



REPORT

2022

a cura di Emanuela Bonini

Affrontare la dispersione scolastica in un contesto (post)pandemico

Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica
del Comune di Milano a.s 2021/22



Comune di
Milano



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTICULTURALITÀ

Affrontare la dispersione scolastica in un contesto (post)pandemico

Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica
del Comune di Milano a.s. 2021/2022



PROGETTO “S.O.S. - SUPERARE GLI OSTACOLI SCOLASTICI”
FINANZIATO CON FONDI EX LEGE N. 285/97

Realizzato dal Comune di Milano Area Servizi Scolastici ed Educativi in co-progettazione con l’ATI composta da Fondazione ISMU, Comunità Nuova onlus, Diapason coop. soc., Farsi Prossimo onlus, Minotauro coop. soc., Zero 5 coop. soc



Il presente rapporto è stato realizzato con il contributo di Mariagrazia Santagati per la premessa, Emanuela Bonini per il capitolo 1 e le conclusioni, Stefano Gagliardi per il capitolo 2, Alessandra Barzaghi per il capitolo 3, Alberto Vergani per il capitolo 4, inoltre ha collaborato alla raccolta ed analisi dei dati Giorgia Papavero.

ISBN 9788831443272

Copyright © 2022 Fondazione ISMU

Indice

Presentazione del progetto a cura del Comune di Milano	5
Premessa	6
1. Il progetto S.O.S. - Superare gli Ostacoli Scolastici	9
1.1 La struttura del progetto	9
1.2 La realizzazione del progetto e gli studenti coinvolti	11
1.3 La valutazione del progetto	13
2. Dispersione scolastica e pandemia: cosa è successo nelle scuole di Milano	15
2.1 L'andamento dei percorsi scolastici nelle scuole secondarie di I grado	15
2.2 La dispersione implicita nelle scuole secondarie di I e II grado	19
2.3 Esiti delle prove INVALSI	21
2.3.1 La prova di italiano	21
2.3.2 La prova di matematica	22
3. Risultati del progetto e le strategie di intervento	27
3.1 I bisogni educativi con la ripresa delle attività in presenza	27
3.1.1 I bisogni delle e degli studenti	27
3.1.2 I bisogni della scuola	33
3.2 I risultati del progetto	34
3.2.1 Il punto di vista delle e dei docenti	34
3.2.2 Il punto di vista delle e degli studenti	38
4. Scuole e istruzione nel new pandemic	42
4.1 Uno sguardo lungo e ampio nel post-Covid: la cornice tracciata dall'UNESCO	42
4.2 Alcune questioni-chiave per la scuola nel new-pandemic: una breve rassegna bibliografica	44
4.3 Le traiettorie del new-pandemic nelle parole di un panel di Dirigenti scolastici coinvolti nel Progetto S.O.S.	48
4.4 Ricomporre il puzzle	51
Conclusioni	53
Riferimenti bibliografici	57
Appendice statistica	59

Presentazione del progetto a cura del Comune di Milano

Il progetto SOS nasce dalla collaborazione tra servizio pubblico e privato sociale attivi da tempo insieme sulle principali tematiche che riguardano l'ambito educativo. Il progetto finanziato attraverso fondi ex L. 285/97, è stato realizzato dal Comune di Milano in co-progettazione con Fondazione ISMU, Comunità Nuova onlus, Diapason cooperativa sociale, Farsi Prossimo onlus, Minotauro cooperativa sociale, Zero 5 cooperativa sociale, AMELINC società cooperativa (per le prime due annualità) e ha avuto come obiettivo principale quello di approfondire la tematica riguardante la dispersione scolastica e mettere in campo strategie di inclusione e prevenzione della stessa nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado.

Il fenomeno della dispersione e abbandono scolastico negli ultimi anni è andato via via aumentando anche perché strettamente collegato al disagio giovanile, alle difficoltà relazionali, al background socioeconomico. La pandemia, che ha interrotto la frequenza scolastica in presenza per tutti e per lunghi periodi, ha naturalmente avuto ripercussioni maggiori sui minori con già gravi difficoltà a frequentare la scuola e a bassa autostima.

L'approccio integrato degli interventi nel progetto ha visto il coinvolgimento diretto sia degli studenti e della scuola, che delle famiglie. L'ingaggio degli studenti maggiormente a rischio di dispersione attraverso un'attività di accoglienza a loro dedicata ha permesso di dare un supporto fin dall'inizio allo svolgimento del progetto e ai docenti nell'attività di conoscenza degli studenti e del gruppo classe. Nel terzo anno di attività il progetto, sia pur con le criticità dovute dagli effetti della pandemia sulla vita della scuola, si è concentrato sull'inserimento degli studenti nei primi due anni della scuola secondaria di secondo grado coinvolti. Ruolo importante ha avuto il lavoro dell'Osservatorio sulla Dispersione Scolastica e la valutazione delle attività e della capacità di intervento del progetto che ha visto coinvolti studenti, docenti e dirigenti scolastici.

La chiarezza espositiva e la ricchezza delle informazioni e dei dati raccolti, anche attraverso l'analisi dei dati dell'Anagrafe degli Studenti del Comune di Milano (ANASCO), per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e dei dati INVALSI per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, ci hanno permesso di ricostruire l'andamento della dispersione scolastica nelle scuole del Comune di Milano.

Ci auguriamo quindi che la presente pubblicazione possa dare un valido contributo allo sviluppo di strategie e politiche d'intervento al fine di prevenire e ridurre la dispersione scolastica ed essere un utile supporto per tutti coloro che lavorano nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Direttore Area Servizi Scolastici ed Educativi

Dott.ssa Roberta Guerini

Premessa

Grazie alla pubblicazione di quattro Report curati da Fondazione ISMU per il Comune di Milano (Bonini, Santagati 2017; Bonini, Santagati 2018; Bonini 2022), l'Osservatorio cittadino sulla dispersione scolastica ha monitorato l'andamento del fenomeno nel contesto metropolitano attraverso molteplici dati quantitativi e qualitativi, provenienti da fonti originali e istituzionali, dall'a.s. 2015/16 ad oggi. Nell'analisi dell'evoluzione del problema, la quota degli alunni con frequenza regolare è rimasta piuttosto stabile nel tempo senza rilevanti peggioramenti o miglioramenti, si sono ridotte le percentuali di alunni con ripetenze e in ritardo, mentre sono diminuiti i livelli medi delle competenze acquisite, anche se Milano ha mantenuto un vantaggio rispetto alla media nazionale e ha mostrato resilienza a fronte delle condizioni imposte dalle contingenze.

Com'è noto, in questi anni il sistema scolastico è stato attraversato da nuove e vecchie emergenze, intendendo con il termine "emergenza" sia l'alterazione della consueta routine scolastica a causa di eventi che mettono in discussione l'accesso dei minori all'istruzione (terremoti, disastri naturali, arrivo di flussi di profughi e altro); sia situazioni come quella conseguente al diffondersi della pandemia da Coronavirus che, improvvisamente, ha portato alla chiusura degli edifici scolastici di cui ha risentito, per lunghi periodi, gran parte della popolazione scolastica. Il succedersi di crisi che alterano il normale svolgersi dei processi di insegnamento e di apprendimento (Grek, Landri, 2021) ha pertanto richiesto una nuova consapevolezza rispetto al ruolo dell'educazione nel creare opportunità o confermare svantaggi fra le nuove generazioni, gettando nuova luce sui modelli socioeducativi che ne orientano la crescita e sulla loro capacità di tradursi in esperienze concrete e collettive, relazionalmente significative.

Le emergenze contemporanee, come sottolineato in altri lavori (Argentin, Santagati, Truscetto 2022), hanno investito d'altro canto un'organizzazione già abituata a fronteggiare quotidianamente l'emergenza, essendo la scuola costantemente e strutturalmente in prima linea nella gestione dei mutamenti sociali: si pensi, in Italia, al fare scuola dopo i terremoti, alle fasi di arrivo massiccio di minori stranieri o, in tempi recenti, all'accoglienza scolastica dei profughi provenienti dall'Ucraina. La pandemia, in maniera ancora più inattesa, diffusa ed evidente, ha avuto la funzione cruciale di svelare le disuguaglianze nella scuola, confermando le disparità tra privilegiati e non, il peso del background familiare - data anche una più ampia delega alle famiglie del supporto scolastico - e il ruolo vincolato degli insegnanti nel contrastare queste dinamiche, in un momento di grande difficoltà socioeconomica e sanitaria (Colombo et al. 2022). Anche con il rientro in presenza, le misure compensative messe in atto per il recupero degli apprendimenti sono state ostacolate da protocolli per la sicurezza che hanno ostacolato la didattica cooperativa, esperienziale, laboratoriale, in genere molto più efficace con gli alunni con bisogni educativi speciali (Colombo, Santagati 2022).

Studi e analisi su scuola e impatto delle diverse fasi della pandemia hanno permesso di tracciare nuovi scenari di destrutturazione dell'esperienza educativa italiana, in cui docenti, genitori e alunni hanno denunciato, dal loro punto di vista soggettivo, che le disuguaglianze scolastiche si sono confermate, se non aggravate e

amplificate: secondo la logica del cosiddetto «effetto Matteo» (Merton 1968), gli studenti privilegiati sono parsi diventare ancor più privilegiati, mentre gli studenti in difficoltà hanno sofferto di ancor più gravi svantaggi, venendosi a creare di conseguenza un divario crescente tra i migliori e i meno performanti a scuola (Santagati 2022). Diversi studiosi hanno poi tentato di stimare in maniera più rigorosa e comparata, sin dalle prime chiusure nazionali delle scuole nel 2020, i probabili impatti della pandemia, rilevando effetti sull'apprendimento e, soprattutto in contesti nazionali a basso reddito, sui tassi di abbandono. L'UNESCO (2020) inoltre ha previsto che molti studenti non sarebbero tornati a scuola, dopo le chiusure totali o parziali, stimando in 23,8 milioni gli studenti a rischio di abbandono scolastico a livello globale. Azevedo, ancora, aveva previsto nel 2020 uno scenario di aumento globale della learning poverty, ovvero della percentuale di bambini incapaci di leggere e comprendere un testo semplice all'età di 10 anni: il monitoraggio effettivo di questo indicatore, promosso da World Bank, UNESCO ed altri (2022), ha infatti messo in evidenza che nel 2019, prima della diffusione della pandemia, il tasso di povertà di apprendimento era già del 57% fra i bambini nei paesi a basso e medio-reddito. Da allora, le interruzioni scolastiche causate dal COVID hanno notevolmente aumentato la povertà di apprendimento, fino a raggiungere attualmente circa il 70%. Inoltre, nel Report su The State of Global Learning Poverty (2022) si aggiunge che il rientro a scuola alle condizioni pre-Covid non è ritenuto sufficiente per bambini che non hanno acquisito basi sufficienti nel processo di alfabetizzazione linguistica e matematica: si prevede che il recupero dell'apprendimento non si produrrà automaticamente, ma solo con azioni concertate volte a implementare nuove e migliori strategie di supporto, per le quali istruzione e benessere degli alunni saranno le priorità da perseguire.

Interessante è poi l'analisi proposta da una recente rassegna della letteratura (Moscoviz, Evans 2022), che identifica 40 studi empirici che stimano direttamente la perdita apprendimento degli studenti e i tassi di abbandono per gli studenti di scuole primarie e secondarie in vari Paesi del mondo. Da tutti gli studi emerge che l'apprendimento degli alunni è stato influenzato negativamente dal Covid-19, che la perdita media di apprendimento è apparsa più consistente nei Paesi ad alto reddito, ma in tutti i contesti (sia a basso sia ad alto reddito) la learning loss si è verificata fra i bambini più poveri, confermando le ipotesi avanzate dai primi studi esplorativi.

Per quanto riguarda i tassi di abbandono, le stime degli studi presi in esame nella review di Moscoviz ed Evans (2022) variano da meno dell'1% al 35%, con tassi molto più alti fra studenti adolescenti, suggerendo che le chiusure scolastiche dovute alla pandemia, insieme ad altri shock (perdita del lavoro dei genitori, malattia, lutti, gravidanze indesiderate, ecc.) avrebbero ridotto la durata delle carriere scolastiche di molti adolescenti. Gli autori sottolineano anche come le chiusure delle scuole siano state attuate in tutto il mondo, eppure solo nel 14% dei Paesi siano state identificati modi e strategie per misurare perdita o abbandono dell'apprendimento: in molti Paesi sono mancate raccolte sistematiche di dati e ancora si deve riflettere su interventi e politiche che possano effettivamente garantire che gli alunni più poveri vengano supportati nell'apprendimento e gli adolescenti possano essere trattenuti nei contesti scolastici.

Anche in Italia lo scenario è ancora incerto e solo nell'a.s. 2022/23 si sta uscendo gradualmente dalla situazione pandemica con una sorta di "ritorno alla normalità", con una presenza continuativa di docenti e studenti negli spazi fisici delle scuole. Al di là delle

evoluzioni delle misure messe in campo per affrontare le diverse fasi pandemiche, perdita di apprendimento, rischi di sganciamento e abbandono scolastico sono apparsi come i principali problemi anche nel contesto italiano, in particolare guardando agli studenti con bisogni educativi speciali, con disabilità, con disturbi di apprendimento, o caratterizzati da uno svantaggio socioeconomico o linguistico, come nel caso degli alunni con background migratorio. Come sottolineato nei Rapporti nazionali ISMU 3/2021 e 4/2022 sugli Alunni con background migratorio in Italia, la pandemia ha rappresentato un'ulteriore prova per le scuole multiculturali, per verificare inciampi e retrocessioni nelle trattorie formative degli alunni con cittadinanza non italiana, ma anche per guardare alle esperienze di studenti, famiglie e istituzioni scolastico-formative che, in diversi casi, hanno saputo dimostrare la loro tenuta anche in tempi di crisi. La scuola italiana, come ricorda Bonini nel seguito del Rapporto commentando i risultati delle prove INVALSI, ha bloccato gli effetti negativi della pandemia, con i suoi dispositivi e interventi, anche se per una coorte di studenti l'anno di ritardo accumulato non potrà essere recuperato in tempi brevi.

Il focus sulle scuole riaperte e resilienti, dopo l'onda lunga dell'effetto pandemico, permette di evidenziare il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche al centro di una fitta rete di legami con le famiglie, il territorio, le amministrazioni locali e il Terzo Settore. Sulle specifiche alleanze educative, che hanno funzionato per rispondere ai danni creati dagli ultimi anni di emergenza alla scuola multiculturale, ha lavorato anche il pluriennale progetto S.O.S., di seguito presentato, seguendo una logica di intervento multi-attore (in cui genitori, studenti, insegnanti, hanno tutti bisogno di sostegno), nonché inter-professionale, inter-disciplinare, inter-culturale nella composizione delle équipes di lavoro, ovvero in cui bisogni di apprendimento e richieste relazionali, hanno richiesto la collaborazione tra insegnanti, mediatori, psicologi, educatori, pedagogisti, tutor, ecc. con competenze interculturali.

Sul contrasto alla povertà di apprendimento, ai rischi di abbandono precoce dell'istruzione e alla moltiplicazione delle disuguaglianze educative, tuttavia (e purtroppo), non si finisce mai di lavorare ed è necessario continuare a farlo, monitorando e rilevando costantemente ciò che deve essere migliorato, attraverso la raccolta di dati di qualità, comparabili nel tempo e nello spazio, al fine di riflettere, disegnare e governare scenari post-pandemici, come quelli presentati in conclusione di questo Rapporto. Si tratta di affrontare ancora e quotidianamente la sfida dell'inclusione scolastica e sociale dei soggetti svantaggiati, grande sfida per i responsabili delle politiche dell'istruzione e della formazione, per chi opera nelle istituzioni scolastiche, per il mondo della ricerca, per i referenti del terzo settore che intervengono nel campo socioeducativo, poiché l'istruzione non è solo una questione individuale e privata, che rischia di concentrare ancora una volta risorse e talenti in gruppi elitari, ma è da considerare un bene comune, da proteggere e godere appieno soprattutto per gli alunni provenienti da famiglie disagiate, ancora alla ricerca della propria emancipazione attraverso l'educazione.

1. Il progetto S.O.S. - Superare gli Ostacoli Scolastici

1.1 La struttura del progetto

Il progetto S.O.S. – Superare gli Ostacoli Scolastici ricadente nell'ambito educativo “dispersione scolastica e successo formativo” del Comune di Milano, nell’anno scolastico 2021/2022 ha realizzato il suo terzo anno di attività in sei scuole secondarie di secondo grado del Comune di Milano.

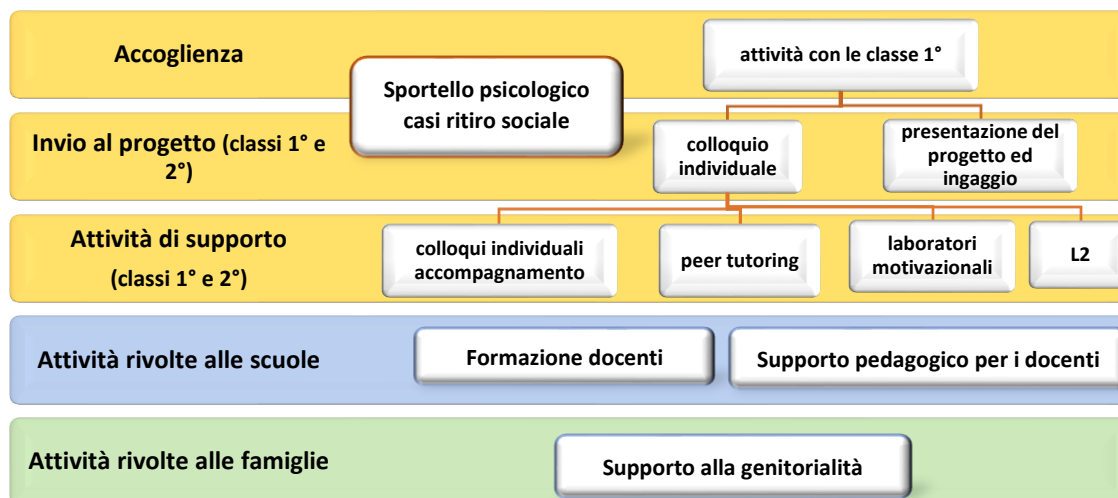
L’obiettivo del progetto era attivare forme di prevenzione alla dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado e nel primo biennio della scuola di secondo grado, come descritto già nel Rapporto riferito all’a.s. 2021/22 “Contrastare l’abbandono scolastico durante la pandemia”¹. Nella prosecuzione del terzo anno di attività il progetto si è concentrato sull’inserimento scolastico delle/gli studenti nei primi due anni della scuola secondaria di secondo grado, fase resa ancora più critica dagli effetti prodotti dalla pandemia sulla vita scolastica.

Come mostrato dalla figura seguente, le azioni che il progetto ha attivato al fine di contrastare e prevenire la dispersione evidenziano un approccio integrato che tiene insieme interventi rivolti alle/gli studenti – sia individuali che di gruppo –, alle famiglie ed anche alle scuole.

L’introduzione, per questo terzo anno di progetto, di un’attività di accoglienza rivolta alle classi prime ha consentito di offrire a studenti e scuole un intervento già nelle prime settimane di avvio della scuola permettendo così alle/i docenti di ricevere un supporto per una prima conoscenza del gruppo classe e alle/gli studenti di trovare fin da subito un contesto di accoglienza a loro dedicato. Questa attività è stata quindi propedeutica alla selezione ed ingaggio delle/gli studenti maggiormente a rischio dispersione, con i quali è stato svolto un primo colloquio di presentazione e verifica della rispondenza con i loro stessi bisogni.

¹ Il Rapporto *Contrastare l’abbandono scolastico in pandemia. Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano* fa riferimento alle attività svolte nei primi due anni di progetto e alle attività svolte dall'Osservatorio durante la realizzazione del progetto. Per approfondimenti rimandiamo al Rapporto qui citato.

Figura 1: Percorso rivolto alle classi 1° e 2° delle scuole secondaria di II° grado (settembre 2021- giugno 2022)



Una volta ingaggiati le/gli studenti, le attività di supporto sono state raccordate con le scuole al fine di definire le modalità di coinvolgimento ad una o più attività previste per ciascun studente, per rendere l'intervento il più efficace possibile per ognuna/o di loro. Le attività, articolate tra interventi individuali e di gruppo, prevedevano:

Accompagnamento e riorientamento individuale realizzato attraverso colloqui con l'obiettivo di indagare alcune aree specifiche come andamento, soddisfazione, benessere scolastico, volontà di conferma o cambiamento/abbandono della scuola.

