetti temporanei, specialmente quelli proposti dalla municipalità e da grandi fondazioni, paradossalmente possono dare maggiore continuità di risposte al problema rispetto a quanto è in grado di garantire in autonomia la scuola stessa con i suoi insegnanti.

5.10. In conclusione: due punti strategici per il futuro

Le riflessioni conclusive degli insegnanti si soffermano sull'individuazione di piste di intervento e prospettive per il futuro, per trovare misure sempre più efficaci per il contrasto della dispersione scolastica. Le proposte avanzate nei due focus group convergono principalmente su due dimensioni principali:

1. il rafforzamento delle reti di collaborazione fra scuola ed extra-scuola, riconoscendo la necessità di circoscrivere il ruolo dell'insegnante a "colui che si occupa di insegnare", ma anche capace di dialogare e agire in condivisione con altre figure professionali dentro e fuori la scuola, competenti sul piano educativo, psicologico, sociale, ecc.;
2. un raccordo più sistematico fra scuole secondarie di primo e secondo grado, a partire dalla fase dell'orientamento alla scelta, ma soprattutto immaginando la possibilità

di seguire i propri ex allievi nel tempo, confrontandosi sui casi problematici, passando informazioni ampie e precise, suggerendo sostegni e soluzioni alle difficoltà.

Questa proposta di offrire “un ritorno” ai docenti delle medie sugli esiti dei loro ex allievi per lo meno nei primi anni delle superiori, richiama il nodo aperto del valutare la qualità dell’insegnamento (Colombo, 2017) e delle misure anti-dispersione (Pandolfi, 2017), al fine di riflettere e avanzare proposte per accrescere l’efficacia degli insegnanti. Sapere “che fine fanno” i propri alunni, punto chiave sostenuto nel titolo, può essere considerato non solo una curiosità, una preoccupazione, un interesse di alcuni docenti, ma un modo differente di pensare all’istruzione e alla formazione ancora non così diffuso. Si tratta di guardare all’apprendimento come a un processo da seguire nel tempo, che comprende molti rischi e per molti alunni (di demotivazione, di fallimento, di difficoltà a fronte di eventi non sempre prevedibili); ma può rivelare aperture, scoperte, competenze e doti, in cui la sfida sistemica (e non solo individuale) è quella di “reggere nel lungo periodo”, restare in formazione per il tempo più lungo possibile maturando, in maniera positiva, le competenze necessarie per la vita adulta.

“L’insegnante non può fare tutto”: è necessaria una collaborazione interprofessionale²⁵

Gli insegnanti riflettono a lungo sulla complessità del loro ruolo e sulle molteplici funzioni formali e informali che si trovano a dover svolgere: il docente di classe fatica nel conciliare i compiti di insegnare ai più bravi – a coloro che vogliono fare il liceo – e di seguire i ragazzini più problematici, di coordinare i progetti specifici per target di alunni vulnerabili (stranieri, DSA, svantaggiati, ecc.) e svolgere le normali attività di classe. A questa fatica viene ricollegata l’importanza di collaborare con educatori e altri professionisti del terzo settore, specialisti che possano offrire supporto agli insegnanti, che non possono occuparsi di tutto, ma che devono evitare casi di quindicenni bloccati in prima media e la loro successiva quasi “inevitabile” dispersione.

Io, insegnante, posso avere la forza, posso conoscere i progetti del Comune, posso sapere che c’è “Ritorno a scuola”, però ... posso coordinare fino ad un certo punto ... perché, fra tutti questi progetti io devo anche insegnare ai ragazzi che non hanno problemi e magari vorrebbero fare il liceo, oltre a preoccuparmi degli altri ... Invece c’è chi è a scuola con il compito di fare attenzione ai ragazzini problematici, cioè gli educatori, e questi educatori sono in grado di dirmi: “guarda, chiamo il dopo-scuola, vediamo se la prendono in quell’ora e gruppo” (FG, scuole sec. I grado).

