



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

La dispersione scolastica in Italia:
un'analisi multifattoriale

Documento di studio e di proposta



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale

Documento di studio e di proposta

La redazione del documento è stata curata dalla Commissione costituita con decreto dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, con il coordinamento del Presidente della Commissione, prof. Arduino Salatin e con la collaborazione dell’Ufficio dell’Autorità garante

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti coloro che hanno partecipato alle audizioni e alla consultazione, per la disponibilità e la collaborazione fornita ai fini della realizzazione del presente lavoro.

Roma, giugno 2022

ISBN 978-88-944476-7-5

Indice

Premessa	8
Introduzione	12
Gli obiettivi dell'indagine	14
Le fasi di lavoro	15
La struttura del rapporto	16
1. Il fenomeno della dispersione scolastica in Italia	20
1.1 Elementi di circoscrizione del campo di indagine	20
1.2 La situazione a livello italiano	23
1.2.1 L'Anagrafe degli studenti del Ministero dell'istruzione e la misura della dispersione a partire dall' "abbandono" scolastico	23
1.2.2 I dati INVALSI sulla "dispersione implicita"	27
1.2.3 Le analisi periodiche dell'ISTAT	30
2. Le cause della dispersione e i fattori di riuscita	40
2.1. Alcune nozioni preliminari da chiarire	40
2.2. Una comprensione ampia del fenomeno	44
2.3. L'ontosistema	48
2.4. Il microsistema	49
2.5. Il mesosistema	51
2.6. L'esosistema	52
2.7. Il macrosistema	54
2.8. Il cronosistema	55
3. Le pratiche di prevenzione e contrasto del fenomeno	60
3.1 Elementi significativi di convergenza emersi dalle audizioni e dai casi analizzati	60
3.1.1 Tipologia dei destinatari degli interventi e problematiche affrontate	60
3.1.2 Modelli operativi e strumenti emersi	62
3.1.3 Figure professionali di riferimento	65
3.1.4 Principali fattori di efficacia	66



3.2 Elementi comuni emersi dalle audizioni in vista di soluzioni efficaci ai vari livelli in termini di prevenzione e contrasto	66
4. Alcune indicazioni per le politiche pubbliche di prevenzione e di contrasto della dispersione scolastica	74
4.1 Principali proposte emerse nel corso delle audizioni	75
4.2 Un confronto con le proposte e le policies formulate nell'ultimo decennio	78
4.3 Un nuovo quadro integrato di policies in campo educativo, sociale e socio-sanitario	81
5 Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza	86
Raccomandazione n. 1	87
Raccomandazione n. 2	87
Raccomandazione n. 3	88
Raccomandazione n. 4	89
Raccomandazione n. 5	90
Raccomandazione n. 6	91
Raccomandazione n. 7	92
5.1 I contenuti delle raccomandazioni: la strategia nazionale contro la dispersione e per la riuscita scolastica	93
SCHEDA RACCOMANDAZIONE 1	
Investire sul "sistema integrato" dei servizi educativi e socioeducativi 0-6	94
SCHEDA RACCOMANDAZIONE 2	
Promuovere la piena partecipazione dei genitori nei/ai servizi zero-sei e nella scuola	97
SCHEDA RACCOMANDAZIONE 3	
Potenziare l'orientamento fin dal primo ciclo di istruzione	100
SCHEDA RACCOMANDAZIONE 4	
Potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento/contrasto della dispersione e dell'abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo	105
SCHEDA RACCOMANDAZIONE 5	
Istituire aree di educazione prioritaria nelle zone del paese a più alto rischio di esclusione sociale	110



SCHEDE RACCOMANDAZIONE 6

Intervenire sulle competenze di base della popolazione adulta quale condizione per creare le condizioni familiari necessarie al contrasto alla dispersione dei bambini e dei giovani 114

SCHEDE RACCOMANDAZIONE 7

Assicurare una governance integrata ed una valutazione sistematica delle politiche educative e sociali necessarie a supportare una strategia nazionale di prevenzione e contrasto alla dispersione per la riuscita educativa 118

5.2 Riepilogo delle azioni previste 123

Appendice 129

Elenco dei soggetti auditi 129

Audizione dei rappresentanti delle consulte degli studenti del Ministero dell'istruzione 130

Che cosa è la consulta degli studenti 130

Che cosa si intende per “dispersione scolastica” e quali studenti coinvolge 137

Quali sono le cause principali 137

Quali sono stati gli effetti della pandemia 138

Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso a scuola, per contrastare il fenomeno - Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso nel territorio, per contrastare il fenomeno 138

Analogie con la consultazione pubblica “La scuola che vorrei”: 139

Buone Pratiche 141

C.I.D.I. Milano 141

CIA Manzoni 145

Con i Bambini 147

Fondazione per la Scuola 149

Save the Children 1 151

Save the Children 2 153

Save the Children 3 155

Save the Children 4 157

Maestri di strada 159

Centro Mater Dei 160

Network Associazioni 161

WeWorld 1 162

WeWorld 2 164



Riferimenti bibliografici e sitografici **168**

ALLEGATI **174**



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Premessa



Premessa

L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, ai sensi dell'art. 3 co 1 lett. g della legge istitutiva, 12 luglio 2011, n.112, ha il compito di segnalare al Governo, alle Regioni e agli enti locali tutte le iniziative atte a promuovere e tutelare i diritti delle persone di minore età, con particolare riferimento al diritto all'educazione e all'istruzione.

La presente pubblicazione, che intende accendere i riflettori su un fenomeno complesso e multi-causale, come quello della dispersione scolastica, oltre a essere in linea con i compiti che la legge attribuisce all'Autorità garante, è coerente con quanto previsto nel proprio documento di programmazione, relativo all'anno 2021, il quale, nell'ambito della macro-area "Emergenza educativa e sanitaria e prospettive post-pandemia", prevede tra gli obiettivi, quello di promuovere un modello di prevenzione e fronteggiamento della dispersione scolastica.

La dispersione scolastica, al di là della sua rappresentazione numerica, è un fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona di minore età e della comunità in cui vive: dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro. I fattori connessi possono dipendere dalla disoccupazione, dalle situazioni di esclusione sociale e di povertà, ma non si possono escludere nemmeno quelle motivazioni riconducibili a disagi personali e/o familiari, difficoltà nell'apprendimento e, più in generale, il modo in cui il singolo studente reagisce al sistema scolastico. Altre cause, da non sottovalutare, sono da attribuire a motivazioni individuali che possono spingere verso l'abbandono precoce degli studi e, fra queste, un peso notevole è **attribuito ai** disturbi d'ansia. Questi studenti non sono disinteressati alla cultura e all'istruzione che, anzi, cercano di completare poi come autodidatti o iscrivendosi ai CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), ma semplicemente non ce la fanno a sostenere gli alti livelli di stress correlati all'ambiente scolastico.

Per tali motivi, le risposte al fenomeno non possono essere unidirezionali, ma molteplici e multidimensionali, rivolte alle politiche educative, sociali, del lavoro e della salute.

Quando gli studenti decidono di allontanarsi dal sistema scolastico e formativo di fatto si allontanano da un luogo "di protezione", ma soprattutto vanno incontro a una mancanza, cioè alla mancanza di opportunità.

L'abbandono scolastico è da considerarsi un fenomeno molto preoccupante, perché riguarda la fascia di età giovanile: se i giovani lasciano prematuramente la scuola significa che corrono maggiori rischi di disoccupazione, povertà, esclusione sociale e devianza.

Il precoce abbandono scolastico ha conseguenze anche sulla formazione di quella sacca di popolazione minorile e giovanile, numerosa soprattutto nel Sud Italia, costituita dai NEET



(*Not employment education training*). La proporzione di NEET in relazione alla popolazione scolastica, inoltre, costituisce uno degli indicatori, insieme ad altri, per misurare la povertà infantile a livello europeo.

Lo stesso PNRR (Piano nazionale ripresa e resilienza) ha dedicato attenzione al fenomeno; infatti, nell'ambito della Missione 5 "Inclusione e Coesione", ha previsto un investimento "Interventi speciali per la coesione territoriale" con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa delle Regioni del Sud attraverso il potenziamento dei servizi socioeducativi a favore dei minori di età, finanziando iniziative del terzo settore, con specifico riferimento ai servizi assistenziali nella fascia 0-6 anni e a quelli di contrasto alla dispersione scolastica e di miglioramento dell'offerta educativa nella fascia 5-10 e 11-17.

La presente pubblicazione, promossa dall'Autorità garante, in linea con la legge istitutiva n.112 del 2011 e con la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo, firmata a New York il 20 novembre 1989, intende porre all'attenzione degli attori politici, dei soggetti istituzionali, degli stakeholder di settore e di tutta la comunità educante il fenomeno della dispersione scolastica in Italia, con la finalità di promuovere una riflessione sulle possibili azioni di prevenzione e di individuare buone prassi che partano sia dal territorio, sia dall'istituzione scolastica stessa.

Il documento ha mosso i primi passi a partire dalle riflessioni e dalla lettura dei dati che l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza ha raccolto attraverso l'ascolto qualificato di esperti del settore, guidati da una Commissione creata appositamente per approfondire lo studio del fenomeno. Si tratta, pertanto, di un lavoro corale che ha raccolto le voci provenienti dalle istituzioni, dai territori, dagli esperti e, non da ultime, quelle degli studenti. Il risultato è un documento denso di contributi, spunti e interpretazioni del fenomeno che trovano la sua sintesi nelle raccomandazioni dell'Autorità, rivolte al Governo, alle altre istituzioni e alla società civile e stilate in maniera articolata, con l'ambizione di redigere un piccolo piano di azione, al fine di agevolarne l'applicazione e il monitoraggio.

Carla Garlatti



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Introduzione



Introduzione

L'educazione è un diritto umano fondamentale, universale, inalienabile e indivisibile. Il diritto all'istruzione è definito come tale in diversi trattati e accordi internazionali, in particolare nella nostra Costituzione¹ e nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC, artt. 28 e 29), i due pilastri che forniscono il quadro di riferimento di questo lavoro. I due concetti, educazione e istruzione non vanno scissi, anzi sono intimamente legati, tanto che non è astrattamente pensabile una lezione che ponga nozioni e contenuti *sic et simpliciter*, senza immaginarla nell'ambito di un atto educativo in senso lato.

L'ONU ha riconosciuto con forza che riducendo la povertà, le disuguaglianze e l'ingiustizia sociale, promuovendo la crescita economica sostenibile, migliorando la salute delle persone - di quelle di minore età in particolare - e sostenendo la protezione del pianeta, l'insieme di istruzione ed educazione contribuisce al raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile 1, 4 e 10 (ONU, 2015-30). Questi ultimi rappresentano, insieme alla Costituzione italiana e alla CRC, un riferimento irrinunciabile di questo testo e indicano la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, oltre che opportunità di apprendimento per tutte e tutti a partire dalla prima infanzia (Obiettivo di sviluppo n.4).

C'è pertanto un consenso generale sul fatto che sistemi educativi efficaci ed equi siano essenziali per lo sviluppo e il benessere individuali, come per la prosperità economica e la coesione sociale. Garantire la riuscita scolastica si configura così come un'azione di giustizia sociale, oltre che una necessaria strategia di occupazione e crescita.

Per raggiungere i tre obiettivi di sviluppo sostenibile sopra indicati e rendere esigibili i diritti a essi connessi, i documenti citati sostengono che non basta far entrare i bambini a scuola: la riuscita scolastica è, prima che un esito, un lungo processo che ha a che fare con sfide significative riguardanti la crescita umana nel suo complesso e sin dai primissimi giorni di vita, il contesto familiare e sociale, i processi e i contesti dell'apprendimento e dell'insegnamento, considerati nella loro diversità, come nel loro insieme.

La dispersione scolastica è quindi sempre più considerata un fenomeno complesso e multidimensionale, non riconducibile a un'unica causa (sia essa di ordine biologico, psichico o sociale), che necessita di uno sguardo ampio e pluridisciplinare per essere compreso e soprattutto affrontato. Occuparsi di dispersione vuol dire occuparsi dei bambini sin dai primi anni di vita, considerarli in prospettiva evolutiva, per osservare tutto l'arco della crescita, nei diversi contesti dove essa prende forma, ossia tenere ugualmente in primo

¹ “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana” art.3; “È dovere e diritto dei genitori mantenere istruire ed educare i figli...” art.30; “La scuola è aperta a tutti” art. 34.



piano il contesto familiare, il contesto educativo (servizi zero-tre) e scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università; significa guardare al contesto comunitario, cioè dei servizi, formali e informali, educativi, sociali, sociosanitari, sportivi, ricreativi, culturali, ecc. che costituiscono la rete di supporto alla crescita e che, quando assenti, determinano quella scarsità di stimolazioni e di risorse che impatta negativamente sulla formazione delle capacità sociali, cognitive, emotive delle persone di minore età.

La “dispersione scolastica”, al di là delle sue varie definizioni², coinvolge, infatti, non solo la vita sociale dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, ma anche quella delle comunità in cui essi vivono e riguarda le istituzioni educative e altri servizi pubblici (da quelli per la prima infanzia, ai servizi socioeducativi, alla formazione professionale), nonché le politiche pubbliche – sociali, educative, abitative e del lavoro -. vulnerabilità,

Come sarà approfondito nel corso di questo lavoro, i fattori a essa connessi sono relativi a condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità, svantaggio ed esclusione, a loro volta variamente collegate a situazioni quali disoccupazione, precarietà economica e lavorativa, povertà materiale ed educativa. L'intreccio di uno o più di tali fattori può condurre a difficoltà di apprendimento, di concentrazione e attenzione, ritardi nel conseguimento degli obiettivi legati al grado di scuola in cui si è inseriti, frequenze saltuari e anche abbandoni precoci. Un ruolo significativo è giocato, altresì, dall'organizzazione del sistema scolastico e dalla qualità dell'offerta formativa.

Quando, infatti, gli studenti si allontanano dal sistema scolastico e formativo, di fatto si allontanano anche da uno dei luoghi principali “di protezione” della persona, ma soprattutto vanno incontro a una mancanza di opportunità che pregiudica fortemente la loro riuscita non solo a livello formativo, ma anche umano e sociale.

L'abbandono scolastico precoce (denominato a livello internazionale *Early school leavers* – ESL) ha conseguenze anche sui NEET (*Not in education, employment or training*), un fenomeno che nel nostro Paese presenta percentuali tra le più alte dell'Unione europea³.

Proprio per questo le ricerche più recenti e le indicazioni provenienti dai più accreditati organismi internazionali ed europei hanno messo in evidenza la necessità di un approccio “olistico” al fenomeno, che da un lato non si limiti agli interventi all'interno del sistema scolastico, e dall'altro assuma una prospettiva realmente educativa capace di mettere al centro l'esigibilità del diritto all'educazione della persona (dall'infanzia alla transizione all'adultità) e la sua riuscita in termini di sviluppo umano e di cittadinanza.

In sintesi, possiamo affermare che la lotta contro la dispersione scolastica si gioca sui tre assi, quello della promozione degli elementi che giocano un ruolo positivo nel favorire

² Si veda in particolare quanto sintetizzato al riguardo nei cap. 1 e 2 del presente rapporto.

³ Cfr. i dati comparativi riportati nel cap.1.



il processo della riuscita scolastica, quello della prevenzione, nonché quello relativo al contrasto ai fattori che causano povertà educativa, insuccesso e abbandono scolastico.

Il quadro di riferimento appena evocato rende facilmente intuibili anche le motivazioni che hanno indotto alla realizzazione della presente indagine conoscitiva, promossa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA), sul fenomeno della dispersione scolastica in Italia. Essa si propone da una parte, di “fare il punto”, a distanza di qualche anno da analoghe importanti iniziative a carattere istituzionale⁴, rispetto ad una situazione già ben nota, ma che si presenta in termini di accentuati divari a livello sociale e geografico nel nostro Paese, anche a seguito dell'emergenza pandemica. D'altra parte, essa intende, in armonia con il ruolo istituzionale dell'Autorità garante, avanzare proposte e suggerimenti ai decisori politici e alle istituzioni, attraverso le raccomandazioni racchiuse nell'ultimo capitolo di questo documento, con il fine di contribuire al superamento degli attuali *gap* che influiscono negativamente sui percorsi di riuscita scolastica dei bambini e dei ragazzi.

Gli obiettivi dell'indagine

Il progetto di indagine dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Allegato 1) aveva come scopi generali quelli di:

- individuare processi partecipati, strumenti e buone prassi volti a prevenire e ad arginare la dispersione scolastica;
- suggerire un modello replicabile nei territori;
- formulare raccomandazioni al Governo, alle istituzioni competenti, agli enti locali, alla società civile.

I principali obiettivi specifici individuati erano i seguenti:

- suggerire modelli praticabili per ridurre i numeri della dispersione scolastica;
- individuare e riesaminare le prassi attualmente in uso per contrastare la dispersione scolastica, valorizzando le buone prassi consolidate;
- identificare i punti critici del procedimento attivato quando lo studente si allontana dal circuito scolastico;
- indagare le cause sociali, extrascolastiche, che intervengono nel fenomeno;
- suggerire percorsi e strumenti per sostenere i casi di abbandono scolastico non dovuti alla scelta dello studente (es. presa in carico dai servizi sociali, ecc);

⁴ Ci si riferisce soprattutto alla ancor valida e lungimirante indagine promossa dalla Camera dei deputati nel 2014 (VII Commissione Cultura, scienza e istruzione, *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*) e allo studio promosso dal MIUR nel 2018 (Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*)



- suggerire modalità per migliorare la qualità della permanenza a scuola degli studenti;
- individuare e suggerire modalità per modificare la scuola da punto di vista della metodologia didattica e dell'ambiente scolastico;
- individuare prassi che promuovano processi di partecipazione, centrati sul ruolo attivo degli studenti in modo da indirizzare decisioni relative alla quotidianità scolastica che fungano da deterrente al fenomeno della dispersione.

Le fasi di lavoro

Il lavoro, secondo le indicazioni fornite dall'AGIA, è stato articolato in tre fasi:

a) *Fase preparatoria*

In questa prima fase l'Autorità ha istituito, con decreto n.7/2021 del 3 maggio 2021 (Allegato 2), una Commissione composta da tre esperti, di cui due provenienti dal mondo accademico (uno dei quali con funzione di Presidente) e uno proveniente dal mondo scolastico, integrata da tre funzionari dell'AGIA, di cui due dell'area Diritti – Settore Educazione, e uno dell'area Affari generali – Settore Statistiche e sistemi informativi.

La Commissione si è riunita 20 volte e ha predisposto anzitutto i materiali scientifici e documentali, per poi delineare il quadro interpretativo di riferimento e gli strumenti utili allo svolgimento delle audizioni (es. tracce e domande guida).

Per quanto riguarda gli attori chiave da coinvolgere nel ciclo di audizioni, l'Autorità ha deciso di consultare soggetti istituzionali, operanti a livello centrale e territoriale (tra cui rappresentanti dei ministeri coinvolti a partire da quello dell'istruzione, rappresentanti degli uffici scolastici regionali, dei dirigenti scolastici, degli insegnanti, rappresentanti del sistema giudiziario, come le procure minorili, ecc.), soggetti afferenti al terzo settore, all'associazionismo, singoli studiosi, esperti e testimoni significativi di "buone pratiche"⁵, nonché alcuni rappresentanti degli studenti.

Successivamente, una volta verificata la disponibilità degli organismi e/o delle persone da audire, i funzionari dell'AGIA hanno provveduto ai contatti in base ai quali è stato definito il calendario delle audizioni.

b) *Fase istruttoria*

La fase istruttoria si è basata soprattutto sulle audizioni programmate, realizzate in modalità a distanza, a causa delle restrizioni dovute alla pandemia.

⁵ Le testimonianze relative alle buone pratiche sono state raccolte in apposite schede, contenute nell'Appendice del presente documento.



Nel complesso sono state effettuate 35 audizioni (individuali o di gruppo) condotte dalla Commissione, registrate e poi trascritte a cura dell'AGIA.

L'elenco dei soggetti auditi è riportato in Appendice.

c) *Fase definitiva*

In questa fase sono stati elaborati i dati e/o altri elementi qualitativi emersi, tenendo conto anche della documentazione e delle indicazioni raccolte durante il ciclo di audizioni. Essi sono poi serviti alla Commissione come base per predisporre il report finale. Quest'ultimo è stato oggetto di confronto con l'Autorità per una validazione conclusiva.

La struttura del rapporto

Il rapporto si apre con la Premessa a firma dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, cui segue la presente Introduzione a cura dei tre esperti della Commissione. Il testo è articolato in 5 capitoli⁶.

Nel primo capitolo viene fornito un quadro definitorio generale e un riepilogo dei “numeri della dispersione” in Italia, con qualche elemento comparativo a livello europeo e internazionale.

Il secondo capitolo è dedicato da un lato all'analisi delle cause del fenomeno, a partire dai più recenti apporti di ricerca delle scienze umane; dall'altro viene proposto un paradigma interpretativo dei possibili fattori di vulnerabilità e di protezione, a partire dall'età infantile, nella prospettiva di chiarificare le diverse tipologie di intervento, soprattutto in chiave preventiva ed educativa.

Nel terzo capitolo vengono passati in rassegna i principali spunti emersi dalle audizioni, sia in termini di lettura della situazione nel contesto nazionale e/o territoriale, sia attraverso l'evocazione delle “buone pratiche” ritenute a più alto potenziale di trasferibilità.

Nel quarto capitolo vengono sintetizzati i focus e le proposte operative emersi dalle audizioni, nonché il nuovo orizzonte di *policy* oggi più favorevole per un rilancio di politiche pubbliche integrate per la prevenzione e contrasto alla dispersione.

Nel quinto capitolo vengono presentate le raccomandazioni che l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, in aderenza al proprio mandato istituzionale, rivolge ai *decision maker* e ai vari stakeholder come base per un possibile “piano nazionale di azione”. Tali indicazioni trovano una esplicitazione più dettagliata in alcune schede riassuntive.

⁶ Il primo è stato curato da Arduino Salatin, il secondo da Paola Milani, il terzo da Alessia Pipitone; il quarto è stato elaborato congiuntamente dai tre esperti; il quinto contiene le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza.



Il rapporto è integrato in Appendice, fra l'altro, da una serie di schede esemplificative relative ad alcune delle “buone pratiche” segnalate nel corso delle audizioni e curate dallo staff dell’Autorità garante.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

I.

Il fenomeno della dispersione scolastica in Italia



I. Il fenomeno della dispersione scolastica in Italia

Come è stato precisato nell'Introduzione, il fenomeno della “dispersione” evoca una pluralità di dimensioni, variabili ed interpretazioni che sono già state oggetto, per l'Italia, sia di analisi a livello istituzionale⁷, che di comparazioni a livello internazionale.

I.1 Elementi di circoscrizione del campo di indagine

Quella che chiamiamo “dispersione scolastica” si presenta come un fenomeno complesso e sfaccettato, con cause ed effetti anche lontani nel tempo e difficilmente misurabili nella loro interezza.

In generale, in prima approssimazione, si può intendere la dispersione scolastica come *la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare*. Tuttavia, come verrà illustrato più analiticamente nel secondo capitolo, essa si presenta come un fenomeno “caleidoscopico”, con cause ed effetti anche lontani nel tempo e difficilmente misurabili nella loro articolazione: la dispersione può infatti avvenire a diversi stadi del percorso scolastico e può consistere nell'abbandono, nell'uscita precoce dal sistema formativo, nell'assenteismo, nella frequenza passiva o nell'accumulo di lacune e ritardi che possono inficiare le prospettive di crescita culturale e professionale dello studente⁸. Per questo essa deve essere analizzata in termini olistici e multidimensionali, in quanto non riconducibile a un'unica causa (sia essa di ordine biologico, psichico o sociale) e che necessita di uno sguardo ampio e pluridisciplinare.

C'è oggi un consenso generale sul fatto che sistemi educativi efficaci ed equi siano essenziali per lo sviluppo e il benessere individuali, come per la prosperità economica e la coesione sociale. Garantire la riuscita scolastica si configura così come un'azione di giustizia sociale oltre che una necessaria strategia di occupazione e crescita.

In particolare, per raggiungere gli obiettivi dello “sviluppo sostenibile” indicati dall'ONU e rendere esigibili i diritti a essi connessi, non basta far entrare i bambini e gli adolescenti a scuola: la riuscita scolastica è, prima che un esito, un lungo processo che ha a che fare con sfide significative che riguardano la crescita umana nel suo complesso e sin dai primissimi giorni di vita, il contesto sociale e familiare, i processi e i contesti dell'apprendimento e dell'insegnamento.

In sintesi, come verrà argomentato successivamente, per individuare le cause della dispersione e soprattutto del fenomeno “contrario” su cui sembra pragmaticamente

⁷ I due riferimenti più importanti di cui abbiamo tenuto conto sono: il “Rapporto” della Commissione Cultura del 2014 e l'indagine promossa dal MIUR del 2018, cit.