Peer tutoring incentrato sulla relazione tra il tutor (studente già inserito nella scuola secondaria di II grado e frequentante il 3° o 4° anno) e il tutee (studente iscritto al 1° anno), finalizzato ad un buon inserimento del tutee a scuola, ad un confronto tra pari reciproco e non asimmetrico. I tutor hanno ricevuto una formazione specifica e i tutor e i tutee sono stati accompagnati nel loro percorso da un/a educatore. Le ore dedicate dai tutor all'azione sono state incluse in un progetto di PCTO.

Laboratori motivazionali basati sul potenziamento delle life skills, al fine di contrastare i comportamenti a rischio e a migliorare il benessere bio-psico-sociale dei ragazzi. Nello specifico, sono state individuate 5 aree fondamentali di life skills sono state riprese nel corso delle attività: il processo decisionale e di problem-solving; il pensiero creativo e il pensiero critico; la comunicazione e le capacità relazionali; l'auto-consapevolezza e l'empatia; la capacità di controllare le emozioni e lo stress.

Laboratorio L2 che ha accompagnato gli studenti nell'approccio al testo disciplinare, favorendo e sostenendo il loro accesso ai contenuti, attraverso l'utilizzo di materiali specifici per l'insegnamento della L2 per lo studio. In presenza di alunni NAI il percorso invece è stato dedicato l'alfabetizzazione, per sviluppare le competenze linguistiche necessarie per interagire in ambito scolastico.

Inoltre, il progetto ha previsto, trasversalmente al percorso integrato rivolto alle/i studenti individuati dalle scuole e presi in carico dal progetto S.O.S, l'attivazione dello

sportello psicologico rivolto specificatamente ad eventuali casi di ritiro scolastico e sociale segnalati dalle scuole.

Congiuntamente alle attività rivolte alle/i studenti il progetto ha previsto alcune attività rivolte ai docenti, con il principale obiettivo di fornire loro una serie di strumenti di supporto e di opportunità formative per poter affrontare al meglio l'anno scolastico post-pandemia. L'attività di supporto pedagogico per i docenti fornita da pedagogisti o psicologi è stata strutturata attraverso momenti di confronto con il di Consiglio di Classe, al fine di monitorare le situazioni più delicate e complesse dal punto di vista relazionale e di tenuta scolastica delle/gli studenti.

Infine, il progetto ha attivato anche uno specifico intervento rivolto alle famiglie in un'ottica di accompagnamento al sostegno della scelta scolastica dei figli e di supporto alla genitorialità. Le famiglie sono state sostenute cognitivamente ed emotivamente, guidando i genitori nella raccolta di informazioni, nella prefigurazione dei percorsi possibili, nella analisi delle caratteristiche e delle conseguenze delle scelte possibili.

Per lo svolgimento di questo insieme di attività il progetto ha attivato un'équipe multidisciplinare di professionisti/e di riferimento sulle diverse aree di intervento formata da: psicologi, pedagogisti, educatori, insegnanti di L2 ed esperti di scuola a vario livello. L'équipe multidisciplinare del progetto è stata attivata in ogni scuola lavorando a stretto contatto e costante confronto con la/il docente referente scolastico e i/le coordinatori di classe.

1.2 La realizzazione del progetto e gli studenti coinvolti

Il progetto è stato realizzato per la terza annualità in sei Istituti di Istruzione Superiore che avevano già partecipato anche il precedente anno scolastico, per favorire una logica di continuità degli interventi nelle scuole e per rispondere alle loro richieste di prosecuzione dell'intervento.

Le attività del progetto hanno interessato complessivamente 397 studenti frequentanti le classi prime e seconde delle sei scuole secondarie coinvolte. Nel dettaglio, il 41 % degli studenti coinvolti nel progetto è stato selezionato della scuola ed inviato al progetto, partecipando sia alle attività individuali che di gruppo proposte, mentre il restante 59% è stato coinvolto solo nelle attività di laboratorio motivazionale rivolte all'intero gruppo classe. Come spiegato nel capitolo 3, nel corso della realizzazione delle attività è stato deciso di ampliare l'intervento con alcuni laboratori motivazionali rivolti all'intero gruppo classe nei casi in cui non era possibile svolgere le attività con gruppi di studenti provenienti da classi diverse a causa delle limitazioni sanitarie oppure in casi particolarmente problematici di relazioni all'interno del gruppo classe.

Le/gli studenti che sono stati selezionati dalle scuole per partecipare al progetto (totale 161) sono in prevalenza maschi (55%), di 15 anni (47%) e in netta maggioranza di origine straniera (70%) di cui quasi un quarto nato in Italia e oltre un quinto nato in Egitto. Nel gruppo coinvolto nei laboratori motivazionali di classe, invece, l'età delle/dei partecipanti si abbassa perché sono state coinvolte molte classi prime (il 48% aveva 14

anni), aumenta nettamente la presenza delle/gli studenti italiani (54%) e tra quelli con cittadinanza non italiana ha prevalso la componente dei nati in Italia.

Tabella 1.1 Partecipazione degli studenti al progetto per ciascuna scuola

SCUOLE	Selezionati dalle scuole	Lab. Motivazionale di classe	Totale
IIS FRISI	23	9	32
IIS GALILEI LUXEMBURG	34	69	103
IIS LAGRANGE	31	0	31
IIS MARIGNONI	12	37	49
IIS MAXWELL-SETTEMBRINI	25	64	89
IIS ORIANI MAZZINI	36	57	93
TOTALE	161	236	397
%	40,6	59,4	100,0

Fonte dati ed elaborazioni ISMU

Focalizzando l'attenzione sul gruppo di studenti con background migratorio – considerando quindi l'origine dei genitori indipendentemente dal paese di nascita delle/gli studenti – nel gruppo di coloro che sono stati selezionati dalle scuole prevale la componente di studenti di origine egiziana (41%), seguiti da quelli di origine filippina e peruviana (10% entrambi), mentre l'8% è di origine cinese. Nel gruppo che ha partecipato ai laboratori di classe, invece, la presenza egiziana è stata meno netta (18%), mentre è più significativa quella filippina (19%).

Un altro elemento interessante da sottolineare nella descrizione del profilo delle/gli studenti coinvolti nel progetto riguarda il loro percorso scolastico. Nel gruppo delle/gli studenti selezionati dalle scuole non stupisce vedere che il 55% aveva un ritardo scolastico, che arriva al 58% per le/gli studenti con background migratorio. Il dato sulla regolarità del percorso scolastico per gli studenti con origine straniera, come è noto, risente molto dell'età di arrivo in Italia e della regolarità dei percorsi scolastici nel paese di origine: tra coloro che sono stati selezionati dalle scuole, infatti, quasi la metà degli studenti con origine straniera in ritardo scolastico è arrivata in Italia quando aveva più di 12 anni. Nei laboratori motivazionali di classe, invece, presentava un percorso scolastico regolare il 79% degli studenti italiani e il 59% degli studenti di origine straniera.

Tabella 1.2 Studenti partecipanti al progetto distinti per percorso scolastico e origini

Percorso scolastico	Selezionati dalle scuole			Lab. Motivazionale di classe		
	or. Italiana	or. straniera	totale	or. italiana	or. straniera	totale
percorso regolare	25	48	73	99	63	162
ritardo scolastico	22	66	88	27	44	71
Totale	47	114	161	126	107	233
percorso regolare	53,2	42,1	45,3	78,6	58,9	69,5
ritardo scolastico	46,8	57,9	54,7	21,4	41,1	30,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte dati ed elaborazioni ISMU

1.3 La valutazione del progetto

In continuità con il lavoro condotto dall'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle annualità precedenti, è stata realizzata una valutazione delle attività e della capacità di intervento del progetto al termine delle stesse, che ha coinvolto tutti gli attori presenti nella scuola: Dirigenti scolastici, docenti e studenti.

La valutazione si è concentrata sulle strategie adottate dall'intervento soprattutto in termini di transizione da una situazione che potremmo chiamare "pienamente" pandemica ad una definita post-pandemica – tale forse più in termini di prospettiva che concreti – per quello che riguarda la vita scolastica. Come illustrato nei capitoli di questo report, nell'anno scolastico 2021/22 le scuole hanno dovuto fare i conti con la pandemia in vario modo, a partire dagli aspetti organizzativi, relativi alla gestione della presenza a scuola alla luce delle norme sanitarie in continua evoluzione, fino agli aspetti connessi al recupero della "normalità" e degli effetti prodotti dalla pandemia.

La pandemia, quindi, ha assunto ancora un ruolo centrale in questo anno scolastico, sia rispetto a quanto ha inciso sulle possibilità di realizzazione delle attività previste, sia relativamente ai bisogni delle/gli studenti, nonché in termini di raggiungimento dei risultati. Ciò ha reso necessario impostare la valutazione del progetto dal punto di vista delle strategie di transizione ad una fase "post" pandemica (o new-pandemica come nel testo sarà illustrato), definendo le dimensioni valutative rispetto a:

- la capacità di intercettare i bisogni delle/gli studenti e delle singole scuole;
- i risultati raggiunti dal progetto, in relazione allo specifico contesto;
- la partecipazione delle/gli studenti.

Le dimensioni valutative sono state analizzate a loro volta secondo tre modalità combinate tra loro:

- la realizzazione di interviste semi-strutturate individuali e di gruppo alle/i docenti referenti del progetto nelle scuole coinvolte;
- la realizzazione di interviste semi-strutturate di gruppo alle/i Dirigenti delle istituzioni scolastiche;
- l'auto somministrazione di questionari strutturati (alla presenza degli operatori del progetto che hanno fornito spiegazioni e chiarimenti) alle/gli studenti che hanno partecipato alle attività.

Nei capitoli che seguono sono riportati gli esiti della valutazione del progetto e l'analisi del fenomeno della dispersione scolastica nelle scuole secondarie di primo e secondo grado del Comune di Milano.

Nel secondo capitolo è stata ricostruito l'andamento della dispersione scolastica nelle scuole del Comune di Milano in questo contesto post-pandemico. L'analisi è stata svolta attraverso i dati ANASCO (Anagrafe degli studenti del Comune di Milano relativamente agli studenti delle scuole secondarie di I° grado) e i dati INVALSI per gli studenti delle scuole secondarie di II° grado.

Nel terzo capitolo sono stati analizzati i bisogni delle scuole e delle/gli studenti e i risultati raggiunti dal progetto, a partire dalla loro partecipazione e dall'interesse dimostrato, sia dal punto di vista delle/i docenti che da quello delle/gli studenti.

Infine, nel quarto capitolo è stata presa in esame la situazione e le strategie messe in atto dalle scuole nell'attuale fase post(new)-pandemica.

2. Dispersione scolastica e pandemia: cosa è successo nelle scuole di Milano

2.1 L'andamento dei percorsi scolastici nelle scuole secondarie di I grado

La situazione nelle scuole secondarie di primo grado è stata ricostruita grazie ai dati ANASCO² che permettono di osservare l'intera popolazione studentesca delle scuole del primo ciclo nella città di Milano. Attualmente i dati a disposizione ricoprono un periodo che va dall'a.s. 2017-2018 al 2021-2022.

La popolazione è composta da 1/5 (22%) di alunni stranieri e la distribuzione per genere è di 52% studenti e 48% studentesse per un totale di 89.371³. Le tre variabili che più interessano rispetto al fenomeno della dispersione scolastica sono il **numero di ripetenti**; **gli anni di ritardo** accumulati rispetto all'età prevista per la classe frequentata; e **le interruzioni di frequenza scolastica**. Queste dimensioni del fenomeno verranno osservate nel tempo e comparate fra studenti italiani e di origine straniera.

La condizione scolastica, come illustrato nella tabella 2.1, descrive se lo studente è regolarmente iscritto oppure ha uno stato scolastico che differisce da questa condizione alla fine dell'a.s.. La categoria che meglio approssima il dato sulla dispersione scolastica sono le interruzioni. Mentre per gli studenti con background migratorio si vede una riduzione nel tempo della quota di interruzioni, pur mantenendo livelli più elevati rispetto alle/gli studenti italiani, quest'ultimi nell'a.s. 2021-2022 ritornano agli stessi livelli del 2017-2018. L'interpretazione del dato non è scontata visti gli anni di pandemia, che hanno comportato un isolamento forzato di cui non abbiamo ancora osservato le conseguenze sul lungo termine sulla motivazione e sulla tenuta psicologica di queste coorti di studenti.

Un'altra dimensione non trascurabile è la differenza nel dato sui trasferimenti; infatti, sulle carriere scolastiche degli studenti stranieri pesano maggiormente le scelte di vita dei genitori più propensi a trasferirsi in cerca di migliori condizioni occupazionali (sia in Italia che in altre nazioni UE) o per tornare nel paese di origine per periodi più o meno lunghi. Se nel primo caso l'iscrizione in una nuova scuola non comporta l'assenza per lunghi periodi dai banchi di scuola (se trasferita anche la residenza e assumendo che non

² Anagrafe del Comune di Milano sugli studenti inseriti nel primo ciclo di studi.

³ Si tratta di casi univoci osservati e ripetuti nei 5 punti nel tempo osservati in modo non bilanciato per un totale di 188.753 casi.

ci siano intoppi burocratici), nel secondo caso l'apprendimento della lingua italiana, ponte essenziale per l'apprendimento, tende a regredire.

Tab.2.1 Condizione scolastica distinta per cittadinanza. Valori %

Studenti origine straniera	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
	%	%	%	%	%
iscrizione annullata	0,19	0,15	0,17	0,12	0,29
candidato esterno	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00
frequenza interrotta	2,13	1,87	1,59	1,62	1,42
trasferimento	4,25	5,21	5,04	5,47	4,33
frequenza regolare	93,38	92,77	93,20	92,80	93,96
Totale	100	100	100	100	100
Studenti italiani	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
	%	%	%	%	%
iscrizione annullata	0,10	0,06	0,05	0,01	0,06
candidato esterno	0,15	0,00	0,04	0,00	0,00
frequenza interrotta	0,42	0,36	0,30	0,30	0,42
trasferimento	1,35	1,49	1,41	1,41	1,45
frequenza regolare	97,99	98,09	98,20	98,28	98,08
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

Passando alle ripetenze la differenza tra i due gruppi è di circa 2,51 punti percentuali. Le/gli studenti di origine straniera esperiscono il fenomeno delle ripetenze in modo significativo anche nella scuola dell'obbligo dove il problema linguistico rimane il candidato principale a dare spiegazione del fenomeno, ma non vanno esclusi fattori di difficoltà legati alla condizione socioeconomica della famiglia, la difficoltà nel supportare i figli sui contenuti dell'insegnamento, fino alla disaffezione o mancata adesione ai valori passati dalla scuola italiana di cui non conosciamo la proporzione.

Tab.2.2 Ripetenze distinte per cittadinanza. Valori %

Studenti origine straniera	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
no	94,53	95,6	95,68	98,85	96,71
si	5,47	4,4	4,32	1,15	3,29
Totale	100	100	100	100	100
Studenti italiani	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
no	98,62	99,05	99,13	99,86	99,22
si	1,38	0,95	0,87	0,14	0,78
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

Queste dimensioni potrebbero concorrere a determinare il divario marcato presente nel confronto fra la classe in cui gli studenti sono inseriti e la loro età anagrafica. Infatti, sono circa 1/5 le/gli studenti di origine straniera che frequentano la scuola con compagni italiani che hanno 1 anno in meno di loro contro il 3,2 % degli italiani nel 2021-2022. La quota di cittadini stranieri in questa condizione è in costante diminuzione nel tempo facendo ben sperare per il futuro.

Tab.2.3 Anni di ritardo nel percorso scolastico distinto per cittadinanza. Valori %

Studenti origine straniera	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
	%	%	%	%	%
anticipatari	3,10	3,08	2,84	3,15	3,20
regolari	64,50	66,34	69,02	73,49	73,50
rit 1 anno	24,95	24,07	22,19	19,74	19,55
rit 2 anni	5,94	5,21	4,73	2,80	3,07
3 anni o +	1,52	1,30	1,22	0,81	0,68
Totale	100	100	100	100	100
Studenti italiani	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022
	%	%	%	%	%
anticipatari	5,93	6,11	6,01	5,68	5,39
regolari	88,99	89,33	89,63	90,86	90,92
rit 1 anno	4,38	3,95	3,82	3,08	3,31
rit 2 anni	0,55	0,47	0,45	0,28	0,24
3anni o +	0,15	0,15	0,09	0,10	0,13
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

Passando al dato su chi, ammesso all'esame di stato, ottiene il diploma e chi non lo ottiene, si osserva un netto miglioramento nel tempo in termini assoluti (ad eccezione dell'a.s. 2019-2020 in cui le bocciature erano state sospese a causa della pandemia) anche se l'incidenza sulla popolazione straniera in termini % si aggrava.

Tab.2.4. Esito licenza media distinto per cittadinanza. Valori assoluti e %

non licenziato	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022	Totale
Studenti or. straniera	156	169	48	74	5	452
%	64,46	69,26	64,00	51,39	71,43	63,48
Studenti italiani	86	75	27	70	2	260
%	35,54	30,74	36,00	48,61	28,57	36,52
Totale	242	244	75	144	7	712
%	100	100	100	100	100	100
licenziato	2017_2018	2018_2019	2019_2020	2020_2021	2021_2022	Totale
Studenti or. straniera	2190	2443	2597	2636	2650	12516
%	18,67	20,68	21,11	21,79	21,57	20,78
Studenti italiani	9542	9369	9707	9462	9633	47713
%	81,33	79,32	78,89	78,21	78,43	79,22
Totale	11732	11812	12304	12098	12283	60229
%	100	100	100	100	100	100

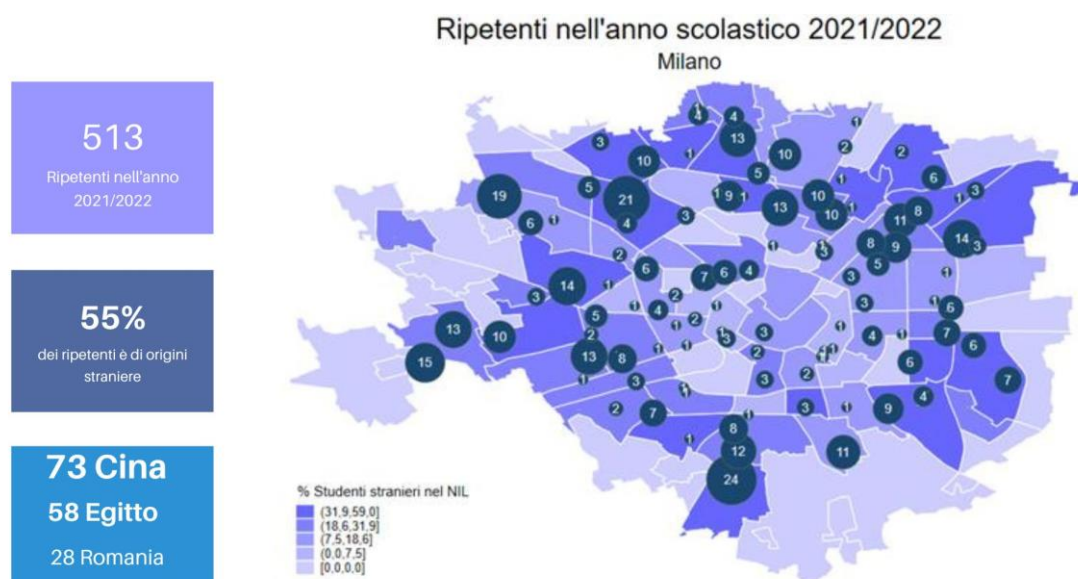
Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

Tuttavia, i numeri sono talmente piccoli nell'a.s. 2021-2022 che sui 7 alunni non licenziati ha poco senso osservare i valori %. Mentre la quota di stranieri che ottiene il diploma è in lieve diminuzione nell'ultimo anno di osservazione dopo una crescita costante negli anni precedenti. Questo andamento sarà da tener sotto controllo anche negli anni futuri per poter determinare se questo lieve calo sia un fattore congiunturale o segno di un'inversione di tendenza.

Andiamo ora ad osservare i valori assoluti delle ripetenze e delle interruzioni e la loro distribuzione sul territorio della città. Questo dato è utile in fase di progettazione delle politiche attive di contrasto alla dispersione scolastica. Da una prima osservazione si può affermare che dopo un calo legato ai provvedimenti ministeriali presi durante la pandemia che ha ridotto il numero di ripetenze, nell'a.s. 2021-2022 si ritorna ad avere numeri più consistenti. In ogni caso le ripetenze se confrontate con l'a.s. 2019-2020 – quando erano 643 – sono diminuite in modo significativo lasciando ben sperare per gli anni a venire. Così come la quota di stranieri si contrae dal 60% al 55%. Si conferma la concentrazione dei casi nelle scuole posizionate nelle zone periferiche della città e nei NIL a più alta concentrazione di studenti di origine straniera. Anche se non mancano casi anche nelle zone adiacenti al centro.

