

**COMMISSIONE VII  
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

**RESOCONTO STENOGRAFICO**

**INDAGINE CONOSCITIVA**

**3.**

**SEDUTA DI MERCOLEDÌ 7 MAGGIO 2014**

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **GIANCARLO GALAN**

**INDICE**

	PAG.		PAG.
<b>Sulla pubblicità dei lavori:</b>		Ferratini Paolo, <i>Esperto del settore</i> .....	9, 15
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i> .....	3	Gentile Maurizio, <i>Esperto del settore</i> .....	5, 15
<b>INDAGINE CONOSCITIVA SULLE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA</b>		Giordano Giancarlo (SEL) .....	14
<b>Audizione dei professori Salvo Intravaia, Maurizio Gentile e Paolo Ferratini, esperti del settore:</b>		Intravaia Salvo, <i>Esperto del settore</i> .....	3, 14
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i> .....	3, 13, 14, 16	Marzana Maria (M5S) .....	13
		Santerini Milena (PI) .....	14
		<b>ALLEGATI:</b>	
		<i>Allegato 1:</i> Nota consegnata dal professor Salvo Intravaia .....	17
		<i>Allegato 2:</i> Nota consegnata dal professor Maurizio Gentile .....	25

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

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE  
GIANCARLO GALAN

**La seduta comincia alle 14.45.**

**Sulla pubblicità dei lavori.**

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

**Audizione dei professori Salvo Intravaia, Maurizio Gentile e Paolo Ferratini, esperti del settore.**

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, l'audizione dei professori Salvo Intravaia, Maurizio Gentile e Paolo Ferratini, esperti del settore.

Il professor Salvo Intravaia è anche giornalista. Maurizio Gentile è direttore della rivista *RicercaAzione* e professore a contratto di pedagogia sperimentale all'Università LUMSA di Roma. Paolo Ferratini è docente a livello universitario ed editorialista. I professori Intravaia e Gentile hanno fatto pervenire una memoria scritta che è già in distribuzione.

Do la parola al professor Intravaia per lo svolgimento della relazione.

SALVO INTRAIVAIA, *esperto del settore*. Vorrei ringraziare il presidente e tutti i componenti della Commissione per questo invito poiché, essendo io un insegnante,

ogni volta che mi è possibile dare un contributo al mondo della scuola sono ben lieto di farlo.

Oggi parliamo di dispersione scolastica, uno dei problemi più complessi che affronta la scuola.

La lotta alla dispersione scolastica diventa una priorità strategica almeno dal 2000, cioè da quando la Commissione europea fissa la cosiddetta «strategia di Lisbona 2020». In quel momento, l'obiettivo della Commissione europea è quello di trasformare l'economia europea «nell'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». L'obiettivo è chiaro e la lotta alla dispersione scolastica diventa uno dei punti fondamentali tra quelli che riguardano l'istruzione.

Parlando di dispersione scolastica sui mezzi di informazione, i miei colleghi giornalisti utilizzano, anche correttamente, la cosiddetta «semplificazione giornalistica» e spesso nasce un po' di confusione. A mio avviso, la dispersione scolastica va contestualizzata, definendo e quantificando il fenomeno. A questo proposito, preferisco riferirmi ai tre approcci fondamentali.

Il primo è quello utilizzato dalla Commissione europea: la banca dati Eurostat quantifica la dispersione scolastica in base al numero di cittadini dei vari Paesi, di età compresa fra i diciotto e i ventiquattro anni, che non sono ancora in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore. In Italia — l'ultimo dato che ci fornisce Eurostat risale a un paio di settimane fa — abbiamo un 17 per cento di dispersione di questo tipo, che ci colloca

tra le ultime posizioni europee. Paesi *partner* come la Germania e la Francia sono già al di sotto del 10 per cento e per il 2020 si ipotizza che l'Italia possa fare lo sforzo di arrivare soltanto al 16 per cento.

Sembra che a Bruxelles non abbiano molta fiducia nelle nostre capacità di affrontare il problema. Chiaramente un approccio di questo tipo non dà informazioni dettagliate sul fenomeno. Ci dice soltanto quanti, alla fine del percorso, non sono riusciti a ottenere il diploma.

Un altro approccio è quello utilizzato da alcune riviste specializzate. È un approccio del tutto legittimo che risponde a una domanda molto semplice: se al primo anno della scuola superiore è entrato un certo numero di alunni e cinque anni dopo è uscito con il diploma un numero inferiore, che fine hanno fatto tutti gli altri? Il dato ottenuto con questo tipo di approccio ci colloca al 28 per cento. Il 28 per cento degli studenti in entrata non riesce cioè a raggiungere il diploma dopo cinque anni. Anche in questo caso siamo di fronte a un conteggio che non tiene conto di tutta una serie di aspetti che, invece, a mio avviso, andrebbero considerati, in quanto molti ragazzi potrebbero essere ripetenti e diplomarsi successivamente.

L'approccio che mi sembra più «conducente» e cioè adeguato è quello utilizzato dall'Osservatorio regionale sulla dispersione scolastica, che è nato in Sicilia ben venticinque anni fa. La Sicilia è una delle regioni che, da questo punto di vista, ha più esperienza. Nel 1989 è nato un Osservatorio che affronta il problema «sminuzzandolo», conteggiando cioè tutti gli aspetti diversi della dispersione scolastica. Per ognuna delle circa ottocento scuole siciliane vengono raccolti — anno per anno — i dati relativi all'evasione dall'obbligo scolastico, agli abbandoni in corso d'anno e all'istruzione parentale. Pur essendo prevista dall'ordinamento italiano la possibilità di dichiarare alla scuola che si provvederà in proprio all'istruzione dei figli, è stato rilevato che, in alcuni ambienti, l'istruzione parentale viene utilizzata per aggirare l'obbligo scolastico. Vi è poi il fenomeno delle bocciature.

Questo approccio è quello più razionale con riferimento al problema, perché consente di diversificare i vari tipi di dispersione e suggerisce le strategie di intervento.

Guardando più a fondo i dati sul territorio nazionale, a livello di scuola media (i dati in mio possesso non mi consentono di calcolare la percentuale dell'evasione dall'obbligo scolastico, ma si tratta di una percentuale molto piccola), nel 2010/2011, abbiamo una dispersione del 5,7 per cento; a livello di scuola superiore del 14,7 per cento. Ampliando il dettaglio, ci accorgiamo, però, che il 4,7 per cento sul 5,7 per cento nella scuola media e il 12,2 per cento sul 14,7 per cento nella scuola secondaria superiore sono bocciature.

Come dicevo, preferisco questo tipo di approccio, perché ci suggerisce i possibili interventi. Lo zoccolo duro della dispersione, quello dovuto ad abbandoni ed evasioni, è di tipo socio-economico. Per riportare a scuola questi soggetti — come fanno, o facevano, i maestri di strada a Napoli, quella è una buona esperienza — bisogna andare direttamente per strada e cercarli, oppure coinvolgere le famiglie. Si tratta di una dispersione per la quale coinvolgere le famiglie è necessario: a Palermo sono già stati attivati alcuni progetti nei quali famiglie, spesso di disoccupati, con tantissimi problemi, vengono coinvolte a scuola, cercando di recuperare questo tipo di dispersione.

Il grosso della dispersione è, però, determinata dalle bocciature. Quello che la scuola non può fare per la dispersione cosiddetta «dura» dovrebbe poterlo fare per la dispersione dovuta alle bocciature, anche se occorre parlare di risorse. Faccio un riferimento numerico. Il precedente Governo ha stanziato 15 milioni di euro — nel decreto-legge sulla scuola n. 104 del 2013 — per la lotta alla dispersione scolastica. Penso di essere uno dei primi ad aver conteggiato quanto costi la dispersione scolastica per ogni anno. Abbiamo qualcosa come 472.000 alunni che, ogni anno, vanno incontro all'insuccesso scola-

stico, perché abbandonano gli studi, vengono bocciati oppure si ritirano senza più dare notizie di sé.

Sappiamo benissimo che gli organici della scuola vengono conteggiati anche in base agli studenti ripetenti. Se un ragazzo viene bocciato, la scuola ritiene che rifregherà le lezioni. Basta moltiplicare - è un calcolo che ci serve solo per avere un ordine di grandezza del fenomeno - gli 8.646 dollari che l'OCSE stima siano il costo annuale di uno studente per la scuola media e gli 8.607 dollari per la scuola superiore e arriviamo a qualcosa come 3,5 miliardi di euro che, ogni anno, siamo costretti a spendere in più per sostenere l'insuccesso scolastico.

Come ho scritto anche in precedenza, se per miracolo tutti i ragazzi venissero promossi, nell'arco di un anno noi risparmieremo 3,5 miliardi di euro o comunque una cifra molto simile. Questo ci fa capire che un investimento sulla dispersione scolastica non può essere di 15 milioni di euro. Parlando con chi si occupa di questi aspetti, un finanziamento di questa entità è, in effetti, considerato molto leggero.

Per capire come funzioni - per somme linee - la dispersione scolastica, vorrei citare un ultimo aspetto e cioè la correlazione esistente tra la dispersione scolastica - utilizzando i valori che ci forniscono Eurostat o l'Istat, regione per regione -, le competenze degli studenti e il grado di povertà. Scopriamo che tra dispersione e grado di povertà c'è una correlazione moderata: la povertà influisce sulla dispersione scolastica, ma non è il fattore determinante.

Ciò che influisce di più sono le scarse competenze: correlando le competenze che scaturiscono dai test INVALSI e la dispersione, scopriamo che la correlazione è molto forte. Questo significa che, in linea con l'approccio analitico, ciò che occorre combattere è la dispersione dovuta alle bocciature.

Mi avvio a concludere. Pensare di dover raccogliere i dati, scuola per scuola, potrebbe sembrare un intervento complicato, ma vi posso assicurare che sono tutti dati

già in possesso delle banche dati del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR). Eccezion fatta per l'evasione, il MIUR conosce il dato degli abbandoni, delle interruzioni non comunicate e delle bocciature e sarebbe in grado di censire il fenomeno in maniera analitica scuola per scuola e - oserei dire - plesso per plesso. Interfacchiando questi dati con quelli provenienti dalla banca dati INVALSI, le scuole potrebbero conoscere le competenze dei ragazzi che entrano nelle stesse, per intervenire con azioni - quasi individuali - volte a evitare le bocciature.

A questo punto, lascerei la parola ai miei colleghi. Nella relazione depositata agli atti troverete, probabilmente, anche altro, ma la gran parte del mio intervento è stato esposto.

MAURIZIO GENTILE. Vi saluto e vi ringrazio per l'invito. Sento molto la responsabilità di questo compito, e cercherò di fare del mio meglio per comunicare gli elementi che ho organizzato all'interno del documento che ho preparato per l'occasione.