Secondo me la personalizzazione del percorso, quelle cose tipo “scuola bottega”, funzionano ... io non voglio che il ragazzino a 15 anni sia ancora in prima media, ma pretendo che a 15 anni sia uscito dalla terza media, nonostante le assenze e altro. Cerco di evitare questa cosa per quanto possibile guardando al singolo caso ... la collaborazione con il terzo settore è assolutamente necessaria, l’insegnante non può fare tutto, ha bisogno di un altro supporto a scuola (FG, scuole sec. I grado).

Si trovano infatti nelle classi anche ragazzi, non necessariamente segnalati ai servizi o destinatari di progetti, che hanno bisogno di essere seguiti personalmente su vari ambiti (la lingua se stranieri, l’orientamento individualizzato alla scelta, l’aiuto nella preparazione agli esami, ecc.): anche questa riflessione conferma la necessità di varie figure professionali adeguatamente formate²⁶, operanti dentro e fuori la classe, intenzionate a collaborare per lo stes-

²⁵ Anche nell’ampia ricerca Indire (Lotti, Pedani, 2016), basata sul monitoraggio e sull’analisi di prototipi di intervento territoriale realizzati in alcune regioni del Sud, sono emerse fra le 10 caratteristiche che fanno funzionare un intervento: la rete e il coinvolgimento dei territori, l’interprofessionalità, la formazione dei docenti (oltre alla buona selezione del target, la cura della relazione docenti-studenti, la centralità delle attività curriculari, la continuità verticale fra diversi livelli scolastici, l’ambiente accogliente, il portfolio, il coinvolgimento delle famiglie e accoglienza). Cfr. anche Pandolfi, 2016.

²⁶ Sul fronte di chi opera in contesti ad elevata complessità multiculturale, il Ministero dell’interno ha finanziato nel 2017 al MIUR sul Fondo FAMI (Asilo Migrazione Integrazione), un progetto pluriennale di formazione dei dirigenti e del personale

so obiettivo (la riuscita dello studente più svantaggiato), in grado di integrare le proprie competenze e professionalità, di apprendere l'uno dall'altro, attraverso una continuità e contiguità di intenti, scambi e azioni²⁷.

R: Secondo me ci vorrebbero educatori in generale nelle classi, perché io posso avere un ragazzino non segnalato che però ha bisogno ... non tutto dovrebbe essere parte della funzione dei docenti perché se no è troppo.

R: funzionano gli insegnanti di sostegno e gli educatori. Una delle risorse interne della scuola è il potenziamento, noi abbiamo due colleghi che hanno più di 18 ore ... secondo me, ci vogliono tante figure così, tante figure, oltre all'insegnante di classe, che collaborano in modo trasversale: con l'alfabetizzazione, l'aiuto all'esame, l'orientamento, ecc. Secondo me, gli educatori, anche più di un educatore per classe, sarebbero utili, perché hanno un occhio che non è quello dell'insegnante (FG, scuole sec. I grado).

Si tratta di cooperare costantemente con i servizi sociali e con la polizia municipale: di fronte a studenti che non si recano a scuola per un lungo periodo nell'età dell'obbligo, non bastano segnalazioni generali e via web, ma si ritengono necessari un contatto diretto e tempestivo, una comunicazione chiara ed esplicita che permetta di evitare e prevenire rischi maggiori dell'evasione scolastica. La cooperazione con le forze dell'ordine viene ricercata non solo in termini di repressione e controllo, ma soprattutto di prevenzione e incremento delle chance di affrontare i problemi nel momento in cui si manifestano.

R: sì, l'ho già detto, servizi sociali più efficienti e collaborativi con la scuola ... che ci sia una collaborazione frequente con la scuola (FG, scuole sec. I grado).

R: noi abbiamo anche bisogno della polizia locale ... dei vigili che vadano a casa, che ci informino.

R: per me dovrebbe essere una cosa più diretta. Dopo quindici giorni continuativi di assenza si può fare la segnalazione, chiamando la segreteria, ma la segnalazione viene fatta in via informale, cioè, attraverso un portale, quindi non c'è un contatto ... e poi magari uno mi sta a casa quattordici, poi mi sta a casa una settimana, poi viene tre giorni e poi ne sta via altri dieci ... non è possibile fare la segnalazione.