Grafico.2.1 Ripetenze per scuola e presenza di studenti stranieri nel NIL di riferimento

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

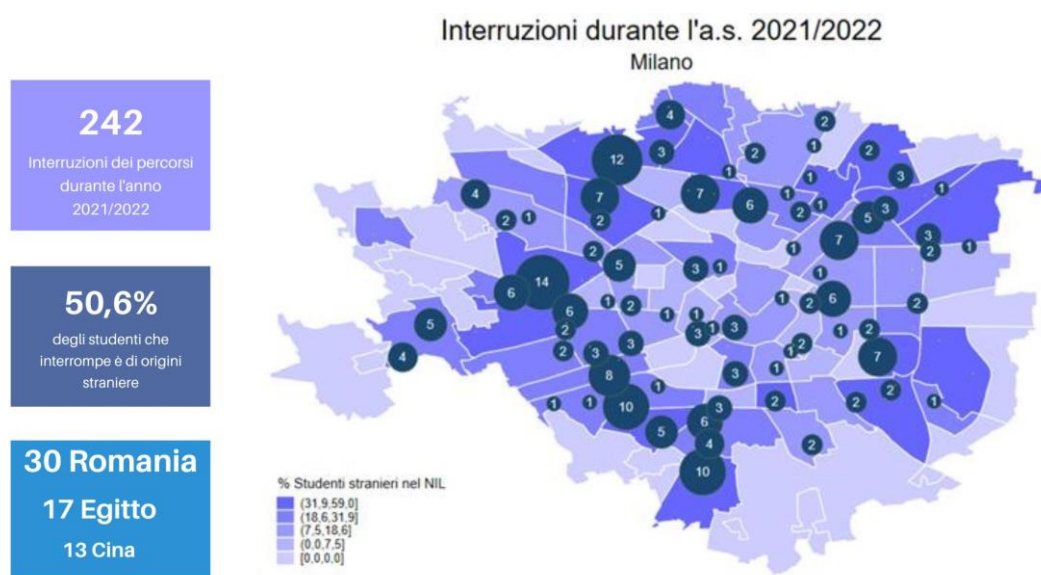


Anche per quanto riguarda le interruzioni di frequenza si nota un calo rispetto agli anni precedenti, con una riduzione significativa della quota di stranieri che in questo anno di osservazione ha la stessa probabilità di un compagno di scuola italiano di fare questa esperienza durante il percorso scolastico.

Anche in questo caso le scuole con il più alto numero di studenti che interrompono la frequenza sono nei quartieri periferici, ma più concentrate nella zona ovest della città.

In conclusione, passata la fase acuta della pandemia che ha esacerbato le disuguaglianze, creando maggiori difficoltà agli studenti con maggiori vulnerabilità, si ricominciano ad osservare le tendenze presenti prima di questo evento contingente, in direzione di una scuola dell'obbligo più equa ed in fase di interazione con le differenti componenti della società multiculturale da cui è composta.

Grafico.2.2 Interruzioni per scuola e presenza di studenti stranieri nel NIL di riferimento



Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

2.2 La dispersione implicita nelle scuole secondarie di I e II grado

L'anno scolastico 2021-2022 è stato segnato dal ritorno a scuola dopo un periodo di cambiamenti relazionali dovuti al distanziamento sociale. Oltre alle difficoltà legate alla dispersione scolastica esplicita – intesa come abbandono effettivo della scuola – risulta determinante comprendere quanto questo periodo abbia o meno inciso su quella che viene definita la **dispersione scolastica implicita**, ovvero sul raggiungimento del livello di competenze adeguato. Infatti, se da un lato il passaggio all'anno successivo garantito per l'anno 2019-2020 nelle scuole secondarie di primo grado ha permesso di contenere la dispersione esplicita dovuta alla demotivazione legata alle bocciature, non è scontato che la didattica a distanza e le nuove modalità di erogazione delle lezioni siano state efficaci nel trasmettere le competenze minime previste per il livello di studio. I dati INVALSI permettono di osservare la quota di persone che non raggiungono i livelli di

competenze previsti in italiano e in matematica attraverso una scala a 5 livelli⁴, sia per il terzo anno della scuola secondaria di primo grado (Livello 8) che per il quinto anno di quella secondaria di secondo grado (Livello 13). Inoltre, contengono informazioni sull'indicatore ESCS - *Economic, Social and Cultural Status* – un indice sintetico composto dallo stato occupazionale dei genitori, il grado più elevato d'istruzione dei genitori misurato in anni di studio ed il possesso di beni materiali che rendono l'ambiente adatto allo studio (presenza di dispositivi, connessione internet, una scrivania ed una stanza personale o un posto tranquillo dove potersi dedicare allo studio).⁵

Il report INVALSI 2022, racconta che a livello nazionale il triennio segnato dalla pandemia ha visto una crescita delle difficoltà nell'apprendimento nel passaggio dall'a.s. 2019-2020 al 2020-2021. Dal confronto delle medie nei punteggi delle prove a livello nazionale, nel passaggio dall'AS 2019-2020 al 2020-2021 si osserva una decrescita dei punteggi medi, sia nella prova di italiano che di matematica. Se nel grado 8 della prova di italiano possiamo dire che il calo è contenuto, al grado 13 la differenza equivale circa al punteggio di un intero anno di apprendimento. In altri termini, chi ha ottenuto la maturità nel 2020-2021 è come se avesse **frequentato 4 anni di scuola secondaria di secondo grado anziché 5**. Inoltre, nel 2021-2022 la decrescita rallenta ma il saldo rimane negativo. Anche nelle prove di matematica la tendenza è simile anche se nell'anno 2021-2022 i punteggi medi hanno ricominciato a crescere, rimanendo distanti dai livelli pre-pandemia. Nel complesso nel 2021-2022 come sostiene il presidente di INVALSI: “..... la Scuola italiana ha bloccato gli effetti negativi della pandemia”⁶, tuttavia per una coorte di studenti l'anno di ritardo accumulato non potrà essere recuperato.

Tab.2.5 Punteggi medi nel test di italiano e matematica per grado e AS. Confronto Italia vs Milano

Punteggio medio nel test di italiano							
	ITALIA				MILANO		
	2018/19	2020/21	2021/22		2018/19	2020/21	2021/22
Grado 8	198,7	196,8	196,6	Grado 8	204,1	201,4	202,2
Grado 13	198,0	186,0	185,4	Grado 13	210,3	195,3	197,1
Punteggio medio nel test di matematica							
	ITALIA				MILANO		
	2018/19	2020/21	2021/22		2018/19	2020/21	2021/22
Grado 8	199,0	193,5	194,2	Grado 8	207,3	201,1	203,2
Grado 13	201,4	190,7	191,0	Grado 13	212,5	200,1	202,0

Fonte: Elaborazione ISMU su dati INVALSI

Osservando i dati di Milano risulta evidente come frequentare la scuola in questa città comporti un vantaggio competitivo in termini di competenze. Infatti, i punteggi medi sia di matematica che di italiano a tutti i livelli sono sopra la media nazionale.

⁴ https://INVALSI-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=g8_descrittori_qualitativivi

⁵ <https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/>

⁶ <https://www.invalsiopen.it/uno-sguardo-ai-dati-invalsi-2022/>

L'effetto della pandemia ha avvicinato la media di Milano alla media nazionale pre-Covid, mantenendo un vantaggio equivalente alle competenze acquisite circa in un intero anno di istruzione. Inoltre, rispetto alle scuole del resto di Italia, **a Milano c'è stata una forma più decisa di resilienza e adattamento alle condizioni imposte dalla pandemia**. Infatti, l'anno 2021-2022 segna un'inversione di tendenza a tutti i livelli ed in entrambe le materie osservate.

2.3 Esiti delle prove INVALSI

Osservando la quota percentuale di studenti distribuita sui cinque livelli INVALSI si nota come questo vantaggio competitivo sia dato dai livelli estremi, quindi da una minor presenza di studenti fragili e una maggior presenza di studenti con risultati eccellenti.

2.3.1 La prova di italiano

Nei test di italiano, sia per il grado 8 che per il grado 13, la quota di chi raggiunge i requisiti minimi di competenze (Livello 3), ha valori in linea con quelli nazionali. Sono gli estremi a segnare un divario in positivo per la città di Milano. Osservando il livello 1 del grado 8, dopo la crescita di 2,4 punti percentuali nel passaggio dal 2019-2020 al 2020-2021 nell'anno di osservazione successivo la quota di studenti maggiormente in difficoltà si è subito contratta a conferma della reattività delle scuole milanesi. Mentre il livello 5 che rappresenta gli studenti con risultati eccellenti è tornato nel 2022 ai livelli pre-pandemia.

Nel quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado, l'effetto della pandemia sulle quote di studenti in difficoltà è più marcato. Sommando i livelli 1 e 2 che rappresentano la popolazione che non raggiunge i livelli minimi di competenze, si passa in Italia, dal 36% del 2019 al 48% del 2022., a Milano, pur mantenendo un vantaggio di circa 10 punti percentuali, si passa dal 24% al 37%. Questa è la situazione maggiormente problematica perché significa che il 37% della popolazione studentesca finisce la maturità con competenze in italiano non in linea con i risultati di apprendimento previsti dopo 13 anni di scuola.

Questa differenza riscontrata fra le medie italiane e quelle della città metropolitana di Milano si inseriscono, come riportato nel report INVALSI 2022, nel quadro di una forte disparità sul territorio nazionale sull'asse nord/sud. Mentre, guardando ai risultati nel tempo, i problemi legati alla comprensione del testo non possono esser legati alla congiuntura storica della Pandemia da Covid 19, ma sono presenti anche in precedenza; infatti, i punteggi medi nella prova di italiano erano in calo già nel 2018.

Grafico 2.3. Percentuali di studenti per livello raggiunto in italiano grado 8 e 13. Italia vs Milano



Fonte: elaborazione ISMU su dati INVALSI

2.3.2 La prova di matematica

Passando alla prova di matematica, sia in Italia che a Milano dopo la crescita generalizzata della quota di studenti in difficoltà a causa della pandemia c'è stata un'inversione di tendenza nel passaggio fra a.s 2020/2021 al 2021/2022 a tutti i livelli. Anche in questo caso sono le scuole secondarie di secondo grado a pagare maggiormente gli effetti della didattica a distanza e le scuole di Milano sono nettamente sopra la media nazionale.

Gli studenti che non raggiungono livelli minimi di competenze in matematica nel 2022 rimangono sia a Milano che in Italia, lontani dai livelli pre-pandemia. Nella secondaria di primo grado nel 2022 a livello nazionale sono il 43,6% gli alunni in difficoltà mentre a Milano il 34,7%. Una differenza di quasi 10 punti percentuali. Per la secondaria di secondo grado sono il 50% contro i 38,5% di Milano con una differenza di 11,5 punti percentuali. Da segnalare in positivo come a Milano la quota di studenti eccellenti in matematica sia nettamente superiore alla quota nazionale; tuttavia, l'effetto della pandemia non ha favorito la crescita degli alunni con competenze elevate che nel 2022 sono diminuiti rispetto 2019 di 8,5 punti percentuali.

Gli esiti dei test sono la sommatoria di diversi componenti che incidono sul processo di insegnamento/apprendimento influenzato da molteplici fattori sia individuali: come il

genere, il background migratorio e socioeconomico delle famiglie, le ripetenze; che di contesto: come il territorio e il contesto in cui è inserita la scuola

Grafico 2.4. Percentuali di studenti per livello raggiunto in Matematica grado 8 e 13. Italia vs Milano

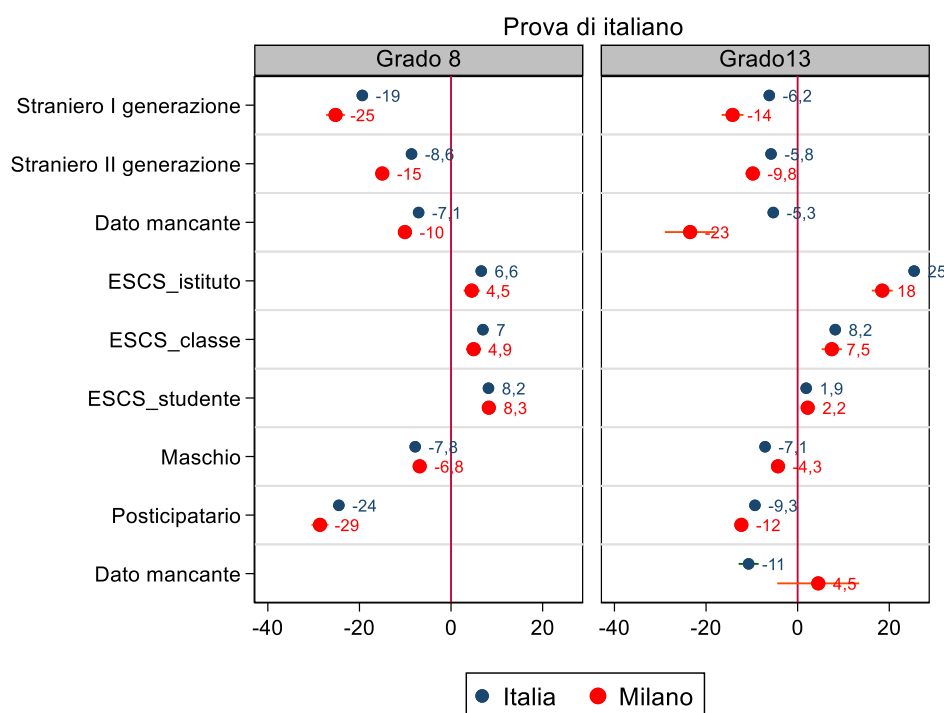


Fonte: elaborazione ISMU su dati INVALSI

Gli esiti dei test sono la sommatoria di diversi componenti che incidono sul processo di insegnamento/apprendimento, influenzato da molteplici fattori sia individuali: come il genere, il background migratorio e socioeconomico delle famiglie, le ripetenze; che di contesto: come il territorio e il contesto in cui è inserita la scuola. Abbiamo isolato il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Si tratta di un'operazione di comparazione analitica in cui si prende convenzionalmente una determinata categoria di alunni come termine di paragone e si stima quali sono gli effetti medi sugli esiti delle prove.

Il modello preso convenzionalmente a riferimento è una studentessa, con un percorso di studi senza ripetenze e che ottiene risultati migliori nella prova di italiano. I risultati che andremo ad analizzare rispondono alla domanda: quanto incide in termini di punteggio conseguito nelle prove INVALSI essere cittadino di paesi terzi di prima o seconda generazione, maschio e aver un background socioeconomico (di istituto di classe o individuale) differente, rispetto a quello di una studentessa autoctona con un percorso lineare e una condizione sociale media? Le analisi sono state effettuate sull'anno 2022, confrontando i dati dell'Italia con quelli di Milano. Si è deciso di lasciare i dati mancanti sull'origine e sulla regolarità del percorso visto che questo gruppo mostra fragilità evidenti che sono oggetto di interesse per gli interventi nelle scuole di cui si occupa il progetto SOS.

Grafico.2.3 Profilazione degli studenti rispetto al punteggio nella prova di italiano



Fonte: elaborazione ISMU su dati INVALSI

Il quadro che emerge evidenzia che essere studente cittadino di paesi terzi comporta in media uno svantaggio di 19 punti in Italia e di 25 punti a Milano rispetto ad una studentessa autoctona, che non ha mai ripetuto un anno scolastico nella scuola secondaria di primo grado. Questo non significa che a Milano gli studenti stranieri di prima generazione ottengano punteggi più bassi rispetto all'Italia, ma che messi a confronto con il profilo di studente che rappresenta l'eccellenza nel contesto cittadino, hanno un divario maggiore. Infatti, la studentessa presa a modello in Italia ottiene in media 206 punti, mentre a Milano di 212. Milano conferma quindi di offrire una scuola che promuove l'eccellenza, questo genera un'eterogeneità maggiore rispetto agli studenti con maggiori difficoltà, che in ogni caso traggono vantaggio dall'essere in un contesto dove le competenze linguistiche sono elevate. Infatti, se sottraiamo ai punteggi degli studenti presi a modello i punteggi descritti nel grafico vediamo come le studentesse straniere di prima generazione non ripetenti a Milano ottengano 187 punti mentre in Italia 186. Più contenuto il divario per gli studenti di II generazione pur mantenendo la stessa struttura sopra descritta. Quindi possiamo affermare che la lingua italiana si conferma come il primo ostacolo per la popolazione di origine straniera al raggiungimento degli obiettivi scolastici. L'altro elemento di forte disparità sono i punteggi medi di chi esperisce una ripetenza, per cui in Italia si parla di uno svantaggio equivalente a 24 punti, mentre a Milano arriva a 29 punti in meno rispetto al nostro modello di studentessa eccellente. Questo significa che un ripetente a Milano subisce uno svantaggio superiore rispetto ad un collega italiano, perché la testa del gruppo corre

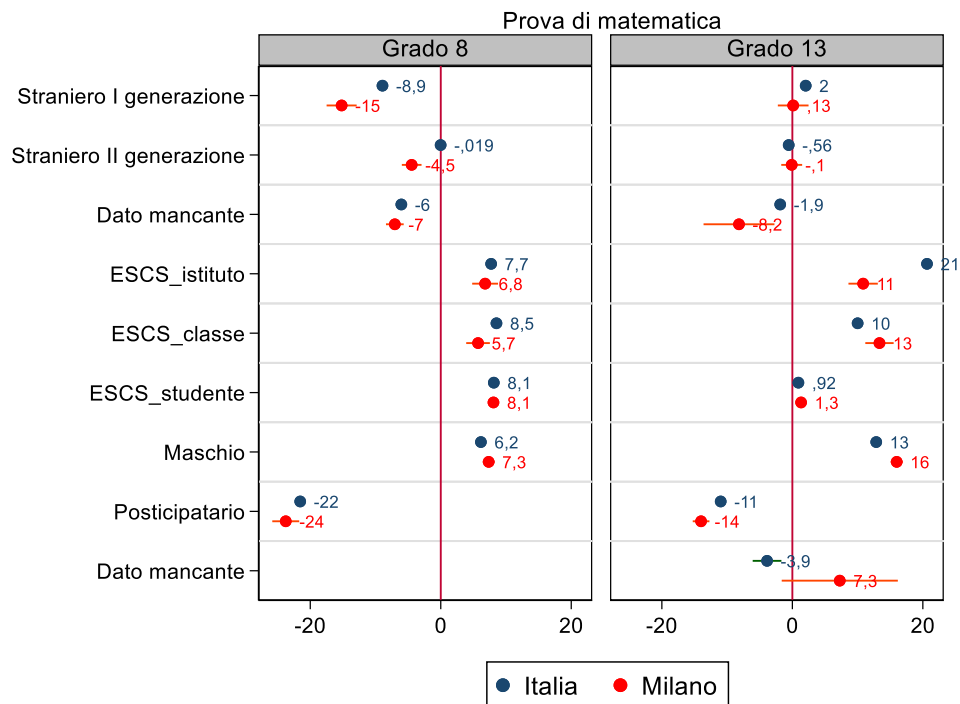
a velocità elevate creando maggiore distanza dalla coda. Questo svantaggio è difficilmente colmabile e può generare maggiore demotivazione rispetto ad un contesto meno competitivo. Tralasciando questo aspetto specifico del contesto milanese, come riportato anche nel report INVALSI 2022 (INVALSI, 2022), in generale l'istituto della ripetenza nella scuola secondaria di primo grado non permette agli alunni interessati di recuperare il deficit formativo e sembra rispondere più a necessità organizzative del gruppo classe che ad un bisogno formativo che con il passare degli anni è sempre più frammentato. Infatti, tra le sfide che la società multiculturale porta alla scuola, la principale è la presenza di gruppi di studenti della stessa età con competenze molto eterogenee.

Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di secondo grado è importante segnalare come ad incidere maggiormente sia il peso del background socioeconomico medio dell'istituto rispetto alle caratteristiche individuali. Questo porta a pensare all'equivalente del fenomeno di autoselezione abitativa che prende il nome di "gentrificazione". Il prestigio scolastico di un istituto attira le eccellenze e la popolazione con maggiori possibilità economiche. Risulta prevedibile lo stesso fenomeno sul lato inferiore della scala socioeconomica con fenomeni di ghettizzazione dei più deboli all'interno delle stesse scuole. Milano rispetto all'Italia sembra contenere maggiormente il fenomeno.