Inizio da quest'ultimo aspetto. Ho ascoltato le audizioni precedenti e ho notato che sono molto centrate sulla misurazione del fenomeno e sullo studio analitico dei correlati, sulla base anche di indagini statistiche piuttosto rilevanti. Io ho voluto seguire un approccio alternativo, facendo riferimento agli studi nazionali e internazionali sul tema e, soprattutto, orientando il ragionamento sulla scia di un documento appena rilasciato dal *Thematic Workgroup* della Commissione europea, sugli abbandoni precoci nella scuola. È un documento molto interessante del 2013, su cui ho basato buona parte dell'impostazione e dei contenuti della memoria che vi ho consegnato.

Partendo da questo, all'interno del mio documento troverete alcune sezioni: le premesse; una serie di questioni di metodo; il quadro generale delle misure; quali potrebbero essere, secondo me, le priorità e come potrebbero essere adattate al contesto scolastico e formativo italiano.

Considerate che queste priorità — che trovate a pagina 7 del documento depositato — pescano all'interno di ventisei misure o azioni organizzate su tre livelli, anch'esse indicate nella nota depositata. Questa è l'impostazione che la Commissione europea dà al fenomeno. I tre livelli di intervento dovrebbero essere prevenzione, intervento e compensazione. Il documento citato organizza ciascuna azione all'interno di tabelle che, oltre a indicarne il titolo, forniscono una spiegazione del contenuto dell'azione stessa, cercando di mettere in rilievo i punti di attenzione cui fare riferimento.

In ambito europeo, per misure di prevenzione, si intendono azioni o misure o interventi che anticipano l'insorgenza conclamata di segni di abbandono precoce dei percorsi scolastici o formativi. Il tentativo di organizzare questa sezione è dato dal fatto che, le misure, investono molto sugli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti e i sistemi di connessione anticipata del mondo scolastico con il mondo del lavoro e della produzione: ciò in modo tale che il contatto con il mondo produttivo possa essere, esso stesso, un'opportunità di apprendimento e un modo per organizzare la propria carriera scolastica o le proprie scelte future.

Per quanto riguarda, invece, le misure di intervento, queste sono definite come misure a contrasto, non appena i primi segni dell'abbandono scolastico si manifestano. Queste misure sono indirizzate agli studenti, agli insegnanti e ai genitori. Anche in questo caso, l'attenzione è posta sui percorsi e sui curricoli.

È necessario fare una precisazione. In ambito europeo e di studi internazionali si fa una distinzione tra curricoli formali, materiali e operativi. I curricoli formali sono ciò che dichiaro e non faccio. I curricoli materiali sono ciò che non dichiaro e faccio. I curricoli operativi sono un sistema allineato di contenuti, didattica e valutazione. Tra le righe dei documenti e soprattutto del documento della Commissione europea che ho citato, si fa riferimento soprattutto ai curricoli opera-

tivi e si presta molta attenzione ai percorsi, affermando che i percorsi a servizio degli studenti — in generale — e dei ragazzi a rischio — in particolare — dovrebbero essere flessibili, rilevanti, coinvolgenti e così via.

L'ultimo livello di questo quadro generale di contrasto degli abbandoni precoci e della dispersione scolastica viene definito « compensazione ». L'Unione europea, in questo caso, fa riferimento ai percorsi cosiddetti « formativi di seconda occasione », che sono rivolti sostanzialmente ai ragazzi che hanno perso ogni connessione con la scuola e la formazione professionale, ma possono essere recuperati a seguito di un ripensamento o del sostegno di servizi territoriali, il cui scopo principale sia quello di riconnettere la vita di questi individui a quella dei loro pari e degli adulti e, soprattutto, ai contesti scolastici e formativi.

Questo è il cuore della riflessione e del ragionamento che ho svolto per questa occasione. All'interno di queste ventisei misure ho provato, modestamente, a segnalare alcune priorità. Io individuo cinque priorità su cui il nostro Paese si potrebbe impegnare e le propongo a pagina 7 del mio documento. Il tentativo è porre l'attenzione, anche in termini longitudinali, su una strategia di contrasto della dispersione scolastica di medio e lungo termine.

Anche se il *benchmark* europeo ci dice che siamo a posto in termini di percentuale di popolazione giovanile che accede ai servizi per l'infanzia, agli asili nido e così via — siamo addirittura oltre il *benchmark* europeo, che è stato fissato attorno al 94-95 per cento —, discutendo con diversi colleghi, nel sud d'Italia e nelle isole si sente molto l'assenza di occasioni di accesso a scuole dell'infanzia e asili nido.

Ieri, ad esempio, mi trovavo a Benevento per lavorare con una rete di scuole e mi dicevano, a proposito dell'accesso a occasioni di apprendimento nel territorio, che avrebbero i fondi per organizzare il tempo pieno, ma i genitori non iscrivono i ragazzi, perché non ci credono e manca

la capacità di qualificarlo in modo adeguato. Altri colleghi mi segnalano che in alcune città del sud mancano le strutture territoriali per iscrivere i bambini alla scuola dell'infanzia e agli asili nido.

Qualche anno fa, una ricerca molto rigorosa e molto analitica in termini sia previsionali sia longitudinali, pubblicata sul sito *lavoce.info*, spiegava che l'esperienza di coorti di ragazzi osservati nel loro percorso scolastico longitudinale, a partire dall'asilo nido e dalla scuola dell'infanzia, era ben differente rispetto all'esperienza di ragazzi che non avevano avuto la possibilità di partecipare a un percorso di apprendimento in età prescolare e dai 3 ai 6 anni. Si tratta di un fattore previsivo dei probabili abbandoni, in età da scuola media e nel corso del primo biennio della scuola superiore. Questa misura — che è la prima priorità da me indicata — è richiamata come misura di prevenzione all'interno del quadro generale proposto dall'Unione europea.

La seconda priorità l'ho chiamata, con un'etichetta molto stringata, « Percorsi di istruzione e formazione professionale ». Su questo aspetto ho avuto un dialogo con il presidente di un ente di formazione nazionale, molto impegnato nelle regioni del nord a proporre percorsi integrati tra istituti professionali e formazione professionale.

C'è un'interessante valutazione di impatto — effettuata dall'ISFOL — su tale opportunità formativa e di apprendimento, secondo la quale, laddove c'è un'applicazione rigorosa delle norme sull'ampliamento dell'offerta formativa — e questo avviene soprattutto nelle regioni del nord —, si ha una significativa riduzione dei tassi di dispersione e un incremento dei tassi occupazionali. È molto interessante e sembra che ci siano divari territoriali tra nord e sud proprio in merito all'applicazione rigorosa dell'ampliamento dell'offerta formativa.

Come terza priorità ho indicato, come è stato discusso più volte dai colleghi che mi hanno preceduto, il tema degli ambienti di apprendimento. È un tema che al sottoscritto sta molto a cuore, perché è

uno dei settori su cui lavoro di più con i dirigenti e i docenti scolastici. Non è solo una questione di allestimenti. Più probabilmente, seguendo le riflessioni presenti in letteratura, è una questione di pratiche e, quindi, di formazione in servizio dei docenti e di conoscenze professionali.

In un articolo del 2013 ho provato a spiegare cosa significhi ambiente di apprendimento e me la sono cavata definendolo « un insieme di pratiche intenzionali orientate a dei fini condivisi, a cui un collettivo di attori dà senso e trova significativo per sé ». Nei documenti europei, ad esempio, c'è una ricorrenza quasi ossessiva dell'espressione *learning environment* e questo dà il segno, anche da un punto di vista della comunicazione utilizzata a livello internazionale, che si tratta di un *focus* importante.

La quarta priorità, io la individuo nell'organizzazione e strutturazione di un sistema di monitoraggio, che in questo momento vedo come l'Anagrafe nazionale dello studente. In una rassegna del 2001, il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP) aveva descritto una serie di buone pratiche in tema di dispersione scolastica, in corso in vari Paesi europei. Nei Paesi Bassi, ad esempio, l'intervento precoce sulla dispersione scolastica era veicolato da uno scrutinio molto preciso degli andamenti, in termini di risultati di apprendimento, presenti all'interno dell'Anagrafe nazionale degli studenti.

Secondo me, noi abbiamo un'opportunità importante, che è rappresentata dalle rilevazioni del Sistema nazionale di valutazione. Grazie alle implementazioni e ottimizzazioni successive, che i colleghi dell'INVALSI hanno compiuto negli ultimi tre anni, abbiamo a disposizione variabili socio-demografiche che potrebbero essere utilizzate per studi predittivi, tant'è vero che si potrebbe creare un modello con cui prevedere, precocemente, un rischio di abbandono basso, moderato e alto e, in base alla previsione di rischio, mettere a punto le strategie di intervento conseguenti.

Infine, individuo come quinta priorità il supporto alle famiglie in molteplici dimensioni. Due anni fa, mi sono imbattuto in una ricerca condotta in termini di intervento e di analisi attraverso modelli statistici molto interessanti. Venivano, infatti, utilizzate le cosiddette equazioni strutturali e non semplici frequenze e percentuali assolute. Si tratta di un lavoro molto consistente dal punto di vista scientifico.

In Gran Bretagna, cinquantaquattro municipalità hanno creato una *policy* a livello nazionale, declinata poi a livello locale, in cui le famiglie dei ragazzi a rischio venivano seguite da operatori territoriali, con l'obiettivo di insegnare loro come seguire i figli a scuola, come supportarli nei compiti, come motivarli allo studio e così via. Le applicazioni più immaginifiche di questa *policy* erano quelle in cui famiglie « sane » nel funzionamento e nella struttura interna tutoravano famiglie in difficoltà, con l'idea di una comunità locale che si attiva.

Chiudo ritornando all'inizio del documento. A me, come anche agli estensori del citato *Thematic Workgroup* sugli abbandoni precoci nei sistemi scolastici europei, sta a cuore una serie di questioni di metodo. Ho provato a metterle in ordine, in modo da portarle quanto più possibile alla vostra attenzione. Ho cercato anche di formattare il documento depositato in modo tale che, attraverso parole chiave, poteste subito individuare gli elementi in gioco.

Una cosa su cui si insiste molto è lo sforzo di creare una *policy* a livello nazionale, con una declinazione coerente a livello locale, dove sono attivate coalizioni operative di più soggetti, quali enti locali, terzo settore, scuola, famiglia e così via. È detto, con molta forza, che non bisogna lasciare la scuola, gli studenti, gli istituti scolastici e formativi da soli. È necessario che questi sentano lo sforzo di una comunità che li vuole aiutare.