R: poi non abbiamo neanche un riscontro di queste segnalazioni.

R: poi se la segnalazione potesse essere diretta ... se io potessi parlare con qualcuno e dire qualcosa ... oppure dire al vigile: dei 5 ragazzini che non mi vengono, questo mese, sono venuti tre giorni poi sono stati a casa quindici ... voi cosa avete fatto? Una cosa così ... anche perché qualcuno lo sa, sta attento a non sfiorare dai quindici ma non viene quasi mai.

R: molti di questi sono destinati a delinquere e quindi se funzionasse meglio la relazione si potrebbe fare un po' di prevenzione ... noi li vediamo dopo, quando ormai è tardi ... quelli a rischio dispersione spesso delinquono e se ci fosse un aiuto della polizia positivo, che non sia solo il terrore, il timore, ma anche una strada (FG, scuole sec. I grado).

Sapere “che fine fanno” gli ex-allievi: il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione è da mettere a sistema

L'altra dimensione su cui si centra la discussione conclusiva degli insegnanti riguarda i nodi problematici che si presentano ancora oggi nel passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione; ovvero le discontinuità, le interruzioni e i rischi che derivano da una gestione non troppo accurata di questo momento cruciale nel percorso scolastico di tutti gli alunni e, ancor più, di coloro che “non ce la fanno”.

scolastico, proponendosi di aumentare le competenze nella gestione della classe plurilingue e nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

²⁷ Nelle conclusioni del suo recente volume sugli insegnanti nella scuola italiana (2018), Argentin si spinge ad avanzare l'idea che, come nel panorama nordamericano, le scuole più difficili, quelle con quote maggiori di studenti svantaggiati, possano avere docenti più efficaci, stabili e di ruolo, prevedendo premi e possibilità di carriera per chi vi rimane a lungo. Queste scuole potrebbero prevedere e formare figure di docenti esperti nel gestire e affrontare l'utenza difficile e a rischio di dispersione, docenti esperti dell'intreccio fra difficoltà scolastiche e background immigrato, docenti capaci di relazionarsi con l'extra-scuola e con le famiglie.

Fra i punti di attenzione che emergono nel dibattito su questo focus tematico, viene evidenziata la necessità di rivedere l'orientamento, attraverso dei dispositivi specifici informali e formali che curino con attenzione la transizione:

- una comunicazione ampia fra docenti delle medie e delle superiori, che si traduca nel fornire informazioni complete e dettagliate sui singoli alunni, che mettano in luce punti di debolezza (e anche di forza), in modo che non ci siano sorprese al momento dell'iscrizione alla scuola superiore;
- un accento è nuovamente posto al miglioramento della comunicazione interna e con le altre scuole, uno scambio approfondito fra docenti dei diversi livelli scolastici, ma anche fra docenti-alunni-famiglie²⁸;
- si parla di una sorta di "consulenza" che i docenti delle medie chiederebbero direttamente ai colleghi delle superiori, su casi specifici e nel momento della scelta per evitare errori, rifiuti, rinunce nel breve periodo. Soprattutto per gli stranieri, si esprime l'esigenza di presentare le caratteristiche di allievi promettenti, ma che hanno ancora carenze linguistiche, che se non trovano i sostegni adeguati rischiano di fallire rapidamente nelle scuole più selettive. Per evitare questi rischi, un confronto diretto fra docenti a partire dai compiti e dagli elaborati degli studenti, può permettere di costruire consigli condivisi e di tutelare i più vulnerabili da conseguenze negative.

C'è da lavorare sulla fase dell'orientamento. L'orientamento deve essere fatto in un certo modo, soprattutto l'orientamento di quei ragazzini con cui abbiamo avuto problemi noi, per mantenerli a scuola. Ci deve essere un passaggio di informazioni a 360 gradi. Poi, magari, va a finire che ce lo rifiutano perché è troppo problematico, però devono venire a conoscenza della situazione, di quello che è stato fatto (FG, scuole sec. I grado).

R: se sai che ragazzino è e che problematiche ha avuto, ti comporti in un certo modo, perché sei a conoscenza della situazione.