Nel test di matematica le differenze legate all'origine sono più contenute nella secondaria di primo grado e si annullano nella secondaria di secondo grado. Anche in questo caso una studentessa autoctona di secondaria di primo grado non ripetente a Milano (203 punti) ha un punteggio medio più elevato rispetto a quello nazionale (195 punti) tuttavia anche in questo caso, a Milano il livello medio è superiore (188 punti) rispetto a quello nazionale (186 punti). Tuttavia, mentre nelle prove di italiano sono le studentesse ad avere un vantaggio competitivo e rappresentare l'eccellenza, in matematica, sono gli studenti a raggiungere punteggi più elevati e questo divario si amplia passando dal Grado 8 al Grado 13, sia a Milano che nell'intera nazione a dimostrazione di come sia una tendenza strutturale. Questo ricalca uno stereotipo culturale che è leggermente più marcato nella città di Milano rispetto al contesto nazionale. Per coerenza formale si è deciso di mantenere in ogni caso come categoria di riferimento quella delle studentesse.

Nelle scuole secondarie di secondo grado è interessante notare come l'effetto del ESCS del singolo studente si riduca rispetto al grado 8, mentre è la condizione socioeconomica media di classe e di istituto a pesare maggiormente. Dato positivo è che a Milano l'istituto pesa 10 punti in meno rispetto al livello nazionale, dove frequentare un istituto con studenti appartenenti a condizioni socioeconomiche agiate permette di ottenere 21 punti in più nel test rispetto alla media del punteggio della studentessa presa a riferimento.

Grafico.2.4 Profilazione degli studenti rispetto al punteggio nella prova di matematica



Fonte: elaborazione ISMU su dati INVALSI

In conclusione, la situazione rispetto al confronto con i livelli nazionali di competenze di matematica e italiano degli studenti milanesi delinea un vantaggio competitivo per chi studia in un istituto della città. Questo dato è in linea con la forte disparità sul territorio nazionale. Tuttavia, la presenza massiccia e la forte attrattiva di popolazione straniera di prima generazione che Milano esercita per le opportunità lavorative che offre, impone di tenere il fenomeno in costante monitoraggio e pone sfide nuove in anticipo rispetto al contesto nazionale. In particolare, si segnala la forte eterogeneità delle competenze di studenti con la stessa età anagrafica ma percorsi di socializzazione e alfabetizzazione molto disomogenei.

3. Risultati del progetto e le strategie di intervento

3.1 I bisogni educativi con la ripresa delle attività in presenza

Come descritto nella parte introduttiva del report, il progetto si è trovato ad avviare le attività e articolare l'intervento in un importante momento di ripresa della scuola in presenza, caratterizzato però da regole ancora restrittive di gestione del distanziamento sociale per evitare una ulteriore diffusione del virus. Inevitabilmente, quindi, una parte della valutazione del progetto si è concentrata sui bisogni educativi connessi a questo particolare periodo, sia rispetto all'analisi e al giudizio delle e dei docenti, sia per quanto riguarda la ricostruzione dell'opinione delle e degli studenti.

Il punto di vista di docenti e referenti delle scuole coinvolte nel progetto è stato raccolto attraverso sei interviste semi strutturate individuali o di gruppo. Queste interviste hanno cercato di indagare *in primis* i bisogni emersi dallo scoppio della pandemia rispetto ai percorsi educativi e scolastici delle/degli studenti, ma anche il modo in cui il progetto S.O.S ha dato risposta agli stessi. Le opinioni degli studenti sono state invece rilevate dalla somministrazione di un questionario alla fine delle attività (290 rispondenti su 397 partecipanti), attraverso cui le/gli studenti sono stati interrogati sui cambiamenti della scuola dopo due anni di pandemia e sulle loro esigenze connesse a questa situazione, ma anche sull'esperienza vissuta all'interno del progetto S.O.S.

Le testimonianze raccolte dalle/dai docenti fanno emergere come, nel momento in cui sono stati interrogati sui bisogni delle/degli studenti nella ripresa delle attività scolastiche in presenza, tutti abbiano evidenziato non solo i loro bisogni individuali, ma anche quelli della scuola, a cui è necessario rispondere per poter di conseguenza supportare appieno gli studenti. Di seguito, quindi, si analizzano prima i **bisogni delle e degli studenti** dal punto di vista di entrambi gli attori, e successivamente i **bisogni della scuola**, portati dai docenti.

3.1.1 I bisogni delle e degli studenti

Per quanto riguarda la rilevazione dei bisogni delle e degli studenti, ci siamo concentrati su due specifiche sfere di necessità: da una parte quelle legate alla *sfera relazionale* – forse più sentite in questo momento di ripresa delle attività in presenza dopo due anni

di quasi esclusiva didattica online – ma anche importanti bisogni rilevati nella *sfera dell'apprendimento*.

Nell'ambito della *sfera relazionale*, come illustrato dall'immagine 3.1, i docenti ritengono che gli studenti abbiano bisogno di:

- *“essere ascoltati”* dalle/dai docenti e, più in generale, dalle figure adulte. Le/gli studenti sembrano essere ancora di più alla ricerca di punti di riferimento, di qualcuno che li guardi come persone e non solo come studenti. Le/i ragazzi sono risultati molto spaventati e insicuri e hanno espresso la necessità di essere ascoltati senza sentirsi giudicati, di potersi aprire e raccontarsi, soprattutto con adulti al di fuori della famiglia. Hanno mostrato la forte necessità di esternare angosce e paure, malessere e frustrazione per la situazione che stavano vivendo, spesso collegate a situazioni familiari in cui si sono sentiti oppressi. Le/gli studenti hanno avuto bisogno di sentirsi parte di un contesto accogliente dopo un anno in cui è mancata la comunicazione diretta e di riacquistare fiducia nella scuola. Tutto ciò è stato rilevato dalla loro ricerca di confronto costante, ma anche da episodi specifici come attacchi di panico e comportamenti poco consoni al contesto scolastico o litigi chiaramente portatori di una richiesta di aiuto.
- *“stare insieme”* e *“sentirsi parte di un gruppo”*, sentirsi parte integrante della realtà scolastica, ma anche semplicemente di stare insieme in presenza e poter avere un contatto, anche fisico. Nel corso dell'anno scolastico di attuazione del progetto chiedevano spesso di fare attività di gruppo che, nonostante le restrizioni, sono state accolte molto bene (es. studio tra pari). Allo stesso tempo le/gli studenti hanno avuto bisogno di essere indirizzati verso una “nuova socialità”: avevano perso l'abitudine a stare in presenza e in mezzo ad altre persone (es. dipendenza da cellulare con reazioni aggressive di rifiuto nel momento in cui se ne limitava l'utilizzo). È necessario tener conto del fatto che le/gli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado sono coloro che forse hanno maggiormente subito la pandemia, poiché hanno concluso la terza media online e sono stati “catapultati” alla scuola superiore, in una scuola e classe nuova. Viene riportato per esempio come alcuni di loro non si fossero mai visti senza mascherina e, nelle poche occasioni in cui si poteva togliere, le/i docenti hanno dovuto convincerli, come se avessero paura di farsi vedere e di incontrarsi.
- *“uscire dalla classe”* come esigenza nata a seguito dell'introduzione di rigide norme di distanziamento sociale anche a scuola. La scuola ha dovuto mantenere una sorveglianza altissima e sono state sospese tutte le attività fuori dalla classe, tra cui quelle pomeridiane. Le/i docenti osservavano quindi la grande voglia, talvolta repressa, delle/degli studenti di uscire dalla classe, di aprirsi a nuove relazioni, di stare nei corridoi e conoscere altri ragazzi al di fuori dei propri compagni. Questo tipo di reazione è stata ravvisata in modo particolare per coloro che avevano dinamiche negative all'interno del gruppo classe, dove in alcuni casi è emerso che avrebbero addirittura preferito continuare le attività in DAD, piuttosto che vivere una situazione di costante stress; la DAD in alcuni casi li ha infatti sollevati dalla pressione sociale di un gruppo classe oppressivo.

[illegible]

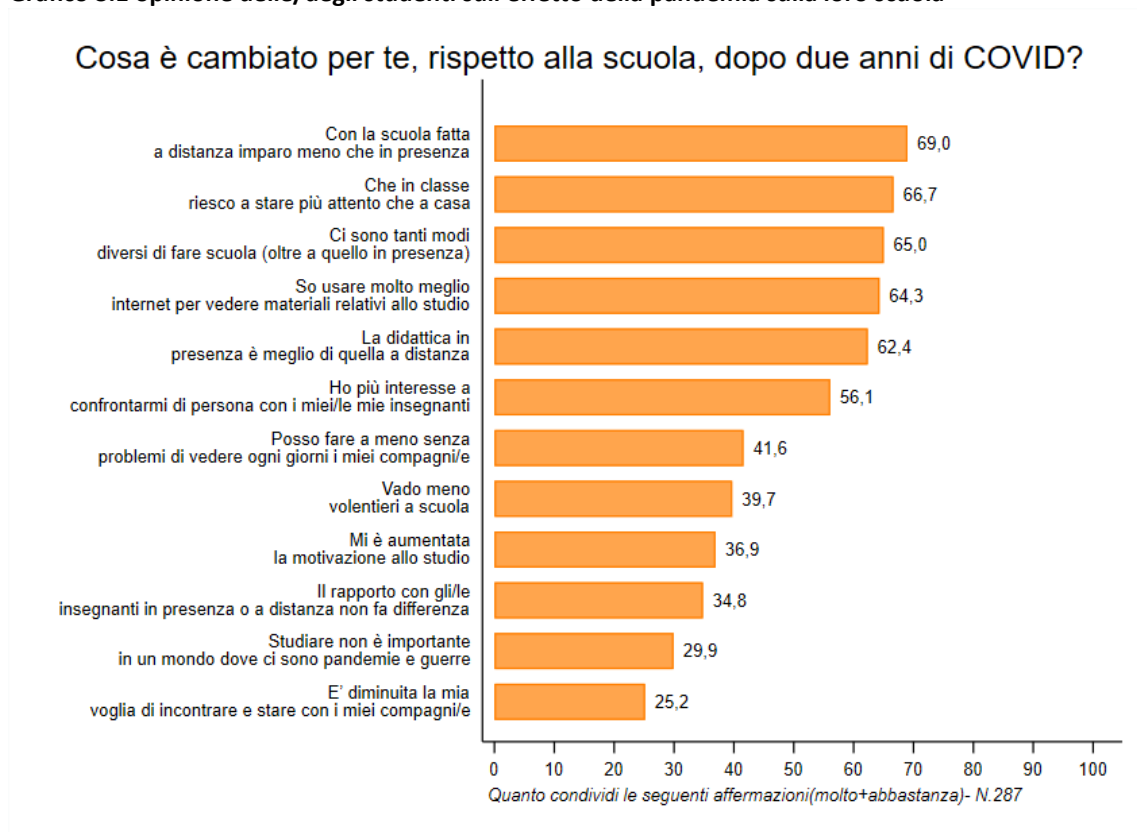
Quando è stato chiesto cosa fosse per loro la scuola, quasi il 60% ha risposto che è un posto dove sentirsi a proprio agio con i compagni e le compagne e più del 70% pensa che sia un luogo in cui incontrare persone e fare amicizie. Allo stesso tempo, la metà dei rispondenti pensa di essere poco o per nulla ascoltato dagli insegnanti, mostrando quindi questa esigenza.

Allo stesso modo, ritroviamo una conferma del loro bisogno di “stare insieme” nel fatto che il 75% delle/degli studenti ha riportato che con la pandemia è diminuita poco o per

⁸ Alle/agli studenti è stato chiesto di rispondere alle domande utilizzando una scala da 1 a 4, dove 1 corrisponde a “Per nulla” e 4 a “Molto”. Si precisa che, per facilità di lettura, le risposte sono state accorpate per giudizio positivo (abbastanza e molto) e per giudizio negativo (poco o per nulla).

nulla la loro voglia di incontrare e stare con i compagni, e quasi il 60% S.O.S tiene di non poter fare a meno di vedere i propri compagni ogni giorno.

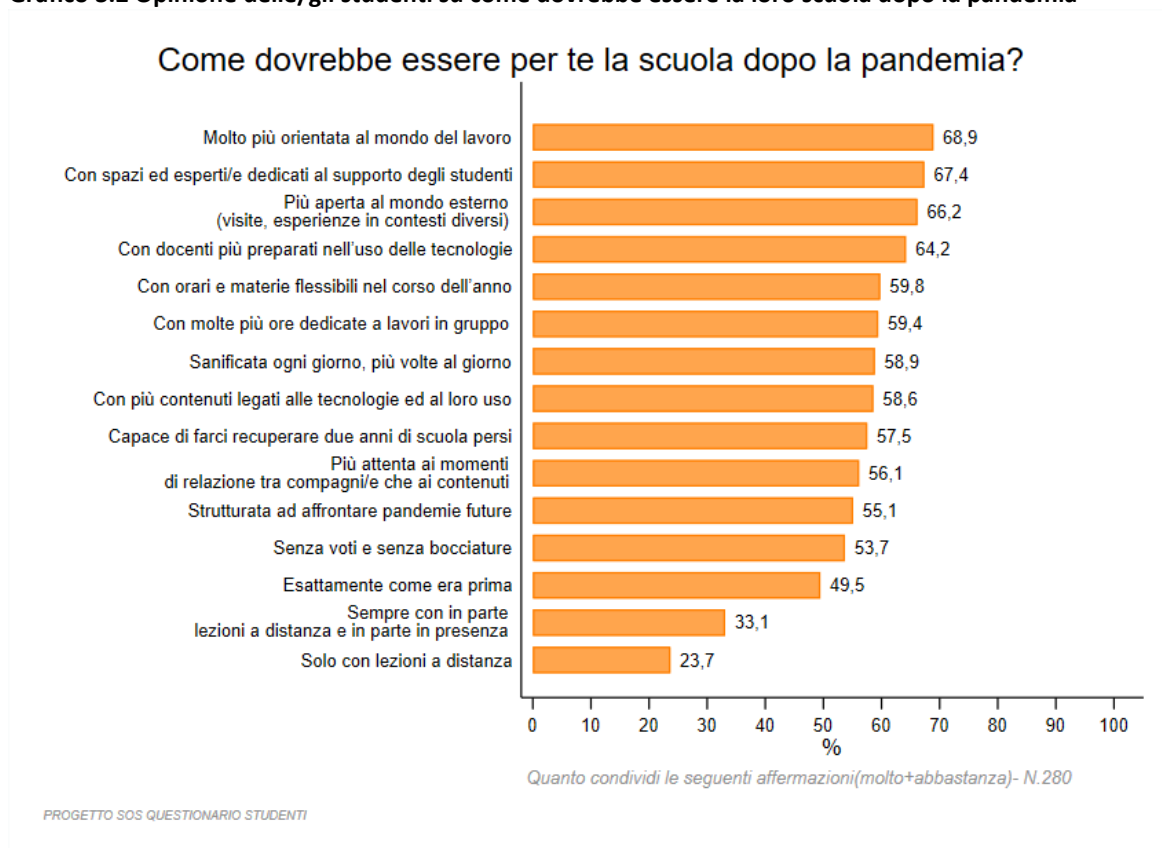
Grafico 3.1 opinione delle/degli studenti sull'effetto della pandemia sulla loro scuola



Fonte: elaborazione dati ISMU

Opinioni sulla stessa linea possono essere osservate anche in alcune delle risposte relative alla domanda su come dovrebbe essere secondo loro la scuola dopo la pandemia (grafico 3.2): quasi il 70% delle/degli studenti ha risposto che la scuola dovrebbe avere molti spazi ed esperti dedicati all'ascolto e al supporto dei loro problemi; più della metà (56%) ritiene che la scuola dovrebbe essere più attenta ai momenti di relazione e scambio tra le/gli studenti e il 60% pensa che dovrebbero esserci ore dedicate a lavori in gruppo insieme ai compagni. Una percentuale alta (66%), infine, riporta quel bisogno di "uscire dalla classe" evidenziato dagli insegnanti rispondendo che la scuola dovrebbe essere aperta al mondo esterno.

Grafico 3.2 Opinione delle/gli studenti su come dovrebbe essere la loro scuola dopo la pandemia



Fonte: elaborazione dati ISMU

La sfera dell'apprendimento

Le/gli studenti dopo due anni di DAD riscontrano maggiori difficoltà e anche l'apprendimento ne ha risentito. Le/i docenti hanno riportato grandi lacune e fragilità e anche il fatto che nella didattica fosse diventato necessario insistere sugli stessi concetti e ripetendoli molte volte. Da questo punto di vista, quindi, le/gli studenti hanno sicuramente bisogno di:

- *“essere accompagnati”* a un *“ritorno alla quotidianità”*. Questo vale per tutti, ma ancor di più per i ragazzi e le ragazze delle classi prime, che hanno concluso la secondaria di primo grado online. Queste/i studenti hanno iniziato le superiori mostrando di essere ancora molto infantili e di aver bisogno di indicazioni molto precise. Più in generale sono invece state rilevate grandi lacune nell'apprendimento e il bisogno di essere aiutati e motivati nel quotidiano, essere aiutati a concentrarsi, a riprendere la routine, dover rispettare delle scadenze. È come se fossero disabituati allo studio e all'apprendimento costante. In DAD “si nascondevano” dietro alle videocamere spente e alle difficoltà di connessione; le/i docenti non sapevano esattamente cosa succedesse dall'altra parte dello schermo (“magari erano a letto e dormicchiavano”). In questi anni si sono disabituati a un apprendimento lungo (6-8 ore) e quindi fanno fatica e hanno maggiore bisogno di sostegno e incoraggiamento. Si sono viste grandi difficoltà di concentrazione: è come se dovessero riabituarsi a stare in classe

insieme ad altre persone, e banalmente ad avere gli strumenti indispensabili per la didattica (carta, penna e banco).

- *“una didattica non tradizionale”* e più interattiva – viste le difficoltà di concentrazione e il bisogno di socialità, le/gli studenti hanno bisogno di metodologie che li coinvolgano e che li facciano sentire parte del processo di apprendimento; le/gli insegnanti hanno riportato come spesso si sia presentata la necessità di riprendere o modificare le attività in un altro modo che li aiutasse a mantenere la concentrazione. La DAD ha dato una mano in questo senso, poiché le/i docenti sono stati costretti a reinventare il proprio modo di fare didattica (questo è secondo le/i docenti un aspetto positivo che non deve essere abbandonato con la ripresa delle attività in presenza). La didattica online ha avuto molti limiti, ma ha consentito anche di conoscere nuovi strumenti e di riprogrammare la didattica in maniera più fruibile, e questo è diventato prezioso anche al ritorno in aula.
- *“capire il perché dello studio”* – molti studenti hanno perso la motivazione in questi anni di didattica online e quindi ora hanno bisogno di capire a cosa può servire lo studio. Devono essere aiutati nel trovare una motivazione in quello che fanno, nel capire quello che loro desiderano e i passi da compiere per raggiungerlo.

Andando ad analizzare le risposte del questionario per gli studenti, anche in questo caso possiamo trovare un riscontro rispetto a quanto osservato dalle/dai docenti per la *sfera dell'apprendimento*.

Alla domanda su cosa fosse per loro la scuola, quasi il 70% pensa che non sia una perdita di tempo e più della metà (56%) non la vede solo come un obbligo, mostrando quindi un interesse nell'andare a scuola per imparare (73%) e dimostrare la propria intelligenza e capacità (63%).

Quando agli studenti è stato chiesto di riflettere su alcune dimensioni legate al post pandemia (grafico 3.1), le loro risposte connesse all'apprendimento scolastico hanno evidenziato la loro necessità di essere accompagnati in questo rientro in presenza e il bisogno di una didattica meno tradizionale. In particolare, il 63% delle/gli studenti ritiene che il Covid abbia inciso negativamente sulla loro motivazione, anche se quasi il 70% pensa che studiare sia comunque importante, nonostante lo scenario futuro che hanno di fronte sia fatto di pandemie e guerre. Con il ritorno in presenza il 60% delle/degli studenti dichiara di andare più volentieri a scuola, e dice di aver capito che la didattica in presenza è meglio rispetto a quella a distanza (62%), che in classe si riesce a stare più attenti che a casa (66%) e che con la DAD si impara meno che in presenza (69%). Allo stesso tempo hanno compreso che ci sono tanti modi diversi di fare scuola (65%) e di aver imparato a usare meglio internet per cercare materiali relativi allo studio (64%).