Un altro aspetto su cui si insiste molto è la revisione critica degli ostacoli, che impediscono non solo ai ragazzi a rischio, ma a tutti i nostri giovani cittadini, di raggiungere i massimi livelli formativi, a

fronte di opportunità di apprendimento quanto più avanzate possibili. Per esempio, mi sono occupato del programma OCSE-PISA per tre anni consecutivi e sono stato il responsabile del progetto per la provincia autonoma di Trento. Mi sono imbattuto in una serie di consulenze dell'OCSE agli Stati partecipanti e, una di esse, rivolta alla Polonia, mi ha colpito in modo particolare.

La Polonia aveva risultati disastrosi, in competenze chiave quali scienza, matematica, *reading comprehension*. La consulenza invitava a non anticipare troppo le scelte di indirizzo scolastico e a disegnare un percorso di istruzione simile a quello dei Paesi scandinavi, cioè comprensivo fino a quindici anni. Da questo punto di vista, gli incrementi nei risultati di apprendimento dei ragazzi polacchi — nelle ultime due tornate, 2009-2012 — sono stati davvero significativi, come si dice in termini statistici.

Un'ultima nota è questa. I soldi sono importanti, ce lo dice anche l'OCSE, ma soprattutto è importante che gli attori in campo abbiano la consapevolezza di dove metterli. È necessario investire sui cosiddetti processi educativi e, dal mio punto di vista di ricercatore, un elemento determinante, per investire sui processi educativi, è avere chiari i dieci fattori di influenza che producono alti livelli di apprendimento.

Di questi dieci fattori, io parlo al punto G) a pagina 3 del documento depositato. Si tratta, anche in questo caso, di una ricerca *evidence-based*, centrata sui dati metanalitici — pubblicati tra il 2009 e il 2012 — di circa ottocento studi sperimentali curati da un collega australiano dell'Università di Melbourne, John Hattie.

I dieci fattori sono i seguenti: aspettative degli studenti; credibilità del docente agli occhi degli alunni; fornire ai docenti un supporto e una valutazione formativa; valutazione degli studenti basata sul *feedback* educativo; insegnamento reciproco tra pari; programmi per lo sviluppo di abilità cognitive; programmi di arricchimento lessicale; competenza di lettura-

comprensione; relazione tra insegnante e studente; organizzatori grafici della conoscenza.

Quest'area di conoscenza, ad esempio, mi aiuta molto nella formazione in pre-servizio dei docenti, quando seguo gli stessi all'università, e per loro questo costituisce una sorta di «cruscotto» delle conoscenze professionali. Se devo organizzare una didattica, per massimizzare i risultati di apprendimento degli alunni, su quali processi faccio leva? Quali fattori di influenza posso controllare?

Vi ringrazio dell'attenzione.

PAOLO FERRATINI, *Esperto del settore*. Ringrazio il Presidente e preciso che, in realtà, io insegno a scuola. Mi scuso, perché mi è mancato il tempo materiale per potervi fornire uno scritto. Se ci sarà l'opportunità e avrà senso, procederò a trasmetterlo successivamente.

Sono partito dal programma dell'indagine conoscitiva della Commissione, che ho trovato francamente molto ricco di spunti, molto informato e anche impegnato — questo mi ha molto confortato — a individuare le linee di processo per affrontare e accostare la problematica della dispersione scolastica. Do, quindi, per scontata la conoscenza dei dati contenuti in quello scritto, anche perché i colleghi che mi hanno preceduto ci sono tornati sopra.

Vorrei sottolineare alcuni aspetti del citato programma di questa indagine conoscitiva che particolarmente mi hanno colpito e sui quali mi sento di avanzare qualche aggiustamento di tiro o, in taluni casi, qualche proposta di integrazione delle linee che il decisore politico si appresta ad adottare o intende adottare, di qui al prossimo futuro.

Partirò da alcune questioni che sono presenti nella relazione introduttiva dell'indagine e che, in parte, sono già state toccate anche dall'intervento precedente, soprattutto per quello che riguarda l'anagrafe. Chiuderò, poi, su una questione che — secondo me con buone ragioni — è molto presente nella suddetta relazione, ma che — per ora — non è stata toccata. Mi riferisco agli studenti stranieri.

Per quanto riguarda l'anagrafe, io ritengo che tutto ciò che è stato scritto in quella relazione introduttiva, a proposito dell'integrazione dei dati tra l'Anagrafe nazionale degli studenti del Ministero dell'istruzione e le altre anagrafi, come i dati degli uffici scolastici regionali, sia ottimo. Devo dire che, dal 2005 in avanti, dopo circa un triennio di rallentamento, negli ultimi tempi sono stati fatti dei passi avanti. Questo è uno strumento essenziale, per i motivi che dicevamo prima.

L'informazione mirata e quasi microscopica sui casi singoli — scuola per scuola e plesso per plesso, come si diceva — e le caratteristiche della dispersione scolastica, degli abbandoni precoci, delle ripetenze, dei ritardi — soprattutto per quanto riguarda i ritardi degli studenti stranieri che non sono ammessi nella classe della propria coorte di età —, sono tutti dati ovviamente essenziali, a patto però che siano rispettate due condizioni.

La prima condizione è che la direzione sia biunivoca. Il fatto di implementare una banca dati, straordinariamente efficiente nella capacità di distillare i dati anche nelle loro caratteristiche microscopiche, senza però un ritorno di questi dati alle scuole stesse, che ne sono i principali fornitori, è un'operazione che rischia di essere un eccellente patrimonio di dati utili per gli uffici studi e le analisi, ma non per gli interventi. È quindi essenziale pensare a come garantire, nel meccanismo di fornitura delle informazioni, l'andare e il ritornare dei dati.

È chiaro che i dati entrano grezzi e devono uscire, invece, con un commento, cioè con una qualità di lettura che consenta alle singole scuole, ai territori, agli uffici scolastici regionali, alle regioni, ai comuni — non cito più le province per ovvi motivi — di orientare le proprie politiche di aggressione nei confronti del fenomeno.

Il secondo punto fondamentale è che l'anagrafe degli studenti va benissimo, ma bisognerebbe provare a immaginare cosa dovrebbero fare i comuni. In una logica sussidiaria, i comuni dovranno fare quello che lo Stato non è in grado di fare, perché lo Stato accentra i dati e può analizzarli

e fornirli. Il comune, in sinergia con gli uffici e i centri per l'impiego, dovrà creare piuttosto un'anagrafe dei dispersi.

A livello di territorio, abbiamo bisogno di una capacità di lettura del fenomeno che intercetti i casi singoli e sia in grado di recuperare storie e vicende, in modo che il territorio sia messo in condizione, sia nelle cause della dispersione sia negli effetti, di recuperare le persone attraverso strategie « multi-attoriali », che coinvolgano non soltanto il pubblico, ma anche il privato sociale, l'associazionismo e il volontariato specializzato nella cosiddetta « seconda opportunità ».

Nel 2012, l'ISFOL ha realizzato un'indagine molto interessante, intitolata « Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto », centrata principalmente sui percorsi di istruzione e formazione professionale. L'ISFOL, da ente di ricerca qual è, ha condotto un'analisi campionaria su 1.500 dati, su base nazionale, un tipo di analisi finalizzata a uno studio analitico e alla presentazione dei dati.

Quel tipo di modello, però, una volta riprodotto non in modo campionario, ma in modo censuario su territori e distretti, potrebbe costituire non semplicemente un elemento di riflessione, di studio e valutazione del fenomeno, ma la base per un intervento razionale. Le possibilità ci sono. Il tema che io intitulo « anagrafe » è molto più complesso e richiede sia una serie di interventi sia la partecipazione di diversi attori che condividano un insieme di obiettivi.

L'altro aspetto che, giustamente, il programma della Commissione mette in evidenza è quello della valutazione dei processi messi in atto contro la dispersione. Nel programma si dice che i Piani operativi nazionali (PON), soprattutto per quanto riguarda le regioni dell'Obiettivo Convergenza, sono stati sostanzialmente un fallimento, perché, misurando lo scarto fra il punto di partenza e il punto di arrivo, ci si accorge che i livelli raggiunti — in termini di incremento di successo formativo — non sono molto rilevanti.

Sappiamo che lì sono state impiegate risorse molto ingenti. In futuro, i 15 milioni di euro di cui parlava prima il collega — quelli stanziati operativamente attraverso il decreto ministeriale n. 87 del 7 febbraio 2014 — che fine faranno? Che prospettive di miglioramento e di efficacia daranno non soltanto nel brevissimo periodo, ma anche nel medio termine? Si tratta di progetti di durata biennale. Al termine del biennio cosa resta di quelle pratiche? La mia personale esperienza mi dice che di questi progetti non resta praticamente niente.

La raccomandazione che mi sentirei di fare al decisore politico è cominciare a ragionare in una direzione diversa: basta con i « progettifici », perché i progetti non producono — ahimè — *routine*. È questo il problema. La questione della dispersione, come altre questioni, si risolve nel momento in cui è la scuola « normale » ad agire in un certo modo.

Quindici milioni di euro stanziati possono anche essere risorse interessanti, nel momento in cui riguardano un biennio: succede però che si alimentano dei progetti, probabilmente anche ben fatti — il decreto attuativo è costruito molto bene da questo punto di vista perché prescrive in modo puntuale le caratteristiche dei progetti finanziabili —, si procede quindi alla formazione di alcune, poche, decine di insegnanti e alcune pratiche, effettivamente, producono qualche risultato nel biennio in cui il progetto è in corso, ma tutto questo non è in grado di modificare la *routine* scolastica. Quello che manca davvero è la capacità di avere uno standard in grado di affrontare il problema.

A un certo punto il programma della Commissione si pone la domanda se i processi avviati contro la dispersione garantiscano costanza nel tempo. La risposta, a mio parere, è assolutamente no. Naturalmente vi sono scuole eccezionali — in territori particolarmente coesi — che già operano da sole. Queste però non riescono a creare un tessuto, non riescono cioè a essere importanti dal punto di vista numerico.

Si possono citare vari progetti. In Emilia-Romagna, per esempio, il progetto « SeiPiù », che riguarda istituti tecnici e professionali, raccoglie sessanta scuole in rete che realizzano cose straordinarie in termini di recupero. Analogamente ai maestri di strada, si vanno a cercare le situazioni critiche, reintroducendo i soggetti attraverso canali molto forti, quali il privato sociale e il volontariato che svolge scuola di seconda opportunità, e attraverso legami molto forti con i centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta (CTP), su cui fra poco tornerò.

L'altro tema che volevo affrontare è quello degli studenti stranieri. È un tema che funziona come cartina di tornasole per tutte le situazioni di svantaggio sociale, con la differenza che sugli stranieri abbiamo una ricchezza notevole di dati, perché il fenomeno è molto studiato. Sulle infinite varianti dello svantaggio sociale è più complicato avere dati controllabili, ma per approssimazione possiamo dire che certi svantaggi, caratteristici della popolazione giovanile straniera in età scolare, sono estendibili, per analogia, anche ad altri tipi di svantaggio sociale. Ragionare su ciò che accade presso la popolazione straniera in età scolare, soprattutto tra gli stranieri di seconda generazione — gli stranieri di prima generazione ovviamente pongono problemi molto specifici —, ci aiuta a capire tante cose.