R: sì, forse, maggiore comunicazione, che non sia soltanto scuola primaria, secondaria, ecc. ma comunicazione anche con le famiglie per un orientamento più mirato, quindi comunicazione scuola-famiglie, scuola-alunno, scuola-scuola.

R: aggiungo anche la comunicazione interna (FG, scuole sec. I grado).

L'altra cosa potrebbe essere l'aiuto nella scelta, cioè, nel momento dell'orientamento, perché i referenti delle scuole superiori vengono a presentare gli istituti, a fare pubblicità! Invece mi interesserebbe dire ... "chi non ha problemi non è che non me ne occupo" ... a me piacerebbe dire: "guardi è bravissimo, o ha questa carenza" ... per esempio, io ne ho uno quest'anno, va in seconda, che l'anno prossimo dovrà scegliere la scuola superiore che è geniale dal punto di vista della matematica e dell'informatica, è bravissimo nell'analisi logica, ma che è zero nella lingua ... ancora adesso non concorda bene i verbi, non usa gli articoli, usa male le preposizioni ... allora, io, da un certo punto di vista, dico lui è da liceo e ci metto la mano sul fuoco che lui è da liceo, ma dall'altra parte, so che se lo mando al liceo con quell'italiano lì me lo rispediscono a casa. Allora, poter avere un referente con cui dire: "scusa, come siete organizzati con i ragazzi stranieri? Perché io ti faccio vedere un suo tema ed una verifica di matematica ... lo vedi che è bravo? Ma ha questo problema ... voi lo prendete? Avete le risorse? Cosa mi consiglia?" (FG, scuole sec. I grado).

Un altro elemento di garanzia che può tutelare dalle implicazioni di una scelta sbagliata e favorire il riorientamento, qualora venisse richiesto già nel corso del primo anno, consiste nell'iscrivere gli studenti più disorientati e incerti a istituti di istruzione superiore che presentino diversi indirizzi al proprio interno (fra cui anche la possibilità della formazione professionale regionale). Come abbiamo visto in precedenza, si tratta delle scuole che più facilitano e rendono possibile riorientare e reinscrivere gli studenti durante l'anno, senza perdere troppo tempo in classi, indirizzi e scuole che si sono rivelate inadatte.

²⁸ Proprio su questo fronte interviene l'interessante progetto Family Star - "Family Group Conferences and Student at Risk" (2016-18), che sperimenta nuovi modelli collaborativi fra famiglia e scuola, per l'individuazione precoce di segnali di disagio nei preadolescenti. Cfr. <http://www.familystar.it/>

R: Questo può essere un nostro compito, nel senso, “scegliamo ... vuoi a tutti i costi fare il tecnico? Anche se ti ho detto meglio di no in tutte le lingue? Bene scegliamo almeno una scuola in cui ci sia anche un’alternativa”.

R: io ho avuto esperienza di superiori ... il fatto della difficoltà nel gestire le problematiche, sin dal primo anno (anche se adesso gli istituti superiori sono organizzati ed all’interno di uno stesso istituto ci sono più indirizzi) è più semplice riorientare (FG, scuole sec. I grado).

I docenti delle secondarie di primo grado si mostrano critici nei confronti degli open day e delle modalità in cui le superiori fanno orientamento, troppo focalizzate sul “marketing” e sulla pubblicità per accaparrarsi il maggior numero di iscritti, che poi però paradossalmente perderanno in parte già nel corso del primo anno. Si suggerisce piuttosto di investire in docenti, tutor delle classi prime o altri profili, impegnati realmente in una relazione diretta e in un raccordo con le medie, al fine di iniziare a prepararsi rispetto alle esigenze, ai bisogni, ai nodi e alle potenzialità dei nuovi ragazzi che arriveranno nella scuola, chiedendo eventualmente una consulenza e un aiuto nell’affrontare e risolvere le situazioni più problematiche ai colleghi delle medie.

R: il problema delle superiori è che a ottobre iniziano il marketing, quindi non hanno tempo per comunicare con noi, non ce l’hanno! A ottobre inizia il marketing ... a ottobre io vengo invasa da mail di tutte le scuole superiori ... solo mail ... i report non li mandano.