In alcune delle risposte relative a come dovrebbe essere secondo loro la scuola dopo la pandemia (grafico 3.2), infine, rileviamo i cambiamenti che sarebbero apprezzati dagli studenti soprattutto nella didattica: la metà dei rispondenti pensa che la scuola non dovrebbe tornare a essere come prima, ma con docenti più preparati all'uso delle tecnologie digitali (64%), con più contenuti legati alle tecnologie e al loro uso (58%) e con molte più ore dedicate ad attività pratiche e fisiche (60%), evidenziando quindi

l'esigenza di una didattica più interattiva e con metodologie più coinvolgenti. Allo stesso tempo si rileva il bisogno delle/gli studenti di "essere accompagnati": quasi il 60% di loro sente di voler trovare una scuola capace di farli recuperare nei contenuti, dopo due anni di scuola "praticamente persi". Allo stesso tempo le/gli studenti sentono che la scuola, nonostante debba essere pronta per eventuali altre pandemie (55%), non debba tornare né alla didattica esclusivamente a distanza (76%) né ad una mista, con una parte in DAD e una parte in presenza (70%), decisamente, quindi, prevale la volontà di una scuola in presenza.

3.1.2 I bisogni della scuola

Per le/i docenti è stato un anno complesso non solo perché si sono sentiti di dover rispondere alle molteplici richieste d'aiuto delle/gli studenti, ma anche perché caratterizzato da paura e stress nel gestire le regole di distanziamento a scuola o di isolamento per la pandemia (le famiglie si rivolgevano spesso a loro per capire cosa fare in caso di contagio). Spesso si sono sentiti messi sotto esame dagli studenti in merito alla loro serietà sul rispetto delle regole. Infine, è necessario considerare che anche i docenti negli anni della pandemia sono stati più assenti, anche loro si sono ammalati e sono dovuti stare in quarantena, dovendo quindi spesso ripartire da zero nella creazione del rapporto di fiducia con la classe. L'anno scolastico di ripresa in presenza, con tutti gli aspetti positivi, ma anche le grandi complessità, ha portato quindi le/i docenti a riflettere ancora di più sui bisogni della scuola, alcuni connessi alla situazione contingente, ma anche legati a necessità strutturali amplificate ulteriormente dalla pandemia. Le/i docenti hanno riportato in più occasioni che le attività portate a scuola da un progetto esterno, come può essere S.O.S., sono sicuramente utili, ma che ci vorrebbero dei cambiamenti strutturali dell'organizzazione scolastica: *in primis* pensano che le scuole avrebbero bisogno di un **supporto fisso** di alcune figure esperte, come i **mediatori linguistico-culturali** o gli **psicologi**. La comunicazione con le famiglie degli studenti di origine non italiana, soprattutto se neoarrivati, è diventata negli anni un aspetto di grande rilevanza; quindi, servirebbe un servizio di mediazione sempre disponibile o attivabile secondo le necessità. Questo agevolerebbe molto il coinvolgimento dei genitori e il dialogo con loro, prevenendo alcune problematiche. Lo psicologo per quanto abbia ormai un ruolo consolidato all'interno della scuola, non ha ancora ore sufficienti per rispondere all'effettiva richiesta da parte degli studenti. Ancor di più in un anno scolastico in cui gli studenti hanno esternato in maniera più limpida l'esigenza di un confronto con una figura adulta esterna a causa del loro forte malessere. Un'altra questione emersa più volte dalle testimonianze delle/dei docenti, vista però da loro stessi come un'utopia, sarebbe quella di avere "**classi più piccole**" per poter seguire meglio le esigenze del singolo. È difficile garantire un accompagnamento mirato con classi numerose e troppo eterogenee: le/i docenti riportano di avere classi in cui coesistono le situazioni più disparate, come gli alunni NAI, i ripetenti più grandi, i DVA certificati, i BES e DSA dichiarati e quindi smistati al momento dell'iscrizione, ma anche scoperti solo in corso d'anno. Questi studenti richiederebbero interventi e stili di apprendimento molto diversi, ma questo non è realizzabile in queste condizioni. La pandemia ha ulteriormente peggiorato questa situazione perché ha impedito anche di

creare piccoli gruppi con studenti di classi diverse, per **gruppi di lavoro extra-classe**, ossia lo strumento utilizzato per ovviare al problema e rispondere ai bisogni specifici del singolo. Queste attività, realizzate di solito in orario extrascolastico, erano anche un momento per avere uno sguardo diverso sugli studenti, proponendogli attività mirate. Le/i docenti sentono il forte bisogno di tornare ad avere la possibilità di organizzare attività di questo tipo perché i ragazzi e le ragazze hanno pochissimi stimoli a casa, e fuori dalla scuola trovano spesso situazioni di disagio. Quello che dicono è che “per la loro utenza avrebbero bisogno di farli stare a scuola il più possibile, non per fare scuola, ma per fare attività diverse e stimolanti con tempi rilassati”. Si tratta infatti spesso di scuole di periferia, in cui il territorio non offre molto, e quindi è la scuola a doverlo fare.

3.2 I risultati del progetto

In questo paragrafo viene rappresentata l'area della valutazione relativa al giudizio sul contributo del progetto S.O.S in generale, e delle sue azioni in particolare, per la gestione della situazione di rientro in presenza a scuola, seppur con le limitazioni dettate dal distanziamento sociale per il contenimento della pandemia da Covid-19. Anche in questo caso si riporta un quadro derivato sia dalle riflessioni emerse dalle interviste alle e ai docenti, sia dalla ricostruzione del punto di vista delle e degli studenti a partire dai questionari finali a loro somministrati.

3.2.1 Il punto di vista delle e dei docenti

In generale le/i docenti riportano che l'anno di progetto, con la possibilità di realizzare quasi tutte le attività in presenza, ha portato a maggiori risultati e a un impatto più immediato. Con S.O.S i ragazzi e le ragazze hanno avuto la possibilità di incontrarsi (dentro o fuori la classe) e di fare amicizia tra loro, riportando a una sorta di “normalità”. In quasi tutte le scuole coinvolte, infatti, S.O.S è stato l'unico progetto esterno attivato, ricreando alcune dinamiche scomparse con l'avvento della pandemia. In generale si può dire che le attività di progetto abbiano risposto molto bene ai bisogni delle/degli studenti, soprattutto per quanto riguarda la *sfera relazionale* (vedi 3.1.1).

A livello di partecipazione, le/gli studenti hanno aderito alle attività con un atteggiamento positivo: dopo un primo momento iniziale di aggancio con il progetto, le/gli studenti hanno partecipato quasi sempre volentieri alle attività. I due anni di didattica online hanno sicuramente amplificato le esigenze di ascolto e incontro delle/degli studenti, e sembra quindi che abbiano colto al volo le opportunità date dal progetto. In alcune testimonianze si rileva che anche per le attività realizzate in orario scolastico, le/gli studenti non si facevano scrupoli nell'assentarsi dall'aula, non avevano il timore del giudizio dei compagni; andavano volentieri agli incontri e spesso erano loro a cercare il docente referente per chiedere conferma dell'appuntamento. Questo significa anche che nella maggior parte dei casi le/gli operatori sono stati in grado di

creare un clima positivo. In generale viene riportato che il progetto ha funzionato non solo a livello di didattica, ma anche di consapevolezza del singolo.

Anche le famiglie hanno riportato alle/ai docenti di aver riconosciuto il grande supporto dato: spesso si trattava di nuclei che non avrebbero potuto permettersi un supporto psicologico o didattico esterno alla scuola e quindi si sono sentiti molto supportati dal progetto e hanno per questo avuto l'impressione di una scuola presente e aperta.

La grande utilità riconosciuta a S.O.S per gli alunni NAI merita un punto di attenzione a parte, poiché presente in molte testimonianze: non solo gli è stata data la possibilità di seguire attività di L2 *ad hoc*, in piccolo gruppo e mirate, ma sono anche stati coinvolti nelle altre attività di progetto. In questo modo hanno sentito accolte le loro necessità e si sono sentiti parte della scuola. Viene riportato spesso come, con la partecipazione alle attività di progetto, gli studenti che fino a quel momento tendevano a non partecipare a causa dei limiti linguistici, che tendevano sempre a "stare seduti e zitti", abbiano iniziato a dire la loro e a partecipare alle attività della classe.

Facendo riferimento alle singole azioni di progetto i docenti riportano un buon grado di utilità dell'attività di *Accoglienza* realizzata a inizio anno scolastico in tutte le scuole, a supporto della creazione del gruppo classe e per una riflessione congiunta con gli operatori di progetto su eventuali studenti da inviare al progetto. Anche l'attività di *supporto ai genitori* è stata considerata preziosa perché in alcuni casi ha dato la possibilità di creare una rete forte con la famiglia. È rimasta invece un po' in secondo piano l'attività di *Supporto Dei Consigli Di Classe*, percepita dalle/dagli insegnanti come qualcosa che sarebbe veramente utile per le colleghe e i colleghi, ma che risulta spesso di difficile organizzazione a causa dei troppi impegni dei docenti o della resistenza imposta da parte di qualcuno poco aperto al dialogo.

Rispetto alle altre attività specificatamente rivolte alle/gli studenti, le interviste delle/dei docenti si sono concentrate molto sui colloqui individuali con la/lo psicologo, i laboratori motivazionali, i laboratori di italiano L2 e il peer tutoring.

COLLOQUI INDIVIDUALI DI ACCOMPAGNAMENTO E ORIENTAMENTO

Si rileva un generale accordo tra le scuole nel considerare il percorso individuale di accompagnamento e orientamento come l'intervento di maggiore impatto del progetto, perché ha risposto al forte bisogno di confronto con una figura adulta, sopperendo spesso alla carenza di ore dello sportello psicologico scolastico.

In generale, hanno partecipato a questa attività tutti gli studenti inviati dalla scuola al progetto, salvo alcune eccezioni di carattere organizzativo o legate ad assenze scolastiche, con un complessivo atteggiamento positivo nei confronti di questa attività, nonostante i colloqui con lo psicologo siano spesso visti come un *tabù*.

Gli allievi con situazioni problematiche hanno trovato uno spazio di confronto, un adulto che li ha seguiti (coinvolgendo anche docenti e famiglia quando necessario e cercando supporti nel territorio di riferimento), che li ha visti come persone e non solo come studenti.

Le/i docenti hanno rilevato che i colloqui di accompagnamento e orientamento hanno funzionato meglio dove c'è stato anche un confronto con gli insegnanti di riferimento, questo perché la triangolazione con il docente ha permesso un supporto ulteriore, soprattutto per tutti gli aspetti legati all'inserimento scolastico e verifica della scelta, evitando che l'intervento "lasci il tempo che trova". In generale comunque c'è stata una risposta molto positiva da parte dei consigli di classe.

Le/i docenti hanno riportato l'utilità di questo tipo di attività non solo per gli studenti, ma anche per loro stessi: hanno guadagnato maggiore sicurezza nell'affrontare situazioni complesse con alcune famiglie; spesso le/i docenti si sentono carichi di una serie di responsabilità e la presenza della/o psicologo ha permesso di allentare una serie di tensioni (più consapevolezza sui ruoli, ciò che deve essere fatto dalla famiglia). Con una figura esterna esperta ci si sente più supportati, si scoprono aspetti nuovi e si trovano consigli su come approcciare alcune situazioni.

Questo intervento è risultato particolarmente rilevante per gli studenti bisognosi di riorientamento; con i quali c'è stata la possibilità di lavorare sulla consapevolezza della loro scelta scolastica. È il caso, ad esempio, di alcuni istituti professionali dove sono stati rilevati casi di studenti che avevano concentrato la loro scelta sul tipo di istruzione professionale senza comprendere a pieno la differenza tra i percorsi di 5 anni e l'istruzione e formazione professionale di 3 anni, ritrovandosi ad affrontare un percorso lontano da quello che si aspettavano, con il biennio comune con programmi molto teorici.

L2 – ALFABETIZZAZIONE E SUPPORTO ALLO STUDIO

Quest'attività è stata organizzata in modo molto diverso a seconda della singola scuola, ma quasi in tutti i casi è stata vista in modo molto positivo dalle/dai docenti. In alcune scuole è stata organizzata un'attività *ad hoc* con un sottogruppo interno alla classe (sempre per mantenere le "bolle" dei contatti per contenere i contagi); in altri casi si è atteso che venissero allentate alcune misure di distanziamento, riuscendo quindi a creare dei gruppi misti. In alcuni casi è stato necessario concentrarsi su attività di alfabetizzazione, mentre per altri è stata tarata l'attività su un percorso di italiano come lingua seconda per il sostegno allo studio. In generale è stato vissuto come un momento positivo, uno spazio dedicato al piccolo gruppo, che ha aiutato le/gli studenti a superare problemi talvolta fonte di frustrazione. Quest'attività è stata utile non solo per l'apprendimento della lingua, ma anche come momento di socializzazione: la lingua diventa infatti anche il mezzo con cui conoscere le persone.

Per quanto riguarda i sottogruppi organizzati all'interno della classe, il laboratorio ha avuto una ricaduta estremamente positiva, poiché si sono sviluppate delle relazioni all'interno del micro-gruppo che hanno permesso alle/agli studenti di sentirsi più forti e più disponibili ad aprirsi; la maggiore sicurezza linguistica e il supporto del micro-gruppo hanno dato una spinta nel mettersi in gioco e hanno portato a un forte cambio di atteggiamento.

A livello organizzativo le/i docenti, partendo dall'esperienza diretta, pensano che sia meglio organizzare le attività in orario scolastico, per non renderlo un impegno

aggiuntivo per le/gli studenti. Nei casi in cui l'attività è stata organizzata nel pomeriggio, in effetti, la partecipazione è risultata più scarsa.

LABORATORI MOTIVAZIONALI

Tra le attività di gruppo proposte dal progetto ci sono i laboratori motivazionali, realizzati con modalità diverse a seconda del periodo dell'anno e delle regole o esigenze della singola scuola: coinvolgendo l'intera classe oppure misti con studenti provenienti da classi diverse selezionati dai docenti per partecipare al progetto.

Per quanto riguarda i laboratori realizzati con l'intera classe, questa scelta a volte è stata dettata dalle regole di distanziamento, ma in alcuni casi è stato richiesto un intervento su alcune classi specifiche perché i docenti evidenziavano problemi di dinamiche relazionali. In questo caso i laboratori sono stati visti come un utile momento di condivisione, dove le/gli studenti sono stati accompagnati in un percorso di messa in discussione. È stato uno spazio in cui tutta la classe ha potuto esternare i propri bisogni e confrontarsi. Alcune/i docenti hanno riportato che le/gli studenti si sono avvicinati attraverso i laboratori, hanno creato maggiore affiatamento, hanno iniziato a riconoscersi come gruppo (anche aiutando compagni con maggiori difficoltà, per esempio linguistiche). In altri casi invece ci si è scontrati con classi che non volevano mettersi in gioco e che evidenziavano problematiche relazionali complesse, facendo comunque emergere dinamiche interessanti da osservare. Questi laboratori sono stati infatti ritenuti utili dalle/dai docenti, che hanno potuto osservare gli studenti da un altro punto di vista: hanno visto come interagiscono tra loro in un momento diverso (osservati fuori dalla routine, ancora più rigida a causa delle regole di distanziamento per il covid).

Per quanto riguarda invece i "laboratori misti", secondo le/i docenti hanno visto una buona partecipazione quando sono stati organizzati in orario scolastico, fornendo alle/gli studenti uno spazio stimolante e positivo. Certamente l'orario scolastico ha aiutato nella partecipazione, poiché tendenzialmente le/i ragazzi non si fermano volentieri per attività pomeridiane ("finiscono tardi e devono anche tornare a casa, alcuni abitano molto lontano"), infatti nei casi in cui le scuole hanno scelto di organizzare i laboratori al pomeriggio la partecipazione è stata più discontinua e frammentata.

In generale questi laboratori sono stati ritenuti utili per stimolare la motivazione delle/gli studenti, l'aspetto organizzativo però diventa dirimente per evitare di disperdere le energie in attività pomeridiane poco frequentate o in periodi dell'anno già molto intensi, e le resistenze di alcuni docenti ad utilizzare l'orario scolastico per queste attività che possono "far perdere ore di lezione disciplinare". L'ipotesi emersa è quella di proporre un percorso breve o con incontri più concentrati e ravvicinati nel tempo, nel tentativo di trovare una soluzione ottimale.

PEER TUTORING

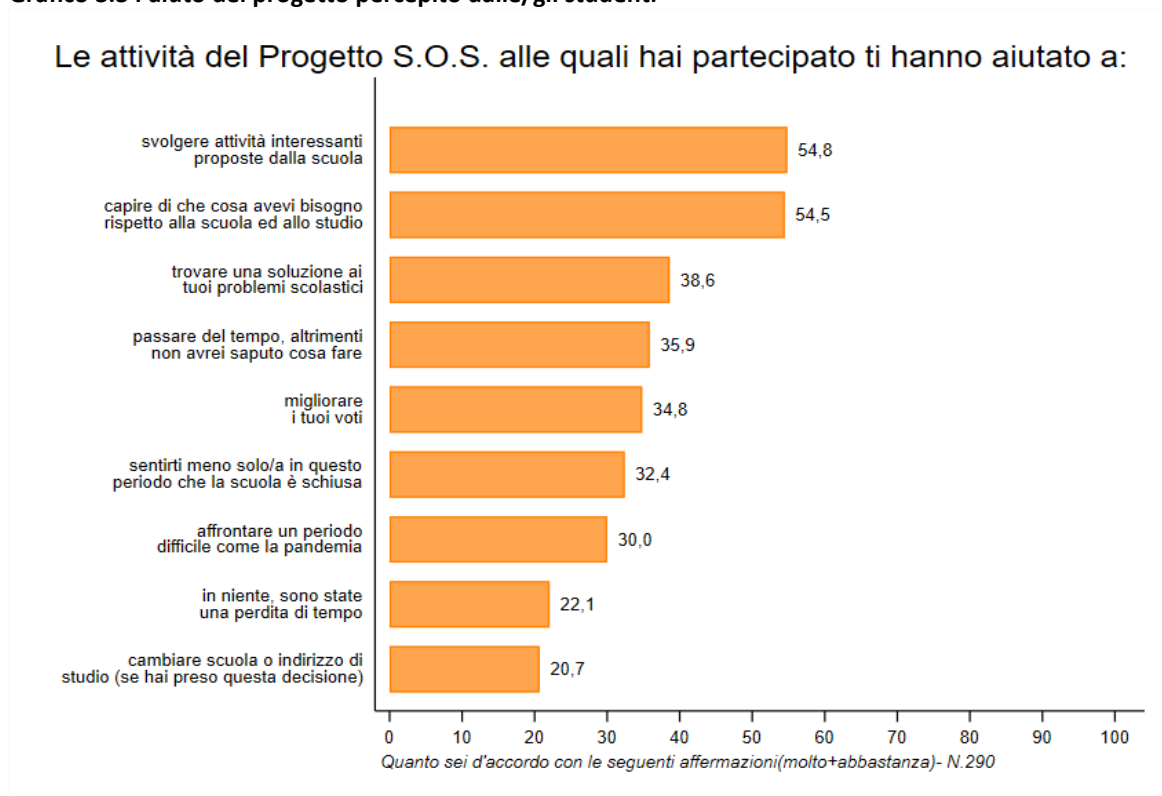
Nelle scuole in cui non è stata realizzata questa attività (a causa delle "bolle" delle classi) è stato visto come una grande mancanza. Sarebbe stata molto utile in questo anno scolastico in cui gli studenti erano così tanto alla ricerca di relazioni. La scuola è da

sempre servita come crogiolo di relazioni (ci si guarda intorno, si trovano persone di riferimento), ma nell'anno di realizzazione del progetto le regole di distanziamento hanno portato a stare sempre e solo con i propri compagni di classe. Quest'attività è stata realizzata solo in una scuola, ma è importante sottolineare la testimonianza dei docenti di questa scuola che hanno fortemente voluto questa attività. Il racconto su questa attività riporta quanto sia stata apprezzata dalle/dagli studenti coinvolti, che hanno trovato risposta nel loro forte bisogno di "uscire dalla classe" (vedi 2.1.1). Questo laboratorio ha permesso loro di incontrarsi in una situazione diversa: tutor e tutee andavano a mangiare insieme, poi tornavano a scuola e facevano i compiti insieme. Non sono stati quasi mai assenti, nonostante fosse un'attività pomeridiana, e alcuni si sono aggiunti in corso d'opera, dopo averne sentito parlare dai compagni. Quest'attività ha permesso di allargare il gruppo (rispetto alla classe) e di crearsi un ruolo: i tutee si sentivano importanti perché conoscevano le compagne e i compagni più grandi; i tutor si sentivano a loro volta fondamentali perché li aiutavano (grande aumento di autostima per entrambe le parti). Alcuni studenti molto chiusi in classe, in questo contesto si sono aperti. È stata sotto ogni punto di vista un'esperienza estremamente positiva.