Innanzitutto, parlando della scuola secondaria superiore — il dato nel primo ciclo è maggiore, quasi doppio — la percentuale nazionale è già vicina al 7 per cento di alunni stranieri. Parliamo cioè di 175.000 ragazzi, che non sono un numero esiguo. Se disaggregassimo il dato, vedremmo che in certe regioni, soprattutto nel nord, questo dato è davvero rilevante. Considerando, sul piano della distribuzione, che l'80 per cento di questi ragazzi frequenta gli istituti tecnici e gli istituti professionali, ci rendiamo conto che esistono diversi problemi, anche attinenti a quella che rischia di diventare una forma di segregazione formativa, di cui non possiamo non farci carico.

Il motivo è molto semplice. Un'indagine dell'Unione europea, *The Integration of the European Second Generation* (TIES) ha messo in evidenza — presentando dati molto ben fondati — che l'integrazione degli stranieri ha una relazione molto più forte con il sistema educativo che non con il modello culturale attraverso cui l'integrazione passa, sia questo modello quello « assimilazionista » di stampo francese o quello multiculturale di stampo inglese. È interessante tale risultanza, perché il livello di integrazione appare forte dove i sistemi educativi si sono pian piano attrezzati ad affrontare questo tipo di problema.

Sempre l'indagine TIES mette in evidenza un altro dato di grande interesse: la prima generazione di immigrati investe molto sulla scuola. Ci sono indagini empiriche o *survey*, con un forte fondamento di carattere statistico, che dimostrano come la domanda di scolarizzazione e il livello di fiducia e di investimento da parte degli immigrati sia tendenzialmente maggiore rispetto ai residenti. In Italia questo è un dato evidente, ma appartiene anche alla storia dei Paesi di più lunga immigrazione.

La prima ondata di immigrati investe molto sull'istruzione della seconda generazione ma, nel momento in cui la seconda generazione fallisce e dimostra alla prima che quell'investimento era mal fondato, la terza generazione tende a sfuggire sempre di più. C'è un processo di *décalage* negativo, nell'investimento sulla scuola, che i Paesi di più antica immigrazione hanno rilevato con una serie di indagini longitudinali e che ci permette di capire che il rischio di avere nicchie etniche, con tutti i problemi e i costi sociali di *welfare* e di sicurezza che queste comportano, è fortemente correlato alla capacità del sistema educativo di integrare la seconda generazione.

Per questo il tema della seconda generazione è un tema cruciale, in modo particolare per l'Italia, che è un Paese di immigrazione relativamente recente e che vive, adesso, questo problema. Non possiamo tardare. Nel momento in cui sarà

fallito l'investimento nel sistema educativo della seconda generazione di stranieri sarà per noi troppo tardi.

Questi due elementi mi portano a dire che alcuni dei dati che il collega prima ricordava, e che possiamo definire determinanti per una scuola inclusiva e capace di produrre più successo, vanno messi in conto. Giustamente, si ricordava il tema della scuola dell'infanzia. Noi siamo al di sopra del *target* fissato dalla Strategia « Europa 2020 », ma dobbiamo ricordarci dei numeri e non solo delle statistiche.

Abbiamo ancora 40.000 bambini che non entrano alla scuola dell'infanzia e se, come ripeto, disaggreghiamo il dato, scopriamo che sono, in particolare, in alcune regioni del sud dell'Italia, le stesse regioni che, guarda caso, hanno i tassi di dispersione maggiore. La correlazione che ricordava prima il collega è assolutamente acclarata. Nessuno dubita più che longitudinalmente esista un rapporto. Questo ci dice una cosa molto semplice e cioè che sulla scuola dell'infanzia abbiamo un obiettivo ben preciso da perseguire. Nel momento in cui dobbiamo capire dove destinare alcune risorse, si parte da lì o almeno questo è ciò che ritengo io.

Un secondo dato molto interessante che riguarda l'organizzazione della scuola — e naturalmente anche il tema del tempo pieno — è quello dei compiti a casa. Può sembrare una sciocchezza e invece è un dato che, da tutte le indagini internazionali, risulta decisivo. Se nel ciclo primario, della scuola elementare, non si produce una continuità educativa durante la giornata, comprendendo l'intero arco orario dell'impegno del bambino con l'assistenza dell'insegnante, e demandando una parte della formazione al lavoro casalingo, questo, come è ovvio, genera una disparità evidente laddove ci sono contesti sociali e socioeconomici che non consentono a chi sta in casa di imparare alcunché o laddove vi sono dei contesti alloglotti, dove l'ignoranza della lingua italiana non consente, anche in presenza della migliore volontà o di buoni assetti culturali, di trasmettere alcunché al bambino.

Quello che può sembrare un aspetto banale diventa invece un fattore decisivo. Come agiamo su questo? Come incidiamo? Non lo so, ma credo che, per esempio, un'analisi regione per regione, territorio per territorio, già ci fornirebbe una serie di risultati interessanti e anche delle prospettive di intervento.

Naturalmente, ci sono altre questioni su cui non posso fermarmi. Cito soltanto la qualità dell'orientamento e il tema della precocità della scelta già ricordato prima, cui aggiungerei quello della reversibilità della scelta: la scelta può anche essere non precoce ma, nel momento in cui per la rigidità del sistema quella scelta risulta irreversibile, è molto facile che, laddove si riveli sbagliata, generi abbandono scolastico. Mi riferisco alla scuola secondaria superiore.

Un altro tema è quello della seconda opportunità. Oggi, quasi il 20 per cento degli stranieri iscritti ai citati CTP ha un'età inferiore ai diciannove anni. Questo ci dice una cosa ben precisa e cioè che l'istruzione pensata per gli adulti ha, in realtà, una domanda forte di seconda opportunità, cioè di ragazzi che sono stati espulsi dal sistema scolastico normale e che tentano di riprendere gli studi. Non è così banale che un ragazzo di quindici o sedici anni vada in un CTP o in una scuola serale. Vuol dire che c'è comunque una volontà, una determinazione. Possiamo davvero pensare di fare a meno di occuparci di questo tema? Questo dato sulla seconda opportunità è piuttosto importante.

C'è poi la questione dei ritardi. Come sapete, la normativa dello Stato (articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica n. 394 del 1999) stabilisce che lo straniero che si iscrive in una scuola debba essere inserito nella classe della sua età, salvo deroghe. Queste deroghe sono decise dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto, sulla base di alcune motivazioni che — molte volte — sono addotte in totale buona fede, con l'idea che mettendo questi ragazzi in una classe precedente possano essere facilitati nell'apprendimento della lingua e così via.

I dati empirici mostrano che questo non è vero. Rarissimamente si verifica che il ritardo comporti un successo. Ci sono anzi indici di correlazione fra ritardi e ripetenza. Sulle deroghe esiste, quindi, un problema. Anche questa questione, però, deve essere fatta propria dalle scuole. Non si può imporre per legge la rinuncia alla deroga, perché la legislazione giustamente la prevede, e peraltro, in certi casi, la prevede anche in alto.

Avere corsi intensivi di « italiano lingua due » che durino tutto l'anno, anche d'estate, o avere corsi di lingua per disciplina, come giustamente viene ricordato anche nel documento redatto dalla Commissione, richiede evidentemente risorse, soprattutto umane e professionalizzate, cioè con un alto livello di specializzazione. Dove troviamo queste risorse?

In sintesi, dobbiamo puntare sulla formazione dei docenti, ma dobbiamo avere docenti sistematicamente dedicati. Mi rifaccio a ciò che dicevo all'inizio: non può essere tale attività un progetto. Per avere ciò bisogna che una quota di docenti sia rimotivata e, sicuramente, riprofessionalizzata in tale direzione. Serve un organico di istituto che non ha niente a che vedere con l'organico « piatto » che abbiamo oggi. Dobbiamo avere risorse in più, ma questo non vuol dire nulla in tempi in cui le risorse scarseggiano. Dobbiamo quindi capire dove tagliare.

Mi permetto di suggerire come ipotesi, visto che è all'ordine del giorno, di ragionare davvero sull'abbreviazione del curriculum scolastico. È l'unico modo realistico per ricavare risorse ingenti e professionali senza tagli, ma con una ridefinizione e una riallocazione delle risorse, in grado di affrontare seriamente questo come altri problemi di qualificazione del sistema scolastico.

**PRESIDENTE.** Grazie. Chiedo al professor Ferratini, ma la richiesta non è pressante, di relazionarci eventualmente per iscritto, perché il suo intervento è stato interessante e contiene alcuni dati che sarebbe utile avere a disposizione.

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

**MARIA MARZANA.** Ringrazio i professori per i loro suggerimenti. Vorrei porre alcune domande.

Anzitutto, si è parlato dell'Osservatorio che è stato istituito anni fa — non è stato precisato quando — in Sicilia per monitorare il fenomeno della dispersione scolastica, che in Sicilia, e più in generale al sud, rappresenta davvero un grave problema. Vorrei capire quali sono i risultati che questo monitoraggio più dettagliato ha prodotto, dato che lo si vorrebbe replicare per tutta l'Italia. Il MIUR vorrebbe adoperare questo strumento, ma se in Sicilia il problema continua a essere grave, mi chiedo quale risvolto positivo possa avere.

I vostri interventi, peraltro, confermano un fatto che noi condividiamo e cioè che sono state investite risorse su progetti, ma non si agisce mai in maniera strutturale. È invece confermato che se si aumentasse il tempo scuola, in particolare al sud, la dispersione sarebbe notevolmente inferiore. Naturalmente, deve essere un tempo scuola di qualità, in cui recuperare o potenziare le varie competenze.

Noi ci troviamo d'accordo su questo, anche perché i dati mostrano che al nord, dove le scuole primarie offrono anche il tempo pieno, la dispersione è molto inferiore. Al sud, dove invece solo il 5 per cento delle scuole primarie offre questa opportunità, la dispersione è superiore. Considerato che le famiglie, come voi dicevate, sono scarsamente sensibili all'importanza del tempo pieno, la prima domanda è se sia il caso di utilizzare due strategie, una per ridurre la dispersione e l'altra per sensibilizzare le famiglie sull'importanza del tempo pieno.

Un'altra domanda è invece relativa alla valutazione. Visto che siete degli insegnanti, non credete che lo strumento dell'INVALSI per la valutazione degli apprendimenti sia inadeguato dal punto di vista metodologico, dal momento che per valutare le competenze vengono utilizzati dei quiz, e riduttivo, visto che si valutano solo

le competenze nell'ambito matematico e linguistico senza tener conto della molteplicità delle intelligenze, così come teorizzato da vari pedagogisti?