R: tutta la scuola è impegnata nell’open day ... perché io scuola superiore faccio l’open day? Per avere iscrizioni ... ma se delle iscrizioni il 40% poi lo perdo, forse mi conviene anche pormi la risorsa di dire: “piuttosto che dover, ogni anno, allestire una classe in più che poi, l’anno dopo, devo smantellare, allora trovo una risorsa che mi tenga i contatti con la scuola media, in modo che io già ad ottobre comincio a riorientare i ragazzini”. Perché, se l’insegnante delle medie mi dice: “guardi, ha voluto a tutti i costi venire lì ma ...” (FG, scuole sec. I grado).

R: Chiama il referente delle classi prime! Scelgono un tutor per le classi prime! Una figura che si occupi di questo!

R: qualcuno deve essere pagato per fare questo ...

R: certo! E profumatamente!

R: l’unica cosa che loro fanno è a febbraio chiedono il consiglio orientativo, il foglio, e la pagella del primo quadrimestre ... sembra che loro da lì capiscono come sono i ragazzi che arrivano

R: questo si può fare, poi se fila tutto liscio, io non dico che devono fare qualcosa prima, dico che devono farlo quando c’è il problema ... quando vedi che il ragazzino ha qualche problema, prima che smetta di studiare, contattaci, dicci: “facciamo ...” (FG, scuole sec. I grado).

Ritorna infine la questione cruciale che bisogna discutere con serietà ovvero l’affermazione dei docenti sul fatto di “non sapere più niente dei propri studenti”, posto che le diverse anagrafi (nazionali, regionali, comunali, ecc.: cfr. i capp. precedenti del Rapporto) relative ai percorsi scolastici e alle performance di apprendimento dei singoli studenti rendono possibile avere queste informazioni. I prof delle medie sostengono sia utile e interessante ricevere dai colleghi delle superiori feedback sui propri ex allievi, conoscerne gli esiti, le nuove e vecchie difficoltà emerse, le qualità e le attitudini scoperte: si potrebbe aggiungere che questo riscontro sembrerebbe indispensabile, se si cercano di implementare misure efficaci e se si è preoccupati della qualità dell’insegnamento (Landri, Maccarini, 2016). Venire a conoscenza delle ricadute del proprio lavoro, nel medio-lungo periodo, potrebbe essere uno stimolo sostanziale (e non solo formale) alla riflessività all’interno del corpo insegnante, all’autovalutazione e alla definizione di prospettive di miglioramento, fondate su dati e statistiche, ma anche su storie reali di successi e di fallimenti, di studenti incontrati, accompagnati o persi.

Secondo me, se ci fosse un referente che sente, nei casi di difficoltà, subito l’insegnante delle medie, dicendo: “aveva questo problema? Cosa avete fatto? Come lo avete risolto? L’orientamento in che

modo lo avete fatto? Cosa pensano le famiglie? Cerchiamo insieme di ...", secondo me potrebbe funzionare. Noi non sappiamo più niente di questi ragazzi (FG, scuole sec. I grado).

A me interessa avere un ritorno in generale ... io ti ho mandato tre ragazzini quest'anno, per favore, alla fine dell'anno fammi sapere qualcosa ... io chiedo ai ragazzi, ma se invece fosse possibile sapere dalle scuole, da un referente che ci dice: "guardate, i vostri ragazzi che sono venuti hanno avuto questo esito, però hanno avuto questo problema, si sono rivelati in difficoltà in quello" ... questo a me servirebbe, a me interesserebbe (FG, scuole sec. I grado).