3.2.2 Il punto di vista delle e degli studenti

Le e gli studenti che hanno preso parte al progetto e hanno risposto al questionario ne hanno dato un giudizio sostanzialmente positivo (l'88,3% dei rispondenti ha espresso un giudizio da sufficiente a ottimo pensando all'aiuto ricevuto da tutte le attività nel loro insieme). Cercando di andare più a fondo sull'analisi dell'opinione delle/degli studenti in merito al supporto ricevuto dal progetto e alla sua utilità è stato chiesto loro di esprimere il proprio giudizio su una serie di aspetti su cui il progetto può avere avuto un'influenza più o meno positiva. Più della metà degli studenti (54,5%) pensa che S.O.S li abbia aiutati a capire di che cosa avevano bisogno rispetto alla scuola e allo studio; il 38,6% ha dato un giudizio positivo sul fatto che li abbia aiutati a trovare una soluzione ai loro problemi scolastici; il 34,8% ritiene che il progetto li abbia aiutati anche a migliorare i propri voti (tenendo conto che solo una parte degli studenti ha seguito le attività di supporto didattico più mirate); il 20,7% delle/degli studenti rispondenti è stato aiutato a cambiare scuola o indirizzo di studio (solo coloro che hanno mostrato una esigenza di riorientamento). È importante sottolineare che per la maggior parte delle/degli studenti il progetto non sia stato percepito come una perdita di tempo (circa 78%) e che, anzi, abbiano trovato in esso qualcosa di utile anche per affrontare la pandemia e che in parte si siano sentiti meno soli (circa 34%). Del resto, il progetto non ambiva a risolvere con le sue sole energie le grandi difficoltà che le/i ragazzi hanno dovuto affrontare in questo periodo, ma per lo meno offrire proposte interessanti, percepite infatti come tali da più della metà dei rispondenti.

Grafico 3.3 l'aiuto del progetto percepito dalle/gli studenti



Fonte: elaborazione dati ISMU

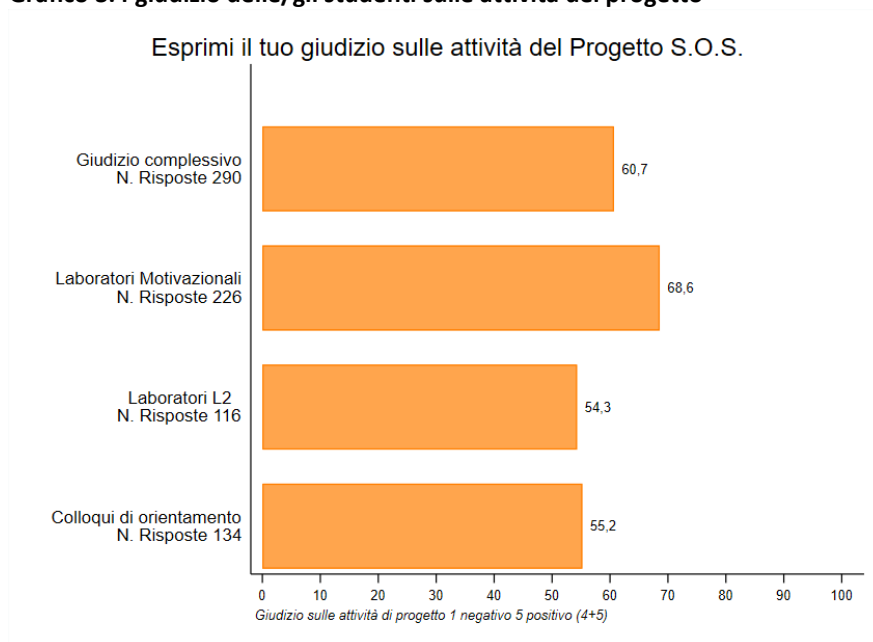
Guardando quindi alle singole attività del progetto S.O.S, è stato chiesto alle/agli studenti di esprimere un giudizio con una scala da 1 a 5 (1/minimo, 5/massimo) sulle attività a cui hanno partecipato nel corso dell'anno scolastico⁹.

Per quanto riguarda i **colloqui di orientamento**, il giudizio della gran parte dei partecipanti all'attività è stato positivo (da 3 in su). In particolare, più della metà (55,2%) delle/gli studenti ha dato un giudizio positivo, mentre il 28,3% ha dato un giudizio medio. Una situazione simile la possiamo trovare per l'attività di L2, dove la maggior parte dei partecipanti hanno valutato come sufficiente (27,6%), buono (26,7%) o molto buono (27,6%) l'intervento. Per quanto riguarda i **laboratori motivazionali**, che sono stati seguiti da un numero ampio di studenti, a volte con un'attività che ha coinvolto l'intera classe e altre con gruppi misti, il 90% dei rispondenti che hanno partecipato a questa attività, ha espresso un giudizio da sufficiente a positivo (20% medio, 34% buono e 36% ottimo).

Altre due attività molto specifiche sono state il **peer tutoring**, seguito da un piccolo gruppo di studenti di una singola scuola, che hanno espresso un giudizio molto positivo (il 50% ha dato il massimo), e il **supporto allo studio**, con il giudizio massimo del 66% dei partecipanti.

⁹ Nella lettura dei dati è importante tener presente che alle varie attività del progetto S.O.S hanno preso parte un numero differente di studenti e che, di conseguenza, sono state calcolate le percentuali di giudizio sulla singola attività solo considerando i partecipanti alla stessa.

Grafico 3.4 giudizio delle/gli studenti sulle attività del progetto



Fonte: elaborazione dati ISMU

Provando a rilevare l'opinione delle e degli studenti in merito al tipo di supporto ricevuto da S.O.S e alla sua utilità, è stato poi chiesto loro di esplicitare il grado di utilità che le specifiche attività di progetto hanno avuto relativamente a diversi aspetti. La seguente tabella riporta il giudizio relativo alle tre attività che hanno visto il coinvolgimento del maggior numero di studenti, ossia i colloqui di orientamento, i laboratori di L2 e i laboratori motivazionali. Si può osservare che il giudizio è suddiviso abbastanza equamente tra le 3 attività, con una prevalenza di risposte positive legate ai laboratori motivazionali che, come già specificato, hanno coinvolto il maggior numero di studenti¹⁰.

Tabella 3.1 Utilità delle attività del progetto per diversi aspetti. Valori %

	Colloqui orientamento	Laboratorio L2	Laboratorio motivazionale	totale
Miglioramento dei risultati nelle diverse materie	30,58	28,10	41,32	100
Aumento dell'interesse per i contenuti e le attività della scuola	28,93	22,31	48,78	100
miglioramento del rapporto con i/le docenti	29,75	19,83	50,41	100
aumento della motivazione allo studio e dell'impegno scolastico	33,06	24,79	42,15	100
aumento della convinzione personale di potercela fare nello studio	28,93	24,79	46,28	100

Fonte: elaborazione dati ISMU

¹⁰ Il numero degli studenti che ha partecipato alle attività di Laboratorio L2 è più basso degli altri perché non tutti ne avevano bisogno

Alla luce della propria esperienza personale è stato poi chiesto alle e agli studenti se consiglierebbero di partecipare alle attività del progetto ai compagni e, come illustrato dalla tabella 3.2, tutte le attività sarebbero consigliate da chi vi ha preso parte, pur se in misura diversa.

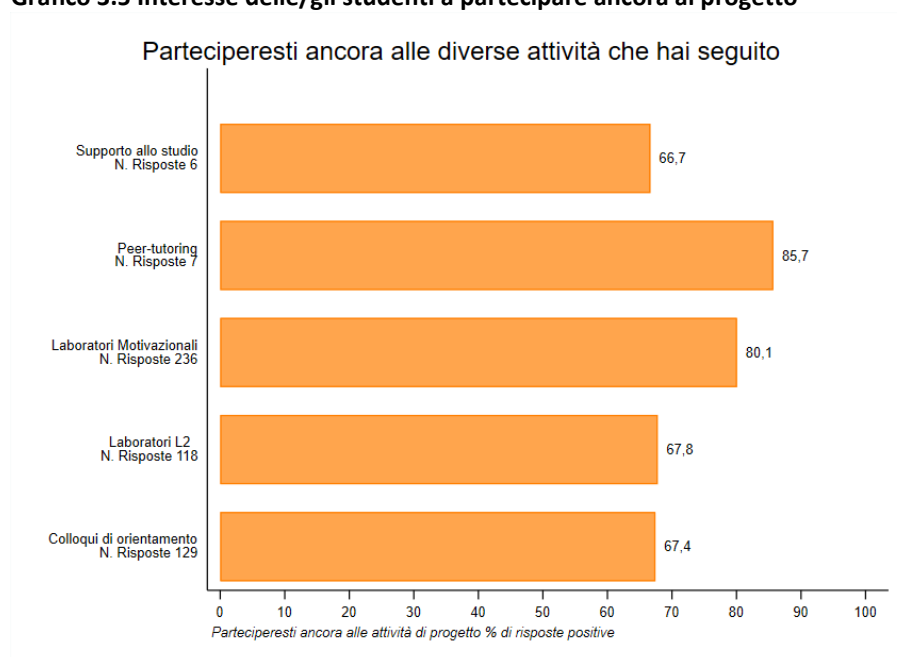
Tabella 3.2 - Percentuale degli studenti che consiglierebbero la partecipazione al progetto

Attività del progetto	Percentuale NO	Percentuale SÍ
Colloqui orientamento	24,26	75,74
Laboratorio L2	26,56	73,44
Laboratorio motivazionale	17,92	82,08
Peer-tutoring	12,50	87,50
Supporto allo studio	28,57	71,43

Fonte: elaborazione dati ISMU

Infine, è stato chiesto alle e agli studenti se parteciperebbero ancora al progetto in caso di una replica futura ed anche in questo caso si è registrato un sostanziale grado di soddisfazione con percentuali di adesione molto elevate.

Grafico 3.5 Interesse delle/gli studenti a partecipare ancora al progetto



Fonte: elaborazione dati ISMU

4. Scuole e istruzione nel new pandemic

Questo capitolo prova a gettare uno sguardo in avanti alla “scuola che verrà” (o che “dovrebbe venire”) nel contesto definito come *new-pandemic* o *new-syndemic*¹¹ (identificato anche come *post-Covid* ma che in realtà, come pare ormai evidente, non lo è a meno di non usare questa espressione in maniera del tutto impropria e ambigua).

Lo farà basandosi sia su una analisi della letteratura (prevalentemente nazionale, salvo un riferimento iniziale ad un documento dell’Unesco) recente (datata soprattutto 2021 e 2022, in modo che sia un po’ *staccata* dall’emergenza e dall’*instantness* del 2020) sia su interviste a due panel di Dirigenti di istituzioni scolastiche che hanno partecipato al Progetto S.O.S. nelle sue varie annualità. In ragione delle modalità e delle fonti utilizzate, non abbiamo qui la pretesa di dare un contributo esaustivo e completo sull’argomento ma solo l’obiettivo di iniziare a ricostruire e tratteggiare delle possibili traiettorie o direttrici di riferimento con le quali il sistema di istruzione – in particolare i segmenti interessati dal Progetto S.O.S. – dovrebbe auspicabilmente confrontarsi nel futuro prossimo in ragione di quanto accaduto durante la fase acuta della pandemia (ovvero gli anni 2020 e 2021).

La struttura del capitolo segue la *linea di svolgimento* appena descritta e termina con alcune brevi *Conclusioni* di sintesi.

4.1 Uno sguardo lungo e ampio nel post-Covid: la cornice tracciata dall’UNESCO

Nel 2020, l’Unesco ha pubblicato un documento che propone – già nel titolo – *9 di linee di azione* per la scuola (meglio: l’educazione) nel contesto *post-Covid*. Sottolineata, senza polemica, l’ingenuità di prefigurare nel 2020 uno scenario *post-Covid* (evidentemente una sorta di *wishful thinking* ...) mentre ancora oggi siamo, a fine 2022, ampiamente immersi nella pandemia, partiamo da queste *linee di azione* per perimetrare i contenuti di questa riflessione. Come è nella missione e nei compiti

¹¹ Sul significato di *syndemic* (o di *sindemia*) in relazione al Covid basti qui segnalare come: “researchers and commentators have called for COVID-19 to be considered a syndemic (...). The notion seems to fit well with the emerging evidence on inequalities in vulnerability, susceptibility, exposure and transmission of the infection” (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.763830/full>).

dell'Unesco, lo sguardo adottato è molto (molto) ampio - *mondiale* e riferito a situazioni e contesti enormemente differenziati tra loro – ma è proprio questo l'interesse del documento.

Ciò sottolineato, riportiamo qui sotto – tradotta dall'inglese¹² – la lista delle *linee di azione*:

1. *Impegnarsi a rafforzare l'istruzione è un bene comune. L'istruzione è un baluardo contro le disuguaglianze. Nell'istruzione come nella sanità, siamo al sicuro quando tutti sono al sicuro; noi prosperiamo quando tutti prosperano.*
2. *Ampliare la definizione di diritto all'istruzione si riferisce all'importanza della connettività e dell'accesso alla conoscenza e all'informazione. La Commissione invita a una discussione pubblica globale - che includa, tra gli altri, gli studenti di tutte le età – sulle modalità di ampliamento del diritto all'istruzione.*
3. *Valorizzare la professione dell'insegnante e la collaborazione tra gli stessi. C'è stata una notevole innovazione nelle risposte degli educatori alla crisi COVID-19, con i sistemi più impegnati con le famiglie e le comunità che mostrano la maggiore resilienza. Dobbiamo incoraggiare condizioni che diano agli educatori in prima linea autonomia e flessibilità per agire in modo collaborativo.*
4. *Promuovere la partecipazione e i diritti degli studenti, giovani e bambini. La giustizia intergenerazionale e i principi democratici dovrebbero imporci di dare alla partecipazione degli studenti e dei giovani in generale nella co-costruzione di un cambiamento auspicabile.*
5. *Proteggere gli spazi sociali offerti dalla scuola mentre trasformiamo l'istruzione. La scuola come spazio fisico è indispensabile. L'organizzazione tradizionale delle classi deve lasciare posto a una varietà di modi di "fare scuola", ma la scuola come spazio-tempo separato dalla vita collettiva, specifico e diverso da altri spazi di apprendimento, deve essere preservato.*
6. *Mettere a disposizione di insegnanti e studenti tecnologie gratuite e open source. Le risorse educative aperte e gli strumenti digitali ad accesso libero devono essere sostenuti. L'istruzione non può prosperare con contenuti preconfezionati costruiti al di fuori dello spazio pedagogico e delle relazioni umane tra insegnanti e studenti. Né l'istruzione può dipendere da piattaforme digitali controllate da aziende private.*
7. *Garantire l'alfabetizzazione scientifica all'interno del curriculum. Questo è il momento giusto per una riflessione profonda sui programmi di studio, in particolare mentre lottiamo contro la negazione della conoscenza scientifica e combattiamo attivamente la disinformazione*
8. *Proteggere il finanziamento domestico e internazionale dell'istruzione pubblica. La pandemia ha il potere di minare diversi decenni di progressi. I governi nazionali, le organizzazioni internazionali e tutti i partner del settore dell'istruzione e dello sviluppo devono riconoscere la necessità di rafforzare la salute pubblica e i servizi sociali, ma, simultaneamente, mobilitarsi per proteggere l'istruzione pubblica e il suo finanziamento.*
9. *Promuovere la solidarietà globale per porre fine agli attuali livelli di disuguaglianza. Il COVID-19 ci ha mostrato fino a che punto le nostre società sfruttano gli squilibri di potere e il nostro sistema globale sfrutta le*

¹² Traduzione dell'autore

disuguaglianze. La Commissione chiede un rinnovato impegno per la cooperazione internazionale e il multilateralismo, insieme a una solidarietà globale rivitalizzata che abbia al centro l'empatia e l'apprezzamento della nostra comune umanità.

Da questa lista sono ricavabili, perché è questo che qui ci interessa, alcune *aree di attenzione* (temi, fronti, ambiti, ...) prioritarie rispetto alle quali collocare quanto è emerso – e sarà illustrato di seguito – da una essenziale rassegna bibliografica, da un lato, e, dall'altro, dalla interlocuzione diretta con alcuni Dirigenti scolastici coinvolti nel Progetto S.O.S.. Queste *aree* sono – focalizzando le principali – le seguenti:

- la professionalità e la qualificazione degli/delle insegnanti¹³;
- la dimensione fisica e sociale – per studenti/esse - dello *stare a scuola* e degli *spazi scolastici*;
- l'accesso – possibilmente *free* e *open* – alle tecnologie ed alle risorse digitali – in primo luogo di studenti e studentesse;
- la *qualità* dei *curricula* – declinata, nello specifico, come contrasto alla “non-scientific knowledge” ed alla “misinformation” (un aspetto riconducibile, lo sottolineiamo, alla valenza *mondiale* dello sguardo dell'Unesco);
- il finanziamento, in particolare *pubblico*, dell'istruzione;
- la promozione della partecipazione e dei diritti di studenti e studentesse nelle diverse età e cicli di istruzione.

Teniamo, quindi, queste *aree* sullo sfondo nel prosieguo dell'analisi di questo contributo.

4.2 Alcune questioni-chiave per la scuola nel new-pandemic: una breve rassegna bibliografica

La riflessione e la elaborazione sulle questioni-chiave prioritarie per la scuola italiana nell'ambito dello scenario *new-pandemic* prossimo futuro, largamente basata su quanto osservato durante la fase di *picco* della pandemia, si concentrano soprattutto intorno alle seguenti:

- le categorie-guida per il ridisegno della didattica *oltre l'emergenza*;
- la istituzionalizzazione e *uso a regime* della didattica a distanza come leva di qualificazione della didattica in generale;
- la relazione scuola-genitori;
- l'attenzione alla inclusione ed alla *presa in carico* degli alunni/e caratterizzati da fragilità e vulnerabilità;
- la pluralizzazione degli *ambienti di apprendimento*.
- Vediamo distintamente e per sommi capi ciascuna di esse.

¹³ Useremo nel testo, di norma, il doppio riferimento ma talvolta, per semplificare e del tutto convenzionalmente, il solo maschile.

La prima, centrata sulle **categoria-guida** da assumere per il ridisegno della didattica, prende le mosse dalla considerazione secondo la quale (Ferraro ed al., 2021, p. 15) “sono ... molti gli studi che stanno riportando alti livelli di stress causati dal ritorno in aula (Giannopoulou et al., 2021; Makhbul & Rawshdeh, 2021; Waters et al., 2021) il quale è continuamente soggetto a variazioni e alternanze a causa dell’imprevedibilità dei contagi e delle nuove varianti (Kirby, 2021)”. Su questa base, la proposta è di puntare su “un’educazione olistica, transdisciplinare e multimodale alle emozioni (Ferraro, 2010) e al corpo (Iavarone et al., 2010)” così da “ricercare meccanismi positivi che attivino le coscienze e favoriscano lo sviluppo degli adolescenti, al fine di migliorare l’esperienza educativa collettiva, favorendo così l’espressione del proprio vissuto e responsabilizzando adulti e giovani attraverso una educazione che non solo insegni le nozioni ma si pone come scopo più grande quello di educare alla salute e al benessere di tutti ” (Ferraro ed al., cit., p. 20). Questo riferimento al *benessere* (che tornerà anche nelle parole dei Dirigenti intervistati) rimanda alla centralità che, nello scenario new-pandemic, dovrebbero avere “*key-words* ad alto gradiente di significatività formativa, quali la cooperazione, la cura, la relazione” (Castaldi, 2021, p. 205).