⁸ Cfr. Genzone A., *La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio*, in Fondazione Archè, L'Atlante dei Talenti, paper, Quarto Oggiaro, 2019.



più generativo posare l'attenzione - quello della **riuscita scolastica** - è opportuno fare riferimento contemporaneamente al complesso dei sistemi ambientali in cui crescono i bambini, ai soggetti e alle età della vita (cfr. *Strategie de l'UNICEF en matière d'éducation 2019–2030*).

Un indicatore molto diffuso e riconosciuto a livello internazionale per “misurare” la dispersione scolastica è **l'abbandono scolastico precoce**⁹.

Questo indicatore si basa sulla percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno completato al massimo la scuola dell'obbligo e che non sono coinvolti in percorsi formativi di livello superiore nelle quattro settimane precedenti l'indagine. In Italia ciò corrisponde ai giovani che nella migliore delle ipotesi hanno ottenuto la licenza media e che non frequentano – o hanno smesso di frequentare – le superiori. Esso è diventato anche uno dei *benchmark* della Strategia “Europa 2020”, con un target fissato al 10%, poi ridotto al 9% da raggiungere entro il 2030¹⁰.

In Italia, come si vedrà meglio nel prosieguo di questo capitolo, il Servizio statistico del Ministero dell'istruzione monitora il fenomeno annualmente soprattutto in termini di **abbandoni**. Ad esempio, l'ultima rilevazione disponibile (2021),¹¹ segnala che la percentuale di abbandono complessivo, per la scuola secondaria di I grado, è stata dello 0,64% (pari a 10.938 alunni), mentre per la scuola secondaria di II grado questo dato ammonta al 3,79% (pari a 98.787 alunni). In totale, dunque, sono circa 110.000 gli alunni che abbandonano annualmente la scuola italiana, oltre a quelli che si perdono nel passaggio dal primo al secondo ciclo.

Secondo l'analisi fornita dall'ISTAT (2021), l'abbandono scolastico è un fenomeno complesso e articolato che appare causato da una serie di fattori, tra cui la situazione socioeconomica della persona, il *background* formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona.

Ciò risulta confermato anche dal confronto con i principali “indicatori chiave” europei relativi all'istruzione e alla formazione, come si può notare nella figura 1, tratta dalla

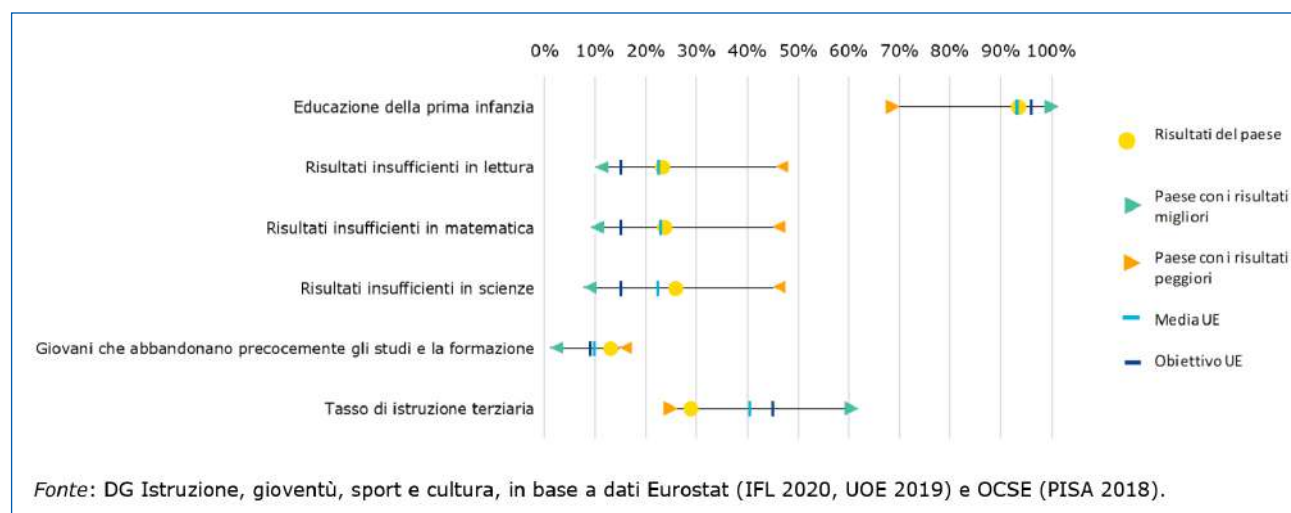
9 In inglese, ESL - *early school leavers*, oppure ELET - *Early leavers from education and training*, se si considera l'intero sistema educativo, oltre a quello scolastico di base).

10 Europa 2020 è una strategia decennale proposta dalla Commissione europea il 3 marzo 2010 per promuovere una “crescita intelligente, sostenibile e inclusiva” con un maggiore coordinamento della politica economica e sociale tra Unione europea e Stati membri. Risultati peggiori si registrano solo in Spagna (16,0%) e Romania (15,6%). Il Paese più virtuoso resta invece la Croazia (col 2,2%); cfr. Commissione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2021 ITALIA*, p.5). Dal punto di vista dell'origine degli studenti, il tasso più alto riguarda i nati fuori dell'UE (35,2%). Anche dal punto di vista geografico, le differenze continuano a essere marcate, perciò, nonostante un significativo miglioramento negli ultimi 10 anni (5,5 punti percentuali), il divario rispetto alla media UE si sta rivelando difficile da colmare.

11 Ministero dell'istruzione, DGSIS - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica, *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 e aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, Roma, Maggio 2021. Il focus riporta i dati relativi alla dispersione scolastica per l'anno scolastico 2017/2018 e il passaggio all'anno scolastico 2018/2019. Inoltre, riporta i dati dell'anno scolastico 2018/2019 e il passaggio all'anno scolastico 2019/2020.

“Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2021”, redatta dalla Commissione europea (p.3).

Fig. 1 – Posizione dell’Italia in relazione ai paesi UE con i risultati migliori e peggiori



Come si può arguire, nonostante l’Italia abbia registrato notevoli progressi sul fronte degli abbandoni scolastici rispetto al 2010, la quota di ELET è tra le più alte dell’Ue. Il nostro Paese, infatti, nel 2020 resta al quartultimo posto per numero di abbandoni precoci, col 13,1%, ben al di sopra del valore medio dell’Unione (9,9%). Tale quota corrisponde a circa 543.000 giovani; il dato è in leggero calo rispetto all’anno precedente.

C’è tuttavia un altro elemento da considerare, la cosiddetta “*dispersione implicita*”. Ci sono infatti anche alunni che vanno a scuola, ma imparano poco, oppure imparano male o in modo irregolare. Anche se questi giovani non fanno numero nelle principali statistiche sulla dispersione scolastica esplicita, possiamo in un certo senso includerli tra i “dispersi”. Anche quando riescono a ottenere un titolo di studio, infatti, questi giovani si trovano ad affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale. Questi alunni non sono neppure classificati come ESL e, di conseguenza, molto difficilmente possono godere di azioni di supporto per aumentare il proprio livello di competenze¹².

L’INVALSI (l’Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), a partire dal 2019, ha provato a misurare il numero di studenti che terminano il percorso **scolastico** senza aver acquisito le competenze fondamentali. Secondo i dati forniti da questo Istituto, si stima che **la dispersione scolastica totale, implicita ed**

¹² Cfr. Ricci R., *La dispersione scolastica implicita*, in “Invalsiopen”, 1 (2019), editoriale.



esplicita, superi il 20% a livello nazionale e che il 14,4% degli allievi esca dalla terza media con livelli di competenze inadeguati in matematica, italiano e inglese.

La dispersione scolastica è direttamente collegata anche con il fenomeno dei NEET, ovvero **i giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non sono inseriti in un percorso di istruzione o di formazione.**

1.2 La situazione a livello italiano

Per quanto riguarda la situazione a livello nazionale, i dati ufficiali disponibili provengono da almeno tre fonti principali: il Ministero dell'istruzione, l'INVALSI e l'ISTAT. Richiamiamole sinteticamente.

1.2.1 L'Anagrafe degli studenti del Ministero dell'istruzione e la misura della dispersione a partire dall' "abbandono" scolastico

L'approccio utilizzato per lo studio della dispersione scolastica da parte del Ministero si basa sulla **quantificazione dell'abbandono** che avviene sia nel corso dell'anno scolastico e nel passaggio all'anno successivo, in particolare durante la frequenza della scuola secondaria di I e di II grado, sia nel passaggio tra cicli scolastici.

In dettaglio, secondo l'Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica del Ministero, entrano nel computo della dispersione le seguenti categorie:

- 1. alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico, in ciascun anno di corso (abbandono in corso d'anno – scuola secondaria di I grado);*
- 2. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico, il I o il II anno di corso della scuola secondaria di I grado, e che non passano nell'anno successivo ne al II o al III anno in regola, ne al I o al II anno come ripetenti, ne alla scuola secondaria di II grado a seguito di avanzamento per merito (abbandono tra un anno e il successivo – scuola secondaria di I grado);*
- 3. alunni che hanno frequentato interamente il III anno di corso della scuola secondaria di I grado, hanno sostenuto l'esame finale di I ciclo e non passano nell'anno scolastico successivo alla scuola secondaria di II grado in regola, ne frequentano nuovamente la scuola secondaria di I grado, come ripetenti, ne si iscrivono a percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), ne a quelli di primo livello presso i CPIA¹³ o a percorsi di istruzione di secondo livello presso le istituzioni scolastiche di II grado (abbandono nel passaggio tra cicli);*

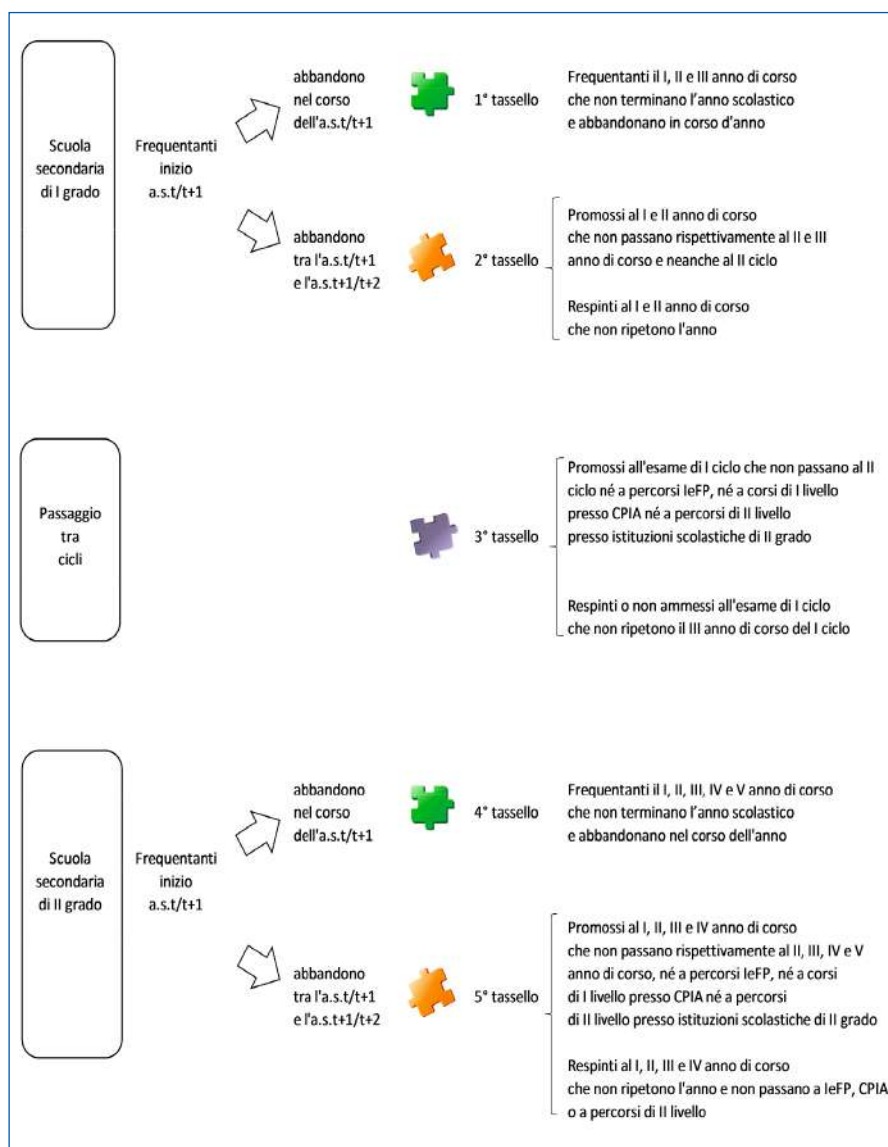
¹³ I percorsi di IeFP – istruzione e formazione professionale - si riferiscono alla cosiddetta "offerta sussidiaria" realizzata dagli istituti professionali. I CPIA sono i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti che dall'anno scolastico 2014/2015 svolgono le funzioni prima realizzate dai Centri territoriali permanenti e dalle Istituzioni scolastiche sede di corsi serali.

4. *alunni che frequentano la scuola secondaria di II grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico, in ciascun anno di corso (abbandono in corso d'anno – scuola secondaria di II grado);*

5. *alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico, il I, II, III o IV anno di corso della scuola secondaria di II grado, che non passano nell'anno successivo ne al II, III, IV o V anno in regola, ne al I, II, III o IV anno come ripetenti, ne si iscrivono a percorsi IeFP, a percorsi di primo livello presso CPIA o a percorsi di istruzione di secondo livello presso le istituzioni scolastiche di II grado (abbandono tra un anno e il successivo – scuola secondaria di II grado).*

Questo quadro è schematizzato nella fig.2.

Fig. 2 - I cinque “tasselli della dispersione”

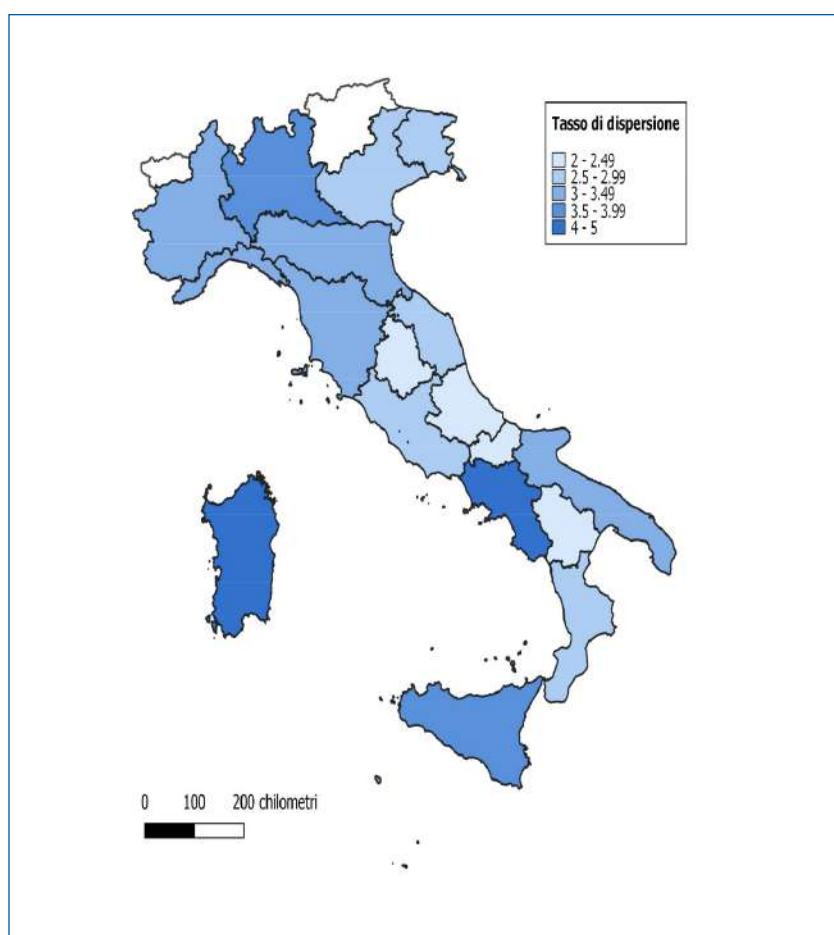


Fonte: Ministero dell'istruzione, cit., p. 6

In termini più analitici, la dispersione scolastica **riguarda principalmente i maschi**, con differenze più marcate nelle regioni del Sud e nelle isole. Tale dato appare correlato alla presenza di lavoro minorile nel nostro Paese che interessa maggiormente, in particolare nella fascia di età 14-15 anni, i ragazzi maschi delle **regioni meridionali**.

È qui, infatti, che la dispersione scolastica **risulta più consistente**; la Sicilia è la regione con il tasso di dispersione scolastica più alto d'Italia per quanto riguarda gli alunni delle scuole secondarie di I grado, mentre per quanto riguarda la secondaria di II grado, i tassi di abbandono sono superiori al 5% in Sardegna e tra il 4 e il 5% in Sicilia e Campania (cfr. fig.3).

Fig. 3 - *La dispersione complessiva nella scuola secondaria di II grado*



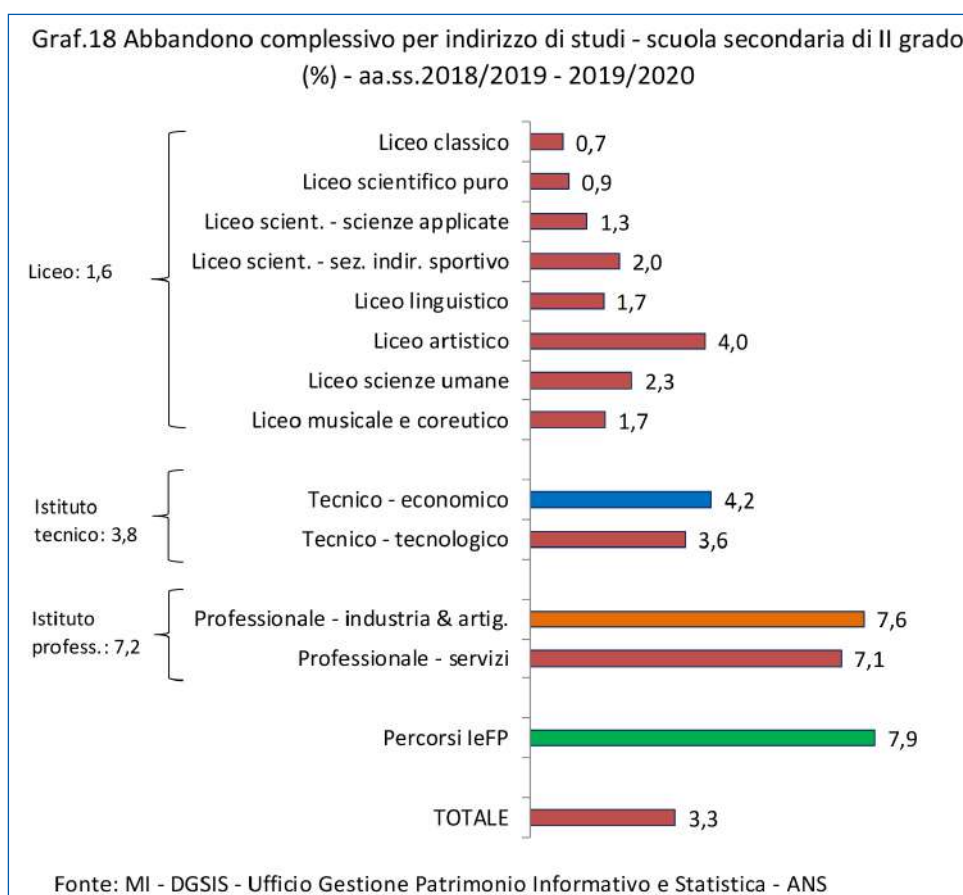
Fonte: Ministero dell'istruzione, cit., *La dispersione complessiva nella scuola secondaria di II grado – a.s.2018/2019 e passaggio all'a.s.2019/2020*, p. 44

La dispersione scolastica in Italia riguarda, inoltre, di più gli **alunni stranieri**, che abbandonano la scuola, sia media sia superiore, tre volte di più degli italiani. Gli studenti **nati all'estero** si trovano in maggiore difficoltà, con un'incidenza del 4,1% sul totale,

contro l'1,8% dei nati in Italia. Meno difficile appare invece la realtà degli alunni di seconda generazione che in generale parlano correntemente l'italiano, in quanto nascono già immersi nella cultura nazionale (oltre che in quella familiare di provenienza)¹⁴.

Un ultimo elemento rilevante nell'analisi della dispersione scolastica è **l'età degli alunni**. Dai dati emerge infatti che il **ritardo scolastico**, per bocciature o altre cause, molto spesso si rivela come un fattore che precede l'abbandono. Per la scuola superiore, infine, il fenomeno si differenzia tra i vari percorsi di studio. Il tasso di dispersione scolastica più contenuto si registra nei licei (1,8%), seguiti dagli istituti tecnici (4,3%) e dagli istituti professionali (7,7%)¹⁵ (cfr. figura 4).

Fig. 4 – TCasso di abbandono per indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado



14 Cfr. Genzone A., *La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio*, in Fondazione Archè, L'Atlante dei Talenti, paper, Quarto Oggiaro, 2019. Secondo diverse analisi, la perdita di apprendimenti e l'insuccesso scolastico costituiscono i principali fattori di rischio di tale situazione (cfr. Focus Europa, *Istruzione 2020, Il percorso dell'Italia e degli altri paesi membri verso gli obiettivi Ue sull'istruzione*, Openpolis e Agi, settembre 2019).

15 Va precisato che i riferimenti ai "percorsi di IeFP" si riferiscono alla cosiddetta "offerta sussidiaria" realizzata dagli istituti professionali; il dato non comprende quindi l'offerta della IeFP gestita dalle Regioni, che nei fatti invece svolge un efficace ruolo di contrasto alla dispersione, intercettando moltissimi studenti fuoriusciti dal sistema scolastico. Non a caso il Focus del Ministero segnala che: "Con particolare riferimento al I anno di corso, occorre sottolineare che una parte degli alunni che escono dal sistema scolastico si iscrivono a corsi IeFP oppure intraprendono percorsi di primo livello presso CPIA o corsi di secondo livello presso istituzioni scolastiche e non vanno considerati come dispersi; non sempre, tuttavia, tale informazione viene comunicata alla scuola e conseguentemente riportata in ANS. Naturalmente tale passaggio può avvenire anche negli anni successivi ma è meno consistente" (p. 12).



I.2.2 I dati INVALSI sulla “dispersione implicita”

Come si è accennato nell'Introduzione, i dati INVALSI rendono osservabile un fenomeno piuttosto diffuso che spesso sfugge alle statistiche: la dispersione scolastica implicita. Una quota non trascurabile di studenti che conseguono il diploma non raggiunge, nemmeno lontanamente, i livelli di competenza che ci si dovrebbe aspettare dopo tredici anni di scuola.

Stabilire, tuttavia, la quota di dispersi “impliciti” non è semplice, anche se, dal 2019, le prove INVALSI riescono a dare una prima rappresentazione del fenomeno, fin dal suo insorgere nella scuola primaria¹⁶.

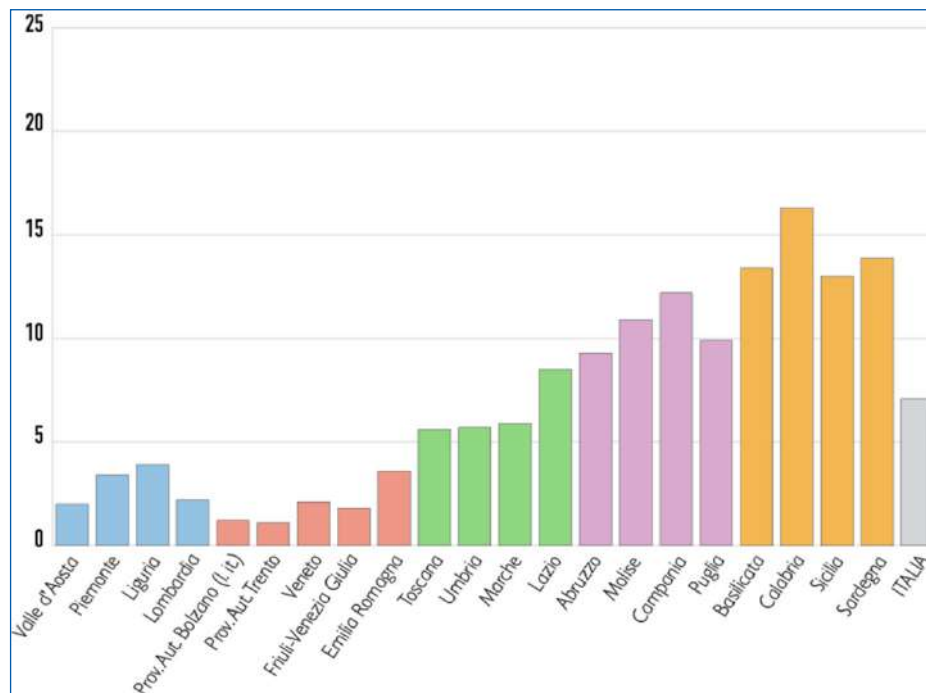
Ciò perché i risultati delle rilevazioni nazionali permettono di determinare la preparazione raggiunta al termine del secondo ciclo di istruzione: essi, pur nella loro parzialità, possono quantificare gli studenti che non raggiungono il livello di competenze minimo previsto. Ad esempio, coloro che, anche ottenendo il diploma, non arrivano a livello 3 nelle prove di italiano e matematica e che non raggiungono nemmeno il livello B1 nella lettura e nell'ascolto in inglese, hanno livelli di competenze che corrispondono agli obiettivi formativi previsti per gli studenti del terzo anno della scuola secondaria di I grado, cioè molto al di sotto di quelli che avrebbero dovuto raggiungere.