La dispersione si presenta dunque come una sfida complessa per il sistema scolastico: gli insegnanti condividono lo sconforto, lo scoraggiamento e l'impotenza di fronte a un problema tanto grande e non solo confinato alla scuola. Da questa consapevolezza, tuttavia, si prefigura la visione secondo cui "non perdere i ragazzi per strada", non demotivare, far sì che non abbandonino e che non vengano abbandonati è una mission di tutta la scuola, che tiene insieme una molteplicità di azioni diverse (L2, supporto allo studio, orientamento, sostegno psicologico, gestione delle relazioni, ecc.), che richiede la collaborazione di tutti gli insegnanti e delle figure educative che ruotano attorno ai ragazzi, che necessita di aiuti, risorse umane e finanziarie aggiuntive e dell'attenzione di tutta la comunità. Questa prospettiva, di un sistema scolastico che si assume la responsabilità piena di seguire e accompagnare con cura fino alla fine dell'obbligo scolastico, e anche oltre, chi fa fatica a seguire, ad apprendere, a stare in classe per ragioni diverse, è una scuola che richiede cambiamenti strutturali e sistemici forti, così come condizioni, indicazioni, dispositivi concreti che permettano di non perdere le tracce dei propri studenti, di sapere che fine fanno e se hanno avuto "nuovi inizi" nella formazione, nella preparazione al lavoro, nell'avvicinarsi alla fase adulta e attiva del loro essere cittadini.

R: Noi siamo in un momento in cui sappiamo che ne perdiamo alcuni l'anno prossimo ... io dopo i primi due mesi pensavo che non avrei continuato oltre quest'anno ... ora, invece, penso che, se me lo chiedono, probabilmente, provo ancora a lavorarci ... durante l'anno ho avuto anch'io una fase di sconforto, di dispersione! è un compito troppo grande.

R: anch'io quando penso al contrasto alla dispersione, penso a qualcosa di enorme, perché vuol dire tante cose diverse, vuol dire tenere insieme tante dimensioni boh ... bisognerebbe lavorare di più insieme ... cioè, non è una cosa specifica lavorare contro la dispersione, vuol dire tenere insieme tanti tipi di azioni diverse, dal supporto allo studio, L2, le motivazioni relazionali, l'orientamento, il colloquio psicologico quindi ... a questo punto mi chiedo se abbia senso fare una commissione a scuola ... sarebbe tutta la scuola che deve lavorare contro la dispersione, più che un gruppo ...

R: se fosse così semplice non ci sarebbe bisogno di tanti progetti ...

R: c'è anche questo ... a volte si va in crisi perché ci si chiede: "qual è il mio ruolo?" ... Noi cerchiamo di fare bene, cerchiamo anche di farci aiutare dall'esterno, però, è proprio la scuola che dovrebbe avere un cambiamento strutturale forte (FG, scuole sec. II grado).

Questa conclusione, che emerge dai focus group, trova una forte corrispondenza con le dichiarazioni del recente documento del MIUR, prodotto dalla Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (2018) che, nel delineare una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e alla povertà educativa, propone "una strategia nazionale unitaria che, nel rispetto di competenze e responsabilità che sono plurali, riconosca che non si parte da zero e che molto già si va attuando, coordini e finalizzi le azioni e gli strumenti già messi a punto, ne preveda di nuovi, orienti gli interventi in ragione dei diversi problemi, eviti sovrapposizioni e vuoti, duplicazioni e carenze. Occorre affrontare il problema con uno sguardo ampio e con una visione prospettica" (p. 6).

Riferimenti bibliografici

- Antonova A., Chumakova M. e Stanzione (2016), *Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research, Pensa MultiMedia Editore srl, ISSN 2038-9744 (on line).
- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.
- Bagnato K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma.
- Ballarino G., Checchi D. (2006) (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna.
- Barabanti P. (2016), "Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri", in Miur, Fondazione Ismu (a cura di M. Santagati, V. Ongini), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione Ismu, Milano.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonini E., Santagati M. (a cura di) (2017), *La dispersione scolastica nel Comune di Milano*, Fondazione ISMU, Milano.
- Brint S. (2006), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, MIUR, Roma.
- Campodifiori E., Figura E., Papini M., Ricci R. (2010), *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, Working paper Invalsi 2 [online] testo disponibile in: http://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf (27 luglio 2018).
- Catania C. (2015), "I percorsi di secondo ciclo nel sistema di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia", in Santagati M. (a cura di), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Fondazione Cariplo, ISMU, Milano.
- Centro Studi Confindustria, "PEOPLE FIRST. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese", 2014
- Checchi D. (1997), *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Laterza, Roma-Bari.
- Checchi D. (a cura di) (2014), *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo Settore*, WeWorld Onlus, Milano.
- Cingolani P., Premazzi V. (2016), *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, FIERI, Torino.
- Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di disuguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Il Mulino, Bologna.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Colombo M. (2015), *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in "Scuola Democratica", n. 2, pp. 411-424.
- Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Commissione Europea D.G. Istruzione e Cultura, "Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica: un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici", 2015