La seconda questione, identificata come *istituzionalizzazione della didattica a distanza* (anche in questo caso oltre il suo uso emergenziale) trova origine “nei bisogni e nelle necessità emerse” con questa forma di distanza” (Ferraro ed al., cit., p. 14). Essa si basa sul fatto che “stiamo ora uscendo dall’era *cross-COVID* per addentrarci in un’ulteriore normalità, quella *post-COVID*, nella quale dovremmo affrontare un ritorno in aula da parte degli adolescenti e dei docenti, probabilmente attraverso modalità didattiche miste, in presenza ed a distanza, per permettere una maggiore capillarizzazione della scuola nella quotidianità degli adolescenti e allo stesso tempo prevenire l’aumento dei contagi”¹⁴ (Amodio et al., 2021; Walsh et al., 2021, entrambi citati in Ferraro ed al., cit., p. 15). In questa cornice, “l’evoluzione dell’e-learning e la sua convergenza con la Didattica a Distanza (DaD) hanno certamente messo a disposizione dei processi di apprendimento e dell’educazione in generale una ricchezza nuova di strumenti e funzionalità. Tale evoluzione ha avuto un’ulteriore cruciale conseguenza, ovvero quella di avvicinarci alla realizzazione dell’obiettivo di un’istruzione centrata sulla persona (*person o student-centred*) promosso da precursori come John Dewey e Maria Montessori” (Molina ed al., 2020, p. 54-55). Da questo punto di vista, la *nuova* “centralità dell’apprendimento personalizzato” darebbe la possibilità – dato che li include – di implementare appieno nella didattica altri approcci quali “l’educazione esperienziale (*experiential*), attiva (*active*), autentica (*authentic*), basata sul problema (*problem-based*) o sul progetto (*project-based*), autoeducativa (*selfdirected o autonomous*), e collaborativa o basata sull’intelligenza sociale o collettiva (*collective intelligence*)” (Molina ed al., 2020, p. 56).

La combinazione tra questi approcci e le possibilità offerte dall’e-learning originano quello che è definito come “e-Learning adattivo [il quale] ingloba tutte le nuove attività digitali, physical-virtual (*phyrtual*), che offrono agli studenti e agli insegnanti la flessibilità di combinare strumenti e approcci didattici multipli, nel tempo e nello spazio, per realizzare la personalizzazione dell’educazione di ogni studente — da cui il nome *phyrtual adaptive eLearning model*” (Ibidem). Tuttavia, pur in questo scenario, “sarebbe ... azzardato pensare che la Didattica a Distanza diventerà l’approccio dominante in un

¹⁴ Quello che è accaduto, di fatto, nell’anno scolastico 2021/2022.

mondo post-Covid perché la scuola è caratterizzata da un insieme di relazioni in presenza che la qualificano intrinsecamente e che non possono essere sostituite dalla didattica online. La stessa sfida dell'innovazione digitale della scuola è molto più ampia di quella rappresentata dalla DaD. Molti aspetti della sfida digitale richiedono la presenza e le relazioni tra insegnante e studente, che solo l'ambiente fisico può offrire" (Molina ed al., 2020, p. 70). Infatti, ed è un rischio anche in prospettiva e pure all'interno di schemi *ibridi*, "il limite di questa DaD¹⁵ risiede essenzialmente nei limiti di una scuola che con il suo essere è ancora troppo basata su un modello trasmissivo di tipo informazionale – potremmo dire "depositario", per usare le parole di Freire (1968) –, con una parte soltanto minoritaria di componenti dialogiche ed esperienziali" (Macchia e al., 2021, p. 787). In coerenza con questa preoccupazione, (p. 790), viene evidenziata l'importanza di investire sulla "*Media Education*", intesa però nel senso più ampio del termine, come approccio all'educazione nel complesso. Infatti, sperimentando forzatamente una scuola "alla rovescia", attraverso uno schermo, è stato possibile osservare che oltre alla didattica "con" i media e agli insegnamenti "sui" media esiste un campo di indagine rimasto finora solamente poco più di una riflessione teorica all'interno della Media Education: studenti e insegnanti hanno cioè vissuto in prima linea che nessuna formazione avviene a prescindere dai media, sia fisici che digitali (Macchia e al., cit., p. 790).

La terza questione-chiave è quella del rapporto tra scuola (ovvero: dirigenza ed insegnanti, essenzialmente) e genitori ma, meglio sarebbe, del rapporto triangolare tra genitori, alunni/e-figli/e ed insegnanti. A questo proposito, porre attenzione a questo "triangolo relazionale ... nella didattica mediata dal supporto digitale a distanza comporta il rilevamento delle diverse criticità emerse a partire dalle percezioni e dai vissuti delle famiglie e dalla scuola" (Castaldi, cit., p. 208). Segnalato come – inevitabilmente? – ritorni qui la evidenza del ruolo avuto dalla didattica digitale a distanza nello *scardinare* logiche e sistemi di relazione consolidati, il punto di riflessione è che "gli ambiti che contraddistinguono i contatti delle famiglie con il contesto scolastico, legati generalmente a modalità formali di tipo valutativo e burocratico, richiedono un netto ripensamento *oltre* le dinamiche di tipo organizzativo-funzionale in cui la diversità di ruoli tra genitori e insegnanti rischia di ergersi a muro divisorio che segna confini e marca territori di competenza" (Castaldi, cit., p. 209). È qui che si innesta il richiamo ad un costrutto attualmente *in gran voga* (non a caso presente anche nelle interviste ai Dirigenti scolastici) ovvero quello – non privo di ambiguità e di attese eccessive, peraltro, secondo noi - di *comunità educante*. Essa sarebbe infatti l'esito della messa in atto di "nuove modalità di gestione corresponsabile del percorso di apprendimento ..., proponendosi come realtà concrete e operanti a livello territoriale, espressioni di un autentico desiderio di superamento della rigidità dei ruoli e della separazione delle discipline dal piano dell'esperienza (Dewey, 1955), espressioni di una viva volontà di protagonismo delle famiglie nella cooperazione con la comunità scolastica, che si proietta in modo inequivocabile oggi come comunità scolastico-familiare. Esempio di comunità educante, formale e non formale al contempo" (Castaldi, cit., pp. 209-210).

¹⁵ Ovvero quella agita durante la pandemia (la nota è di chi scrive).

Si collega a questo il tema – già citato – del “benessere scolastico dell’alunno [il quale¹⁶] non risiede solo nel buon esito dell’apprendimento e nell’acquisizione di competenze didattico-disciplinari, ma nel complesso e dinamico intreccio di dimensioni emotivo-cognitive su cui si costruisce l’eticità e si sviluppano i sentimenti morali capaci di conferire direzioni di senso al proprio esserci (Mortari, 2006, p.136).

La quarta questione-chiave è quella della inclusione o – meglio – dell’*agire inclusivo*, in primo luogo da parte dei/delle docenti e quindi della *capacità di essere inclusive* delle istituzioni scolastiche. Questo tema è generalmente posto in relazione agli *special needs* che caratterizzano gli studenti/esse con disabilità oppure (appunto) quelli con cosiddetti *bisogni speciali*: tuttavia, nello scenario new-pandemic, esso è estendibile – per così dire – al complesso delle popolazioni scolastiche. A questo proposito, al di là dello specialismo rappresentato dall’ambito della *didattica inclusiva*, l’elemento di prospettiva è rappresentato dal fatto che “ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all’epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali” (Gulisano, 2021, p. 237). Di nuovo, quindi, il rimando alla didattica con la specificità – in questo caso – della sua *inclusività* la quale richiederà, soprattutto se intesa nella sua accezione più tipica (ovvero relativi agli studenti/esse con *bisogni speciali*), “una rivoluzione radicale dell’apparato didattico-formativo del “fare scuola” e una strutturale modifica degli ambienti di apprendimento, dei tempi e delle modalità di accessibilità alle conoscenze, delle relazioni educative comunicative, della gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando *pratiche didattiche* altamente innovative capaci di garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità” (Gulisano, cit., p. 243).

Segnaliamo, di questo passaggio, il riferimento agli *ambienti di apprendimento* i quali, da un lato, saranno l’ultima delle questioni-chiave segnalate più oltre e, dall’altro, sono stati ampiamente citati anche dai Dirigenti scolastici nelle loro interviste. Sottolineiamo però anche il riferimento costante ed esplicito al ruolo dei/delle docenti (certamente centrale, anche in prospettiva) rispetto ai quali è inevitabile il richiamo all’ambito costituito dalla loro formazione la quale “oggi più che mai ... si basa su tre assi: una solida formazione culturale di base e specifica della/e disciplina/e da insegnare, l’asse del sapere organizzativo e quello dei saperi relativi all’ambito comunicativo-relazionale ... La crisi socio-culturale ed educativa aperta dalla DaD ci ha reso consapevoli dell’importanza delle *soft skills*, ovvero delle competenze emotive, sociali e comunicative che permettono all’insegnante di saper gestire le problematiche e le emergenze del contesto in modo tale da poter continuare a svolgere il proprio lavoro e aiutare gli studenti ad affrontare le relative difficoltà e conseguenze” (Macchia e al., 2021, p. 793).

Infine, lo abbiamo appena richiamato, l’ultima questione-chiave – probabilmente quella che appare come maggiormente caratterizzante la progettualità nel *new-pandemic* e che potrebbe anche essere usata per ricomprendere ed organizzare tutte le altre – è quella degli *ambienti di apprendimento*. Da un lato, infatti, la pandemia – nelle sue varie fasi e intensità – li ha di fatto ridisegnati (individuandone di nuovi, di diversi, di

¹⁶ Benessere.

alternativi; *costringendo* a combinarli, ad utilizzarne di diversi in maniera se non integrata almeno coordinata e consapevole) e, dall'altro, ne ha fatto (in)travedere le potenzialità e le possibilità – anche nella combinazione fisico-virtuale – in quanto *strumenti di revisione* dell'assetto e del merito della didattica. In questa prospettiva, in primo luogo, “al docente si richiede ... di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'impegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali e informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extra-scuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia” (Gulisano, cit., p. 243). Nell'ambito degli *ambienti*, quelli basati su pratiche ed esperienze (che quindi contribuiscono allo sviluppo dell'*apprendimento dall'esperienza*) rinviano “chiaramente ad una situazione *laboratoriale* in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare”. Proprio per questo, la struttura dell'*insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale. A maggior ragione, le caratteristiche che emergono dalla riflessione deweyana sulla scuola-laboratorio e che possono essere applicate, con alcune variazioni, a quelle che sono le specificità del docente nella scuola contemporanea [...]: una didattica *laboratoriale* che è espressione dello stile fondamentale dell'insegnante nella scuola democratica; una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento; una didattica individualizzata; una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe (Gulisano, cit., p. 244). Un'altra declinazione degli ambienti di apprendimento – più ampia ed onnicomprensiva – risiederebbe nella possibilità di “integrare risorse digitali e trovare nuove configurazioni temporali (sincrone e asincrone), spaziali (trascendendo l'aula scolastica) e collaborative (attivando nuove relazioni con il mondo esterno), al fine di garantire un'educazione più equa” (Macchia e al., 2021, p. 791).

4.3 Le traiettorie del new-pandemic nelle parole di un panel di Dirigenti scolastici coinvolti nel Progetto S.O.S.

L'approfondimento effettuato con un panel di Dirigenti scolastici¹⁷ le cui scuole hanno partecipato, in annualità diverse, al Progetto S.O.S. ha cercato di ricostruire – anche in questo caso – le principali direttrici di lavoro possibili nel *new-pandemic* affiancando a ciò la ricostruzione di due momenti precedenti ovvero, da un lato, la situazione *precedente* alla esplosione della pandemia e, dall'altro, quella verificatasi durante le fasi di maggiore o minore intensità della pandemia e, in ogni caso, fino alla conclusione dell'anno scolastico appena terminato.

¹⁷ Siamo ovviamente consapevoli del fatto che, in ragione della esiguità numerica dei partecipanti al *panel*, quanto emerso è considerarsi come uno spunto del tutto relativo e parziale rispetto alle tematiche di riferimento.

Incominciando dal pre-Covid, e quindi dalla situazione esistente nei primi mesi dell'anno scolastico 2019/2020, le principali questioni caratterizzanti gli istituti di appartenenza degli intervistati erano le seguenti:

- l'inserimento, la gestione e l'intervento a favore degli alunni/e neo-arrivati/e oppure delle seconde generazioni, sia in termini generali *di principio* (D1¹⁸: "si trattava di ammettere, riconoscere che il tema andava affrontato e non tenuto nascosto") sia in termini di azioni effettive (progetti, servizi, attività, *attenzioni* specifiche);
- il miglioramento e la qualificazione dell'orientamento in uscita (dall'istruzione secondaria di primo grado) e, più in generale, delle scelte rispetto al ciclo di studi successivo, anche da parte dei genitori nella loro relazione di consiglio, suggerimento o condizionamento delle scelte dei figli/e (in particolare, secondo D1, nella direzione del suo "per quanto possibile *sganciamento* dal determinismo socio-economico che continua a caratterizzarlo" mentre D4 ha sottolineato la "difficoltà di coinvolgimento dei genitori nel processo di scelta dell'istruzione superiore del figlio/a");
- la digitalizzazione della didattica ("avevamo molte strumentazioni presenti ma non erano attivate", D2) nel quadro più complessivo della diversificazione degli *ambienti di apprendimento* (D2);
- il sostegno ed accompagnamento (anche in forma di tutoraggio) agli alunni/e in ingresso, quelli delle classi prime (nei primi mesi dell'anno scolastico), anche in chiave di eventuale ri-orientamento verso altro percorso o altro istituto – per competenze non allineate oppure per errate conoscenze o attese sui contenuti del corso di studio scelto (D3, in relazione alle secondarie di secondo grado) nonché di eventuale "gestione dell'insuccesso" (D4, in relazione invece all'istruzione secondaria di primo grado).

Per quanto riguarda invece il periodo pandemico più o meno acuto (ovvero il periodo che copre la seconda metà dell'anno scolastico 2019/2020 e giunge fino alla fine dell'anno scolastico 2021/2022, un periodo in realtà *pandemicamente* molto eterogeneo al suo interno), le questioni *prioritarie* da affrontare sono state – sempre secondo i/le Dirigenti intervistati – le seguenti:

- la digitalizzazione forzata, rapida e *di massa* della didattica (nella sua componente sia tecnologico-dotazionale – anche di copertura di tutti gli alunni/e con dispositivi e banda adeguati - sia di competenze e capacità di uso da parte del corpo docente: D1, D2, D4);
- l'abbassamento dei livelli di competenza/profitto negli allievi/e come conseguenza del calo dei livelli di attenzione e di frequenza fisica delle lezioni (D1);
- la gestione della didattica mista o integrata (in particolare nell'a.s. 2021/2022), in primo luogo da parte dei docenti (unitamente alla "mancanza di evidenze sulla efficacia del mix", D1);
- l'aumento dei sintomi di disagio nei nuclei familiari/genitori degli allievi/e (secondo D1 c'è stato una sorta di "ritiro sociale, le famiglie che avevano paura di fare tornare i figli a scuola dopo il lock-down") con la scuola che ha agito come

¹⁸ D1, 2 e 4: dirigenti IC; D3: dirigente IIS.

“sensore dei problemi e – per quanto possibile – soluzione degli stessi” anche in collaborazione con risorse non ordinarie, interne o esterne (ad esempio, con D2, i “volontari del quartiere, dei progetti speciali, gli sportelli dedicati, le figure specialistiche, il Comune ed il Municipio”).

Infine, passando al punto di maggiore interesse ovvero le prospettive nel *new-pandemic* (o *new-syndemic*), va innanzitutto evidenziato che le traiettorie indicate dagli intervistati/e non riguardano, in generale, solo i profili-tipo destinatari/e del Progetto S.O.S. ma il complesso degli studenti/esse degli istituti di riferimento; inoltre, e questo è un punto di interesse *di merito*, le possibili direttrici future vengono declinate non come un *tornare indietro* al pre-Covid ma – al contrario – come funzionali ed orientate a *non tornare indietro al pre-Covid*.

Ciò premesso, le direttrici emerse – possibili punti della impalcatura di una agenda *di lavoro* – sono prioritariamente le seguenti:

- la diversificazione e valorizzazione dei diversi ambienti di apprendimento sperimentati durante la fase pandemica (ambienti fisici e virtuali; fisici interni e fisici esterni/all’aperto; il compito è “ripensare gli spazi, tutti”, D2) nel quadro più complessivo della valorizzazione della didattica attiva e laboratoriale (D1);
- il recupero (rispetto ai livelli pre-Covid) e, auspicabilmente, l’innalzamento dei livelli di competenza degli studenti/esse (D1) sia attraverso la qualificazione e il ridisegno della didattica (nel senso più ampio del termine) sia, nel ciclo della primaria-secondaria di primo grado, attraverso la verticalizzazione *vera* del curriculum;
- il miglioramento qualitativo delle pratiche di orientamento per *sganciarle* dal determinismo socio-economico che le caratterizza (sia nella loro produzione che nell’uso da parte di chi decide);
- la conferma, consolidamento e valorizzazione delle collaborazioni con soggetti e progetti prossimi sul territorio (si tratta di soggetti di varia natura, ... attivi a supporto della scuola durante la pandemia: D2) sulla base dell’assunto per il quale “da sola la scuola non ce la fa a fare tutto quello che dovrebbe fare per i suoi alunni/e”. È una direttrice che, da un lato, incontra il tema della comunità educante e delle cosiddette *alleanze educative* e, dall’altro, rimanda a quello della *apertura* della scuola (D1), della *scuola aperta* (a cominciare dalle “aperture pomeridiane ed estive, già attive nel 2022 e fino al 2023”, D1), “ancorata alla vita del quartiere” (D1) e – per usare un riferimento attualissimo per quanto abusato - connessa (“alla rete, sia quella digitale sia quella fisica-territoriale”, D1);
- il recupero negli studenti/esse – soprattutto quelli/e del biennio della secondaria di secondo grado - del *senso* e della ragione del “venire a scuola” (“perché vengo a scuola? Chi me lo fa fare?”, D3) anche in relazione al loro *benessere a scuola*, alla sua cura e sviluppo costanti;
- il *governo* (inteso come gestione, fronteggio, contenimento, ...) delle derive polarizzate dei genitori nei confronti dei figli/e-studenti/esse in relazione alla scuola, derive che sono o iperprotettive (rispetto ai figli/e) o di grande fragilità/debolezza di loro stessi in quanto genitori (come conseguenza della pandemia, D3);
- la radicale revisione dei meccanismi di ingresso e gestione dei docenti e dei non-docenti, l’innalzamento della qualità di *tutto* il personale (e quindi anche di

quello di staff), il ridisegno complessivo delle regole (di ingresso, gestione, funzionamento del personale stesso: D3): la pandemia – viene sottolineato - ha *alzato l’asticella* della scuola, dei suoi compiti, delle sue responsabilità ed è difficile immaginare di fronteggiarle senza revisioni molto importanti e profonde¹⁹.

4.4 Ricomporre il puzzle

Tenendo sullo sfondo – ma giusto come cornice generale - il *Piano Scuola 2021/2022* del Ministero dell’Istruzione (che non a caso ha nel titolo il riferimento alla “cessazione dello Stato di emergenza da Covid-19” ma che tuttavia non *guarda oltre* l’estate di quest’anno, 2022)²⁰, prendiamo come riferimento per queste *Conclusioni* quelle che la Fondazione Mondo Digitale²¹ ha definito come *le sei grandi dimensioni inter-relazionate nelle trasformazioni sistemiche nazionali*.

Queste dimensioni, rispetto alle quali posizionare nello scenario *new-pandemic* quanto emerso dalla ricostruzione effettuata ma anche il profilo del Progetto S.O.S nel suo complesso, sono le seguenti (Molina e al., 2020, p. 67):

- Contenuti dell’educazione²²
- Approcci e ambienti di apprendimento
- Gestione dei processi didattici e scolastici
- Formazione degli insegnanti e dei dirigenti
- Governance e politiche educative del sistema
- Varietà di innovazioni sotto-sistemiche (insieme di innovazioni che emergono da diverse componenti del sistema educativo con l’obiettivo di trasformarlo interamente o in una sua parte sostanziale. Esempi, da una indagine INDIRE, 2020: lezioni in videoconferenza; attività di contatto e socializzazione; assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi; attività di ricerca e laboratoriali).

L’incrocio tra ciascuna di esse²³, quanto emerso dall’analisi della letteratura e dalle interviste ai/alle Dirigenti e, infine, i contenuti-portanti del Progetto S.O.S. è riassunto nella tabella qui sotto: nelle singole celle si segnala l’intensità²⁴ con la quale – dal punto

¹⁹ A fronte, opinione personale, della sostanziale impossibilità di raccogliere questa *sfida*, meglio riprendere in mano e rileggere *Deschooling Society* di Illich (1970), non a caso ritornato in auge in relazione al periodo pandemico (ad esempio: Bartlett et al., 2020).