Sommando il numero di studenti dispersi - espliciti ed impliciti - (vedi fig. 5 e 6), è possibile stimare che la dispersione totale in Italia sia superiore al 20%, un problema che riguarda quindi uno studente su cinque.

Sempre secondo le rilevazioni Invalsi, inoltre, la scuola italiana è meno equa nelle aree più disagiate del paese (in particolare nelle regioni del sud), dove i risultati sono molto diversi anche tra scuola e scuola, o tra classe e classe.

¹⁶ Cfr. Ricci R., cit.

Fig. 5 – *La dispersione scolastica implicita nelle scuole italiane per regione (2019)*

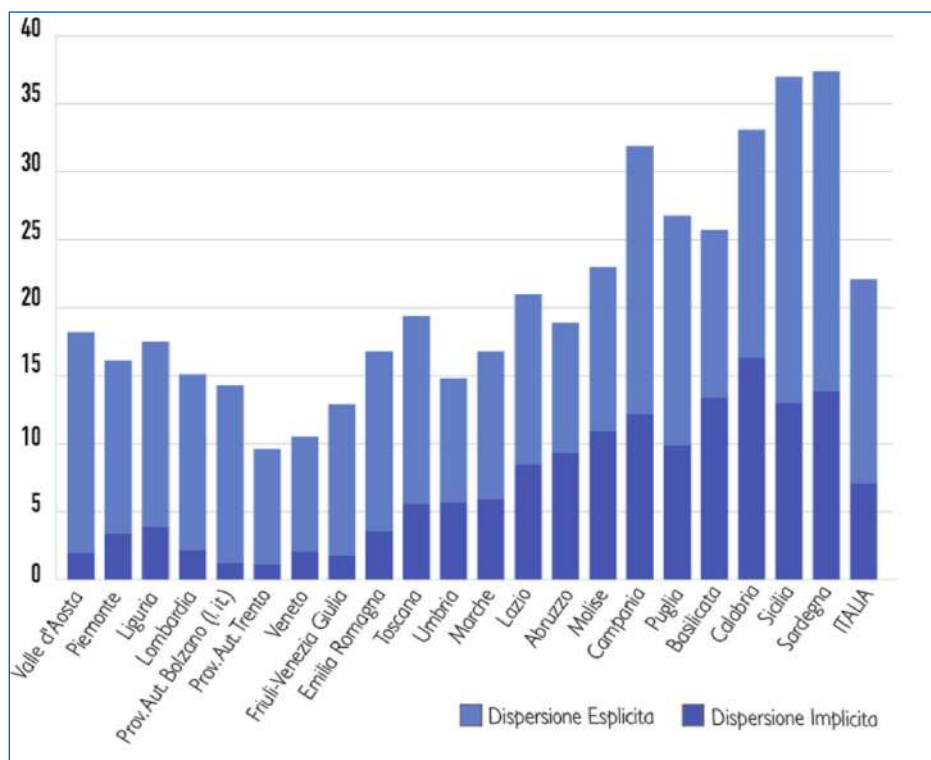


Fonte: Ricci R., cit., p. 6

Ciò significa in pratica che **gli alunni più deboli economicamente e culturalmente tendono a raggrupparsi in alcune scuole, creando un una sorta di “ghetto educativo”** da cui discendono dinamiche a cascata: l'apprendimento degli alunni sarà influenzato dal livello generale dei compagni più che dalle caratteristiche personali, mentre gli insegnanti saranno portati a ricalibrare programmi e metodi sulla base delle contingenze, penalizzando così gli studenti di livello potenzialmente più alto.

Il territorio di appartenenza conta, quindi, ma conta anche l'ambiente sociale, economico e culturale di provenienza. In tutte le competenze testate da Invalsi emerge, infatti, che **il punteggio cresce al crescere dello status sociale**, con scarti maggiori tra i punteggi bassi e medio-bassi rispetto a quelli alti. Lo status influisce anche sulla scelta della scuola superiore: a parità di risultati scolastici, coloro che provengono da contesti più agiati sono più propensi a orientarsi verso i licei rispetto a coloro che provengono da famiglie di ceto socioeconomico modesto. Anche la cittadinanza incide sui risultati scolastici, soprattutto a svantaggio degli stranieri nati all'estero.

Fig. 6 – La dispersione scolastica totale nelle scuole italiane per regione (valori percentuali)



Fonte: Ricci R., cit. p. 6

Molto interessante è anche **l'influenza del genere sui risultati scolastici**, unico fattore che non sembra essere solo frutto di elementi socioculturali¹⁷.

I dati INVALSI non colgono solo il dato finale sulla dispersione, ma permettono di diagnosticarla precocemente, così da rendere possibile un intervento di potenziamento durante l'iter formativo.

I fattori che contribuiscono a determinare la dispersione scolastica totale cominciano, infatti, a manifestarsi, come già osservato, nel ciclo primario, anche se sono piuttosto difficili da individuare e quantificare analiticamente.

Ciò vale in particolare per gli studenti considerati "in difficoltà", le cui percentuali ripercorrono le disparità rilevate su base regionale, come dimostra la fig. 7.

¹⁷ Il *gender gap*, infatti, è comune a tutti i paesi Ocse nonostante le profonde differenze economiche, sociali e culturali. In particolare, nella comprensione della lettura, le femmine hanno ovunque un punteggio superiore a quello dei maschi; in matematica invece sono i maschi a ottenere un punteggio più alto, anche se in questo caso le eccezioni non mancano e la differenza di punteggio è in genere più piccola di quella che si osserva nella lettura.

Fig.7. - Allievi “in difficoltà” al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado

Regioni	Percentuale di allievi in difficoltà	Regioni	Percentuale di allievi in difficoltà
Valle D'Aosta	7,2	Marche	8,3
Piemonte	11,9	Lazio	13,0
Liguria	12,1	Abruzzo	13,8
Lombardia	8,3	Molise	16,5
Prov. Aut. Bolzano (I. it.)	8,3	Campania	25,0
Prov. Aut. Trento	6,3	Puglia	18,9
Veneto	8,1	Basilicata	19,9
Friuli-Venezia Giulia	6,6	Calabria	29,6
Emilia-Romagna	10,2	Sicilia	27,9
Toscana	11,6	Sardegna	22,2
Umbria	10,8	ITALIA	14,4

Fonte: Ricci R., cit., p. 7

1.2.3 Le analisi periodiche dell'ISTAT

L'ISTAT fornisce probabilmente il quadro di sintesi più integrato oggi disponibile, in quanto vengono intrecciate varie dimensioni del fenomeno in termini quantitativi e qualitativi, **anche oltre i confini del sistema scolastico**.

L'Istituto, infatti, anche in occasione dell'audizione fornita alla nostra Commissione¹⁸, ha focalizzato l'attenzione e le relative relazioni sugli elementi approfonditi di seguito.

a) Rendimento scolastico e abbandono

Le differenze di rendimento scolastico possono contribuire a spiegare l'incidenza degli abbandoni. Pertanto, è importante notare che allo stesso livello di scolarizzazione non corrispondono conoscenze e competenze analoghe né tra Paesi né, all'interno di questi, tra regioni, scuole, classi e singoli allievi. In Italia, l'incidenza degli studenti quindicenni con competenze insufficienti, rilevata dall'indagine PISA 2018¹⁹, è superiore, sebbene di poco, alla media europea per la comprensione dei testi scritti e peggiora per la matematica e le scienze. Tra i grandi paesi dell'Unione europea, il nostro è quello con i risultati medi inferiori. In questo tipo di test, in Italia come nella maggioranza degli altri Paesi, le ragazze

¹⁸ Vedi Allegato 2.

¹⁹ Il Programma PISA – *Programme for International student assessment* – è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE – Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico – che con periodicità triennale misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti.



hanno, in generale, risultati peggiori in matematica rispetto ai ragazzi, anche se migliori nella comprensione testuale.

In ambito nazionale, i test INVALSI permettono di distinguere le performance territoriali. I dati a livello regionale tratteggiano un quadro simile a quello già osservato per i livelli di istruzione, con tutte le regioni meridionali notevolmente distaccate, sia in italiano, sia in matematica; nelle regioni centrali, l'incidenza degli alunni che non raggiungono la sufficienza è più elevata rispetto a quelle settentrionali (unica eccezione, la provincia di Bolzano/Bozen per gli studenti in lingua italiana).

Le competenze acquisite nel percorso di istruzione variano considerevolmente non solo in ragione del territorio di residenza dei ragazzi, ma anche per tipo di scuola: sia in italiano sia in matematica, infatti, i risultati degli studenti dei licei sono mediamente migliori rispetto agli istituti tecnici e questi rispetto ai professionali. È importante notare che il livello di competenze acquisite nelle scuole del Mezzogiorno è peggiore della media, qualunque sia il tipo di istituzione formativa²⁰.

b) Il ruolo della scuola e dei programmi di studio

L'indagine ISTAT sull'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro²¹ ha evidenziato quanto sia importante il ruolo della scuola e la capacità del sistema scolastico nel trattenere i giovani fino alla fine del ciclo di studi. Ciò in misura ancora maggiore nel Mezzogiorno, dove la difficoltà negli studi risulta il principale motivo di interruzione degli stessi, mentre nel Centro-Nord il principale motivo è l'avvio di un lavoro.

Resta, quindi, centrale l'obiettivo di rafforzare il raccordo tra sistema di istruzione e mondo del lavoro. La stessa indagine ha rilevato come le esperienze lavorative (quali tirocini, stage o apprendistato) durante il periodo d'istruzione siano scarse. Nuovamente, l'articolazione territoriale mostra un divario davvero rilevante: nel periodo oggetto di analisi, i giovani coinvolti in programmi di studio-lavoro erano solo l'8,5% nel Mezzogiorno ed il 25,1% nel Centro-Nord. Eppure, l'esperienza di diversi Paesi mostra l'importanza di differenziare e arricchire l'offerta formativa di tipo professionalizzante, integrata a percorsi di alternanza scuola-lavoro, che facilitino, per l'appunto, la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Uno sforzo in questa direzione avrebbe effetti positivi non soltanto per l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, ma anche per arginare il fenomeno della dispersione scolastica.

²⁰ I test INVALSI sono raccordati nell'impianto con il sistema PISA, ma non sono direttamente trasponibili sulla stessa scala che, in generale, in INVALSI risulta più restrittiva nel valutare la sufficienza delle competenze. Ne risulta un'incidenza degli insufficienti più elevata nella valutazione nazionale. Per omogeneità, si è comunque preso come riferimento temporale dei dati INVALSI lo stesso dell'indagine PISA.

²¹ Si veda ISTAT, *L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro*, Statistiche in breve, 2010.



c) Il ruolo antidispersione dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP)

Secondo l'ISTAT, l'abbandono scolastico può essere, talvolta, causato da una insoddisfazione per l'offerta formativa disponibile. Importante è quindi puntare all'ampliamento e/o alla differenziazione dell'offerta formativa in funzione della sua capacità di incontrare bisogni di formazione differenti. A questo riguardo, i percorsi triennali e quadriennali di IeFP (per lo più erogati dalle Regioni) stanno mostrando negli anni la loro capacità inclusiva e "anti-dispersione", specialmente verso gli allievi di nazionalità non italiana, gli allievi con disabilità e gli allievi che vi confluiscano come "seconda opportunità", dopo aver seguito altri percorsi scolastici. I dati sugli allievi iscritti per regione evidenziano, tuttavia, una maggiore concentrazione di corsi nel Nord e significative differenze regionali anche all'interno della stessa area geografica. Una distribuzione più omogenea di questa offerta sul territorio ne amplierebbe l'efficacia, anche in funzione di contrasto all'abbandono scolastico²².

d) L'abbandono scolastico e il fenomeno dei NEET

Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente connesso a quello dei NEET il cui valore è misurato come la percentuale di individui non occupati né in istruzione o formazione rispetto al totale degli individui 15-29enni. Infatti, una quota consistente di NEET è composta da giovani con al più un titolo secondario inferiore (il 40%, nel 2019). Rispetto ai giovani che hanno conseguito titoli più elevati, l'incidenza dei NEET è massima, a causa della loro minore occupabilità; ciò appare evidente se il confronto viene fatto escludendo dal denominatore del rapporto i giovani ancora in istruzione o formazione. La condizione di NEET risulta più diffusa tra le donne (nel 2019, 24,3% contro il 20,2% degli uomini), indipendentemente dal livello di istruzione posseduto.

Ciò può essere correlato anche ai dati relativi alla situazione geografica degli abbandoni. Secondo l'ISTAT, infatti (2021), i divari territoriali rispetto al fenomeno degli ELET - *Early leaving from education and training* - sono molto ampi e persistenti, nonostante nel 2020 la differenza tra Nord e Mezzogiorno scenda a 5,3 punti (grazie al calo registrato nel Mezzogiorno), dai 7,7 del 2019. In particolare, nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato del 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro. Gli squilibri regionali appaiono marcati: diverse regioni

²² Questo dato è confermato anche dai monitoraggi periodici svolti dall'INAPP (Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche), come si legge nell'ultimo Rapporto del 2021: "Nei rapporti di monitoraggio delle precedenti annualità, si è più volte notato come stia progressivamente aumentando il numero di giovani che accedono al sistema IeFP come prima scelta rispetto a coloro che vi arrivano in seconda opportunità dopo precedenti insuccessi scolastici. Il grafico sotto riportato dimostra che sempre più si stanno pareggiando le due componenti di questo tipo di formazione: quella professionalizzante e quella antidispersione. E, infatti, sempre più rilevante la percentuale dei ragazzi che si iscrivono vocationalmente ai percorsi di IeFP (quattordicenni) rispetto a quelli che vi si approdano dopo esperienze in altri percorsi (quindicenni e oltre). E nella sussidiarietà complementare che si registra la maggiore percentuale degli iscritti in prima istanza (51,6%), rispetto a coloro che si iscrivono in seconda battuta (48,4%)", in Crispolti E. (a cura di), *Report tecnico "XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2018-2019"*, INAPP, maggio 2021, p.29.



hanno valori inferiori al 10% mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni (19,4%, 17,3%, 16,6% e 15,6% rispettivamente).

e) La correlazione con la povertà educativa e il contesto socioeconomico

Sebbene il fenomeno sia in calo - i dati rilevano infatti una decrescita del fenomeno dal 20,8% del 2006 al 13,5% del 2020 -, il divario fra Nord e Sud continua a presentare livelli preoccupanti: Campania, Sicilia, Calabria, Puglia e Molise occupano infatti i primi cinque posti della classifica della **povertà educativa** in Italia, una situazione fortemente correlata al tasso di dispersione scolastica. I maschi sono più coinvolti delle femmine, così come percentuali più alte si registrano fra studentesse e studenti di cittadinanza straniera.

Decisivo poi è il ruolo della condizione socioeconomica della famiglia di origine in quanto fattore determinante dell'abbandono scolastico precoce. Incidenze molto elevate di abbandoni precoci si riscontrano, infatti, laddove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è più basso. L'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media; incidenze molto contenute di abbandoni, pari al 5,9% e al 2,3%, si riscontrano, invece, per i giovani rispettivamente con genitori con un titolo secondario superiore e genitori con un titolo terziario. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (circa il 22%), mentre sono contenuti quando la professione più elevata tra quella del padre e della madre, è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente).

Lo svantaggio dell'ambiente familiare appare, inoltre, influenzare maggiormente l'abbandono scolastico precoce dei giovani residenti nelle regioni meridionali rispetto ai pari residenti nel Nord. A fronte di una quota simile di abbandoni tra i giovani con genitori di medio-alto livello di istruzione, nel Meridione l'incidenza di abbandoni tra i giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media raggiunge il 25,5%, rispetto al 18,9% nel Nord.

Viceversa, un più elevato livello socioeconomico familiare appare meno efficace nel proteggere i giovani stranieri dall'abbandono dagli studi. Infatti, l'incidenza di ELET nelle famiglie straniere con elevato livello di istruzione è oltre tre volte inferiore rispetto alle famiglie straniere con bassi livelli di istruzione (dieci volte inferiore è invece la differenza di incidenza nelle famiglie italiane)²³.

²³ Tra i giovani con cittadinanza non italiana, il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0%. Peraltro, mentre tra il 2008 ed il 2014 si era registrato un significativo calo nella quota di ELET anche tra gli stranieri, negli ultimi sei anni la riduzione è solo tra i cittadini italiani. L'incidenza degli ELET tra gli stranieri varia molto a seconda dell'età all'arrivo in Italia. Tra coloro che sono arrivati entro i 9 anni di età, la quota di ELET è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro giunti ad un'età compresa tra i 10 ed i 15 anni e raggiunge il 57,3% (oltre uno su due) tra chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni.



f) Il caso degli alunni con disabilità

Le politiche di inclusione degli alunni con disabilità attuate negli anni hanno favorito un progressivo aumento della partecipazione scolastica. Nell'anno scolastico 2019/2020, gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300.000 (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13.000 in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%²⁴. Risultano, tuttavia, ancora troppe le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente una scuola su tre risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria. Sono ancora poco diffuse le tecnologie educative per il sostegno e ancora pochi gli insegnanti specializzati al sostegno e gli assistenti all'autonomia che li affiancano. Su questi risultati si delinea un evidente svantaggio del Mezzogiorno. L'attivazione della Didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità. Tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%.

g) La difficoltà di inserimento dei giovani italiani nel mercato del lavoro

Lo svantaggio educativo dei bambini e dei ragazzi è spesso influenzato dalla situazione socioeconomica familiare e dal contesto sociale in cui si vive. Le disuguaglianze educative aumentano le disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio socioeconomico²⁵.

La mancanza di opportunità educative riduce la probabilità che il soggetto, da adulto, riesca a sottrarsi a una condizione di disagio economico, poiché una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro ed è legata ad impieghi in lavori scarsamente qualificati e poco retribuiti. Confrontando la condizione occupazionale dei giovani che hanno abbandonato gli studi senza una qualifica o diploma (corrispondenti ai già evocati ELET), con i coetanei che hanno concluso i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, si osserva che oltre la metà di questi ultimi (53,6%) è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli ELET (35,4%), sottolineando l'indubbio vantaggio di possedere un diploma. Peraltro, il basso tasso di occupazione degli ELET non sembra derivare da uno scarso interesse a entrare nel mondo del lavoro, ma dalla reale difficoltà a trovare un'occupazione; il tasso di mancata partecipazione, cioè la quota di non occupati tra quanti sono disponibili a lavorare è infatti significativamente maggiore tra gli ELET (56,2%) rispetto ai diplomati (38,9%).

²⁴ Cfr. ISTAT, Report, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. a.s.2020-2021*, Statistiche, gennaio 2021.

²⁵ Cfr. Capitolo 2.



h) Qualche confronto a livello europeo

In alcuni Stati membri dell'UE, l'abbandono scolastico è un fenomeno prevalentemente rurale, che ha un'elevata incidenza in aree remote e può essere collegato a un accesso insufficiente all'istruzione. In altri Paesi, colpisce soprattutto le aree svantaggiate delle grandi città.

In Italia invece, non si registrano significative differenze nell'incidenza di ELET a seconda del grado di urbanizzazione del territorio (grandi città/piccole città e sobborghi/aree rurali), salvo nel Mezzogiorno dove si registra un'incidenza di ELET significativamente più elevata nelle grandi città. Le già forti differenze tra Centro Nord e Mezzogiorno si acuiscono dunque nel confronto tra le principali realtà urbane, con un giovane su cinque (dato 2018) che ha lasciato prematuramente gli studi nel Mezzogiorno (21,1%) a fronte di uno su dieci del Centro e del Nord (9,5% e 12,5%). Nelle piccole città e nelle aree rurali le differenze non superano i 5 e i 6 punti. La massima incidenza di abbandoni scolastici nelle grandi città del Mezzogiorno può derivare dunque da contesti sociali più svantaggiati e dal livello di istruzione della famiglia di origine, che ancora condiziona fortemente quello dei figli. Del resto, le grandi città del Mezzogiorno si differenziano da quelle del Centro-Nord per i livelli di istruzione della popolazione marcatamente più bassi.

Sempre secondo l'ISTAT, in termini occupazionali, nel confronto con l'Europa, la quota di occupati tra i giovani che abbandonano precocemente gli studi è significativamente inferiore (-11 punti) rispetto al nostro paese. Nel 2019, in Italia risultava occupato solo un giovane ELET su tre (35,4%), mentre nella media UE poco meno di uno su due (46,6%). Di contro, in Italia, un ELET su due dichiara che vorrebbe lavorare, a fronte di uno su tre in Europa. Alla più elevata incidenza di giovani che abbandonano precocemente gli studi, nel Mezzogiorno si associa il più basso tasso di occupazione degli stessi (22,7%); valore marcatamente inferiore a quello del Nord e del Centro (49,5% e 46,9%) dove occorre notare che l'abbandono precoce degli studi si accompagna a un numero decisamente più consistente di giovani occupati.

È da osservare, inoltre, che il vantaggio femminile, in termini di minori abbandoni scolastici, viene meno quando si confronta la quota di chi, avendo abbandonato gli studi, è comunque riuscito a inserirsi nel mondo del lavoro (26,1% e 41,8%, i rispettivi tassi nelle giovani e nei giovani ELET).

Nella sua audizione, l'ISTAT ha fornito infine due focalizzazioni importanti che hanno trovato numerosi riscontri anche in molte testimonianze dirette raccolte dalla nostra Commissione.

- *L'impatto della pandemia Covid-19*

L'Istituto afferma, infatti, che “non è escluso che le difficoltà fraposte dalla pandemia all'ordinaria fruizione dell'offerta formativa possano avere qualche effetto sulla dispersione



scolastica. È di recente uscita un report ISTAT che mette in evidenza gli spazi in casa e le dotazioni informatiche di cui hanno potuto usufruire gli studenti durante l'emergenza Covid 19”.

I dati disponibili raccolti evidenziano in particolare “forti differenze territoriali e di classe sociale per quanto riguarda le dotazioni informatiche dei ragazzi. Prima della crisi pandemica, negli anni 2018-2019, il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni (850 mila) non ha un computer o un tablet a casa e la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno. L'importanza delle competenze digitali è emersa chiaramente durante l'anno trascorso, quando i bambini sono stati costretti a seguire il loro percorso educativo a casa. Nel 2019, nel Nord oltre un ragazzo su tre dichiara alti livelli di competenza digitale elevata, contro il 26,5% dell'Italia meridionale e il 18,2% dell'Italia insulare. Inoltre, nel nostro Paese circa il 41,9% dei minori vive in abitazioni sovraffollate”.

- *Il ruolo preventivo della partecipazione ai percorsi socioeducativi dalla prima infanzia*

L'ISTAT ha sottolineato, inoltre, il ruolo fondamentale di un precoce inserimento nel percorso educativo, fin dalla prima infanzia, nel contenere il fenomeno della dispersione scolastica, ormai ampiamente riconosciuto anche a livello europeo²⁶, fornendo alcune evidenze che saranno riprese in chiave qualitativa nel Capitolo 2 di questo documento.

In particolare, l'inserimento dei bambini di 0-2 anni nelle strutture per la primissima infanzia risulta cresciuto nel tempo, dal 15,4% nel triennio 2008-2010 al 28,2% nel triennio 2018-2020; il livello resta comunque inferiore all'obiettivo europeo di almeno 1 bambino su 3. L'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia ricalca la geografia delle disponibilità delle strutture sul territorio italiano e sconta forti ritardi e disomogeneità territoriali.

Dal lato dell'offerta dei servizi per la prima infanzia, ad eccezione del caso della Sardegna, è ancora ampio il ritardo del Mezzogiorno, seppure molte delle regioni di questo territorio registrino, negli ultimi anni, l'incremento più significativo. La propensione a usare l'asilo nido è, quindi, legata alla disponibilità di strutture, ma anche a fattori socioeconomici. Infatti, il reddito netto annuo delle famiglie con bambini che usufruiscono del nido è mediamente più alto di quello delle famiglie che non ne usufruiscono; bambini con genitori più istruiti accedono più di frequente ai servizi educativi. Sono dunque le famiglie che si

²⁶ Nella recente “Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)” viene sancito “il diritto dei bambini all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità, e il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità”, poiché si sottolinea come “un'educazione e una cura della prima infanzia di qualità svolgono un ruolo particolarmente importante e dovrebbero essere ulteriormente potenziate in quanto punto di partenza per il futuro successo scolastico”. Viene dunque posto un nuovo target per il 2030 relativo alla partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia: almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria, dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia entro il 2030.



trovano in situazioni di maggiore vulnerabilità ad avere difficoltà ad accedere ai servizi per la prima infanzia, confermando come la disuguaglianza socioeconomica possa tradursi in disuguaglianza di opportunità.