Non si dovrebbe tenere conto anche di questo, in maniera tale da valorizzare ciascuno studente e farlo sentire coinvolto dal processo di apprendimento e di insegnamento, anziché creare quella disaffezione che porta, poi, alla dispersione scolastica?

MILENA SANTERINI. Sarò breve. Ringrazio gli esperti che sono intervenuti, perché ci aiutano a mettere a sistema il tema della prevenzione e del contrasto alla dispersione. Di questo parliamo. Stiamo provando a ragionare su una qualificazione complessiva del sistema-scuola, sia a livello di prevenzione, sia a livello di progetti specifici, per quanto riguarda il contrasto e il recupero di situazioni che sono già in fase di abbandono o di ritardo o di bocciatura.

La messa a sistema coincide con la qualità della scuola stessa. Ci siamo detti — fin dall'inizio — che combattere la dispersione vuol dire migliorare la scuola italiana. Le priorità, però, non le abbiamo individuate e, a un certo punto, saremo chiamati a darcele. Per questo ringrazio molto il professor Gentile, le cui priorità io condivido, e gli chiedo di aiutarci — non oggi, ma in un secondo momento — a capire meglio il problema dell'applicazione rigorosa, nelle regioni italiane, dell'ordinamento sull'offerta formativa nella formazione professionale.

In Italia infatti abbiamo un problema fondamentale, vale a dire lo scarso investimento del Paese, anche culturale, nella formazione professionale, che è diventata il serbatoio della dispersione. Come è stato affermato anche in altre audizioni, la formazione è il contenitore dove vengono spinti i ragazzi stranieri, compresi quelli che hanno maggiori possibilità e capacità. Siamo arrivati al punto di capire che cosa voglia dire rendere sostanziale l'intervento che abbiamo già fatto, reinvestendo non

per forza di più, ma, meglio, dal basso. Dobbiamo capire cos'è della formazione professionale che non funziona.

L'altra domanda è per il professor Ferratini e riguarda il « progettificio ». Il problema è che i cosiddetti PON sono progetti europei, così come la logica del progetto è una logica europea. Anch'io credo che, per certi aspetti, non sia una logica ancora del tutto adatta all'Italia, che ha problemi strutturali. Noi usiamo i progetti in modo estemporaneo, a pioggia. Io sono molto critica persino sul decreto attuativo della legge n. 128 del 2013, denominata « l'istruzione riparte », di conversione del citato decreto legge n. 104 del 2013, che abbiamo votato qui e che ha ridistribuito i pochi soldi disponibili, a casaccio. Questo ci dà un senso di sconforto, ma, ovviamente, cerchiamo di lottare contro questa impressione. Si tratta, quindi, di utilizzare i fondi europei in un altro modo.

Ci vuole un'intelligenza progettuale su cui vi chiedo di darci qualche indicazione.

GIANCARLO GIORDANO. Vorrei avere un chiarimento.

In tutte le analisi e le relazioni che ci avete proposto vi è tutto un rincorrersi di necessità che la scuola ha in termini di risorse, di qualità e qualificazione della spesa. Nelle sue frasi conclusive, tuttavia, il professor Ferratini usa la parola « tagli », riferendosi, se ho capito bene, alla durata del percorso scolastico.

Ebbene, vorrei capire come si sposino queste due esigenze, posto che di tagli, almeno in termini di risorse, ne abbiamo già realizzati abbastanza in questi anni.

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

SALVO INTRAVAIA, *Esperto del settore*. Rispondo alla domanda sull'Osservatorio siciliano.

Nasce venticinque anni fa, a Palermo, e vi è stato il distacco — come auspicava il collega — di circa cento soggetti che non hanno più insegnato, ma si sono occupati solo di supporto psico-pedagogico. I risul-

tati sono questi. Nel 1987-1988, a Palermo, la dispersione complessiva nella scuola primaria, era del 7,6 per cento. Oggi, siamo allo 0,93 per cento: è stata quasi azzerata. Nella scuola media partivamo dal 26,6 per cento e siamo arrivati all'8,28 per cento: è stata ridotta, praticamente, ad un terzo rispetto a quella di venticinque anni fa. Alla scuola secondaria superiore la dispersione è stata ridotta dal 20 per cento al 16 per cento, perché nella scuola superiore la dispersione è soprattutto caratterizzata dalle bocciature.

Oggi, la dispersione nella scuola primaria e nella scuola media è praticamente azzerata: non ci sono più evasioni e non ci sono quasi più abbandoni. Come ripeto, sono state distaccate delle persone e, anziché lavorare su progetti, sono state destinate risorse. È chiaro che questi soggetti costano il doppio allo Stato, perché al loro posto va un insegnante supplente.

Costano « molto » - fra virgolette -, ma ci hanno fatto risparmiare.

PAOLO FERRATINI, *Esperto del settore*. Con riferimento alla domanda dell'onorevole Marzana concernente l'INVALSI, non c'è una correlazione fra i due aspetti evidenziati, innanzitutto perché l'INVALSI misura alcuni aspetti e la scuola ne valuta altri. L'INVALSI è un elemento importantissimo, perché consente di misurare alcune competenze che sono confrontabili con le misurazioni che avvengono negli altri Paesi europei. Da questo punto di vista, è uno strumento di conoscenza assolutamente ineccepibile.

È anche orientativo nei confronti della scuola, perché la obbliga a ragionare e non per quiz. I test INVALSI non sono quiz, sono molto più complessi e, adesso, anche molto ben fatti. I primi erano bruttini. Adesso sono migliori e sempre più qualitativi dal punto di vista della richiesta. Hanno un tipo di orientamento nei confronti della scuola che non va sottovalutato. Il mio parere è che, da questo punto di vista, i test INVALSI siano una ricchezza della scuola italiana di oggi.

Per quel che riguarda la formazione professionale, cui alludeva l'onorevole

Santerini, non c'è dubbio che sia un grande tema. La formazione professionale non sarà mai appetibile fino a che non riusciremo a spingerla verso l'alto. Un altro tema è l'istruzione tecnica superiore, che c'è, ma va assolutamente incrementata. Se io dovessi ragionare, a medio termine e per grandi aggregati, su dove mettere le risorse, le metterei in basso, nella scuola dell'infanzia, e in alto, nell'istruzione tecnica superiore.

Per quanto riguarda il « progettificio », sono d'accordo con lei. L'Europa funziona con i progetti. Il problema è che anche noi funzioniamo con i progetti. Il decreto cui lei faceva riferimento è quello che destina 15 milioni di euro - che sono sostanzialmente dei coriandoli -, che temo finiranno in niente. Il mio timore è questo. Allora è meglio non metterli.

Il tema sollevato dall'onorevole Giordano è molto interessante, ma io, in questo caso, non parlavo di tagli nel senso di una diminuzione della spesa aggregata. Parlavo di riallocazione della spesa. Proprio perché non possiamo più effettuare tagli, ma - ahimè - è ragionevolmente difficile pensare che potremo incrementare l'aggregato della spesa per ovvi motivi, credo che l'unica strada sia riallocare la spesa.

Una strada fra le tante possibili, ma sicuramente fattibile e di sostanza, è quella di ripensare il curriculum di un anno, abbreviando l'uscita a diciotto anni, il che consentirebbe non di tagliare le risorse ma di riutilizzarle.

MAURIZIO GENTILE, *Esperto del settore*. Non posso rispondere a tutti gli elementi offerti dai due interventi precedenti. Mi soffermo sull'ultimo aspetto evidenziato dall'onorevole Santerini e cioè sull'intelligenza progettuale. Voglio dare rapidamente una risposta di carattere metodologico.

Ogni soluzione produce un problema. Se riusciamo a orchestrare bene un insieme di soluzioni, dimensionandole secondo le finalità generali, riduciamo gli effetti imprevisti delle azioni. In questo spirito, ad esempio, ho orientato i contenuti del documento che ho portato alla vostra attenzione.

L'altro aspetto che mi sembra evidente è che, per agire in modo efficace sulla dispersione scolastica, è necessario uscire dalla logica segmentaria e avere un quadro generale degli interventi, all'interno del quale scegliere le priorità.

**PRESIDENTE.** Ringrazio ciascun esperto intervenuto per il contributo apportato all'indagine conoscitiva. Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna delle note consegnate dal professor Salvo In-

travaia (*vedi allegato 1*) e dal professor Maurizio Gentile (*vedi allegato 2*).

Dichiaro conclusa l'audizione.

**La seduta termina alle 16.**

---

---

*IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI  
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE*

**DOTT. VALENTINO FRANCONI**

---

*Licenziato per la stampa  
il 14 giugno 2014.*

---

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

## ALLEGATO 1

## AUDIZIONE VII COMMISSIONE della CAMERA 7 maggio 2014

L'iniziativa della Commissione di avviare una indagine conoscitiva sulle *Strategie per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica* è di sicuro apprezzamento. Da qualche anno, infatti, si parla sempre più di dispersione scolastica. Soprattutto, da quando nel 2000 il Consiglio europeo ha lanciato una serie di riforme – che vanno sotto il nome di Lisbona 2010 – che contemplano anche la lotta alla dispersione scolastica. Lo scopo dichiarato era, ed è tuttora, quello di fare di quella europea "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". Strada che passava, e passa, anche attraverso un più alto grado di istruzione della popolazione del Vecchio continente. E quindi attraverso un abbattimento della dispersione scolastica. Ma cosa intendiamo esattamente con questa espressione? Prima di parlare di un fenomeno, occorre che questo venga definito e successivamente quantificato.

**A questo proposito, occorre citare i tre approcci più diffusi – tutti legittimi – sulla materia.**

1. La banca dati della Commissione europea, Eurostat, per indicare il fenomeno dell'abbandono o dell'insuccesso scolastico, parla di *Early school leavers*: coloro che hanno abbandonato prematuramente gli studi. E per quantificarli prende in considerazione i cittadini di età compresa fra i 18 e i 24 anni non ancora in possesso di un diploma di scuola superiore: al massimo, quindi, in possesso della licenza

media. L'ultimo dato disponibile, fornito da Bruxelles qualche settimana fa, ci vede al quartultimo posto nell'UE a 28 con il 17 per cento: 20,2 per cento per i maschi. Riusciamo a stare davanti soltanto a paesi come Spagna, Portogallo, Malta e Romania. Ma partner come Francia, Germania sono già al di sotto del 10 per cento: 9,7 la prima e 9,9 la seconda. Per il 2020, la Commissione ha previsto per l'Italia un tasso del 16 per cento, collocandoci all'ultimo posto. **Insomma, a Bruxelles non hanno molta fiducia sulle nostre capacità di affrontare il problema.** Il conteggio di Eurostat tiene conto di tutti i "dispersi" nell'arco del percorso scolastico, che in Italia è di 13 anni, senza distinzioni di sorta tra abbandoni, bocciature, evasione ed eventualmente istruzione parentale. E nessuna distinzione fra i singoli gradi di scuola.