²⁰ Tuttavia in esso ritroviamo dei riferimenti che sono emersi dalla ricostruzione che abbiamo presentato ovvero quelli (da p. 16 in poi del Piano) al “ruolo delle comunità territoriali”, all’ “inclusione scolastica” e, del tutto marginalmente, alle “attività laboratoriali”.

²¹ <https://www.mondodigitale.org/>.

²² Intendo come programmi.

²³ Segnalo che l’ultima dimensione appare – logicamente e nel merito – un po’ incongrua rispetto alle precedenti ma per fedeltà alla fonte la mantengo nell’elenco.

²⁴ Alta, media, bassa, nulla. Nello specifico, è stata indicata una rilevanza “alta” quando il tema è presente in modo diffuso, esplicito e rappresenta una componente centrale nella fonte/oggetto di riferimento;

di vista di chi scrive – il tema è presente nelle diverse *fonti* considerate (intendendo come tale, rispetto a questo esercizio, anche il Progetto S.O.S.).

Dimensioni	Esperti/e (letteratura)	Dirigenti (interviste)	Progetto S.O.S.
Contenuti dell'educazione	Bassa	Bassa	Bassa
Approcci e ambienti di apprendimento	Alta	Alta	Alta
Gestione processi didattici e scolastici	Media	Alta	Alta
Formazione insegnanti e dirigenti	Media	Media	Bassa
Governance e politiche educative/di sistema	Bassa	Bassa	Bassa
Innovazione sotto-sistemica	Media	Alta ²⁵	Alta ²⁶

La lettura orizzontale della tabella mostra una elevata coerenza tra l'intervento complessivo del Progetto S.O.S. (nelle sue diverse edizioni e rispetto ai diversi ordini di scuole coinvolte nel tempo) e le dimensioni considerate, in letteratura e dalle/dai Dirigenti intervistati, come componenti rilevanti di una *agenda dell'istruzione* per il *new-pandemic* in Italia. Da questo punto di vista, quindi, la modellizzazione e capitalizzazione dell'impianto del Progetto S.O.S. e delle sue azioni/attività, da un lato, e la sua promozione e diffusione nel sistema educativo (almeno) della città di Milano, dall'altro, appaiono due *compiti* al tempo stesso opportuni e utili rispetto al (ri)disegno del sistema educativo *che verrà*.

“bassa” quando il tema è presente in modo episodico, scarsamente esplicito ed è marginale nella fonte/oggetto di riferimento; infine, “media” quando il tema è presente in modo discontinuo, non sempre esplicito ed è solo in parte centrale nella fonte/oggetto considerata.

²⁵ Collochiamo qui i riferimenti, ad esempio, alle pratiche di orientamento, alle relazioni con i genitori, alla collaborazione con il territorio ed i suoi attori rilevanti.

²⁶ Posizioniamo qui (per quanto in maniera non esclusiva rispetto alle altre dimensioni della tabella) attività del progetto quali l'orientamento, il peer-tutoring, i laboratori, gli interventi di sostegno individualizzato.

Conclusioni

Nel tracciare le riflessioni conclusive che emergono dai diversi approfondimenti presentati in questo report, si evidenzia un aspetto trasversale che riguarda la gestione da parte delle scuole della **situazione post(new) pandemica** e le sfide che questa apre per le scuole, ma anche per tutti gli altri attori coinvolti.

Complessivamente il quadro ricostruito racconta di scuole che hanno affrontato l'anno scolastico con l'incertezza della "promessa" di una fase post-pandemica. Azzardiamo l'uso del termine *promessa* perché nella pratica e nelle sfide di gestione quotidiana che le scuole si sono trovate ad affrontare, definire questa fase come post-pandemica, si è di fatto concretizzato in una promessa parzialmente disattesa. Le scuole hanno dovuto affrontare non solo ancora la gestione della diffusione dei casi di COVID, ma anche – e direi soprattutto – della prevenzione dei contagi attraverso misure sanitarie restrittive lasciate alla decisione finale delle singole scuole. Ognuna, quindi, si è trovata ad affrontare quotidianamente questo problema, senza togliere centralità ai bisogni (anche nuovi e strettamente connessi con la vita in pandemia) che le/i Dirigenti Scolastici hanno ben spiegato nelle loro interviste.

La sfida, dunque, si è articolata nel dover tenere insieme la priorità sanitaria di contenimento dei contagi e di gestione delle restrizioni, con le esigenze impellenti del "ritorno alla normalità". Un ritorno alla normalità che si è da subito evidenziato come non praticabile, dove ai bisogni strutturali delle scuole – come la necessità di lavorare puntualmente sull'orientamento scolastico – si sono aggiunti quelli derivanti dalla fase pandemica. Le due diverse dimensioni sembrano, dalla visione proveniente da Dirigenti e insegnanti, destinate a convivere per lungo tempo sia sul fronte della sfera relazionale che su quella degli apprendimenti.

Per quanto riguarda la **sfera relazionale** il benessere scolastico sembra essere sempre più centrato su **spazi di ascolto** di cui le/gli studenti hanno bisogno e che sempre più consapevolmente richiedono. Dal punto di vista delle/i Dirigenti questo implica la possibilità – oltre che la capacità – di poter offrire loro questi spazi e queste risorse, sia con riferimento alle modalità di relazione quotidiane con le/i docenti, sia con riferimento a risorse esterne alla scuola. Le relazioni con il territorio e le risorse che mette a disposizione emerge come un nodo di lavoro dell'agenda delle scuole per il prossimo futuro, elemento su cui è necessario puntare secondo le/i Dirigenti. Non dissimile è la visione fornita dalle/i docenti che si rendono conto di dover, da un lato, far fronte alle esigenze quotidiane di studenti sempre più in difficoltà sul piano relazionale, ma al tempo stesso di non poter sopperire all'entità ed intensità di un bisogno sempre più esplicitato e che necessita di specifiche competenze psicologiche e pedagogiche per essere affrontato. La preparazione e la disponibilità dei docenti, quindi, e la possibilità non solo di reperire risorse sul territorio, quanto piuttosto di fare rete con queste affinché gli interventi non rimangano solo estemporanei, viene evidenziato come un piano di intervento prioritario per le scuole.

Unitamente al bisogno di ascolto emerso dalle/gli studenti, le scuole rilevano un generale disagio o **difficoltà da parte delle famiglie**, soprattutto a seguito della

pandemia, più o meno direttamente in relazione con la specifica situazione vissuta dal nucleo familiare. Ansia, paura, angoscia sono diventate le parole più frequenti non solo da parte delle/i ragazzi e non solo per chi ha vissuto perdite di persone care a causa del COVID. Questo generale stato di malessere diffuso pone ancora maggiore criticità sulle relazioni, in particolare con le istituzioni come la scuola. La scuola, quindi, per quanto non titolata ad occuparsi direttamente di tale malessere si trova a doverlo gestire o a doverne gestire le conseguenze. L'innalzamento dell'ansia dei genitori nei confronti della salute dei propri/e figli/e, ad esempio, ricade sulla scuola in termini di richiesta di una maggiore flessibilità – ad esempio su tempi e modalità di ingresso ed uscita – a cui le scuole non sempre possono dare risposta. Se già nell'era pre-covid la relazione tra scuola e genitori era piuttosto complessa (soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado), adesso il rischio è che la distanza – e di conseguenza la difficoltà relazionale – aumenti esponenzialmente. Come sottolineato dalle/i Dirigenti, affinché la relazione scuola-genitori e, ovviamente, studenti non si riduca ad un'opera di gestione e contenimento delle richieste, la scuola – anche la secondaria di secondo grado – dovrebbe iniziare a porsi in termini interlocutori nei confronti di quella che viene definita comunità educante, in cui rientrano anche i genitori, ma non – o almeno non esclusivamente – in un'ottica di “rappresentanza del singolo interesse” dei propri/e figli/e, quanto semmai come interlocutori coinvolti e partecipi nella costruzione di un clima di benessere. Nella consapevolezza che il benessere scolastico non risiede solo nel buon esito dell'apprendimento e nell'acquisizione di competenze didattico-disciplinari, ma nel complesso e dinamico intreccio di dimensioni emotivo-cognitive (Castaldi 2021, pag. 210).

La sfida su questo fronte coinvolge potenzialmente tutti gli attori sociali che in un'ottica di sinergia possono contribuire alla costruzione del **benessere educativo** – e non solo scolastico – dove la scuola sta al centro sia come spazio fisico, sia come interlocutore principale, ma che necessita di una rete di soggetti in grado di apportare risorse ed esperienze educative che non possono risiedere tutte nella scuola. In questa direzione anche il Comune di Milano con i suoi interventi e con i suoi servizi può essere parte integrante del processo di costruzione del benessere educativo delle/gli studenti e parte della comunità educante insieme alle famiglie, i soggetti del terzo settore e tutti gli altri attori coinvolti a vario titolo.

Sul fronte della **sfera degli apprendimenti**, invece, la sfida coinvolge in maniera molto più pregnante la scuola e tutte le sue componenti, anche se, come riportato da tutte le voci coinvolte in questo report di restituzione, il benessere educativo incide anche in maniera diretta sugli apprendimenti.

Dirigenti e docenti, come evidenziato nei capitoli precedenti, concordano sulla principale sfida della fase post(new) pandemica, ovvero sul non poter – e dover – “tornare indietro” al funzionamento scolastico pre-COVID. Questo da un lato perché, nonostante le difficoltà connesse alla DaD, si rileva un generale accordo sulle potenzialità dell'**uso della tecnologia** per l'apprendimento che non si limita ovviamente alla lezione online, ma che consente di integrare momenti e **spazi di apprendimento diversificati** e che punta ad una **didattica meno tradizionale** (nelle parole delle/i docenti). Questo ovviamente è strettamente connesso alla possibilità e opportunità di **formazione dei docenti** per iniziare ad immaginare modalità ibride di insegnamento

dove l'uso di strumenti tecnologici potrebbe rappresentare una semplificazione del lavoro delle/i docenti e uno stimolo in più per le/gli studenti.

L'insieme di queste strategie punta ad una visione di miglioramento della scuola ma soprattutto al bisogno di far fronte al recupero degli apprendimenti, necessità impellente dopo due anni di scuola in pandemia. Come evidenziato nel secondo capitolo, i dati dell'Anagrafe degli studenti del Comune di Milano mostrano come le scuole secondarie di primo grado abbiano tendenzialmente **contenuto gli effetti della pandemia sia in termini di interruzioni di frequenza che di ripetenze**, ciò almeno facendo riferimento all'intera popolazione studentesca. Osservando però i dati nel dettaglio, è possibile vedere come questa considerazione non possa essere estesa in toto agli studenti di origine stranieri di prima generazione, sui quali pesa maggiormente sia il ritardo scolastico (20% delle/gli studenti stranieri a fronte del 3% degli autoctoni) che le ripetenze (55% del totale), anche in uscita dalla scuola secondaria di primo grado.

Sul fronte della necessità – fortemente sentita dalle scuole – di recuperare gli apprendimenti “perduti” con i due anni di scuola in pandemia, emerge con chiarezza la specificità del contesto della città di Milano dal quadro ricostruito attraverso i dati INVALSI sulla **dispersione scolastica implicita**.

Le **scuole secondarie di primo e di secondo grado della città di Milano mostrano una reazione positiva** sia in termini di ripresa nell'anno scolastico 2021/22 sia sul livello generale dell'andamento nelle prove di italiano e matematica degli studenti complessivamente intesi. Se in generale è possibile registrare una battuta di arresto nella decrescita degli apprendimenti in questa fase post(new) pandemica anche a livello nazionale, il punteggio medio ottenuto in entrambe le prove dalle/gli studenti che frequentano le scuole a Milano rimane, anche durante la pandemia, al di sopra della media nazionale e con una perdita di punteggio decisamente contenuta, se pur con una fatica maggiore evidenziata nella prova di italiano della maturità.

I fattori di ripresa sono riscontrabili anche nella presenza di studenti nei livelli più bassi delle scale di apprendimento in entrambe le aree disciplinari, dove a Milano la concentrazione di studenti in questi livelli è decisamente più contenuta rispetto alla media nazionale (fino ad 8 punti percentuali in meno in italiano e 10 in matematica nelle prove dell'esame di maturità). Contemporaneamente la **quota di studenti eccellenti** che raggiungono il livello 5 è tornata simile agli anni pre-pandemia per la scuola secondaria di primo grado, mantenendo comunque uno **scarto positivo rispetto alla media nazionale** per la scuola secondaria di secondo grado.

Le scuole di Milano, quindi, guardando al quadro complessivo della popolazione studentesca sono riuscite a far fronte alla difficile situazione determinata dalla pandemia, pur con tutte le difficoltà evidenziate da insegnanti e Dirigenti scolastici.

Allo stesso tempo però, vediamo come i dati INVALSI ci indichino le differenze all'interno della popolazione studentesca, differenze nel raggiungimento delle competenze soprattutto linguistiche che sono strettamente legate al background migratorio. Raggiungere una adeguata conoscenza della lingua per lo studio per gli studenti (in particolare maschi) di origine straniera rappresenta ancora un limite nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado nelle scuole italiane come in quelle di Milano, dove il vantaggio evidenziato sulla popolazione studentesca genarle si annulla. **Gli**

studenti di origine straniera, soprattutto quelli di prima generazione, **perdono comunque capacità di restare al passo con gli altri**. Questa evidenza, non nuova per altro, mostra sostanzialmente come il sistema scolastico, anche quando reagisce positivamente di fronte ad una situazione di crisi, fatica a non lasciare indietro chi già partiva con un notevole svantaggio, evidenziando inoltre un ambito – quello del supporto linguistico – in cui si rende ancora necessario investire attenzioni e risorse.

Riferimenti bibliografici

- Argentin G., Santagati M., Truscello G. (2022), *Lezioni del Covid-19: il lavoro degli insegnanti tra autonomia estrema e nuove collegialità*, "Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali", n. 104, pp. 173-202.
- Azevedo J.P. (2020), *Learning Poverty: Measures and Simulations*, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34654>
- Bartlett T., Schugurensky D. (2020), *Deschooling Society 50 years later: revisiting Ivan Illich in the era of Covid-19*, Sisyphus Journal of Education, 8-03, 2020, pp. 65-84
- Bonini E. (2022), *Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia. Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano*, Milano, Comune di Milano, Fondazione ISMU.
- Bonini E., Santagati M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Milano, Comune di Milano, Fondazione ISMU.
- Bonini E., Santagati M. (2017), *La dispersione scolastica nel comune di Milano. Rapporto dell'Osservatorio del Comune di Milano sulle scuole secondarie di secondo grado. A.s. 2015/2016 e 2016/2017*, Milano, Comune di Milano, Fondazione ISMU.
- Castaldi M.C. (2021), *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*, Formazione e Insegnamento, 2-2021, pp. 205-210
- Colombo M. et al. (2022) (a cura di), *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first wave of Covid-19*, Leiden, Brill.
- Colombo M., Santagati M. (2022), *The Inclusion of Students with Disabilities: Challenges for Italian Teachers during the Covid-19 Pandemic*, "Social Inclusion", 10(2), pp. 195-205.
- [Ferraro F.V.](#), [Ambra F.I.](#), [Aruta L.](#), Iavarone M.L. (2021), *Dai bisogni degli adolescenti ai nuovi approcci pedagogici post-covid*, Mizar-Costellazione di pensieri, [Publication Home N. 14, Gennaio/Giugno 2021](#), pp. 13-28
- Grek S., Landri P. (2021), *Education in Europe and the COVID-19 Pandemic*, "European Educational Research Journal", 20(4), pp. 393-402.
- Gulisano D. (2021), *L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e S.O.Stenibile*, Formazione e Insegnamento, 2-2021, pp. 237-245
- Illich I. (1970), *Deschooling Society*, London: Marion Boyars Publishers, Ltd.
- International Commission on the Futures of Education (2020), *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*, Paris, UNESCO
- Macchia V., Guerrini V., Cotza V., Schlauch M. (2021), *Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola S.O.Stenibile al tempo del Covid-19*, Formazione e Insegnamento, 1-2021, pp. 786-796

- Merton R.K. (1968), *The Matthew Effect in Science*, "Science", 159(3810), pp. 56-63.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano scuola 2021/2022*
- Molina A., Mirchilli M., Gaudiello I. (2020), *La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica*, L'integrazione scolastica e sociale, vol. XX/1, febbraio 2021, pp. 47-80
- Moscoviz L., Evans D.K. (2022), *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down*, CGD Working Paper 609, Washington, Center for Global Development.
- Santagati M. (2022), *School closure and Learning Experience in Italy. Giving Voice to Students, Families, and Teachers during the Covid-19 Pandemic*, "Rassegna Italiana di Sociologia", 1, pp. 91-117.
- Santagati M., Colussi E. (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*, Report ISMU/FAMI/Ministero Istruzione, n. 4, Milano, Fondazione ISMU.
- Santagati M., Colussi E. (2021), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, Report ISMU/FAMI/Ministero Istruzione, n. 3, Milano, Fondazione ISMU.
- UNESCO (2020), *How many students are at risk of not returning to school?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- World Bank et al. (2022), *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*, <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>

Appendice statistica

	ITALIA Grado 8	MILANO Grado 8	ITALIA Grado 13	MILANO Grado 13
	Punteggio WLE Italiano	Punteggio WLE Italiano	Punteggio WLE Italiano	Punteggio WLE Italiano
Nativo	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Straniero I generazione	-19,37*** (0,313)	-25,22*** (1,049)	-6,195*** (0,341)	-14,20*** (1,222)
Straniero II generazione	-8,629*** (0,189)	-15,02*** (0,688)	-5,813*** (0,237)	-9,792*** (0,831)
Dato mancante	-7,080*** (0,160)	-10,08*** (0,620)	-5,328*** (0,403)	-23,48*** (2,826)
ESCS_istituto	6,596*** (0,219)	4,511*** (0,904)	25,43*** (0,235)	18,48*** (1,169)
ESCS_classe	6,962*** (0,189)	4,927*** (0,828)	8,210*** (0,220)	7,459*** (1,128)
ESCS_studente	8,173*** (0,0559)	8,252*** (0,247)	1,862*** (0,0616)	2,199*** (0,290)
Maschio	-7,829*** (0,0966)	-6,848*** (0,413)	-7,122*** (0,107)	-4,291*** (0,478)
Femmina	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Regolare o anticipatorio	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Posticipatorio	-24,50*** (0,243)	-28,62*** (0,942)	-9,326*** (0,156)	-12,29*** (0,661)
Dato mancante			-10,71*** (1,112)	4,500 (4,566)
Dato mancante			0 (.)	0 (.)
Constant	205,7*** (0,0729)	212,1*** (0,339)	194,0*** (0,0786)	201,2*** (0,388)
Observations	483315	24765	421464	18659

	ITALIA Grado 8	MILANO Grado 8	ITALIA Grado 13	MILANO Grado 13
	Punteggio WLE Matematica	Punteggio WLE Matematica	Punteggio WLE Matematica	Punteggio WLE Matematica
Nativo	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Straniero I generazione	-8,935*** (0,352)	-15,19*** (1,175)	2,047*** (0,340)	0,125 (1,202)
Straniero II generazione	-0,0187 (0,213)	-4,459*** (0,768)	-0,559* (0,236)	-0,0996 (0,816)
Dato mancante	-6,043*** (0,179)	-7,039*** (0,692)	-1,861*** (0,402)	-8,180** (2,772)
ESCS_istituto	7,722*** (0,248)	6,799*** (1,011)	20,64*** (0,233)	10,85*** (1,148)
ESCS_classe	8,539*** (0,213)	5,715*** (0,925)	10,01*** (0,217)	13,35*** (1,108)
ESCS_studente	8,132*** (0,0628)	8,079*** (0,275)	0,924*** (0,0604)	1,337*** (0,282)
Maschio	6,157*** (0,109)	7,345*** (0,461)	12,86*** (0,107)	15,99*** (0,471)
Femmina	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Regolare o anticipatario	0 (.)	0 (.)	0 (.)	0 (.)
Posticipatario	-21,54*** (0,273)	-23,76*** (1,053)	-10,98*** (0,155)	-13,99*** (0,651)
Dato mancante			-3,878*** (1,124)	7,268 (4,541)
Dato mancante			0 (.)	0 (.)
Constant	195,2*** (0,0822)	203,5*** (0,379)	188,6*** (0,0783)	194,7*** (0,382)
Observations	486059	24730	420067	18626



Fondazione ISMU ETS è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multi-etnica 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.

PROGETTO S.O.S. - SUPERARE GLI OSTACOLI SCOLASTICI a.s. 2021/22

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

ISBN 9788831443272