I bambini che in maggior misura dovrebbero beneficiare della funzione di contrasto dei rischi di isolamento ed esclusione sociale e delle maggiori opportunità educative offerte dai nidi sono quelli che maggiormente ne restano esclusi. La carenza di strutture si concentra poi in specifiche aree, come i comuni che si trovano alla periferia delle aree metropolitane.

Il secondo tratto del percorso formativo si attua con la partecipazione dei bambini di 3-5 anni alla scuola dell'infanzia, che risulta essere un servizio ampiamente diffuso su tutto il territorio nazionale e solitamente gratuito (unico pagamento è la quota per i pasti).

In virtù di queste caratteristiche, nei territori in cui c'è una disponibilità limitata dei servizi per la prima infanzia (principalmente nel Mezzogiorno), la possibilità di anticipare l'ingresso nella scuola dell'infanzia prima dei 3 anni è ampiamente sfruttata. Nell'anno educativo 2018/2019, il 14,8% dei bambini di 2 anni hanno frequentato la scuola dell'infanzia, con quote superiori al 20% in Calabria (29,1%), Campania (25%), Basilicata (23,7%), Molise (23,3%), Abruzzo e Puglia (22,5%) e Sicilia (20,1%). Alle iscrizioni anticipate alla scuola d'infanzia corrispondono poi livelli elevati di anticipi anche nella scuola primaria. Questa scelta, dettata da motivi economici e di scarsità dell'offerta, può tuttavia avere significative ripercussioni sull'intero percorso scolastico.

Al termine di questa breve rassegna, si può ribadire che il fenomeno della “dispersione scolastica” risulta essere una realtà molto complessa e talora difficile da rappresentare in termini puramente statistici, anche a livello comparato.

In particolare, non va trascurato il caso, segnalato in diverse delle nostre audizioni, dei soggetti che restano “invisibili” (come, ad esempio, molti minori stranieri non accompagnati o Rom), i quali sfuggono alle rilevazioni istituzionali e alla conseguente possibilità di presa in carico efficace da parte del sistema scolastico e/o dei servizi socioeducativi.

Anche per questo è assolutamente necessario approfondire le cause del fenomeno e tracciarne una lettura in chiave di “ecologia umana”, come si farà nel successivo capitolo.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

2.

Le cause della dispersione e i fattori di riuscita



2. Le cause della dispersione e i fattori di riuscita

Secondo l'articolo 29 della Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, “gli Stati parti convengono che l'educazione del bambino deve avere come finalità a) di favorire lo sviluppo della personalità del bambino nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità (...)”.

Questo articolo, che invita a focalizzare l'attenzione sull'insieme del processo educativo coniugando le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione, tenendo come riferimento l'unitarietà della persona umana e dei diversi bisogni di sviluppo di ogni bambino/a, può essere una utile chiave interpretativa per inquadrare le cause del fenomeno della dispersione scolastica, come anche le prospettive per affrontarlo.

2.1. Alcune nozioni preliminari da chiarire

Maltrattamento, negligenza, svantaggio socioculturale e ambientale, vulnerabilità, povertà educativa, disuguaglianze, ecc.²⁷ sono nozioni affini, a volte usate in maniera interscambiabile, che incrociano a più livelli e in più modi il tema della dispersione scolastica, presentando sia delle specificità che delle influenze reciproche.

Nessuna di queste nozioni rientra nelle categorie relative alla disabilità e riguarda aspetti genetici: i bambini che crescono in situazione di vulnerabilità, e specificatamente di povertà, dimostrano, soprattutto dopo l'ingresso a scuola, maggiori difficoltà di comportamento, apprendimento e integrazione sociale, più probabilità di fallimenti scolastici. La povertà psico-sociale ed educativa esperita nell'ambiente socio-familiare nei primi anni di vita, e nei primi mille giorni in particolare (Cyrulnik, 2020), è un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica nell'età adulta, causa primaria, e, allo stesso tempo, effetto del cosiddetto circolo dello svantaggio sociale (REC EU/19/2013). La letteratura insiste molto sulla nozione di *Adverse Childhood Experience* (ACE) per spiegare che sono individuabili tre tipologie di esperienze avverse: quelle relative all'abuso fisico, emotivo e sessuale; quelle relative alla negligenza fisica ed emotiva; quelle relative a disfunzioni nelle figure genitoriali o nella rete familiare: violenza domestica, malattie mentali, incarcerazione, uso di sostanze, traumi e separazioni, ecc. Queste esperienze avverse affondano le loro radici in un ambiente sociale avverso (*Adverse Community Environments*), segnato appunto da povertà, scarsità di legami sociali e opportunità educative, abitative, lavorative, da violenza domestica e/o violenza sociale, ecc.

Tale insieme di esperienze avverse, come abbiamo appena detto, impatta sulla salute fisica e mentale del bambino nel presente e nel futuro, generando effetti negativi anche a lungo

²⁷ In questo paragrafo si fa parziale riferimento ad alcuni testi: Milani P., 2018, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma; Milani P., *Povertà e invisibilità dei bambini*, in *Bambini*, Settembre 2021, pp. 28-32; Milani P., 2022, *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento.



termine. Uno degli effetti più riconosciuto in letteratura è l'elevato rischio di dispersione scolastica o comunque la generalizzata difficoltà a partecipare positivamente al processo dell'apprendimento (*Centers for Disease Control and Prevention, 2021*)

Per questa ragione, e per il ruolo che giocano nel preparare il terreno più fertile al fenomeno della dispersione, vale la pena soffermarsi, anche se per soli cenni, su esse.

Di seguito proviamo a chiarire, seppure per cenni, il significato delle singole nozioni e delle interdipendenze fra esse per coglierne l'impatto sulle pratiche educative.

Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità, il maltrattamento e comprensivo di tutte le forme di violenza fisica e psico-emozionale, di abuso sessuale (violenza per commissione), di trascuratezza o di trattamento negligente (violenza per omissione), di sfruttamento commerciale, di violenza assistita, con conseguente danno reale, potenziale o evolutivo alla salute, alla sopravvivenza, allo sviluppo e/o alla dignità del bambino, che può realizzarsi nel contesto di un rapporto di responsabilità, di fiducia o di potere sia intra che eterofamiliare. Il maltrattamento e l'abuso sessuale impattano sulla sicurezza del bambino, e per questo richiedono interventi tempestivi che possono includere l'allontanamento del bambino dalla famiglia di origine o dal contesto in cui è avvenuta la violenza.

L'etimo della parola *negligenza* viene dal latino *nec-eligere* e indica il fatto che un bambino possa non essere visto, scelto, eletto, come anche non con-tenuto, ossia non tenuto dentro un legame forte, slegato, fuori dallo sguardo benevolo di un *caregiver*. Per questo la negligenza si riferisce all'assenza di sufficiente attenzione, reattività e protezione adeguate all'età e ai bisogni evolutivi di un bambino (Lacharite, E thier, Nolin, 2006). Essa può riguardare i bisogni di salute e cure mediche, di educazione, esplorazione e istruzione, di limiti, regole e valori, di sostegno psico-emozionale, di nutrimento affettivo, di protezione, di sicurezza ossia anche l'eventuale omissione delle necessarie misure di sorveglianza, regolazione e protezione dei bambini.

La potenziale gravità di tale circostanza è ampiamente riconosciuta per la sua pervasiva diffusione; tuttavia, i suoi parametri specifici possono variare per tipo, durata e intensità delle diverse forme di negligenza, dovute anche alle differenze culturali nelle credenze e nelle pratiche di educazione dei figli delle figure genitoriali, nelle diverse culture.

Gli effetti della negligenza non sono immediatamente visibili, ma sono, generalmente, assai gravi: ritardi cognitivi e relative difficoltà di apprendimento a livello scolastico, disordini psicologici e relative difficoltà di comportamento e di adattamento, sia nell'ambiente scolastico che familiare, nella crescita anche fisica, con relativo aumento di patologie fisiche che mettono a repentaglio la salute anche fisica. In effetti, la scienza della negligenza afferma che molti bambini piccoli segnalati ai servizi non ricevono cure appropriate, in quanto spesso, non presentando danni fisici, sia la scuola che i servizi educativi che i servizi sociosanitari,



tardano a riconoscere il fatto che questi bambini possono aver già subito interruzioni del loro circuito cerebrale in via di sviluppo, interruzioni dovute al rilascio eccessivo degli ormoni dello stress, come anche danni su altri organi e sul sistema metabolico, che possono avere gravi conseguenze per tutta la vita (*Center on the Developing Child*, 2012).

Affermare che la negligenza dipenda dalla carenza di cure genitoriali, non significa non mettere nel giusto rilievo la molteplicità dei fattori che concorrono al verificarsi del fenomeno, che sono attribuibili ai genitori (i quali possono manifestare problemi quali depressione, tossicomania, deficit intellettivi ecc.), al bambino, alla famiglia (funzionamento familiare, ruoli genitoriali confusi o deboli, monoparentalità, violenza coniugale ecc.) e all'ambiente socio-economico (in particolare povertà e scarsità del sostegno sociale). La negligenza non è cioè tanto questione di genitori *inadeguati*, quanto di tutto un contesto debole nel dare struttura e sostegno all'esercizio del loro ruolo di primi responsabili dello sviluppo del bambino.

Questi genitori si trovano a dover comporre fra molte difficoltà nella loro vita, che possono avere a che fare con la loro storia personale, come con le circostanze attuali in cui si svolge la loro vita (ad esempio reddito basso, violenza domestica ecc.). La teoria bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 2010) aiuta a comprendere che se vogliamo farci un'idea corretta di come cresce la pianta, dobbiamo spostare l'attenzione dal seme al suolo e a tutti gli elementi (clima, luce, esposizione, qualità dell'aria, dell'acqua ecc.) che costituiscono l'ambiente che la circonda.

Per questo, è utile richiamare la nozione di *vulnerabilità*. Pur sapendo che questa può essere «una parola valigia per declinare tutte le varietà della miseria del mondo» (Castel, 1995), si può affermare che neppure essa sia una caratteristica dei singoli individui, ma una possibile risultante delle interazioni dinamiche fra individui e contesti sociali, nelle quali, per quanto riguarda i soggetti in crescita, il singolo bambino non trova piena risposta ai suoi bisogni evolutivi. Essendo inoltre definita come condizione potenziale e non in atto, può essere contrastata attraverso appropriate azioni promozionali e preventive. Il concetto di vulnerabilità è promettente quindi, perché, invece di stigmatizzare il singolo e i suoi deficit, si connette a quello di capacità di azione, di *empowerment* e di resilienza, rivelando la potenza intrinseca alla vulnerabilità, condizione costitutivamente umana che ci permette di riconoscere i nostri limiti e di entrare in autentici rapporti umani. Fattori che contribuiscono ad aumentare la vulnerabilità familiare sono ad esempio: l'assunzione di droghe e alcool, problemi di salute mentale delle figure genitoriali, monoparentalità, disabilità o malattie delle stesse figure genitoriali o dei figli o di altri membri conviventi, esperienze di migrazione traumatiche, di carcerazione, di violenze subite o perpetrate ecc.

La realtà è plurisfaccettata e ogni comportamento assume un significato diverso a seconda del contesto in cui viene agito: i bambini che vivono in situazione di vulnerabilità sociale



e familiare patiscono sovente anche situazioni di *povertà* economica, sociale o educativa, e sembrano anche essere maggiormente esposti a forme diverse di negligenza parentale. In Italia, le ultime stime (ISTAT, 2021) rilevano che nel 2020 le famiglie in povertà assoluta sono oltre 2 milioni (il 7,7% del totale, da 6,4% del 2019, +335mila) per un numero complessivo di individui pari a circa 5,6 milioni (9,4%). Sembra cioè che la pandemia abbia già causato un aumento di oltre 1 milione di nuovi poveri in un solo anno. L'incidenza di povertà tra i bambini sale da 11,4% a 13,6%, il valore più alto dal 2005, per un totale di bambini poveri che, nel 2020, raggiunge 1 milione e 346mila, 209mila in più rispetto all'anno precedente.

Nonostante ogni definizione della povertà sia limitata e limitante, il *framework* denominato P.OVER.TÁ, acronimo che sta per *Persone Oltre la VulnERabilità* (Milani, Zenarolla, 2020) considera la povertà come causa ed effetto della difficoltà ad accedere ad un insieme riconducibile a quattro ordini di beni comuni, che solo nel loro ineludibile intreccio e nella loro paritaria importanza, possono contribuire alla capacitazione della persona umana (Sen, 1992). La povertà, in estrema sintesi, non dipende solo dal non avere accesso ai beni materiali, quanto dal fallimento di quelle capacità che permettono la *fioritura* della persona e garantiscono la possibilità di utilizzo di tali beni e di scelta fra le vite possibili. I quattro ordini si riferiscono ai beni materiali, sociali e di salute, educativi ed esistenziali. I beni materiali riguardano il capitale economico che garantisce la risposta al bisogno fondamentale della persona umana di accedere al lavoro e a un salario, all'abitazione, al cibo; i beni sociali e di salute riguardano il capitale sociale e di salute fisica e mentale; i beni educativi riguardano il capitale educativo e culturale, rilevabile attraverso l'indice della povertà educativa, che misura la disponibilità di nidi, scuole dell'infanzia, scuole a tempo pieno, mense scolastiche, biblioteche, servizi sportivi, accesso a internet per ogni bambino, ecc. (Save the Children, 2016). I beni esistenziali riguardano il capitale umano e simbolico e rispondono ai bisogni di identità, appartenenza, riconoscimento.

Da alcuni anni l'Unione europea, in diverse raccomandazioni, utilizza il termine *disuguaglianza* per mettere in luce che la povertà degli adulti, nelle famiglie, pregiudica lo sviluppo del bambino sul piano psicologico (ad esempio indebolisce l'autostima), cognitivo (ad esempio ostacola il raggiungimento delle abilità scolastiche) e sociale (ad esempio limita la capacità di stare in gruppo), e quindi è causa di dispersione scolastica e, appunto, di disuguaglianza. La povertà, nel complesso delle sue dimensioni e non solo quella educativa, la negligenza e le diverse forme di vulnerabilità sociale e familiare hanno tutte a che fare con la carenza di risposte ai bisogni dei bambini (*limited parental nurturing*) da parte delle figure genitoriali.

Esiste dunque una pletora di evidenze empiriche sul fatto che l'intelligenza, e in generale lo sviluppo delle *cognitive, social ed emotional skills*, non si eredita per via genetica, ma si



forma in un complesso rapporto di interdipendenza con l'ambiente in cui cresce il bambino. Agire precocemente con e sui diversi fattori familiari e ambientali è la chiave di volta per prevenire gli effetti negativi prodotti dalle esperienze avverse sulle diverse dimensioni dello sviluppo, sulla salute psicofisica e sulla riuscita scolastica del bambino.

2.2. Una comprensione ampia del fenomeno

Assumendo come prospettiva di riferimento una teoria fortemente accreditata, ampia, eclettica e comprensiva, qual è quella bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979, 2006), tenendo conto delle scoperte delle neuroscienze, della biologia e dell'economia negli ultimi decenni, si è formato un grande cantiere di ricerca in corso, nel quale non si è trovata traccia delle disuguaglianze sociali nella genomica e nel quale emerge piuttosto una chiara evoluzione della nozione di sviluppo e crescita dell'essere umano.

Questa teoria identifica lo sviluppo dell'essere umano come il frutto di un'interazione dinamica, via via sempre più complessa, fra la rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente o l'ecosistema nel quale il bambino cresce. L'insieme dello sviluppo umano sembra quindi dipendere da variabili multiple, inizialmente molto connesse al modo in cui sono educati i bambini nel loro ambiente familiare, che è interdipendente, a sua volta, dagli intrecci tra questo ambiente e l'ambiente storico-sociale-economico in cui la famiglia vive, inteso in senso lato. La crescita complessiva di tutte le dimensioni che costituiscono lo sviluppo umano è quindi interdipendente alla riuscita scolastica: la riuscita scolastica non è una questione attinente al solo sviluppo cognitivo, quanto la complessa risultante dello sviluppo armonico e integrale dell'insieme della persona umana.

Già da questa, che è un'evidenza che oggi raccoglie consensi multipli, robusti e interdisciplinari, si evince che alla base vi sia l'idea, anch'essa oggi ampiamente condivisa, del soggetto umano come ontologicamente interdipendente all'ambiente familiare e sociale, aperto all'altro, situato nella relazione e quindi esposto radicalmente al bisogno di cura e di educazione.

Questa prospettiva mette cioè in evidenza che in questa dipendenza ontologica dell'essere umano dalle cure e dalla relazione interpersonale si genera una capacità fondamentale, motore dello stesso sviluppo: la capacità di interdipendenza, in quanto l'essere umano non riceve cure e educazione, ma partecipa alle cure e all'educazione. La **partecipazione** è dunque un diritto riconosciuto nell'articolo 12 della Convenzione Onu sui diritti dei bambini, innanzitutto perché è un tratto ontologico della persona, un bisogno fondamentale, che, se positivamente soddisfatto, permette il generarsi delle capacità cognitive e sociali. Per questo, il processo educativo, in famiglia, a scuola e in tutti i diversi contesti in cui si realizza, sin dai primi giorni di vita, non può che essere partecipativo, cioè aperto all'apporto dello stesso bambino,



bidirezionale e contrassegnato da reciprocità, adattato alla sua singolarità, rispettoso del suo specifico potenziale, orientato a mobilitare le sue forze, grazie all'attenzione al singolo considerato nel suo contesto familiare e sociale. La prospettiva ecologica dello sviluppo umano ci invita cioè ad abbracciare una visione dell'educazione come processo dinamico, partecipativo, inclusivo, intersettoriale e interdisciplinare, piuttosto che prevalentemente trasmissivo, unidirezionale e gerarchico. A questo proposito, le recenti Linee guida sulla partecipazione, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, sono uno strumento utile per favorire la realizzazione di pratiche partecipative dei bambini e dei ragazzi nei diversi contesti di sviluppo (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2021).

In sintesi, per individuare le cause della dispersione e soprattutto del fenomeno “contrario” su cui sembra pragmaticamente più generativo posare l'attenzione, quello della riuscita scolastica, è opportuno fare riferimento contemporaneamente al complesso dei sistemi ambientali in cui crescono i bambini, ai soggetti e alle età della vita (UNICEF, 2019), come parzialmente indicato di seguito.

L'ecosistema nel quale il bambino cresce è costituito almeno da sei ambienti diversi in continua e reciproca interazione, dai più prossimali a quelli, apparentemente, più distali (Bronfenbrenner, 2010):

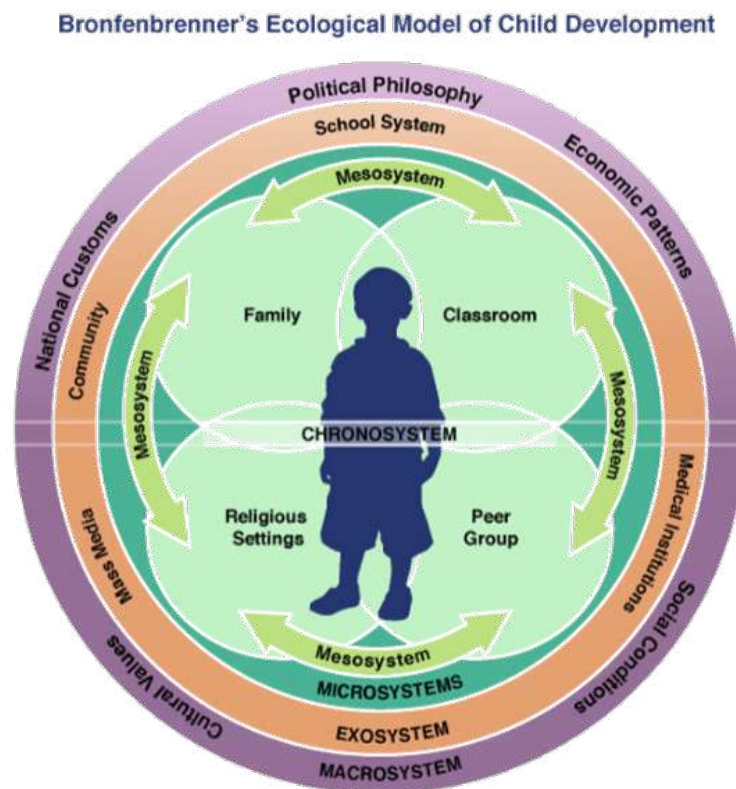
1. *l'ontosistema*, le caratteristiche biologiche (sesso, genere, salute) e temperamentali del bambino, i cd fattori personali;
2. il *microsistema*, l'insieme delle relazioni più intime e duali nelle quali il bambino è direttamente coinvolto, in cui si collocano le relazioni familiari, come anche le relazioni con adulti significativi al di fuori della famiglia, ad esempio la relazione fra educatrice e bambino al nido;
3. il *mesosistema*, l'insieme delle relazioni tra i differenti ambienti in cui i bambini crescono e che quindi sono in relazione diretta con i bambini, le interconnessioni tra i microsistemi, ad esempio la relazione insegnanti-genitori, il vicinato, la parentela e tutte le comunità con cui le famiglie hanno legami sociali, fra cui anche quelle che si stabiliscono tramite i social network;
4. l'*esosistema*, i legami fra il contesto sociale in cui il bambino non ha una partecipazione diretta e il suo ambiente immediato; quindi, l'insieme delle relazioni e degli ambienti nei quali una famiglia o una classe organizza il suo quotidiano, o, ad esempio, il collegio dei docenti che definisce le regole della scuola frequentata dal bambino, l'ambiente lavorativo dei genitori, i servizi pubblici cui i genitori accedono, la sicurezza del quartiere in cui risiedono ecc.;
5. il *macrosistema*, raggruppa i fattori sociali, culturali, politici, etico-valoriali e strutturali che possono influenzare il bambino pur non interagendo in maniera diretta con lui, come

ad esempio l'economia collettiva, le politiche familiari e sociosanitarie nazionali o locali, le credenze collettive, il discorso sociale sull'infanzia e la famiglia ecc.;

6. il *cronosistema*, ognuno dei suddetti sistemi e situato in un contesto storico-sociale in cui è influenzato dai fattori socioeconomici del tempo presente, ma anche di quello passato e di quello futuro; il tempo storico, che riguarda sia gli eventi esterni, sia le transizioni, sia i tempi della crescita individuale e anch'esso un "ambiente" che influenza in modo critico lo sviluppo. Potremmo sintetizzare dicendo che l'esperienza nel suo complesso e quella delle transizioni fra i vari ambienti in particolare, i cosiddetti fattori temporali, sono il sesto ambiente che impatta sulla crescita del bambino.

Questo modello è sintetizzato nella figura seguente:

Fig. 8 – Il modello ecologico di sviluppo del bambino di Bronfenbrenner



Fonte: schema tratto dal sito <http://olms.cte.jhu.edu/mah-m03-wrapup>

Per capire quali fattori proteggono e quali mettono a rischio la traiettoria dello sviluppo dei bambini e della riuscita scolastica, è necessario fare riferimento a questi ambienti, alle relazioni tra essi, mettendoli anche in relazione al contesto temporale in cui la vita scorre in essi, coniugando prospettive multifattoriali con altre di tipo olistico.



Nel corso degli anni, Bronfenbrenner ha dimostrato l'impatto prioritario dei fattori prossimali, che sono quelli che definiscono la qualità delle relazioni dirette del bambino con il suo ambiente sociale, cognitivo e fisico, soprattutto la qualità delle relazioni con i suoi genitori, la fratria, la famiglia allargata, gli amici, le interazioni con differenti fonti di stimolazione, ecc. Egli rivisita e sintetizza la teoria bioecologica declinandola attraverso la seguente equazione, in cui P è associato alle caratteristiche del bambino, PP è associato ai processi prossimali, C ai fattori contestuali e T all'influenza del tempo.

La formula di sintesi è la seguente: **P, PP, C, T= Risultati di sviluppo del bambino.**

È questo il cosiddetto “modello processo-persona-contesto-tempo”, che invita a considerare il processo del divenire umano come relazione dinamica e sempre singolare tra il bambino (la persona con le sue caratteristiche biologiche, cognitive, emotive e comportamentali) e il contesto prossimale (PP) in cui cresce, inteso anche come contesto ecologico (C) nel quale i vari sistemi interagiscono tra loro, in particolare scuola e famiglia; il tempo (T) nelle sue dimensioni ontogenetica, familiare, storica, sociale (Bronfenbrenner, 2010; Edinete et Tudge, 2013; Chamberland, 2021). Specificatamente questo modello nasce dalla constatazione empirica di come alcuni fattori prossimali, quali la capacità regolativa dei genitori o la loro risposta positiva ai bisogni di sviluppo dei bambini, l'approccio pedagogico degli insegnanti, il clima della classe, ecc. esercitano una influenza maggiore nelle situazioni di avversità e in base all'età dei bambini.