2. Un altro approccio per quantificare il problema è quello adottato da alcune riviste specializzate che conteggiano la differenza fra gli iscritti al primo anno delle scuole superiori e i diplomati dopo cinque anni. In questo caso le percentuali aumentano: siamo attorno al 27,9 per cento, per la scuola secondaria di secondo grado. Dati che non collimano con quelli precedenti. Per il semplice fatto che una fetta di ragazzi che non è in possesso del diploma dopo la durata legale del corso di studi — i 13 anni del primo e del secondo ciclo — è "semplicemente" ripetente e si diplomerà con un anno o due di ritardo. Anche in questo caso non si distinguono in alcun modo le diverse "dispersioni".

3. L'approccio più conducente sembra essere quello analitico, adottato dall'Osservatorio regionale sulla Dispersione scolastica nato diversi anni fa in Sicilia, dove la dispersione rappresenta una vera e propria piaga. In questo caso, il fenomeno della dispersione scolastica viene suddiviso nelle sue componenti fondamentali: evasori, abbandoni, istruzione parentale e non promossi (per le assenze e per i risultati). Un lavoro condotto scuola per scuola che porta alla determinazione dell'Indice di dispersione scolastica generale (Idsg) per i diversi gradi di scuola: primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado. Che non ha eguali a livello nazionale. **Una metodologia che si potrebbe estendere a livello nazionale, considerato che il Sistema informativo del ministero dell'Istruzione è in possesso non di una ma addirittura di due banche dati con i numeri necessari per l'indagine: l'Anagrafe degli studenti e le cosiddette Rilevazioni integrative.** Ogni anno, il ministero richiede alle scuole un vero e proprio censimento sugli alunni che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno e, attraverso l'Anagrafe, è possibile scovare anche gli Evasori: coloro che non hanno mai frequentato, pur essendo in obbligo o iscritti. Infine, vengono conteggiati i respinti — i non promossi — i non scrutinati per le assenze e coloro per i quali i genitori dichiarano di istruire i figli autonomamente in famiglia. **Un dato complessivo che alla scuola media, nel 2010/2011, ammontava al 5,7 per cento** tra interruzioni non comunicate, bocciature, alunni non scrutinati per le assenze e in istruzione paterna a livello nazionale. Un valore che a Napoli città, sempre alla scuola media, sale al 9 per cento e a Palermo arriva

all'11 per cento. E parliamo di scuola media. **Ma che nella scuola secondaria superiore lievita arrivando al 14,7 per cento.** Due tassi che, trasformati in numeri assoluti, portano la dispersione della scuola secondaria – media e superiore – a 96mila alunni dispersi alla nella scuola secondaria di primo grado e 376mila al superiore, quella di secondo grado. **In totale, 472mila alunni.** Ma, approfondendo le indagini, si scopre che il grosso della dispersione è costituita dalle bocciature – **il 12,2 per cento al superiore e il 4,7 per cento alla media.** Una distinzione metodologica che va fatta perché gli approcci saranno diversi. La dispersione “dura”, quella che dipende da fattori che esulano dall'intervento diretto della scuola, è all'1 per cento alla scuola media e al 2,2 per cento al superiore. Una diversificazione necessaria per affrontare al meglio il problema. Perché se uno studente non si presenta a scuola, o la frequenta saltuariamente, è una cosa; se viene bocciato dopo un intero anno di lezioni, compiti e interrogazioni è un altro discorso. Si può ipotizzare infatti che per questi ultimi la scuola possa intervenire con corsi ad hoc e interventi individualizzati per ridurre il numero. E anche a livello ministeriale si potrebbe intervenire per affrontare il problema: si potrebbe ad esempio ipotizzare di eliminare la valutazione alla fine del primo anno per effettuarla soltanto alla fine del biennio. Non per buonismo ma perché già oggi gli insegnanti spesso operano in tal senso: preferiscono rinviare alla fine del biennio la decisione di una eventuale bocciatura perché gli studenti, fra i 13 e i 15 anni, possono maturare in fretta anche dal punto di vista cognitivo e apprenditivo. Concedere tempo e fiducia agli studenti può pagare. Al contempo, la

scuola potrebbe mettere in atto una serie di interventi a sostegno degli alunni meno attrezzati per evitare di farli cadere nel baratro della dispersione. Anche un'efficace – non la campagna acquisti delle scuole superiori per non fare crollare gli organici – orientamento in uscita dalla scuola media può contribuire a evitare scelte sbagliate che sono spesso l'anticamera della bocciatura. Tutti interventi che dovrebbero essere assunti e discussi in un'ottica complessa per dirla alla Morin, con la consapevolezza che il fenomeno non è di semplice lettura e va affrontato con i tempi e le risorse adeguate se si vuole davvero affrontare e ridurre la quota nazionale di dispersione.

A tal proposito, qualche considerazione, adeguatamente suffragata dai numeri, è utile per iniziare ad affrontare il problema con cognizione di causa. Del resto, non è possibile curare il male se non si individuano le cause. La dispersione è con tutta probabilità soltanto il sintomo di un malessere della nostra società e, probabilmente, del nostro sistema educativo di cui occorre individuare le origini. Contrariamente, il rischio di lavorare a vuoto è altissimo.

Correlando i dati della dispersione a livello regionale – come Early school leavers –, forniti da Eurostat, e il livello regionale di povertà relativa delle famiglie, fornito dall'Istat, si vede che esiste già una **correlazione moderata** (indice di Pearson 0,43) : l'indice statistico che ci dà in quale misura un fenomeno vari o dipenda da un altro fenomeno, entrambi descritti da variabili statistiche. Se correliamo la dispersione all'Intensità di povertà – quanto le famiglie sono povere rispetto alla media nazionale –

la correlazione cresce ancora: indice di Pearson pari a 0,6. Una correlazione che raggiunge livelli molto alti (indice di Pearson variabile tra 0,8 e 0,89), segno di una stretta interdipendenza tra i due fenomeni, se si mettono a confronto le competenze che scaturiscono dai test Invalsi e la povertà. E' come dire che la povertà relativa incide più sulle competenze che sulla dispersione. Ma che, comunque, tra dispersione e povertà una correlazione c'è. Un dato che deve fare riflettere – e che va approfondito con gli strumenti che la statistica mette oggi a disposizione degli studiosi – perché se così fosse la scuola può giocare un ruolo strategico. **A patto che si assegnino al sistema di istruzione nazionale le risorse adeguate per affrontare il problema.** Basterebbe pensare, per essere lungimiranti, che un investimento massiccio sulla lotta alla dispersione potrebbe addirittura farci risparmiare parecchi milioni di euro all'anno. Ecco perché.

**Costo economico della dispersione.** Se per incanto tutti gli alunni della scuola venissero promossi l'enorme numero di ripetenti – che grava sulle casse del ministero dell'Istruzione, perché questi in generale si riscrivono dopo la bocciatura – sparirebbe. E le casse dello stato risparmierebbero un mucchio di quattrini. Perché il costo medio di un alunno di scuola media, secondo l'Ocse è di 8.646 dollari Usa alla scuola media e di 8.607 dollari al superiore. In totale 4,9 miliardi di dollari – pari a circa 3,5 miliardi di euro ogni anno – bruciati in bocciature e abbandoni, perché gli organici della scuola prevedono che questi ragazzi ripetano l'anno perduto. Inoltre, tutti gli studi – da Bankitalia all'Ocse stessa – concordano nel correlare il Pil di una nazione al livello di istruzione dei suoi cittadini.

**Costo sociale della dispersione.** La dispersione ha anche un costo sociale in termini di disoccupazione e qualità della vita, sicuramente meno agevole per coloro che non riescono a raggiungere i livelli più alti di istruzione. Ma anche in termini di qualità della salute, migliore mediamente per coloro che sono in possesso dei titoli di studio più alti previsti in Italia.

**Le proposte.** Una seria indagine sulla dispersione scolastica non può prescindere da una quantificazione minuziosa del fenomeno, scuola per scuola e alunno per alunno, se necessario. Le banche dati del Miur sono già in grado di fornire queste informazioni. A Palermo, alla scuola media Pertini la dispersione scolastica raggiunge livelli stratosferici: il 26,50 per cento. E all'istituto D'Acquisto di Bagheria si arriva a quota 48,8 per cento.

Sappiamo per esperienza consolidata che per combattere la dispersione scolastica dovuta ad evasione, abbandoni e assenze eccessive occorrerebbe rendere appetibile la scuola a soggetti abituati a non frequentarla. **Bisognerebbe trattenere a scuola il più possibile gli alunni** attraverso l'offerta di tempi-scuola più lunghi e di attività diversificate: il tempo normale nella scuola dell'infanzia, il tempo pieno alla primaria e il tempo prolungato alla media. E' quello che hanno fatto in Finlandia una quindicina di anni fa. La Sicilia e la Campania, le due regioni con la dispersione più alta, sono anche quelle che hanno il minor numero di classi col tempo pomeridiano alla primaria. Una coincidenza?

Esistono tuttavia esperienze — come quelle dei maestri di strada di Napoli — o di particolari progetti a Palermo che cercano di coinvolgere i genitori

degli alunni per indurre i figli a frequentare con assiduità la scuola ed evitare che questi si disperdano.

Per combattere la dispersione scolastica dovuta all'insuccesso — la bocciatura, per intenderci — occorre censire le scuole a rischio e gli alunni a rischio. Per fare questo, basterebbe attingere alla banca dati dell'Invalsi che contiene le performance di tutti gli alunni delle classi censite dall'istituto che si occupa della valutazione degli apprendimenti degli alunni italiani. Sappiamo che la dispersione cresce nelle cosiddette classi-ponte: la prima media e il primo anno della scuola superiore. Se le scuole avessero in anticipo le performance, anche solo in Italiano e Matematica, degli alunni in ingresso potrebbero anche pianificare un lavoro di sostegno all'apprendimento per tutta la durata dell'anno scolastico onde ridurre il rischio di bocciatura. In questo modo, si potrebbero mirare gli interventi e le risorse disponibili.

**Infine, si potrebbe pensare di eliminare la valutazione di fine anno** in alcuni momenti della carriera scolastica, come è stato fatto ad esempio per gli esami di quinta elementare. Dopo avere studiato e pensato a fondo le possibili ricadute, si potrebbe ipotizzare di eliminare la valutazione finale alla termine del primo anno delle scuole superiori, rinviando il tutto alla fine del secondo anno.