- Consiglio d'Europa (2011), *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01.
 default/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf.
- Eurydice (2014), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa*, Commissione Europea, Indire, Firenze.
- Grisay, A. (1996), *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Ministère De L'Education Nationale, SDEVA/DEP C3.
- Hippe R., Jakubowski M. (2018), *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Invalsi (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto tecnico* [online] testo disponibile in:
http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf (27 luglio 2018).
- Invalsi (2016), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-17. Rapporto risultati* [online] testo disponibile in:
http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf (27 luglio 2018).
- ISFOL, Crispolti E., Spigola C. e Stroppa S., (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, ISFOL (Occasional Paper, n.5).
- Istat, "Giovani che abbandonano prematuramente gli studi" tratto da "Noi Italia", 2015
- Landri P., Maccarini A. (2018), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano.
- Lodigiani R., Santagati M. (2017), "Offrire nuove chance a chi si è perso per strada", in Zanfrini L. (a cura di), *Lavoro, innovazione sociale, solidarietà*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 23-33.
- Lotti P., Pedani V. (a cura) (2016), *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. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*, Indire.
- Ministero della Pubblica Istruzione, "La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno 2004/05", 2006
- Ministero della Pubblica Istruzione, "La dispersione scolastica: una lente sulla scuola", 2000
- Miur (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- Miur (2013), *Focus: la dispersione scolastica*, Roma.
- Miur (2017), *"La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017"*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- Miur (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016/2017*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* [online] testo disponibile in:
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf> (27 luglio 2018).
- OECD (2011), *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*, Oecd Publishing, Paris.
- Pacchi C., Ranci C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- Pandolfi L. (2016), Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione, in "Form@re", 16(3), pp. 67-78.

- Pandolfi L. (2017), *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in "Lifelong Lifewide Learning", 13(30), pp. 52-64.
- Portes A., Rumbaut R. (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
- Quintano C., Castellano R., Longobardi S. (2009), *A Fuzzy Clustering Approach to Improve the Accuracy of Italian Student Data: An Experimental Procedure to Correct the Impact of Outliers on Assessment Test score*, "Statistica & Applicazioni", 7, 2, pp. 149-171.
- Romito M. (2014), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, in "Scuola Democratica", n. 2, pp. 441-460.
- Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, "Mondi Migranti", n. 2, pp. 41-85.
- Santagati M. (2018), "La scuola", in Fondazione ISMU, *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*, FrancoAngeli, Milano, 127-138.
- Santagati M., Bonini E. (2018), "Le scuole al centro delle periferie multiculturali", in Lodigiani R. (a cura di), *Milano 2018. Agenda 2040. Ambrosianeum Fondazione Culturale. Rapporto sulla città*, FrancoAngeli, Milano, pp.165-184.
- Santagati M., Zanzottera C. (2018), "Istruzione: una sfida per le città interculturali", in Villa M. (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, Milano, ISPI, Ledizioni, pp. 81-108.
- Save The Children (2017), *Sconfiggere la povertà in Europa*, <https://www.savethechildren.it/sites/>
- Zanfrini L. (2011) (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

Prodotto realizzato nell'ambito del PROGETTO ISTITUZIONALE
DEL VI PIANO INFANZIA E ADOLESCENZA EX L. 285/97
DELL'AREA SERVIZI SCOLASTICI ED EDUCATIVI DEL COMUNE
DI MILANO "MANCHI SOLO TU: PERCORSI DI INTEGRAZIONE
E PREVENZIONE ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA".

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788864471662