C'è quindi da riflettere su quali fattori impattano sulla riuscita, ma anche su come impattano, qual è il processo di interazione che è alla radice di tale impatto. A partire dagli studi di Bronfenbrenner, la letteratura ha rilevato tre “leggi” esplicative: **la legge del numero** che mette in evidenza l'effetto accumulo dei rischi (Rutter 1975, in Chamberland, 1996) e dimostra che i singoli fattori di rischio possono interagire non solo additivamente, ma anche esponenzialmente: la presenza di un singolo rischio non disturba il bambino, è quasi come se non ci fosse. La presenza di due fattori di rischio, invece, raddoppia l'effetto e quattro o più indici lo triplicano. Gli effetti tra i fattori sono interdipendenti, con un fattore che porta agli altri (**legge della moltiplicazione degli effetti**). Chamberland (2021) ritiene che vi sia anche una terza legge, quella **della relatività degli effetti**, dove un fattore di rischio o protettivo non ha necessariamente lo stesso impatto a seconda della configurazione specifica dell'ecologia familiare. Ad esempio: è stato dimostrato che la qualità delle relazioni con i genitori o del clima familiare ha un impatto importante sull'adattamento positivo degli adolescenti in tre diversi tipi di struttura familiare (biparentale, separata con affido condiviso, ricostituita), ma non ha nessun impatto nelle famiglie monoparentali. Si può quindi ipotizzare che il contesto monoparentale comporti un insieme di avversità (stress economico, responsabilità pesanti, ecc.) che possono essere più difficilmente compensate da processi prossimali positivi (la qualità delle relazioni familiari). In quest'ultimo caso,



la struttura familiare ha un impatto maggiore sull'adolescente che negli altri tre ambienti familiari. Da qui l'importanza di adottare una visione non lineare, plurale e singolare dell'ecologia familiare e della vulnerabilità, ma soprattutto di privilegiare metodologie di intervento in grado di mobilitare fattori che appartengono a sistemi diversi, quali ad esempio gli interventi che agiscono contemporaneamente sulle competenze genitoriali (P), sulla qualità delle relazioni tra genitori e figli e/o tra insegnanti e alunni (PP), ma anche sulle condizioni sociali ed economiche delle famiglie (C).

Un importante esempio di ciò è fornito da programmi "storici" come *Head Start*, il cui scopo era ridurre la povertà dei bambini attraverso un approccio di intervento multidisciplinare, coinvolgendo la famiglia e l'insieme della comunità per arricchire l'ambiente dei bambini che vivono in un contesto vulnerabile. Un secondo esempio è quello della Finlandia, che nel tempo ha visto decrescere notevolmente il fenomeno grazie a politiche multisettoriali, che hanno agito contemporaneamente e parallelamente su più fronti: priorità all'*early childhood education and care* (educazione nella prima infanzia), azioni sull'orientamento in filiera e per livelli solo dopo l'obbligo, cioè dopo i 16 anni (in Italia è dopo i 13/14, in Germania dopo i 10, ecc.), diffusione dei programmi "di seconda opportunità", riforma del secondo ciclo di istruzione, ecc. (Peacock, 2013).

Insomma, le evidenze oggi a disposizione invitano a considerare che il problema della dispersione non è solo nel singolo, non è solo nel sistema, ma è nella complessità delle relazioni fra singolo, famiglia, classe, sistema educativo e politiche scolastiche ed è questo complesso di relazioni che va assunto a bersaglio di interventi di prevenzione e/o contrasto della dispersione.

Per far riuscire un bambino nel percorso scolastico, non basta un villaggio, ci vuole un villaggio infrastrutturato, che integri risorse e scambi di comunicazione bidirezionali fra enti e servizi formali e informali e che sappia costruire le strutture per accompagnare lo sviluppo dei bambini già dal concepimento, e ancor più dal primo giorno di vita, e soprattutto per affiancare le figure genitoriali, gli educatori e gli insegnanti in questo complesso compito di garantire risposte collettive positive allo sviluppo dei bambini (Alleanza per l'infanzia, 2020).

Abbiamo sostenuto finora che l'insieme dei fattori che causano la riuscita scolastica può essere riconducibile ai 6 "ambienti" sopra descritti, che vanno considerati soprattutto nelle loro interdipendenze. Vediamo di seguito, per cenni, la distribuzione dei diversi fattori nei singoli sistemi, rispetto all'esito della riuscita.

2.3. L'ontosistema

Si prendono in esame i fattori specifici, quali le caratteristiche biologiche (sesso, genere, salute) e temperamentali, relativi al singolo bambino.



Un fattore predittivo di riuscita riguarda la messa in campo di una forte integrazione tra famiglie, nidi, scuole e servizi sanitari, in particolare pediatria di base, di comunità per tutti i bambini. Inoltre, l'integrazione con i servizi di neuropsichiatria infantile e di psicologia dell'età evolutiva è prioritaria per diagnosticare quanto più precocemente le malattie e le forme della disabilità e garantire alle famiglie i servizi e gli aiuti previsti dalla legge 104/92²⁸ oltre che l'ambientamento precoce al nido e a scuola di questi bambini, l'attivazione delle équipe multidimensionali e i relativi PEI (progetti educativi individualizzati).

2.4. Il microsistema

Si prendono in esame i fattori relativi alla situazione relazionale, socioeconomica-educativo-culturale delle famiglie degli alunni e degli ambienti sociali in cui queste famiglie vivono, oltre che dei sistemi e dei servizi deputati all'educazione e alla cura della prima infanzia, delle relazioni in famiglia, in classe e a scuola, fra bambini e fra bambini e insegnanti.

Negli ultimi decenni, oltre alla psicoanalisi, alla psicologia dello sviluppo e alla pedagogia, diverse scienze, prime fra tutte le neuroscienze, hanno rilevato il peso specifico del nutrimento affettivo e relazionale (WHO, UNICEF, WBG, 2018), dell'ambiente familiare, e in particolare della genitorialità, sulla crescita dei bambini, dimostrando che pressoché ogni aspetto della realtà familiare esperita nella prima infanzia ha delle conseguenze, sia in negativo sia in positivo, sulla crescita complessiva dell'adulto e quindi sulla realizzazione del suo potenziale umano: lo sviluppo umano, cioè, e in rapporto di interdipendenza con la qualità delle esperienze relazionali che hanno luogo nell'ambiente familiare. Si definisce oggi frequentemente *Early Childhood Development* (ECD) il periodo che va dalla gravidanza agli otto anni circa e che concerne l'area cognitiva, socio-emozionale, del linguaggio e della salute fisica. La traduzione letterale di ECD è "sviluppo precoce del bambino", ma il suo significato più comune spesso si riferisce a "interventi precoci per lo sviluppo del bambino", in quanto il concetto chiave dell'ECD è che lo sviluppo neurologico e quindi psicologico del bambino non sia automatico, ma avvenga in risposta ai bisogni evolutivi grazie a stimoli sociali e interpersonali (Tamburlini, 2014). La risposta positiva all'insieme dei diversi bisogni di sviluppo dei bambini favorisce la formazione della capacità (*skills*), che non sono dunque innate, ma che si formano invece all'interno di questo processo relazionale. Per questa ragione, oggi si ritiene unanimemente che il *parenting* abbia un impatto pervasivo sullo sviluppo del bambino e l'ECD è considerato il trampolino di lancio dell'intera vita per la sua sostanziale influenza sulle basi dell'apprendimento, del successo scolastico, della partecipazione economica, della cittadinanza sociale e della salute. La qualità dell'ECD

²⁸ La legge 5 febbraio 1992, n. 104, rubricata legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate è una legge della Repubblica italiana che detta i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza delle persone con disabilità.



e in stretta relazione con le esperienze vissute dal bambino nell'ambiente familiare, ma va detto che, come indicato nel paragrafo precedente, la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano dimostra che ciò avviene anche perché l'ambiente familiare e a sua volta interdipendente con altri insiemi di sistemi ambientali che costituiscono le determinanti sociali della salute e dello sviluppo umano complessivo. La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, impegna gli Stati a garantire il pieno sviluppo psicofisico delle bambine e dei bambini e a riconoscere loro il diritto all'istruzione e all'educazione nel suo complesso. Il *General comment 7/2005* afferma che “Gli Stati devono garantire un supporto appropriato a genitori, affidatari e famiglie per consentire loro di svolgere adeguatamente le loro funzioni genitoriali” (artt. 18.2 e 18.3).

La Raccomandazione 112 della Commissione europea del 2013 invita gli Stati a spezzare il circolo dello “svantaggio socioculturale nei primi anni di vita” intesa come “misura fondamentale per ridurre la povertà e l'esclusione sociale. La prevenzione dello svantaggio si realizza nel modo più efficace attraverso strategie integrate che supportano i neogenitori nell'accesso al mercato del lavoro, danno sostegno al reddito e facilitano l'accesso a servizi essenziali per la salute e lo sviluppo dei bambini, quali nidi e scuole per l'infanzia, servizi sanitari e sociali, abitazione e ambiente”.

Come già indicato nel primo capitolo, in tutti i Paesi dell'OCSE, è stato dimostrato un forte legame tra i risultati educativi e lo status socioeconomico della famiglia di provenienza. L'indagine periodica PISA mostra chiaramente, per ogni Paese partecipante, che gli studenti provenienti da ambienti socioeconomici più bassi hanno in media competenze di base (in lettura, scrittura e calcolo) inferiori agli altri. Risulta, altresì, evidente che gli studenti di prima generazione, con *background* migratorio, ottengono risultati scolastici mediamente inferiori a quelli degli alunni autoctoni.

Le esperienze educative che, in particolare nei primi mille giorni di vita, il bambino vive in un servizio educativo per la prima infanzia possono compensare e potenziare enormemente l'esperienza educativa vissuta in famiglia: i servizi educativi zero-tre di qualità sono chiari amplificatori di un buon ECD.

Vanno presi in esame anche i fattori relativi alle credenze e alle rappresentazioni dello sviluppo e della riuscita scolastica di genitori e insegnanti, gli atteggiamenti educativi verso i figli e gli alunni, le competenze comunicative ed educative di genitori e insegnanti; il capitale umano, sociale, culturale, economico dei genitori; il ruolo delle metodologie didattiche attive e cooperative sull'andamento scolastico; l'importanza dirimente della coniugazione fra istruzione ed educazione nell'insieme della progettazione e organizzazione scolastica; la qualità e le competenze educative e didattiche degli insegnanti; la disponibilità e la qualità complessiva delle scuole e dei relativi spazi; la capacità di utilizzo delle ICT – *Information communication technology* - da parte di insegnanti e genitori, ecc.



2.5. Il mesosistema

Si prendono in esame i fattori relativi alle relazioni fra nidi, scuole, servizi e diversi attori sociali che impattano sulla riuscita scolastica, il coinvolgimento dei genitori nell'esperienza scolastica dei loro figli, l'importanza della scolarizzazione nell'ambiente familiare e della partecipazione dei genitori all'esperienza scolastica dei figli.

Nello specifico, il fattore che riguarda la partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi è riconosciuto come una delle dimensioni portanti della qualità dei nidi e delle scuole dell'infanzia e primaria. Una delle forme in cui tale partecipazione si declina (la partecipazione e, infatti, un insieme di valori e azioni ben più ampio del solo sostegno alla genitorialità), riguarda le diverse tipologie di accompagnamento dei genitori nel compito dell'educazione dei figli. Su tale aspetto il Consiglio d'Europa, in forte continuità con la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ha emesso una Raccomandazione (REC EU 19/2006) che incoraggia gli Stati a riconoscere l'importanza delle responsabilità genitoriali e la necessità di fornire loro un sostegno appropriato. Nel documento viene lanciata l'espressione 'genitorialità positiva' e il *parenting support* è definito come un vasto insieme di interventi che hanno in comune il focus sulla genitorialità, sia nell'ottica della prevenzione primaria e quindi universalistica, sia nell'ottica mirata, che guarda cioè a quei genitori che affrontano situazioni di avversità, per affermare una cultura che intende sostenere le risposte genitoriali, a partire dalla promozione delle risorse, piuttosto che da un supposto deficit. Si ritiene cioè che le trasformazioni sociali inducano un aumentato bisogno di spazi sociali inclusivi, dove i genitori possano incontrarsi per essere accompagnati a riflettere sulle teorie implicite e gli automatismi che spesso governano l'agire genitoriale, nella prospettiva della co-educazione. La co-educazione si basa sull'idea che, in questa società, riconoscere l'educazione dei bambini come un compito sociale, che richiede condivisione da parte dell'insieme della comunità, sia imprescindibile. In questa prospettiva, l'investimento sui nidi (anche quello previsto dal Piano nazionale di ripresa e resilienza - PNRR) e sulla scuola va inteso come un investimento su quel modo di intendere tali servizi come luoghi del bambino, delle famiglie e della comunità, in cui gli educatori e gli insegnanti siano formati a fare spazio ai genitori nel dialogo quotidiano, nella costruzione di momenti di ascolto e partecipazione dedicati quali le riunioni, i gruppi di riflessione sull'agire educativo, i momenti di festa ecc. dove cioè la genitorialità abbia piena cittadinanza.

Informare i genitori e lasciarsi informare; favorire la partecipazione; coinvolgere; sostenere i genitori sono quattro passi di una ideale scala della partecipazione dei genitori, distinti, diversi e allo stesso complementari fra loro. La diversità fra tali azioni va riconosciuta affinché possa dare vita all'ampio repertorio di pratiche necessario a costruire nel quotidiano piena partecipazione (Milani, 2012, p. 11).



Entrando nell'area della prevenzione secondaria, un secondo fattore riguarda il rafforzamento dei legami scuola-famiglia-servizi, anche per aiutare i genitori in situazione di vulnerabilità, povertà educativa, economica, sociale, educativa, ecc. ad aiutare i loro figli ad imparare.

Si tratta di rafforzare la capacità dei servizi sociali, sanitari ed educativi di fare squadra in maniera precoce intorno alle singole situazioni segnalate ai servizi sociali di vulnerabilità familiare, tramite interventi di prevenzione mirata, che garantiscano ad ogni famiglia un percorso di accompagnamento, ossia un processo di intervento integrato e partecipato, che coinvolge servizi professionali e non, basato sul riconoscimento, la valorizzazione e l'attivazione delle risorse (personali, familiari, di contesto) che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini. Dal 2011 è attiva nel Paese l'implementazione del Programma P.I.P.P.I. (Milani et al. 2015) che, grazie ad un innovativo paradigma di azione pubblica tra Ministero del lavoro e delle politiche sociali e Università di Padova, e oggi diffuso in tutte le regioni italiane e ha portato alla definizione della cornice istituzionale nelle *Linee di Indirizzo sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (MLPS, 2018) e di un livello essenziale delle prestazioni sociali / LEPS (MLPS, 2021). In tali Linee di indirizzo viene apprezzata la prospettiva teorica relativa alla vulnerabilità e alla negligenza, la quale, invece di assumere come bersaglio le inadeguatezze dei bambini e dei genitori, mette al centro i bisogni evolutivi dei bambini, generando nuove capacità di risposta e più ampie letture della realtà.

L'integrazione fra servizi e la precocità, l'approccio sui bisogni piuttosto che sui disturbi e i problemi, la valorizzazione del ruolo e dell'apporto dei servizi per la prima infanzia, delle scuole e delle famiglie per favorire l'inclusione sociale del bambino e l'integrazione degli interventi a suo favore, sono, dunque, considerati le chiavi di volta anche per favorire la riuscita e prevenire la dispersione scolastica, oltre che per ridurre i futuri problemi di qualificazione professionale e precarietà e contrastare, in prospettiva, l'ingresso nel circuito della povertà, delle disuguaglianze, delle problematiche relative alla salute mentale e del conseguente svantaggio sociale.

2.6. L'esosistema

Si prendono in esame i fattori che operano a livello della singola scuola, i fattori specifici relativi al sistema educativo: curricoli, strutture, qualità dell'insegnamento, la formazione degli insegnanti, la qualità degli ambienti sociali e lavorativi dei genitori, l'organizzazione, gli arredi e i materiali a disposizione, la leadership, i servizi di doposcuola, la formazione di base e continua del personale scolastico, ecc.

Un fattore importante riguarda, ad esempio, la necessità di potenziare i servizi che accolgono insieme bambini, nella prima e seconda infanzia, e le figure genitoriali. Questi



servizi, che rispondono a denominazioni varie nei diversi territori (Tempo per le famiglie, Spazio insieme, Centri per bambini e genitori, Centri per le famiglie ecc.) hanno ricevuto particolare impulso dalla Legge 285/1997²⁹ (ISTAT, 2020). A essi si è affiancata di recente l'esperienza virtuosa dei Villaggi per crescere (Alushai, Benvegnù, Caracciolo et al., 2020). D'accordo con quanto affermato nel documento "Investire nell'infanzia", per potenziare l'impatto del messaggio culturale dei Centri per bambini e famiglie (CBF) all'interno del sistema integrato zero-sei e irrobustire la loro struttura organizzativa, si suggerisce di sostenere la loro creazione all'interno degli istituendi Poli per l'infanzia previsti dal decreto legislativo 65/2017. Il Polo per l'infanzia, che riunisce in unico edificio, in edifici limitrofi o comunque in una solida rete organizzativa, servizi educativi per bambini da zero a sei anni di diversa tipologia, permette una razionalizzazione delle risorse organizzative ma, soprattutto, favorisce la continuità dell'esperienza di bambini e genitori da uno all'altro servizio e permette uno scambio più continuativo tra gli operatori dei diversi servizi. L'integrazione dei CBF con altri servizi, attivati sulla base della programmazione locale - siano essi Sezioni di nido o di scuola dell'infanzia, uno Spazio gioco o una Sezione primavera - può permettere una programmazione delle attività del CBF più consona alle esigenze del singolo territorio e più duratura nel tempo, garantendo maggiore flessibilità e accessibilità (Alleanza per l'infanzia, 2020, p. 46).

Un secondo fattore concerne la necessità di agire a un livello più ampio e comunitario di prevenzione, costruendo una rete di educazione prioritaria, sul modello francese, nell'area zero-sei e in quella della scuola dell'obbligo. L'obiettivo è indirizzare le risorse agli alunni e alle scuole più bisognose, in modo che i gruppi maggiormente svantaggiati ricevano almeno la stessa offerta educativa dei più abbienti e fornire sostegno finanziario alle scuole in difficoltà, creando reti di educazione prioritaria che garantiscano la frequenza dei bambini più poveri in poli per l'infanzia di eccellenza. Questi ultimi sono caratterizzati da eterogeneità familiare e sociale, dalla presenza di educatori e insegnanti specificatamente formati e motivati, capaci di valorizzare il potenziale educativo dei genitori, in modo che possa liberare il potenziale umano dei loro bambini.

Altri fattori sono:

- la formazione trasversale dell'insieme degli attori della rete (i servizi sanitari e sociali, della protezione dell'infanzia, gli enti locali, la polizia, le scuole e i servizi educativi ecc.) per fornire loro le competenze professionali e gli strumenti necessari per accogliere e scolarizzare i bambini provenienti da situazioni di precarietà/povertà educativa, mettendo a disposizione anche le opportune risorse digitali;

²⁹ Legge 28 agosto 1997, n. 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", è stata la prima legge in Italia che ha istituito un fondo nazionale specificamente dedicato a interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza realizzati dalle amministrazioni locali. Gli interventi erano rivolti alla generalità della popolazione minorile in un'ottica di promozione dei diritti, prima ancora che di prevenzione del disagio.



- la formazione del personale educativo sulla comunicazione con le famiglie che si basa sugli aspetti costitutivi della relazione, sull'evoluzione della struttura familiare e le diversità sociali e culturali, per condurre a una comprensione reciproca che trascenda gli stereotipi;
- l'allestimento di stanze dedicate alle famiglie, di classi aperte; l'organizzazione di incontri conviviali; colloqui scolastici regolari; incontri tematici, progetti, quali ad esempio i corsi di alfabetizzazione per i genitori, per permettere la loro reale partecipazione alla vita scolastica e creare comunità;
- le collaborazioni fra insegnanti ed educatori, coadiuvati da pedagogisti e psicologi scolastici, all'interno delle classi (attraverso la possibilità di attuare compresenze regolari, per una migliore individuazione, comprensione e risposta ai bisogni dei bambini); le collaborazioni, altresì, tra scuole della stessa rete o di reti diverse - per condividere risorse e pratiche efficaci, diversificare e innovare - ma anche tra docenti di gradi diversi per assicurare il supporto nel passaggio scolastico e per garantire continuità.

2.7. Il macrosistema

Si prendono in esame i fattori relativi all'ambiente culturale, sociale, storico e geografico nel quale la scuola e i singoli allievi sono collocati. Esempio di questi fattori sono la cultura della scuola, dell'istruzione, dell'educazione nella società, il riconoscimento e gli stipendi degli insegnanti, il posto della scuola nel quartiere o del Comune in cui è situata (scuola urbana, rurale, montana, ecc.); le dimensioni della scuola; le reti sociali e dei servizi in cui è inserita, la presenza e la qualità di servizi sociali, sociosanitari, sanitari e dei servizi comunitari (scuole, famiglie e comunità si organizzano insieme: integrazione di risorse comunitarie nell'esperienza scolastica; patti educativi di comunità, ecc.).

“Il fallimento scolastico può essere visto da due prospettive. Da un lato, da una prospettiva sistemica, è il fallimento di un sistema educativo nel fornire un'istruzione di qualità per tutti. In questo caso, il modo per superare l'insuccesso scolastico è quello di garantire l'inclusione, fornendo un livello minimo di istruzione ad ogni studente. In secondo luogo, non tutti gli individui sono uguali quando si tratta di fallimento, e quindi la lotta mirata contro di esso aiuta a rafforzare l'uguaglianza di opportunità, e a rendere il sistema educativo più equo. Così, per superare l'insuccesso scolastico, è utile rafforzare le due dimensioni dell'inclusione (affrontare con strumenti adeguati, relativi soprattutto alla formazione degli insegnanti, la diversità e permettere l'inclusione degli alunni provenienti da *background* migratorio e delle minoranze nei diversi gradi e ordini scolastici) e dell'equità e dell'uguaglianza di opportunità. D'altra parte, l'insuccesso scolastico può anche essere visto da una prospettiva individuale, come conseguenza dell'incapacità di uno studente di raggiungere un livello minimo necessario o, all'estremo, come conseguenza dell'abbandono della scuola. L'insuccesso scolastico e le



disuguaglianze sono invece strettamente legati, e la lotta contro l'insuccesso scolastico richiede non solo di rafforzare un'istruzione equa, ma anche di ridurre il suo alto costo sociale ed economico” (OCDE, 2010, p.13), di finanziare un sistema di istruzione pubblico e forte, per tutti, con un'attenzione particolare alla prima infanzia e all'istruzione di base.

“L'insuccesso scolastico costa caro, non solo ai diretti interessati, ma anche alla società nel suo complesso; limita la capacità delle nostre economie di produrre, sviluppare e innovare; mina la coesione sociale e carica la spesa pubblica di costi aggiuntivi per affrontare le conseguenze dell'insuccesso, che svaniscono nel tempo. Mettere in atto misure efficaci a costi ragionevoli per affrontare le disuguaglianze migliorerebbe l'equità e l'efficienza” (OCDE, 2010, p.16). La forza di questo rapporto varia tra i Paesi OCSE in misura abbastanza rilevante, il che significa che alcuni Paesi hanno più successo di altri nel mitigare le disparità nei risultati educativi legati allo status socioeconomico delle famiglie, ai divari tra gli studenti dovuti al genere (maschi e femmine), alle geografie (ritardi del Mezzogiorno) (ISTAT 2020; INVALSI 2021) e nel fissare obiettivi concreti per migliorare l'equità, in particolare in relazione all'insuccesso scolastico e all'abbandono.