Salvatore Intravaia

## ALLEGATO 2

Indagine conoscitiva sulle  
strategie per contrastare la  
dispersione scolastica

PARLAMENTO ITALIANO  
Camera dei Deputati  
VII Commissione

## Successo formativo e abbandono scolastico<sup>1</sup>: strategie di intervento

**Maurizio Gentile**

Direttore della rivista *RicercaAzione – Iprase/Erickson*

Professore a contratto in *Pedagogia Sperimentale - LUMSA di Roma*

[m.gentile@lumsa.it](mailto:m.gentile@lumsa.it)

### Sommario

1

Premesse .....	1
Questioni di metodo.....	2
Quadro generale delle misure .....	4
Priorità .....	7
Fonti.....	7
Fonti primarie .....	7
Fonti secondarie .....	8

### Premesse

- A. Quanto riportato nella nota ha carattere di ricognizione parziale. Il documento è stato pensato con lo scopo di offrire una sintesi delle questioni, dando evidenza ai punti di attenzione, ai livelli e alle azioni di contrasto degli abbandoni scolastici, in un'ottica di comparazione, intervento e buone pratiche.
- B. La nota è basata su studi nazionali e internazionali e sul diretto coinvolgimento dell'autore come consulente e coordinatore scientifico in progetti di ricerca-intervento, realizzati in collaborazione con scuole, reti di scuole, Enti Locali, Enti di Formazione e Privato sociale, in diversi territori italiani.
- C. Prima di redigere il documento ho raccolto più di 80 risposte che colleghi, docenti, dirigenti hanno generosamente inviato, in risposta ad una mia richiesta di suggerimenti. Chi ha risposto ha messo a disposizione saperi, convinzioni, esperienza educativa. Le risposte provengono da discussioni avviate sui social network, da messaggi di posta elettronica, da comunicazioni personali. Nel leggere le risposte, emerge un vissuto di insoddisfazione per come la scuola è, per come è gestita, per le difficoltà strutturali. Al contempo, chi ha risposto mostra un grande desiderio di cambiamento e un'operosità fatta di cose concrete. È una risorsa preziosa di cui disporre per cooperare nel miglioramento della qualità dell'esperienza educativa dei nostri ragazzi.
- D. La visione politica del documento si può sintetizzare in questi termini: offrire soluzioni fatte di cose concrete, di fattualità pedagogica, istituzionale e organizzativa. Il tentativo è di interpretare i bisogni con l'obiettivo di far capire che la via individuata è quella che può soddisfare le attese.

<sup>1</sup> La definizione UE di abbandono scolastico precoce: "giovani che hanno lasciato la scuola e la formazione professionale in possesso o meno del titolo di studio di scuola secondaria di primo grado e che non frequentano più né la scuola e né la formazione professionale". TWG on ESL (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission/Education and Training. p.7

### Questioni di metodo

- 2
- A. I buoni risultati nel contrasto agli abbandoni si possono ottenere con l'implementazione di una **strategia globale**, basata su un forte e continuo coinvolgimento politico degli attori in campo, a tutti i livelli: locale, regionale, nazionale, europeo. I piani dovrebbero essere di lungo termine e dare certezza di un coinvolgimento finanziario. Tempi e certezza di risorse restituiscono ai cittadini il segno concreto dell'importanza che ha il tema nell'agenda dei decisori pubblici.
  - B. È rilevante implementare modelli di intervento basati su un adeguato mix di azioni di prevenzione, intervento e compensazione. Le misure dovrebbero essere sostenibili e possedere un livello di elaborazione nazionale con declinazioni coerenti a livello locale. È confermato che una forte e duratura cooperazione tra genitori, studenti, comunità locali, servizi sociali e per l'impiego, forze produttive e soggetti economici è essenziale nello sviluppo e nell'implementazione di una policy per il contrasto degli abbandoni precoci. C'è il bisogno forte di un approccio globale: le scuole e gli istituti non possono e non dovrebbero lavorare da soli.
  - C. Ridurre la dispersione scolastica a partire da un approccio globale implica una **revisione critica dell'intero sistema scolastico/formativo**. Troppo spesso nelle misure di contrasto si è focalizzata l'attenzione sugli studenti a rischio o su coloro che erano già fuori dal sistema senza titoli o qualifiche. Un'efficace policy implica un approccio comprensivo che guardi a tutti gli aspetti che possono determinare gli abbandoni precoci. Ridurre la dispersione richiede responsabilità collettiva e azioni da cui i giovani cittadini devono trarre beneficio. Bambini e giovani devono essere al centro delle policy anti-abbandono. Ci si deve assicurare che le loro voci siano ascoltate in fase di progettazione ed implementazione delle misure.
  - D. È importante investire in conoscenza con un lavoro sistematico e regolare di raccolta dati. È importante garantire un accesso facilitato ai dati da parte dei decisori pubblici affinché essi li utilizzino efficacemente per la definizione delle politiche di contrasto. Ci si assicuri che la valutazione e il monitoraggio guidino le decisioni politiche. Gli indicatori di riferimento<sup>2</sup> e lo svolgimento di studi previsionali basati su un sistema compiuto di anagrafica dello studente, permetterebbero l'individuazione precoce degli alunni a rischio e la conseguente messa in atto di interventi.
  - E. È importante rimuovere gli ostacoli all'interno del sistema scolastico e formativo che riducono la probabilità dei giovani di completare i percorsi d'istruzione e formazione secondaria. È importante garantire una regolare transizione tra i diversi livelli del sistema. È importante garantire l'accesso a sistemi educativi e formativi di alta qualità lungo l'arco di tutta la vita: dagli asili nido, passando per la scuola dell'infanzia, la formazione professionale, i percorsi formativi di seconda occasione. È importante assicurare un'alta qualità dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP) mediante un'applicazione rigorosa delle regole dell'ampliamento dell'offerta in tutte le regioni italiane.
  - F. Emerge l'opportunità di supportare gli istituti nello sviluppo di **ambienti di apprendimento**<sup>3</sup> avanzati e ricchi di opportunità per imparare. Gli ambienti di apprendimento dovrebbero essere sensibili ai bisogni cognitivi, motivazionali, relazionali degli studenti. Gioca un ruolo importante il disegno di percorsi (curricoli) significativi e coinvolgenti basati su metodologie e ambienti (fisici) sensibili alle differenze individuali.

<sup>2</sup> Quadro strategico "ET 2020".

<sup>3</sup> Di seguito una definizione di ambiente di apprendimento: "un insieme di pratiche e strumenti intenzionalmente orientati, percepiti dagli attori come necessari, utili e ricchi di senso". Da: Gentile M. (2013). *Università e ambienti di apprendimento*. @lumsa, 3(5/6), pp. 38-39.

- G. Come indicato al punto A è importante garantire la certezza delle risorse economiche. È altrettanto importante che scuole e istituti siano consapevoli dei processi sui quali investire i sostegni finanziari. La conoscenza dei fattori d'influenza può aiutare ad impostare un adeguato ambiente di apprendimento. Negli studi sperimentali l'efficacia di tali fattori è spiegata con il concetto di "ampiezza dell'effetto". I dieci fattori più influenti sono: i) aspettative degli studenti; ii) credibilità del docente agli occhi degli alunni; iii) fornire ai docenti una valutazione formativa; iv) valutazione degli studenti basata sul feedback educativo; v) insegnamento reciproco tra pari; vi) programmi per lo sviluppo di abilità metacognitive; vii) programmi di arricchimento lessicale; viii) programmi per lo sviluppo della competenza di lettura-comprensione; ix) relazione tra insegnante e studente; x) organizzatori grafici della conoscenza<sup>4</sup>.
- H. Come indicato al Punto B, le strategie di contrasto dovrebbero essere basate su un mix bilanciato di prevenzione, intervento e compensazione. Independentemente dal tipo di misura che si vuole attuare, è bene considerare i seguenti principi educativi: i) gli studenti al centro del processo formativo con un focus sullo sviluppo dei loro punti di forza e talenti; ii) ambienti di apprendimento accoglienti, aperti, sicuri, amichevoli dove ciascuna persona sperimenta un valore e una dignità personale e sente di far parte di una comunità; iii) consapevolezza da parte degli operatori delle sfide, delle cause e delle modalità di prevenzione degli abbandoni scolastici.

3

<sup>4</sup> I fattori sono stati ordinati da quello con più grande ampiezza dell'effetto ("aspettative degli studenti" = 1.44) a quello con minore ampiezza ("organizzatori grafici" = 0.60). Per convenzione statistica valori con effetti pari o superiori a 0.60 hanno un potere d'influenza alto sull'apprendimento.

## Quadro generale delle misure

LIVELLI	AZIONI	SPIEGAZIONE
PREVENZIONE	1. Accesso e frequenza ad asili nido e a scuola dell'infanzia di qualità	Le evidenze mostrano che l'accesso a nidi e scuole dell'infanzia di qualità facilita lo sviluppo delle competenze chiave (lingua madre, competenza matematica, imparare ad imparare, ecc.)
	2. Curricoli significativi e coinvolgenti	Un curriculum coerente e significativo può motivare all'impegno nello sviluppo dei propri punti di forza e talenti. Può inoltre favorire un'assunzione di responsabilità nei confronti del proprio apprendimento.
	3. Percorsi formativi flessibili	La scelta precoce di un indirizzo scolastico rischia di rendere il sistema selettivo demotivando coloro che hanno commesso errori nella scelta.
	4. Inclusione degli alunni immigrati	Gli alunni immigrati hanno bisogno di un supporto immediato per l'apprendimento della lingua. Oltre a ciò hanno bisogno di imparare la "lingua dello studio". Ambienti di apprendimento inclusivi possono assolvere a questo compito educativo.
	5. Regolare transizione tra differenti livelli formativi	La stretta cooperazione tra scuole di diverso ordine (definizione di curricula verticali, di saperi e unità di transizione) può facilitare l'adattamento degli alunni al nuovo ambiente scolastico, prevenendo difficoltà e disaffezione.
	6. Sistema della FP attrattivo, di alta qualità, coinvolgente	I percorsi di FP dovrebbero avere la stessa rilevanza e capacità attrattiva degli indirizzi scolastici. La FP può contribuire a ridurre la dispersione offrendo ambienti di apprendimento ben strutturati e in stretta connessione con il mondo del lavoro.
	7. Coinvolgimento degli alunni e delle famiglie nei processi decisionali della scuola	Le opinioni degli studenti e delle famiglie dovrebbero essere tenute in debito conto e adeguatamente valorizzate. I genitori come educatori principali dei proprio figli dovrebbero essere coinvolti nelle decisioni educative della scuola.
	8. Formazione iniziale e continua dei docenti e degli operatori	La qualità dei docenti e delle loro competenze sono un fattore determinante nella riduzione del rischio di abbandono scolastico. Questo implica un processo continuo di sviluppo professionale del personale docente.
	9. Approcci globali alla qualità delle scuole	Gli approcci globali nello sviluppo della qualità delle scuole implicano l'esercizio di una forte leadership e un'attenta pianificazione di metodi e obiettivi per lo sviluppo di tutto il personale impiegato.
	10. Un sistema di orientamento forte e ben sviluppato	Un sistema di orientamento forte e ben sviluppato è essenziale per offrire ai giovani cittadini informazioni corrette ai fini di compiere la scelta di indirizzo educativo e formativo più giusto. L'orientamento dovrebbe essere assicurato con metodi attivi e servizi on-line.
	11. Cooperazione con il mondo del lavoro	Contatti con il mondo del lavoro al fine di comprendere quali aspettative, doveri e prestazioni si richiede ad un lavoratore. Quest'azione può incrementare la motivazione a continuare il percorso scolastico e formativo orientando meglio le scelte professionali o formative future.