2.8. Il cronosistema

Da ultimo sono da prendere in esame i fattori relativi alla dimensione del tempo individuale e collettivo (il fattore T della formula di Bronfenbrenner sopra riportata: P, PP, C, T= R) e a come essa impatta sullo sviluppo dei bambini. Tener conto del fattore T aiuta a distinguere l'impatto diverso sulla dispersione scolastica sia dei fattori di rischio che dei fattori di protezione: è evidente, ad esempio, che l'impatto del *parenting* sulla crescita dei bambini sia diverso in base alle età dello sviluppo:

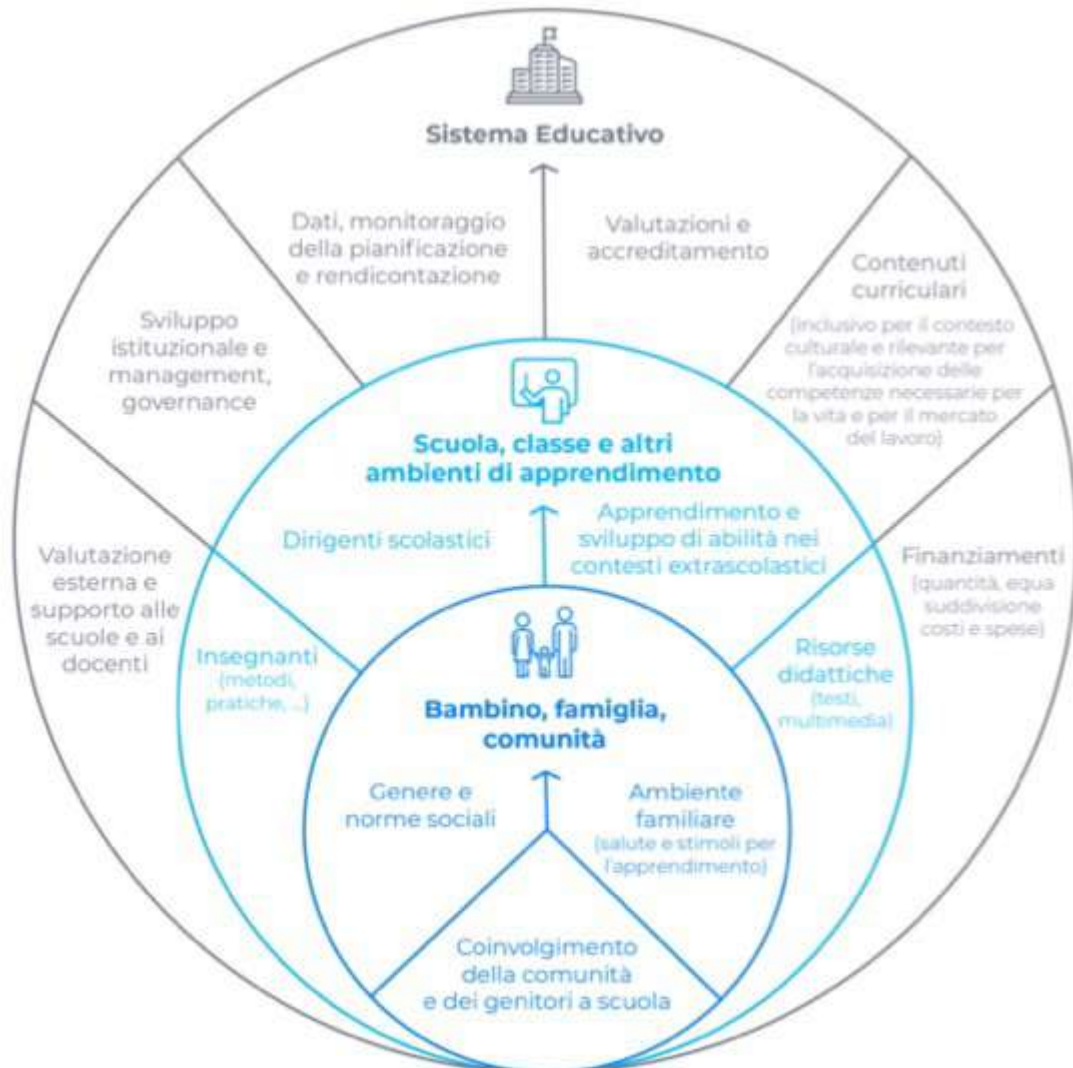
I fattori elencati nei cinque sistemi precedenti vanno dunque declinati per specifiche fasce di età dei bambini e quindi rispetto alle seguenti età:

- 0-3: nidi e servizi per l'infanzia
- 3-6: scuola dell'infanzia
- 6-11: scuola primaria
- 11-14: scuola secondaria di primo grado
- 14-19: scuola secondaria di secondo grado e formazione professionale iniziale
- dai 19: università e formazione professionale post-diploma.

L'interdipendenza tra questi sei sistemi, e i diversi fattori che li costituiscono, è ben visibile nella seguente figura, tratta da una ricerca dell'UNICEF del 2019 (Unicef, 2019),

che riassume il *framework* concettuale di un ambiente di apprendimento cosiddetto “abilitante”.

Fig. 9 - Ambiente “abilitante” l'apprendimento – Quadro concettuale



Fonte: UNICEF, 2019,

<https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf>,
p. 31. (nostro adattamento).

In sintesi, **la lotta contro la dispersione scolastica si gioca sui tre assi** della prevenzione, del contrasto ai fattori che causano povertà educativa, insuccesso e abbandono scolastico, nonché della promozione dei fattori che giocano un ruolo positivo nel favorire il processo della riuscita scolastica.



Come vedremo nel terzo capitolo, le azioni di contrasto in atto riguardano prevalentemente diverse misure e pratiche che si rivolgono a scuole specifiche, a popolazioni di studenti specifiche o a singoli studenti specifici (azioni di sostegno individualizzato), ma raramente alle ricuciture fra i sei insiemi di fattori indicati in questo capitolo e quindi a potenziare il capitale umano personale (P) attraverso il rinforzo dei fattori protettivi soprattutto prossimali (PP) e delle condizioni che nei contesti sociali creano sviluppo (C), lungo tutto il tempo della crescita (T).



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

3.

**Le pratiche di prevenzione
e contrasto del fenomeno**



3. Le pratiche di prevenzione e contrasto del fenomeno

In questo capitolo viene presentata una rassegna ragionata dei principali elementi di riflessione e proposta emersi nel corso delle audizioni condotte dalla Commissione³⁰.

3.1 Elementi significativi di convergenza emersi dalle audizioni e dai casi analizzati

Da anni, nel nostro Paese, numerose esperienze dei più diversi attori si concentrano sul contrasto alla dispersione scolastica - nell'accezione ampia definita nell'Introduzione - con differenti proposte, diversi orizzonti geografici, variegate modalità di intervento.

Nel corso delle audizioni condotte per la redazione del presente rapporto sono state ascoltate testimonianze di questo universo di esperienze e di riflessioni che hanno messo in evidenza alcuni nodi problematici, la necessità di una riflessione su alcune questioni di fondo e di ampio respiro, ma anche linee comuni e prassi condivise.

Tutto questo lavoro, tutte queste esperienze ricordano che in Italia **non siamo all'anno zero nella lotta alla dispersione**, ma piuttosto che tante indicazioni e proposte, già raccolte e diffuse negli anni precedenti, non hanno ancora trovato una cornice di riferimento, una regia, una definizione di *governance* condivisa né tantomeno risposte di sistema. Insomma, tante esperienze e tante riflessioni non sono state ascoltate fino in fondo, tuttavia indicano già possibili soluzioni.

3.1.1 Tipologia dei destinatari degli interventi e problematiche affrontate

Le esperienze raccontate hanno messo in evidenza, in primo luogo, la necessità di azioni che, concertate sul territorio tra diversi attori, non siano focalizzate solo sul bambino, sullo studente e sulla scuola. Quello che emerge anche dall'osservazione empirica è che per agire sul fenomeno della dispersione scolastica occorre agire nei contesti e, quindi, anche fuori dalla scuola: come accennato nel capitolo precedente, la dispersione, l'abbandono e l'insuccesso, infatti, non nascono solo nella scuola e non si contrastano solo lì.

Le cause dell'insuccesso scolastico e della dispersione sono, infatti, molteplici e non riconducibili a un solo ambito. Affrontare un fenomeno così complesso e multifattoriale impone, in particolare, uno sguardo sui contesti familiari e sociali, oltre che sulla realtà scolastica, e porta alla ribalta il concetto, diversamente espresso e formulato, di una deprivazione economica, sociale e culturale, non solo familiare ma anche territoriale, che può essere ricompresa nella cosiddetta "povertà educativa".

³⁰ Per un approfondimento di alcuni aspetti evocati si rinvia alle schede sulle "buone pratiche" riportate in Appendice.



I contesti e le famiglie. Povertà materiale, povertà sociale, povertà educativa

Numerosi tra gli interventi dei rappresentanti del terzo settore si sono focalizzati su una presa in carico dei contesti territoriali e dei nuclei familiari³¹, anche nei termini di un sostegno concreto.

Il sostegno alla famiglia, gli interventi sui territori e un efficace sistema di *welfare* sono indicati e perseguiti, nelle esperienze di questi anni, quali misure ineludibili affinché azioni preventive e compensative nei confronti della dispersione scolastica abbiano speranza di successo.

Questo tipo di focus lancia un forte messaggio, soprattutto a chi è chiamato a prendere decisioni di sistema, che non può restare inascoltato.

I bambini e i ragazzi in area di dispersione

Qualunque intervento di contrasto di un fenomeno sociale complesso come la dispersione scolastica, non può sperare di avere successo se si limita ad agire solo sulla sfera educativo - didattica. Fatta questa ineludibile premessa, molti degli interventi di presa in carico si orientano anche al potenziamento delle competenze di base degli studenti e a un supporto allo studio attraverso il raccordo con le scuole e con il contributo di figure professionali diverse (educatori, docenti, psicologi). I destinatari sono prioritariamente adolescenti e preadolescenti³², ma molte azioni si orientano anche su bambini dell'ultimo anno della scuola primaria, che evidenziano scarsa frequenza a scuola, ripetenze o una generica demotivazione, nonché modesti risultati scolastici con una attenzione, dunque, a quelli che sono considerati segnali predittivi di possibile dispersione. In un'ottica di prevenzione, molti interventi di presa in carico si rivolgono anche a bambini più piccoli considerando che la precocità degli interventi è concordemente ritenuta fondamentale anche in ragione delle disuguaglianze cognitive emergenti già in tenera età.

Il personale docente

La formazione degli insegnanti è campo di interventi di numerose iniziative progettuali con particolare riguardo alla didattica orientativa e alle metodologie didattiche; attività

31 Nel corso della sua audizione, la rappresentante dell'ISTAT ha detto chiaramente che: "Lo svantaggio educativo dei bambini e dei ragazzi è dunque spesso influenzato dalla situazione socioeconomica familiare e dal contesto sociale in cui si vive. Le disuguaglianze educative aumentano le disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio socioeconomico. La mancanza di opportunità educative riduce la probabilità che il soggetto, da adulto, riesca a sottrarsi a una condizione di disagio economico, poiché una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro ed è legata ad impieghi in lavori scarsamente qualificati e poco retribuiti" (cfr. par. 1.2.3 *Le analisi periodiche dell'ISTAT* del presente documento che fa riferimento all'audizione dell'Istituto nazionale di statistica: Dott.ssa Raffaella Cascioli, Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione. Il testo è pubblicato sul sito ISTAT e reperibile al seguente link: <https://www.istat.it/it/archivio/259206>

32 La fascia di età su cui maggiormente si sono concentrati gli interventi dei soggetti auditi è stata quella compresa tra gli 11 e i 17 anni.



di co-progettazione e di collaborazione tra agenzie educative che operano nei territori, docenti e altre figure professionali sono indicate come irrinunciabili; è da molti segnalata la necessità di una formazione dei docenti che sia orientata al contrasto alla dispersione attraverso attività di ricerca – azione e la costruzione condivisa di strumenti e prassi.

3.1.2 Modelli operativi e strumenti emersi

Le numerose esperienze che hanno segnato il panorama del contrasto alla dispersione scolastica di questi anni indicano modalità che, se pur diverse, sono accomunate da alcune scelte comuni. Non emerge propriamente un modello - considerata anche la necessaria flessibilità che devono avere gli interventi su un fenomeno sociale così complesso, multifattoriale con manifestazione anche molto diverse di quartiere in quartiere - ma una serie di punti fermi, di metodi e strumenti che ricorrono, che sono ripetibili e attuabili e che possono guidare una seria riflessione e scelte di *policy*.

Azioni di prevenzione, di intervento e di compensazione

Le misure, anche in sintonia con quanto già indicato dalla VII Commissione della Camera dei deputati, nel documento citato, e indicate dal Consiglio dell'UE già nel 2011³³, sono sia di tipo preventivo che compensativo. È da tutti riconosciuto fondamentale intervenire preventivamente sulla base di indicatori condivisi ma anche di segnali deboli. La precocità degli interventi implica anche una presa in carico dei bambini più piccoli ed è ribadita la necessità di potenziare i servizi dello zero-sei³⁴ e il tempo pieno della primaria e della secondaria di primo grado³⁵. Al riguardo sono indicate come più efficaci azioni integrate tra scuola e altri operatori che aiutino le scuole a utilizzare questo tempo con proposte che non siano la ripetizione delle attività del mattino ma che le rafforzino con approcci e metodologie coinvolgenti, inclusive e operativo - laboratoriali.

Si riafferma, però, al contempo, anche l'idea di una “scuola della seconda opportunità”, per riparare ove non si è riusciti a prevenire, per recuperare chi ha abbandonato, chi è già uscito dal sistema formativo.

³³ La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011, indica strategie di prevenzione precoce, di intervento e di compensazione.

³⁴ Sul punto si veda anche il cap. 2.

³⁵ Va segnalato, però, che ad oggi gli interventi preventivi e compensativi precoci sono deboli e non sistematici. La scarsa presenza dei nidi e del tempo pieno nel Sud sono questioni ancora drammaticamente irrisolte: “Nelle regioni meridionali i posti disponibili nei nidi e nei servizi integrativi pubblici e privati non raggiungono mediamente il 15% del potenziale bacino di utenza, costituito dai bambini fino a 3 anni di età, contro una media italiana del 24,7%. La carenza di investimenti pubblici e di spese correnti da parte dei Comuni è spesso associata ad una scarsa diffusione anche dei servizi privati”. Cfr. ISTAT, *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato*, 2020.



L'orientamento

L'orientamento scolastico è strumento di prevenzione importante; particolare attenzione viene posta al passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo. Vi sono plurime esperienze in merito che vanno da un vero accompagnamento dello studente, che coinvolge anche la famiglia, a una didattica orientativa rivolta anche a studenti più giovani di quelli cui è generalmente diretto l'orientamento. Sono evidenziate criticità note del sistema, a partire dalla tendenziale distribuzione degli studenti tra i diversi ordini di scuola superiore in ragione dei risultati scolastici del primo ciclo. L'orientamento in uscita è oggetto di interventi del privato sociale e della ricerca e indica la necessità di una riflessione sulla segregazione scolastica, fin qui poco affrontata dal sistema di istruzione ma anche dal dibattito pubblico.

La centralità del bambino e del ragazzo

Protagonismo e centralità del bambino sono espressioni ricorrenti; si intende, con questo, la scelta di dare spazio alle motivazioni e alle aspettative, di valorizzare il saper fare di ciascuno. Si tratta di un approccio fortemente personalizzato (per lo più le attività sono organizzate in gruppi piccoli, talvolta sono realizzate a livello individuale) che prevede la collaborazione di più figure professionali (soprattutto educatori). Molti tra gli auditi parlano di "protagonismo" del ragazzo, con ciò indicando un coinvolgimento nelle scelte, una valorizzazione della creatività e delle attitudini individuali nella costruzione di un percorso di apprendimento. Puntare sulla centralità del ragazzo orienta verso il potenziamento delle competenze di base attraverso un rafforzamento e in raccordo con le competenze trasversali e sociali, lavorando sulla motivazione e sulle aspettative attraverso temi e occasioni che possono trovare un ancoraggio nel vissuto dello studente.

La centralità delle competenze trasversali solleva anche la riflessione sulla loro valorizzazione all'interno del curricolo dei diversi ordinamenti e sul peso che nella scuola viene dato a quelle abilità, non cognitive, ma personali - di tipo socio emotivo - comportamentali e relazionali, fondamentali per lo sviluppo personale e la partecipazione sociale³⁶. Si tratta di un tema che le buone prassi, così come la ricerca, segnalano e che meriterebbe una riflessione seria con investimenti nella ricerca valutativa³⁷. Viene, dunque, coralmemente indicata come efficace la valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali messi in connessione con le richieste della scuola; viene anche messa in evidenza l'efficacia educativa di aspetti qualitativi delle scuole - aspetti difficili da cogliere con le misurazioni - come il clima,

36 Non ci si addentra qui in una definizione delle competenze trasversali non cognitive; si rimanda all'ampia letteratura e, nel panorama italiano alla ricerca "Lo sviluppo delle competenze non Cognitive negli studenti trentini" a cura di Giorgio Vittadini, Franco Fraccaroli, Giuseppe Folloni, Francesco Pisanu, Caterina Sturaro, in *RicercaAzione*, Vol. 13, n. 1, Giugno 2021.

37 Sono numerose le ricerche e fiorente il dibattito internazionale in questa direzione; anche INVALSI ha attivato un dibattito e una stagione di ricerca.



la capacità di coinvolgere attivamente gli studenti e di creare senso di appartenenza alla comunità scolastica, di costruire la scuola come una struttura valoriale. Si tratta di aspetti qualitativi che dovrebbero acquisire centralità nella riflessione e nel dibattito sulla scuola.

I presidi educativi, ambienti dove costruire la propria identità, e le scuole come luoghi di aggregazione

È evidente, e fortemente sottolineata, la necessità di costruire presidi nei territori più deprivati, dove più forti sono gli indicatori di dispersione ma anche di povertà. Già il legislatore aveva indicato la necessità di individuare aree prioritarie di intervento³⁸. Le diverse agenzie educative sono portatrici di questo bisogno e intervengono in aree a rischio sottolineando la necessità di creare luoghi fisici dove i bambini e i ragazzi possano, in un dialogo educativo e in una cornice protetta, costruire la propria identità.

Centralità del bambino e del ragazzo, prima ancora che dello studente, e supporto alle famiglie, vuol dire anche costruzione di luoghi accoglienti, possibilmente belli, dove si possa apprendere, socializzare, imparare a stare con gli altri ma anche dove si possano trovare risposte ai differenti bisogni, anche familiari (servizi, sostegno ecc.). La questione degli ambienti, naturalmente, si riverbera anche sulle scuole, che dovrebbero essere belle, dotate di spazi e laboratori, accoglienti e aperte diventando luogo di aggregazione e di socialità.

La scuola e l'extra scuola

Se è vero che non è sufficiente intervenire sulle scuole e sulla questione didattica, è vero però che è necessario; d'altra parte, come è già stato ampiamente argomentato anche nei capitoli precedenti, il problema non è strettamente scolastico e la scuola, da sola, non può avere tutte le risposte. Ma tra scuola e altre strutture si deve creare un'alleanza e una continuità, altrimenti il "fuori scuola" non è più sussidiario, ma antagonista: a fronte di un fenomeno socialmente così complesso, l'urgenza di una connessione tra pubblico e privato, di una continuità, pur nella diversità di approcci, è diffusamente sentita e indicata come strumento irrinunciabile anche per ricostruire una cornice di senso intorno allo studio e agli apprendimenti.

È dunque considerata centrale una programmazione che si coordini con gli insegnanti, che da essi parta e li coinvolga nei termini di una ricerca - azione, di una messa a punto di strumenti da utilizzare per contrastare la dispersione scolastica. Di esperienze in questo senso ve ne sono molte che faticosamente riescono, malgrado la rigidità del sistema scolastico, i limiti delle risorse delle scuole, i vincoli cui queste sono sottomesse.

³⁸ Il riferimento è al decreto Legge 20 giugno 2017, convertito in legge 20 giugno 2017, recante *Disposizioni urgenti per la crescita economica nel Mezzogiorno*.



I Patti territoriali di comunità

I Patti territoriali provano a rispondere all'esigenza di costruire comunità territoriali improntate alla collaborazione tra soggetti ed enti differenti, che a vario titolo possono - o devono - intervenire sui diversi bisogni connessi al rischio di dispersione. I Patti territoriali possono essere strumenti per una presa in carico multilivello del contesto sociale e del singolo minore e, tra l'altro, ribadiscono come non vi possa essere un solo attore ma debba costruirsi una rete coordinata con tutti i soggetti del territorio. Il rischio, da alcuni segnalato, è che possano essere contenitori neutri se non si costruisce una guida o almeno una bussola. Verso che direzione devono andare? A che titolo vi partecipano i diversi soggetti? Di quali strumenti possono essere dotati per funzionare meglio (cioè per funzionare in quel territorio specifico con le sue specifiche esigenze)? Se la creazione di una reale comunità territoriale spetta ai singoli attori, necessita però di una cornice e di strumenti che devono essere messi nella disponibilità degli operatori: risorse economiche gestibili in collaborazione, flessibilità per gli enti pubblici, una regia, supporto alla progettazione per le scuole e per i piccoli Comuni. Quest'ultimo aspetto desta preoccupazione anche in vista della gestione delle risorse del Piano nazionale di ripresa e resilienza, poiché dove non c'è capacità di progettazione (e di co-progettazione) è difficile attrarre investimenti necessari e utilizzare le risorse esistenti.

3.1.3 Figure professionali di riferimento

Da tutti gli interlocutori è stata indicata come fondamentale, per l'efficacia degli interventi, l'integrazione di diverse competenze e professionalità con particolare riguardo a:

- collaborazione strutturata tra scuola - docenti ed educatori -, mediatori culturali, assistenti sociali (prevedendo la presenza di queste figure nelle scuole, con particolare riguardo agli istituti che operano nei territori più fragili)
- gestione delle azioni attraverso équipe composte da diversi professionisti (psicologi, educatori, docenti, pedagogisti)
- raccordo costante tra scuola, servizi sociali, aziende sanitarie locali

La collaborazione tra le diverse figure quindi dovrebbe essere stabile, strutturata e non occasionale³⁹; in tale prospettiva, i già citati "patti territoriali" potrebbero essere un luogo di questa relazione.

³⁹ Già il documento del Ministero dell'istruzione del 2018 segnalava come "il sistema di cura e welfare, potenziale alleato della scuola e degli operatori del settore, sia, invece, frammentato tra competenze non ben coordinate tra i diversi enti locali (regione, comune, ambiti tra comuni, città metropolitane) e che mette la scuola in situazione di supplire ai bisogni e alle domande entro una giungla di competenze molto contraddittoria e complessa, spesso inestricabile. Cfr. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, gennaio 2018, pag. 42.



3.1.4 Principali fattori di efficacia

Le diverse progettualità che si misurano con il contrasto alla dispersione scolastica, al fallimento formativo e alla povertà educativa attuano azioni di monitoraggio e di valutazione dell'efficacia dei propri interventi anche con il coinvolgimento di soggetti terzi come Università o altri enti. È carente, a livello di sistema e negli interventi delle istituzioni, un sistema di valutazione degli effetti e dell'efficacia degli investimenti e delle azioni, anche condotte in coordinamento tra più soggetti istituzionali e privati.

Tuttavia, la flessibilità che la progettualità del privato sociale e delle agenzie educative, diverse dalla scuola, possono vantare, consente una declinazione delle proposte e delle soluzioni tagliata sui bisogni, così variegati e differenziati da territorio a territorio, da bambino a bambino.

La difficoltà di individuare un modello sembra quasi essere il punto di forza: una duttilità, la capacità di adattare e modellare gli interventi, di modulare proposte e strategie senza particolari rigidità.

La cooperazione tra diversi soggetti, in particolare scuola e privato sociale, là dove attuata, sembra costituire la chiave di volta, soprattutto attraverso la costruzione di reti sul territorio per offrire, in presidi più o meno strutturati, risposte diversificate e una presa in carico globale della famiglia e del bambino.

La dimensione temporale delle azioni è fondamentale affinché possano essere, oltre che efficaci, anche ripetibili. Progetti di breve durata non riescono a creare un circolo virtuoso e rischiano di essere soluzioni che terminano con il finire dell'intervento; di contro, un tempo lungo consente ai soggetti coinvolti, ai territori, alle scuole, agli insegnanti di ristrutturare certe prassi, di costruire strumenti, di trasformare una esperienza in sistema. Si tratta, in molti casi, di costruire reti che coinvolgono più soggetti, di costruire fiducia; per questo ci vuole tempo. Ma anche affinché tutto non muoia con la fine del progetto, affinché si costruisca sui territori, nelle scuole, la capacità di procedere in autonomia, occorre tempo. Tempi lunghi, risorse, sostegni.

Alcune esperienze di connessione tra strumenti a sostegno del reddito, servizi e sostegno educativo indicano una strada da percorrere.

3.2 Elementi comuni emersi dalle audizioni in vista di soluzioni efficaci ai vari livelli in termini di prevenzione e contrasto

Tutti gli auditi condividono una lettura ampia della dispersione scolastica che, oltre a essere multifattoriale, si presenta sotto diverse forme di disaffezione nei confronti della scuola e dell'apprendimento, andando dal vero e proprio abbandono alla mancata maturazione delle competenze di base necessarie per una vita attiva nella società.



Si parla di bambini e ragazzi che non maturano la possibilità di essere cittadini, di avere un futuro.

Gli snodi sui quali appare prioritario intervenire, attraverso politiche stabili e durature, sono, in sintesi:

- misure in grado intervenire e modificare i contesti in maniera stabile, significativa, profonda
- misure di prevenzione e riparazione dell'esclusione scolastica: la cura del singolo, le competenze, la motivazione, l'orientamento, il benessere.

I contesti. I territori, la famiglia, la povertà

I nostri interlocutori hanno ribadito che le condizioni di partenza (livello di istruzione e di reddito familiare cui si sommano fattori ambientali, amicizie, scuola frequentata) sono e restano decisive e per il percorso di istruzione, per la crescita sana e per l'inserimento attivo nella società.

Ciò viene confermato dalla ricerca economica e sociologica, ad esempio circa la persistenza intergenerazionale dei titoli di studio, dello status, del reddito⁴⁰.

Si tratta di un tema ineludibile: l'equità del sistema.

Il contesto territoriale, la scarsa presenza di servizi, di occasioni di apprendimento e di socialità del quartiere, la condizione di povertà, il disagio sociale dei nuclei familiari sono stati, infatti, l'oggetto dell'intervento in più esperienze segnalate.

È stato ribadito, inoltre, che le aree geografiche del Paese in cui si registra maggiormente il fenomeno oggetto di questo rapporto, sono le stesse in cui la capacità dell'amministrazione pubblica di sostenere i bisogni familiari è più bassa (scarsità di nidi e di servizi per l'infanzia, difficoltà di accesso ai servizi sociali e servizi meno efficienti), in cui si registrano fenomeni di segregazione scolastica e dove minori sono le risorse sociali e culturali del territorio; spesso sono anche le aree in cui è più elevata la difficoltà di inserimento lavorativo delle donne.

⁴⁰ In un *Occasional Paper* del dicembre 2018, la Banca d'Italia, riassumendo le ricerche sul fenomeno della persistenza tra generazioni dei livelli di istruzione, di occupazione e reddito, ricordava "Gli studi sulla persistenza nelle classi sociali e nelle condizioni occupazionali tra genitori e figli e sulla trasmissione intergenerazionale del reddito e della ricchezza forniscono elementi importanti per valutare l'uguaglianza delle opportunità di soggetti con differenti condizioni della famiglia di origine". Si tratta dunque di una misura del livello di uguaglianza: "Nonostante il ruolo rilevante svolto dall'istruzione pubblica in Italia, la persistenza intergenerazionale nei livelli di istruzione continua ad essere elevata, con valori della correlazione tra gli anni di studio dei padri e quelli dei figli che si collocano attorno a 0,5. Ma l'importanza delle origini sociali sul successo occupazionale non avviene solo per il tramite dell'istruzione. Anche a parità di istruzione, chi proviene da una famiglia appartenente alle classi superiori ha una maggiore probabilità di inserirsi e mantenersi nelle posizioni elevate della struttura occupazionale (...). Esaminando quanta parte della variabilità degli anni di istruzione, del reddito e della ricchezza di una persona è spiegata dalle sue "condizioni di partenza", ovvero dalle caratteristiche della famiglia di origine e da alcuni fattori (come il luogo di nascita e il sesso) che non sono sotto il suo diretto controllo, si riscontra in generale una forte rilevanza di queste variabili nello spiegare il successo dei singoli. Cfr. Luigi Cannari e Giovanni D'Alessio, *Questioni di economia e finanza- Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia*, Banca d'Italia, 2018.



Gli operatori disegnano un quadro allarmante rispetto al quale il possibile orizzonte non può limitarsi alla presa in carico della sola dimensione dell'apprendimento e dello studente ma deve comprendere un processo di *care*, di accompagnamento, flessibile e ben attrezzato di tutto quanto ruota intorno al bambino. Lo studente, prima di essere tale, è infatti un bambino, un ragazzo che vive in un quartiere, che ha una famiglia, dei vicini, una rete familiare e sociale di riferimento.

Numerosi attori delle comunità territoriali, afferenti per lo più al privato sociale, si sono dichiarati protagonisti, ma al contempo hanno evidenziato la necessità di interventi più incisivi ed efficaci da parte delle istituzioni, centrali e locali, tali da poter, almeno in parte, sopperire a una condizione territoriale deprivata, intervenendo per prevenire fenomeni connessi con la dispersione o cercando di contrastarli, ove già manifestati.

Accanto a misure complesse che tentano di costruire una rete tra tutti gli attori potenzialmente coinvolti nella lotta al disagio socioeconomico e culturale (terzo settore, aziende sanitarie locali, comuni, servizi sociali, scuole), diversi interlocutori hanno poi ribadito l'importanza di costruire luoghi di aggregazione, spazi di protagonismo di bambini e ragazzi; altri interventi si sono concentrati su una presa in carico complessiva della famiglia.

L'intervento sui contesti e sulle famiglie più vulnerabili (nell'accezione che se ne è data nel capitolo precedente), che molti soggetti hanno scelto come linea di intervento, si configura, dunque, come un tassello irrinunciabile per una incisiva azione a sostegno dei bambini e dei ragazzi⁴¹. In particolare, lo status socioculturale dei genitori impatta sui figli, sui loro livelli di istruzione e sul loro futuro⁴²e, dunque, la condizione della famiglia è fattore ineludibile per qualunque programma di contrasto alla dispersione e per una crescita del livello di equità del nostro sistema.

41 D'altra parte, la validità di una linea di intervento che coinvolga il quartiere, le famiglie e il mondo adulto intorno al bambino è confermata dagli esiti delle indagini relative alle competenze di base della popolazione adulta nel nostro Paese, oltre che dal basso grado di istruzione della popolazione italiana. Ci si riferisce in particolare all'indagine PIAAC dell'Ocse che indaga le competenze negli ambiti di vita quotidiana della popolazione tra i 16 e i 65 anni. Il primo ciclo PIAAC ha infatti rilevato come l'Italia sia "all'ultimo posto nella graduatoria dei paesi partecipanti rispetto alla percentuale degli individui intervistati che ottengono un punteggio al livello intermedio (3) o superiore (4 o 5) nella scala delle competenze linguistiche. In particolare, solo il 3.3% degli adulti italiani raggiunge livelli di competenza linguistica 4 o 5 - i più alti - contro l'11.8% nella media dei 24 paesi partecipanti e il 22.6% in Giappone, il paese in testa alla classifica. Inoltre, solo il 26.4% raggiunge il livello 3 di competenza linguistica. PIAAC-OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, ISFOL, ottobre 2013.

42 In Italia circa un terzo della popolazione adulta (18-64 anni) ha al massimo la licenza media. Chiarisce ISTAT: "Il nostro Paese si colloca in fondo alla posizione nella graduatoria europea dell'istruzione. Nel 2020 solo il 62,8 per cento della popolazione di 25-64 anni possiede almeno un diploma di scuola secondaria superiore, 16,3 punti percentuali al di sotto della media europea (...) Il valore riferito alla popolazione di 25-64 anni è il prodotto dei più bassi livelli di istruzione delle passate generazioni ma il quadro è critico anche con riferimento al segmento più giovane". Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale 2021, La situazione del Paese*. Secondo ISTAT, infatti, "L'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media; incidenze molto contenute di abbandoni, pari al 5,9% e al 2,3%, si riscontrano, invece, per i giovani rispettivamente con genitori con un titolo secondario superiore e genitori con un titolo terziario. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (circa il 22%), mentre sono contenuti quando la professione più elevata tra quella del padre e della madre, è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente)".



Accanto alla questione socioculturale, la questione della povertà resta un nodo fondamentale⁴³.

La diseguaglianza economica e sociale, nel nostro Paese, si riverbera, pertanto, sulla dimensione della dispersione e dell'insuccesso scolastico compromettendo la possibilità di un futuro, la mobilità sociale e incrinando la coesione sociale.

Occorrono interventi seri, stabili e mirati in termini di *welfare*, anche a sostegno di quanto già i diversi attori stanno realizzando e che, senza il supporto di politiche e risorse mirate, resta una buona esperienza, ma non assurge a sistema, non diventa risposta strutturale.

La cura del singolo e la formazione delle competenze di base

È condivisa la necessità di un supporto diretto al recupero degli apprendimenti e alla maturazione delle competenze di base ma anche alla ricostruzione di un interesse, di una motivazione; d'altra parte, gli operatori sempre più prediligono parlare della costruzione di una più generale condizione di benessere per i bambini e i ragazzi. Si tratta di un ampliamento del campo di azione, ambizioso ma necessario se si considera che lo studente in difficoltà è, prima di tutto, un bambino. Le esperienze in questo senso sono numerose e, pur nella diversità, convergenti.

Gli esiti delle prove INVALSI⁴⁴, unitamente alle esperienze di chi lavora sul campo, confermano una situazione drammaticamente differenziata nella quale alcune aree del Paese (il Sud, ma anche le periferie urbane e le aree interne) sono gravemente in difficoltà, non riuscendo a garantire ai minori di età quel diritto all'istruzione che la Costituzione italiana e la Convenzione Onu del 1989 assicurano e che, solo, consente una partecipazione attiva alla vita sociale.

La questione delle competenze di base, insomma, è da tempo sotto la lente di ingrandimento e oggetto di interventi e riflessioni delle tante agenzie educative dei nostri territori⁴⁵.

⁴³ Secondo l'ISTAT nel 2020, la povertà assoluta in Italia colpisce 1 milione 337mila minori (13,5%, rispetto al 9,4% degli individui a livello nazionale). L'incidenza varia dal 9,5% del Centro al 14,5% del Mezzogiorno. L'aumento della condizione di povertà, sempre secondo ISTAT, si registra soprattutto tra le famiglie con figli. Cfr. ISTAT, *La povertà in epoca di pandemia*, 16 giugno 2021.

⁴⁴ Ci si riferisce alle rilevazioni INVALSI sugli esiti degli apprendimenti in matematica, italiano e inglese che dal 2019 sono somministrate anche all'ultimo anno della scuola secondaria superiore. Per i rapporti sulle rilevazioni nazionali si rinvia a Invalsi Open: <https://www.invalsiopen.it/>

⁴⁵ Quello che INVALSI ha evidenziato con l'indagine condotta sui maturandi (cfr infra cap.1.2.2) volta a misurare da parte di questi il possesso delle competenze previste al termine dell'obbligo e che ha definito "dispersione implicita", assume profili drammatici che giustificano il comune sforzo di tantissimi operatori di intervenire su questa dimensione. Lo si diceva prima, si tratta di diritti di cittadinanza. Questo dovrebbe anche spingere la riflessione su alcuni snodi degli ordinamenti scolastici (il passaggio dal primo al secondo ciclo con particolare riguardo alla secondaria di primo grado, l'orientamento) e alcuni assetti del sistema scolastico (continuità dei docenti, risorse finanziarie, supporti) con particolare attenzione anche alle dimensioni, sopra richiamate, delle competenze non cognitive, del clima di scuola, della relazione.



Il ruolo della recente pandemia

Malgrado il *trend* di decrescita del fenomeno, almeno fino all'emergenza pandemica, il peso dell'esclusione e della dispersione è ancora insostenibile per il Paese. Dal quadro delle esperienze di questi anni, emerge una condizione di criticità sociale, profondamente aggravata dalla pandemia, nella quale le disuguaglianze crescono incontrastate, in cui le carenze delle varie istituzioni, deputate a sostenere le famiglie e i singoli, sono ormai strutturali e in cui i bambini e ragazzi che già partono da una condizione di svantaggio, di qualunque tipo, hanno ancor meno possibilità di riuscita.

Alcuni degli auditi hanno sottolineato che i costi economici e sociali⁴⁶ di questa drammatica situazione, che andranno aggiornati alla situazione attuale post-pandemia, sono stati ampiamente analizzati dalla letteratura e assunti anche nel citato documento della VII Commissione Camera⁴⁷ nonché ribaditi dal documento del Ministero del 2018⁴⁸.

Da allora però – si è osservato - a fronte di tante esperienze, di un panorama sociale attivo che tenta in ogni modo di contrastare e prevenire questa complessa e drammatica condizione dei giovani del nostro Paese, non sono state date risposte strutturali e sono mancate, fin qui, politiche adeguate a supporto del *welfare* e una connessione tra servizi, strutture, territori. È mancata una regia, mentre le pratiche messe in campo e le riflessioni di chi opera, dicono che servono misure in grado di agire sui contesti e di modificarli⁴⁹.

46 Cfr. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, 31 gennaio 2011, COM/2011/0018. Nella Comunicazione si legge, fra l'altro, che "...la riduzione di appena un punto percentuale del tasso europeo medio di abbandono scolastico significherebbe per l'economia europea quasi mezzo milione all'anno di giovani qualificati che trovano potenzialmente un'occupazione".

47 Il Rapporto del 2014 della VII commissione della Camera, a proposito di dispersione e competenze dichiarava: è superfluo ribadire che i costi dell'ignoranza sono pesanti per un sistema formativo che assorbe il 20 per cento della spesa pubblica. Si calcola che abbattere la dispersione potrebbe far "risparmiare" alla collettività fino al 6% di PIL.

48 Cfr. il citato documento del MIUR.

49 Si veda, ad esempio, la questione dei NEET, i giovani che non risultano impegnati né in percorsi di formazione o scolastici, né in attività lavorative. Il Ministro per le politiche giovanili e il Ministro del lavoro e delle politiche sociali hanno presentato, recentemente, un piano di iniziativa per l'emersione e l'orientamento dei giovani inattivi. Il documento ha il pregio di avviare un'analisi della composizione dei NEET del nostro Paese a partire dall'individuazione di una condizione di vulnerabilità che colpisce storicamente i giovani che arrivano al mercato del lavoro.

Una prima quantificazione porta a considerare NEET più di 3 milioni di giovani compresi fra i 15 e i 34 anni. Rappresenterebbero il 25,1% dei giovani italiani compresi in quell'intervallo di età. Questo dato colloca il nostro Paese al quartultimo posto nell'UE. Scomponendo poi per fasce di età fra i 15 e i 19 anni, i NEET sono 1 su 10, salgono a 1 su 3 fra i 20 ed i 24 anni. È in queste fasce di età che il nostro Paese ha tassi superiori al 70% rispetto alla media europea.

Alla base della composizione dei NEET si conferma l'abbandono dei percorsi scolastici e formativi. Ancora nel 2020 il 13,5% dei giovani fra i 18 ed i 24 anni ha interrotto presto il proprio percorso di istruzione. Si conferma inoltre che mancano completamente politiche di sostegno per chi parte più svantaggiato. La probabilità di contribuire all'abbandono scolastico è del 24% per giovani provenienti da famiglie con solo la scuola dell'obbligo (scuola secondaria inferiore), scende al 5,5% per chi ha genitori diplomati ed è dell'1,9% per chi viene da famiglie con laurea.

Alla fragilità storica si è aggiunto l'effetto della pandemia in corso. Fra le tante asimmetrie con cui la crisi sanitaria ha colpito il mercato del lavoro vi è da rilevare anche quella generazionale che ha reso ancora più difficili i percorsi di inserimento lavorativo dei giovani. Fra i già occupati all'inizio della crisi i giovani risultano fra i più colpiti dai mancati rinnovi dei contratti a termine. A ciò si deve aggiungere che la frenata della domanda di lavoro ha reso più difficile gli inserimenti al primo impiego con basso titolo di studio. Anche per quei giovani che avrebbero avuto maggiori probabilità di inserimento le difficoltà sono aumentate (tratto da: Ferlini M, *Chi sono i giovani NEET e di cosa avrebbero bisogno?*, "Il Sussidiario.net", 31.01.2022).



È una questione di equità sulla quale la pandemia è intervenuta accrescendo le sperequazioni, isolando ed escludendo.

Dal punto di vista di chi lavora sul campo, l'efficacia sta nella collaborazione tra soggetti istituzionali e soggetti attivi sui territori, potenziando e valorizzando le risorse a disposizione.

In sintesi, possiamo dire che il percorso di confronto seguito ha reso possibile uno sguardo ampio sulla tematica esaminata. La rilevante partecipazione e le numerose informazioni raccolte hanno messo in luce elementi interpretativi ed esigenze comuni, pur nella diversità dei contesti specifici e nella particolarità dei singoli territori.

Vanno evidenziate, inoltre, almeno **tre importanti sottolineature** “distintive” emerse dalle audizioni, dal confronto con gli esperti e dalle “buone pratiche” raccolte:

- l'allargamento del campo di azione alla famiglia, data la crucialità del ruolo genitoriale fin dall'infanzia, e delle politiche socioeducative connesse,
- l'attenzione delle *policies* tramite la valutazione sistematica delle azioni intraprese e dei loro effetti,
- la centralità dei processi partecipativi, ivi compresi quelli finalizzati a favorire il protagonismo dei bambini, degli adolescenti e dei giovani.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

4.

**Alcune indicazioni
per le politiche pubbliche di prevenzione
e di contrasto della dispersione scolastica**



4. Alcune indicazioni per le politiche pubbliche di prevenzione e di contrasto della dispersione scolastica

Il confronto con una pluralità di soggetti rappresentativi delle diverse aree geografiche del Paese come dei diversi ambiti di intervento (scolastico, educativo, familiare, sociale, ecc.) e gli approfondimenti condotti, hanno fatto emergere una serie di assi di intervento e di proposte che possono costituire la base di riferimento per una possibile “Strategia nazionale di azione per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica” o, se vogliamo, per la promozione della riuscita scolastica di ogni bambino e ragazzo.

Tali indicazioni vanno, in ogni caso, collocate entro un quadro organico di politiche pubbliche per il prossimo decennio, oggi reso possibile dall’occasione irripetibile dell’insieme di riforme e risorse disponibili a partire da quelle del PNRR.

Per la prima volta, infatti, nella storia del secondo dopoguerra, assistiamo a un grandissimo investimento, su infanzia, scuola, famiglie, servizi e comunità, che può rappresentare una vera svolta nella promozione di un approccio integrato nella prevenzione e nel contrasto delle disuguaglianze territoriali, della povertà, non solo infantile, e della dispersione scolastica.

Quello che finora è mancato tuttavia, è un disegno complessivo per questo investimento.

Abbiamo, infatti, in Italia una somma di *policies* ben dettagliate con i relativi finanziamenti, ma per tradurle in azioni concrete ed efficaci, è necessaria una *governance* istituzionale forte e integrata, *in primis* tra il livello di governo centrale - che ha il compito di redigere i vari bandi del PNRR - e tra questo e altri organismi nazionali che stanno lavorando a piani di contrasto alle povertà infantili, fra cui si evidenzia la rilevanza strategica del Piano nazionale sulla *Child guarantee*⁵⁰.

Inoltre, è necessaria una *governance* multilivello tra livelli di governo, ossia tra livello centrale, regionale e locale, nonché una *governance* intersettoriale che sappia realizzare accordi collaborativi *in primis* fra attori del sistema scolastico e dei servizi educativi, sociali, sociosanitari del pubblico e del terzo settore. Il fine è garantire che l’investimento economico a disposizione sia realizzato in modo efficace, evitando frammentazioni, sovrapposizioni, ritardi, incompiutezze, e assicurando, invece, coerenza e interdipendenza fra la *vision* generale, le diverse linee di finanziamento e le specifiche *policies*.

In questo capitolo, verranno riprese le varie proposte raccolte, sia in confronto con i tentativi precedenti di intervento, sia richiamando le politiche attivate (o in corso di attivazione) in materia, a livello internazionale, europeo e nazionale.

⁵⁰ Il riferimento è alla Commissione, presieduta dalla senatrice Anna Maria Serafini, istituita presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali che ha lavorato alla stesura del Piano di azione nazionale per l’attuazione della Garanzia infanzia (PANGI), inviato il 31 marzo alla Commissione europea. L’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza è componente della Commissione.



4.1 Principali proposte emerse nel corso delle audizioni

Le varie proposte emerse possono essere sistematizzate e ricondotte ad alcuni **ambiti principali di intervento**. Tali ambiti, coerentemente con gli orientamenti già formulati nel 2010 dall'OCSE sulla base della ricognizione sulle varie politiche intraprese dai Paesi membri, possono essere visti come dei “passi di equità” per il contrasto del fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico⁵¹, in quanto sono tesi alla creazione di una società più giusta, in grado di attuare i diritti dei bambini e dei ragazzi sanciti dalla Convenzione Onu ed evitare significativi costi sociali relativi a futuri adulti emarginati e poco qualificati.

Le proposte fondamentali, di seguito approfondite per punti, riguardano gli interventi relativi al sistema scolastico e formativo, ai servizi di orientamento e ai servizi sociali, sociosanitari e comunitari.

A) Il sistema scolastico e formativo

In quest'area appare fondamentale:

- ricomporre l'unitarietà fra educazione e istruzione, fra scuola dei saperi e delle competenze e scuola dell'apprendere ad apprendere, ecc., per garantire una solida istruzione educativa per tutti, con particolare attenzione alla prima infanzia e alla scuola dell'obbligo
- rivedere i modelli e gli strumenti di valutazione in chiave formativa e inclusiva, per prevenire i rischi di aumento delle disuguaglianze e delle iniquità per gli alunni
- rivedere alcuni aspetti dell'organizzazione scolastica tradizionale, come ad esempio l'età dell'obbligo scolastico, le modalità di scelta della scuola secondaria di secondo grado, l'orientamento formativo, i giorni di frequenza, gli orari, il ruolo del quinto anno di scuola superiore, ecc.
- individuare a livello territoriale “aree di educazione prioritaria”, destinatarie di interventi e fondi *ad hoc*, come è stato fatto in altri Paesi europei, rendendole funzionali ad azioni di sostegno delle aree in cui si concentrano con maggiore frequenza fattori di vulnerabilità e rischio
- incoraggiare e diffondere la costituzione di patti educativi territoriali, assicurando i relativi supporti, come ad esempio il sostegno alla progettazione, la costruzione di specifiche linee guida metodologiche, l'assegnazione di specifiche risorse
- potenziare l'autonomia scolastica, come condizione facilitante la personalizzazione dei singoli percorsi degli studenti, in vista di rispondere agli specifici bisogni di ciascuna scuola e di ogni bambino/ragazzo

51 Cfr. OECD, *Overcoming school failure: policies that work*, 2010 e, in particolare, il Box 1. *The Ten Steps to Equity in Education*, p.7.



- superare la nozione e la pratica della “bocciatura” intercettando precocemente gli alunni in difficoltà, in modo da ridurre le ripetenze e garantendo in ogni scuola percorsi personalizzati di seconda opportunità che possano eventualmente prevedere la ripetizione dell’anno scolastico, ma all’interno di un progetto personalizzato costruito per e con ogni alunno interessato dal problema
- rafforzare le pratiche inclusive per evitare che ogni differenza si trasformi in svantaggio e rischio di dispersione
- potenziare gli investimenti strutturali sulle competenze della popolazione adulta
- alleggerire e sostenere con risorse umane aggiuntive il carico amministrativo delle scuole per consentire una maggiore duttilità e la capacità di adeguarsi alle esigenze di contesto e alle continue trasformazioni amministrative
- rinforzare la collaborazione famiglia-scuola-comunità e i sistemi e le pratiche di partecipazione degli studenti, docenti, famiglie, personale non docente (anche a partire dalla revisione degli organi collegiali), affinché tutti i genitori, compresi i genitori in situazione di vulnerabilità, possano aiutare i loro figli a imparare
- supportare le scuole e gli enti locali nella progettazione, nel reperimento, nella gestione e nella rendicontazione delle risorse nazionali, regionali ed europee; in tale prospettiva vanno rese più flessibili le procedure amministrative, in modo da lasciare maggiore spazio alla programmazione diretta delle scuole e del territorio
- rivedere l’utilizzo dei PON, facilitando i progetti di medio termine e la cooperazione con il terzo settore e con le realtà territoriali già operanti, valorizzando gli accordi delle scuole e i patti educativi territoriali
- assegnare specifiche risorse alle scuole per la creazione di luoghi di aggregazione, mettendo a disposizione spazi non solo per la didattica ma per attività educative, sportive, culturali, anche in raccordo con i diversi attori del territorio
- rendere effettiva l’interoperabilità dei dati dell’anagrafe degli studenti, con i dati di altre amministrazioni pubbliche (ad esempio Inps, Asl, ...), anche al fine di costruire un sistema di monitoraggio unitario dello stato del sistema per la prevenzione precoce delle crisi e l’identificazione regolare dei cambiamenti nei fattori di abbandono (sistema informativo, ecc.), a partire dal collegamento tra anagrafe studenti e registri elettronici delle scuole
- investire sulla qualità della formazione di base e in servizio degli insegnanti e degli educatori, rivedendo anche i percorsi della formazione universitaria degli insegnanti.



B) I servizi di orientamento

In quest'area appare fondamentale:

- rivedere il sistema di orientamento evitando canalizzazioni e selezioni precoci, fornendo invece opzioni per la scelta della scuola, in particolare per la secondaria di secondo grado, sviluppando strategie di informazione, intervento e accompagnamento capillari e specifici per tutti, compresi i gruppi in situazione di vulnerabilità (gli alunni con *background* migratorio, in situazione di disabilità, di svantaggio sociale, ecc.)
- inserire in modo strutturale nelle scuole nuove figure professionali di supporto al lavoro degli insegnanti, quali educatori, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali, e curare l'integrazione fra scuole e servizi sociali, educativi, sociosanitari territoriali.