*Le azioni di prevenzione hanno lo scopo di ridurre il rischio di abbandono precoce. Sono il tentativo di intervenire prima che siano visibili (conclamati) i segni del processo di abbandono. Esse insistono sugli ambienti di apprendimento, i curricula, la formazione dei docenti, sull'orientamento e le connessioni con il mondo del lavoro.*

LIVELLI	AZIONI	SPIEGAZIONE
INTERVENTO	12. Sistemi di individuazione precoce di studenti a rischio	L'azione si riferisce a diversi metodi e routine che mirano ad individuare e rispondere ai primi segni di abbandono precoce. Il monitoraggio delle assenze non è sufficiente. È necessario un approccio globale alla persona per evitare il rischio di interpretare i segni da una prospettiva troppo ristretta.
	13. Modelli di supporto sistematico offerti agli studenti a rischio	Un quadro di supporti presenti all'interno di ciascuna scuola o istituto dovrebbe garantire agli studenti a rischio di ricevere gli aiuti di cui ha bisogno in tempi adeguati. Quest'azione implica la presenza di un approccio multi-disciplinare e di un lavoro cooperativo tra diverse figure.
	14. Attenzione ai bisogni individuali degli alunni	Il curriculum e i percorsi dovrebbero prevedere un alto grado di libertà nella scelta delle materie/corsi da frequentare. Più la flessibilità curricolare è alta più è necessario garantire agli alunni a rischio supporto e orientamento. Un aiuto particolare dovrebbero riceverlo gli alunni BES e coloro che sperimentano difficoltà di rapporto tra scuola e famiglia.
<i>Le azioni di intervento insistono sulle prime difficoltà manifestate dagli studenti a rischio. Le azioni sono indirizzate agli studenti, agli insegnanti, ai genitori. Un'attenzione è posta sui percorsi e i curricula.</i>	15. Arricchimento dell'offerta con attività extra-curricolari connesse ai mondi esperienziali degli studenti	Molti degli studenti a rischio sperimentano una mancanza di legame con il contesto scuola. L'offerta di attività extra-curricolare potrebbe ristabilire questo senso di connessione. Tali attività dovrebbero essere compatibili con gli scopi formativi dell'istituto.
	16. Supporto ai docenti	Sviluppare la capacità degli docenti di mantenere un ambiente di apprendimento percepito supportivo. È un fattore di cruciale importanza nella riduzione degli abbandoni. I docenti hanno bisogno di pensare e adattare metodologie secondo il principio: per alunni speciali è necessario una didattica speciale. Oltre a ciò i docenti hanno bisogno di spazio e tempo per cooperare tra loro e imparare soluzioni da altre figure professionali (consulenti, docenti esperti, ecc.).
	17. Potenziamento della capacità delle famiglie di sostenere il percorso formativo dei figli	La famiglia può essere una risorsa nel processo di apprendimento. Le famiglie hanno bisogno di aiuto nel compito di motivare e sostenere i figli a scuola. Sono molteplici i loro compiti: sostenere i figli nello svolgimento dei compiti, insegnare la responsabilità nei confronti del proprio apprendimento, motivare al raggiungimento dei risultati scolastici.
	18. Incremento della consapevolezza delle famiglie circa il fenomeno degli abbandoni precoci	È importante coinvolgere le famiglie come partner nell'individuare i segni della disaffezione, delle difficoltà scolastiche o di problemi che possono condurre all'abbandono precoce.

LIVELLI	AZIONI	SPIEGAZIONE
COMPENSAZIONE	19. Accessibilità e rilevanza	I percorsi di seconda occasione dovrebbero essere di facile accesso, semplici da trovare e raggiungere. Essi dovrebbero rispondere ai differenti bisogni dei giovani e del mondo del lavoro locale. Questo richiede una flessibilità dei curricula e la possibilità di frequentare in differenti periodi della giornata, settimana, mese, anno. Dovrebbero offrire ai giovani la possibilità di completare i propri percorsi di studio e formazione interrotti per diverse ragioni.
	20. Riconoscimento e validazione	I percorsi di seconda occasione devono essere di alta qualità. Il riconoscimento e la validazione dei risultati ottenuti è di fondamentale importanza poiché offre ai giovani la possibilità di accedere a qualifiche e titoli di studio.
<i>Le azioni di compensazione si rendono necessarie per tutti quei giovani che per varie ragioni hanno interrotto i percorsi scolastici e formativi. Le misure di compensazione hanno lo scopo di impegnare di nuovo i giovani in un percorso scolastico o di formazione professionale. Le azioni descritte fanno riferimento ai percorsi di seconda occasione.</i>	21. Impegno e governo	I percorsi di seconda occasione implicano una forte capacità manageriale della scuola. Le direzioni hanno bisogno di mettere in conto che un percorso di seconda occasione dovrebbe raccordarsi con gli indirizzi principali della scuola, offrire non solo un servizio didattico ma anche di orientamento e consulenza, riconoscere chi docenti hanno bisogno di supporto nel portare avanti i loro compiti educativi.
	22. Approccio formativo centrato sulla persona	Nei percorsi di seconda occasione l'attenzione è posta sulla persona. Le finalità sono quattro: a) offrire opportunità per sviluppare abilità di vita e lavorative, b) accesso a consulenti e specialisti che operano nel settore della salute mentale, c) supporto pratico e orientamento nella ricerca del lavoro, di sussidi, ecc. d) uso di nuovi approcci pedagogici come l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento reciproco, il project work, la valutazione formativa.
	23. Esperienze di apprendimento positive	I percorsi dovrebbero aiutare i giovani a lasciarsi alle spalle le esperienze negative di apprendimento e a porre l'attenzione sullo sviluppo dell'auto-efficacia, della fiducia e della motivazione.
	24. Flessibilità dei curricula	I percorsi (curricoli) dovrebbero essere flessibili, innovativi, significativi in termini di contenuti, struttura e tempi. I docenti dovrebbero usare approcci pedagogici sensibili a studenti agli studenti dei percorsi di seconda occasione.
	25. Supporto offerto agli allievi	Nei percorsi di seconda occasione, molto spesso i docenti giocano un ruolo di guide e consiglieri, andando oltre i compiti specifici legati al curriculum e all'apprendimento. Il compito è aiutare i giovani a creare una relazione positiva con gli adulti e con i coetanei.
	26. Collegamenti tra percorsi di seconda occasione e sistema scolastico/formativo	È importante che studenti e docenti mantengano i collegamenti con la scuola e la formazione professionale. Per due ragioni: evitare che gli studenti vengano isolati dai percorsi principali; dare ai docenti l'opportunità di scambiare esperienze e saperi con i propri colleghi. Sarebbe bene ospitare i percorsi di seconda occasione negli stessi edifici.

### Priorità

Se dovessi scegliere delle priorità in base alla conoscenza e alle possibilità del contesto italiano suggerirei le seguenti.

1. **Asili nido e scuola dell'infanzia:** incrementare l'accesso soprattutto nelle regioni del Sud e Isole.
2. **Percorsi IFP:** applicazione rigorosa in tutte le regioni italiane dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa.
3. **Ambienti di apprendimento:** un piano di formazione in servizio e di sperimentazione di principi educativi e pratiche didattiche centrati sui fattori d'influenza dell'apprendimento.
4. **Sistemi di monitoraggio:** l'anagrafica dello studente basata sui dati delle rilevazioni del Sistema Nazionale di Valutazione per valutare un rischio basso, medio alto di abbandono precoce.
5. **Famiglie:** potenziare i compiti di vita e le capacità educative delle famiglie degli studenti a rischio.

7

### Fonti

Di seguito le fonti utilizzate nella preparazione della nota. Sono state distinte in fonti primarie e secondarie. Tale criterio dipende dall'utilizzo in misura maggiore o minore all'interno del documento.

#### Fonti primarie

- CEDEPOF, (2001). *Iniziative nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. [Disponibile su: <http://www.eurydice.org>].
- Commissione Europea (2005). *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa. Progetto di relazione comune 2006 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*. Bruxelles: COM (2005) 549 definitivo/2.
- DG Education and Culture, Unit A6 (2006). *Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks*. [Disponibile su: [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_notizie&id\\_cnt=1670](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=1670)].
- Gentile, M. (2000). *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Appunti per una prassi dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Gentile, M. (2007). *Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento, e strategie d'intervento. Rassegna CNOS*, 23(1), pp. 51-66.
- Gentile M. (2013). *Università e ambienti di apprendimento. @lumsa*, 3(5/6), pp. 38-39.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC: apprendimento linguistico cooperativo. Progetto Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Comune di Prato - ANCI. [Disponibile su: [http://www.integrazionemigranti.gov.it/sites/sezionelocale/Pages/Visualizza\\_ANCI.aspx?id\\_articolo=105](http://www.integrazionemigranti.gov.it/sites/sezionelocale/Pages/Visualizza_ANCI.aspx?id_articolo=105)].
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- ISFOL (2012). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. ISFOL OCCASIONAL PAPER. Roma: ISFOL.

TWG on ESL (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission/Education and Training. p.7. [Disponibile su: [http://ec.europa.eu/education/schooleducation/leaving\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/schooleducation/leaving_en.htm)].

#### Fonti secondarie

Donovan, M.S. and Bransford J.D. (2005). *How Students Learn. History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academic Press.

Gentile M, Borrione P (2010). Fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale in 29 paesi europei. In: INVALSI. *Pisa 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. p. 129-149, ROMA: Armando Editore,

Gentile M, Sitta E (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione & Scuola*, vol. 34, p. 57-62.

Gentile, M. et. al. (2006). *L'indagine sul successo formativo. Progetto Resfor: Resoconto di Ricerca*. Milano: Rete per il successo formativo, ID 274450. Azione 2: Ricerca, analisi e studio ID 278161. CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia.

ISFOL (2013). I. Roma: ISFOL.

8