C) I servizi sociali, sociosanitari e comunitari

In quest'area appare fondamentale:

- aumentare gli investimenti negli Ambiti territoriali sociali (ATS) in termini di facilitazione nell'accesso ai servizi per la popolazione minorile e le famiglie e di coordinamento intersettoriale dei servizi
- garantire l'accesso a servizi, programmi e interventi diffusi per la promozione della salute mentale nell'infanzia, anche a seguito dei profondi disagi vissuti da bambini e adolescenti nel tempo pandemico, attraverso una collaborazione strutturale fra scuole e servizi
- includere gli studenti delle comunità ad alto rischio di abbandono nei programmi di sostegno per bambini/ragazzi/famiglie seguite dai servizi sociali, utilizzando le opportunità garantite dai nuovi LEPS, quali quelli previsti dal Reddito di cittadinanza per le famiglie in situazione di vulnerabilità sociale ed economico, quello sul sostegno alla genitorialità vulnerabile, ecc. (MLPS, 2021)
- inserire e/o rafforzare nella parte del Reddito di cittadinanza dedicata ai Patti di inclusione sociale, e in altre misure di *welfare* - anche regionali - volte al sostegno economico alle famiglie, una condizionalità connessa 1) o con la frequenza scolastica dei figli, 2) o con l'acquisizione, da parte del percettore, di un titolo di studio, 3) o con la frequenza, da parte dello stesso, di un percorso di istruzione o formazione, 4) o comunque collegata alla presa in carico dei servizi.



4.2 Un confronto con le proposte e le *policies* formulate nell'ultimo decennio

Per collocare al meglio le proposte sopra delineate, può essere utile richiamare brevemente alcune delle istanze che sembrano essere più consolidate sul piano politico e istituzionale, in quanto si è ribadito più volte che “non si parte da zero”.

Il primo riferimento in ordine temporale da prendere in considerazione è quello delineato dall'indagine promossa dalla VII Commissione della Camera dei deputati nel 2014⁵². In essa viene fornita una lettura del fenomeno molto vicina a quella multi-dimensionale e multi-livello⁵³ emersa nella nostra indagine e viene delineato anche un orizzonte strategico di riferimento che, pur focalizzato sul sistema formativo, risulta in buona parte (purtroppo) ancora attuale⁵⁴, così come molte delle azioni e degli strumenti proposti⁵⁵.

Il secondo riferimento è il più volte citato documento del MIUR del 2018⁵⁶. In esso si richiama tra l'altro l'importanza di un linguaggio univoco sul fenomeno della dispersione⁵⁷ e si sottolinea la necessità di “... suggerire un sistema di raccomandazioni, a più livelli, che siano capaci di dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce”. Vi si dice anche che “il fallimento formativo tende a perdurare attraverso le generazioni e a concentrarsi entro i territori di massima *esclusione precoce multi-fattoriale e povertà educativa*”, per questo “è importante che vi siano *policies* di contrasto articolate in modo da poter rispondere a ognuno degli aspetti di un fenomeno complesso ma che siano altresì capaci di agire innanzitutto nelle aree di massima crisi ...”.

Infine si afferma che bisogna “elaborare un piano delle misure antidispersione, che sia organico, articolato e integrato tra i vari soggetti istituzionali prevedendo specifiche misure

⁵² Camera dei deputati, VII Commissione Cultura, scienza e istruzione, cit.

⁵³ Si dice ad esempio: “I soggetti che sono più a rischio di abbandono scolastico sono, tipicamente, soggetti maschi, spesso di origine straniera, con un *background* familiare fragile e, soprattutto, con una storia e un percorso educativo molto frastagliato, che parte dalle scuole medie. Questi sono i ragazzi che hanno la più alta probabilità di non arrivare al completamento della scuola secondaria, ovvero al raggiungimento di un diploma. Lo zoccolo duro della dispersione, quello dovuto ad abbandoni ed evasioni, è di tipo socioeconomico, ma, utilizzando i valori che ci forniscono Eurostat o l'ISTAT, regione per regione, 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 ai fallimenti pregressi *nella* scuola e alle bocciature” (p.5).

⁵⁴ Si ribadisce, ad esempio, che “per un'azione efficace non basta una generica intenzione di miglioramento, ma occorre mettere in campo tutte le energie in una strategia nazionale multi-livello che, attraverso la definizione di precise misure e traguardi da raggiungere, reinventi l'azione didattica, ridisegni gli ambienti di apprendimento, rimotivi gli studenti e riconosca il lavoro dei docenti”.

⁵⁵ “L'abbandono scolastico più che la dispersione, che esplose durante i primi due anni della scuola superiore, ha inoltre le sue profonde radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano la frequenza scolastica degli alunni del primo ciclo di istruzione, soprattutto in quelle scuole situate nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale. Molti studenti che abbandonano la scuola mostrano segnali di pericolo per mesi, se non per anni, a scuola e al di fuori della scuola. Tali ragazzi si trovano ad affrontare, sin da piccoli, sfide personali, sociali ed emotive che devono essere colte dalla scuola” (p.7).

⁵⁶ MIUR - Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, cit.

⁵⁷ In particolare, si riprende la definizione dell'Atlante 2017 di Save the children: “Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza... I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa”.



di raccordo e collaborazione tra differenti soggetti istituzionali attivi sui territori, anche al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili, valorizzando gli strumenti già in essere (ad esempio le reti territoriali e interregionali), i sistemi di relazioni già esistenti e funzionanti e favorendo la diffusione delle buone pratiche, a partire dalla definizione chiara dei ruoli e delle sfere di competenza dei soggetti che lavorano sia per sostenere la realizzazione piena delle persone, sia sul tema specifico della dispersione” (p.45).

Nei due documenti non mancano inoltre significative convergenze, come si può evincere dalla tabella comparativa seguente:

<i>INDAGINE CAMERA DEPUTATI (2014)</i>	<i>CABINA DI REGIA DEL MIUR (2018)</i>
<i>a) Strategie</i>	
<p>“Un’efficace azione di contrasto alla dispersione scolastica richiede una pluralità di azioni collocate su piani diversi e coordinate in una visione di insieme. Nel corso delle audizioni sono state prospettate diverse azioni che potrebbero, se utilmente inserite in una strategia organica, far fare un salto di qualità al nostro sistema scolastico”</p> <p>“Per quanto riguarda i livelli di intervento di carattere generale, vengono individuati:</p> <p><i>a) prevenzione, b) intervento c) compensazione</i>”¹</p>	<p>“Per uscire dalla crisi è urgente una risposta complessiva che sappia affrontare un fenomeno complesso e multifattoriale”</p> <p>“La dispersione non è un epifenomeno marginale, per quanto numericamente significativo; non è solo una disfunzione della scuola; per il sistema di istruzione e formazione non è un problema, è il problema. Ma, ancora di più, la dispersione è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l’indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità”.</p>
<i>a) Obiettivi e modalità di intervento</i>	
<p>- Obiettivo 10 per cento.</p> <p>“L’obiettivo ultimo di una strategia nazionale che acceleri il contrasto alla dispersione scolastica è portare la quota percentuale degli <i>early school leavers</i> al 10 per cento dal 17,6 per cento attuale”.</p>	<p>Intervenire con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - misure strutturali capaci di modificare i contesti e fomentare prevenzione precoce - azioni promuoventi e riparative prolungate nel tempo, sostenute con costanza, mirate e molteplici, scuola per scuola, contesto per contesto, ragazzo/ bambino per ragazzo/bambino.
<i>a) Azioni prioritarie</i>	



<ol style="list-style-type: none">1. Incremento dell'accesso agli asili nido e alla scuola dell'infanzia, soprattutto nelle regioni del Sud d'Italia e nelle Isole2. Qualificazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, con l'applicazione rigorosa in ogni regione italiana dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa3. Creazione di idonei ambienti di apprendimento (non solo una questione di allestimenti), con la realizzazione di un piano di formazione dei docenti in servizio e di sperimentazione di principi educativi e pratiche didattiche centrati sui fattori d'influenza dell'apprendimento4. Organizzazione e strutturazione di un sistema di monitoraggio, con un'anagrafe nazionale dello studente basata sui dati delle rilevazioni del Sistema nazionale di valutazione, per valutare un rischio basso, medio o alto di abbandono precoce degli studi5. Interventi in molteplici dimensioni nei confronti delle famiglie degli studenti a rischio, potenziandone i compiti e le capacità educative.	<ol style="list-style-type: none">1. Intervento a favore della prima infanzia2. Intervento che rafforzi le competenze nel corso del primo ciclo d'istruzione, guardando a ciascuno e non solo a tutti3. Misure complesse a sostegno della crescita e dell'apprendimento durante l'adolescenza4. Sostenibilità del sistema di apprendimento e di formazione a misura della società e dei saperi e delle competenze che sono necessari al loro sviluppo e alla sua tenuta in termini di coesione e di effettivo esercizio dei diritti5. Interventi di "contesto e di cornice" che siano capaci di creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti che uniscono scuola e fuori scuola6. Interventi mirati a forte intensità educativa nei contesti di massima crisi (zone di educazione prioritaria).
a) <i>Azioni o strumenti di supporto</i>	
<ol style="list-style-type: none">1. Rafforzare e ampliare l'autonomia delle scuole2. Costituire a livello nazionale una «unità di crisi» <i>ad hoc</i>	<p>“Occorre dare nuova forza ai buoni indirizzi e alle buone pratiche di contrasto al fallimento formativo”</p> <p>“Per raggiungere gli obiettivi - insieme italiani ed europei - in tema di inclusione sociale legati alla battaglia contro il fallimento formativo occorrono azioni concertate con tutti gli attori educativi e sociali ed è indispensabile anche riavviare un dibattito onesto sui nodi concettuali, politici e operativi che attengono alla questione cruciale del perché tanto lavoro non ha prodotto un risultato da tutti auspicato”.</p> <p>“È necessario aprire una discussione pubblica ben istruita su alcuni nodi irrisolti del nostro sistema educativo”.</p>

Rispetto al quadro sopra delineato, il principale elemento di discontinuità da sottolineare oggi riguarda le opportunità che si aprono grazie allo sviluppo di nuove politiche pubbliche in campo educativo, sociale e sociosanitario. In particolare, nel corso del 2021, anche in seguito alla crisi conseguente alla grave emergenza sanitaria, per la prima volta in Italia, sono state delineate, alcune *policies* nazionali e internazionali di grande rilievo, che vanno nella direzione di garantire davvero alcuni diritti di base a tutti i bambini e adolescenti, diritti che costituiscono uno scenario fondamentale per impostare una strategia di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo.

Le richiamiamo nel prossimo paragrafo.



4.3 Un nuovo quadro integrato di *policies* in campo educativo, sociale e sociosanitario

L'orizzonte comune di riferimento è costituito dai **17 Obiettivi per lo sviluppo sostenibile** indicati dall'Agenda ONU 2030 (Unesco, 2015) e in particolare dall'Obiettivo 1 - *No poverty*; dal 4 – *Quality Education*, e dal 10 - *Reduce inequalities*.

A livello nazionale, vanno menzionati:

- il **V Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva - 2022-2023**, approvato con decreto del Presidente della Repubblica il 25 gennaio 2022 e pubblicato nella Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana del 13 aprile 2022. A questo si affianca il **Piano nazionale famiglia**, attualmente in fase di costruzione;

- Il **Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023** (approvato dalla Rete della protezione e dell'inclusione sociale quale organismo di coordinamento del sistema degli interventi e dei servizi sociali di cui alla L.328/2000, il 28.07.2021 e in Conferenza unificata Stato-Regioni il 22.09.2021), che regola i finanziamenti del Fondo nazionale politiche sociali e progetta e finanzia, per la prima volta da quando la L.328/2000 li aveva indicati, i nuovi LEPS (livelli essenziali delle prestazioni sociali), fra cui alcuni che riguardano specificatamente l'area dei bambini e delle famiglie;

- Il **Piano nazionale povertà**, parte integrante del *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali* di cui al punto precedente, che regola la *policy* del Reddito di cittadinanza, con una parte molto rilevante, e spesso misconosciuta dai media e dal discorso pubblico generale, che riguarda gli strumenti e i finanziamenti affinché i servizi sociali possano costruire "Patti di inclusione sociale" (PaIS) con le famiglie in situazione di maggiore vulnerabilità, anche economica, e con i figli più piccoli, soprattutto in età 0-3. L'obiettivo di tali Patti non è solo dare aiuto finanziario a queste famiglie, ma dare tale aiuto in modo che possano rafforzare le capacità per costruire, autodeterminandolo, un nuovo progetto per la loro vita, nella prospettiva di presa in carico della povertà educativa e dei suoi effetti. L'accompagnamento e qui riconosciuto come LEPS, ossia un servizio da rendere uniforme nel Paese, in quanto risponde a un diritto che lo Stato è chiamato a rendere concretamente esigibile. La **legge di bilancio 2022** (legge 30 dicembre 2021, n. 234), all'articolo 33, destina, fra l'altro, significative risorse al Fondo povertà educativa per gli anni 2022- 2024;

- Il **PNRR** che, in maniera trasversale alle diverse missioni, dedica una molteplicità di azioni e centinaia di milioni di euro, ai bambini, ai giovani e alle famiglie: dalla costruzione di nuovi nidi, alle mense scolastiche, al rafforzamento del sistema scolastico (compresa la riforma dell'orientamento) e di quello universitario, alla presa in carico delle famiglie



in situazione di vulnerabilità e di povertà educativa, anche attraverso la metodologia, positivamente sperimentata, già da dieci anni, nell'intero paese, del programma P.I.P.P.I.

A *livello europeo*, i riferimenti principali da tenere presenti sono:

- la **Garanzia Infanzia** approvata dal Consiglio dei ministri dell'Unione europea il 14.6.2021, con la *Council EU Recommendation establishing the European Child Guarantee*, che propone per gli anni 2020-2022 una sperimentazione pilota in cui l'Italia è già coinvolta, e per gli anni 2022-2030 un investimento straordinario che garantisca l'esigibilità dei diritti fondamentali, riconosciuti dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per ogni bambino europeo, in particolare nelle aree relative ai servizi di cura della prima infanzia, all'educazione e attività scolastiche, a un'alimentazione salutare, ai servizi di salute, a condizioni abitative dignitose;

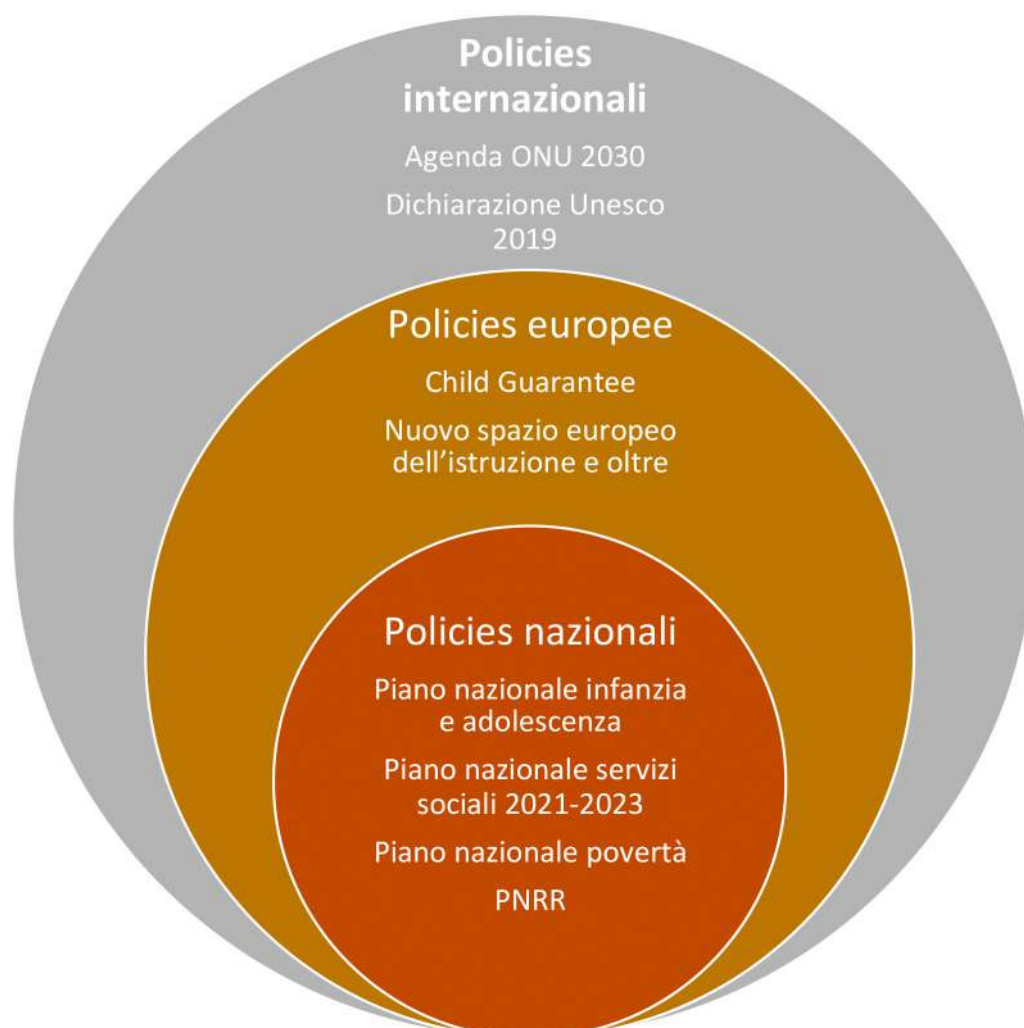
- La Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un **quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)**⁵⁸ che sancisce tra l'altro "il diritto dei bambini all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità, e il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità", poiché si sottolinea come "un'educazione e una cura della prima infanzia di qualità svolgono un ruolo particolarmente importante e dovrebbero essere ulteriormente potenziate in quanto punto di partenza per il futuro successo scolastico". Viene dunque posto un nuovo target per il 2030⁵⁹ relativo alla partecipazione all'educazione e cura dell'infanzia: tra un minimo di terzo e una media del 50% dei bambini tra zero e tre anni dovrebbe frequentare un servizio per la prima infanzia entro il 2030 e almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe frequentare una scuola dell'infanzia entro il 2030. In Italia, l'inserimento dei bambini di 0-2 anni nelle strutture per la primissima infanzia è cresciuto nel tempo, dal 15,4%, nel triennio 2008-2010, al 28,2% nel triennio 2018-2020, ma il livello resta comunque inferiore all'obiettivo europeo di almeno 1 bambino su 3, in particolare nelle regioni del Sud Italia.

58 Cfr. Risoluzione del Consiglio (2021/C 66/01) del 26.2.2021 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ_C_2021.066.01.0001.01.ENG

59 Cfr infra pag. 29

Una possibile rappresentazione di tale quadro è indicata nella figura seguente:

Fig. 10 – Il nuovo quadro integrato di policies



Nel caso dell'Italia, va detto poi che queste nuove *policies* si innestano su un sistema di *welfare* articolato in più livelli di governo: i Ministeri a livello centrale, le regioni a livello intermedio, i comuni e gli ambiti territoriali sociali a livello locale. Tali enti, istituzioni e servizi funzionano secondo il modello delle canne d'organo: l'area dei servizi educativi e della scuola afferisce al Ministero dell'istruzione), l'area dei servizi sociali al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, l'area delle politiche per la famiglia e alcune competenze relative alle persone di minore età al Dipartimento per le politiche della famiglia, l'area della giustizia minorile al Ministero della giustizia, l'area dei servizi sanitari al Ministero della Salute, ecc.

Mentre, tipicamente, le "canne d'organo" lavorano in parallelo, l'orientamento principale di una strategia di prevenzione e contrasto è, invece, quella di costruire intorno



a ogni bambino/ragazzo un “ecosistema” in cui la scuola, i servizi formali e informali - quindi la comunità sociale nel suo insieme - agiscano in modo integrato, interdisciplinare, intersettoriale, multidimensionale, secondo un approccio ecologico ed olistico. I bisogni dei bambini e degli adolescenti richiedono, infatti, risposte unitari per superare le seguenti **criticità** che devono essere oggetto di attenta considerazione nel processo di implementazione delle raccomandazioni indicate nella parte conclusiva del presente rapporto:

- **una regionalizzazione non sempre ben ordinata del sistema di welfare** italiano che ha prodotto, negli ultimi 20 anni, differenziazioni e divari territoriali, i quali hanno, a loro volta, generato potenti disuguaglianze nell'equità di accesso ai servizi da parte dei bambini e delle famiglie;
- **la debolezza delle competenze della workforce sul piano amministrativo** sia in termini di capacità di spesa, sia delle capacità organizzative e gestionali, nonché - sul piano tecnico - relativamente ai contenuti dell'intervento con i bambini, i giovani e le famiglie, soprattutto se considerati in una prospettiva interdisciplinare e multidimensionale;
- **l'insufficiente riconoscimento economico e sociale degli operatori** (insegnanti, operatori sociali ed educativi);
- **la scarsa presenza di prassi valutative di tipo sistematico e data-driven**, basata cioè su precisi criteri e indicatori di efficacia dei processi e degli esiti, delle diverse pratiche e progettualità realizzate nella scuola e nei servizi nella lotta alla dispersione scolastica.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

5.

Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza



5. Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

“Un'Italia più giusta e più moderna [...] lavora ad abbattere le disuguaglianze territoriali e offre ai suoi giovani percorsi di vita nello studio e nel lavoro per garantire la coesione del nostro popolo”.

(dal discorso al Parlamento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, 3.2.2022).

L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, all'esito delle audizioni svolte e degli ulteriori apporti conoscitivi relativi all'oggetto dell'indagine *de qua*, nell'ambito della propria *mission* istituzionale, formula le seguenti raccomandazioni quali atti di *soft law*, come previsto dalla legge istitutiva 12 luglio 2011, n. 112⁶⁰.

Infatti, per implementare in concreto nel contesto italiano le politiche sopra richiamate, è necessario definire le possibili priorità, le leve strategiche, le risorse e gli strumenti operativi, nella consapevolezza, come più volte sottolineato, che non si parte da zero, in quanto esiste in Italia una solida elaborazione in merito, nonché esperienze significative e diffuse.

Nell'elaborare le raccomandazioni, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, valorizzando quanto emerso nello studio, elabora le proprie raccomandazioni a partire dall'esigenza di assicurare una regia integrata delle politiche.

Essa mira a garantire sia una continuità di azione nel tempo, sia un approccio intersettoriale, necessario all'implementazione di un “ecosistema integrato” dei servizi educativi, sanitari, sociali, sociosanitari.

Le raccomandazioni sono rivolte, nel rispetto del principio di sussidiarietà verticale, ai comuni, alle province, alle città metropolitane, alle regioni, alle amministrazioni dello Stato, affinché ciascuno contribuisca, attraverso atti normativi, regolamentari e amministrativi propri, a realizzare le azioni e gli interventi in esse previsti.

Esse sono, altresì, rivolte, nella logica della sussidiarietà orizzontale, a tutti gli enti del terzo settore affinché promuovano la partecipazione dal basso dei cittadini, a partire dalle persone di minore età, e facciano da stimolo per la realizzazione delle misure a livello degli ambiti territoriali e più in particolare delle comunità educanti, favorendo l'applicazione del principio della co-progettazione e la diffusione della cultura della solidarietà e della valutazione.

Le raccomandazioni prevedono, inoltre, una articolazione operativa che ha lo scopo di facilitarne sia l'attuazione, sia la comparazione con altre azioni in campo, ai fini di

⁶⁰ <https://www.garanteinfanzia.org/legge-istitutiva>.



attivare le opportune sinergie, nonché di renderne possibile il monitoraggio anche da parte dell'Autorità garante.

Ciò premesso, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza segnala la necessità

Raccomandazione n. 1

Al Ministero dell'istruzione, al Ministero dell'università e della ricerca, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al Dipartimento per le politiche della famiglia, quali enti promotori

Alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, ai Comuni, agli Ambiti territoriali sociali, alle Università, quali enti attuatori

- di investire, come peraltro previsto dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, nel sistema integrato dei servizi socioeducativi e dei servizi educativi zero-sei

In particolare, appare necessario:

- aumentare il numero di educatori formati all'università nel segmento zero-sei, al fine di garantire il fabbisogno di personale
- favorire, a livello universitario, la riunificazione dei percorsi dello zero-sei, rendendo più coerenti i corsi di formazione universitari rivolti agli educatori del segmento 0-3 anni con quelli rivolti agli educatori del segmento 3-6 anni
- attivare, sia nella formazione universitaria di base che nella formazione continua degli operatori dell'infanzia, percorsi multi e interdisciplinari

Raccomandazione n. 2

Al Ministero dell'istruzione, al Ministero dell'università e della ricerca, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al Dipartimento per le politiche della famiglia, quali enti promotori

Alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, ai Comuni, agli Ambiti territoriali sociali, alle Università, agli istituti scolastici e ai servizi educativi per l'infanzia, quali enti attuatori

- di promuovere la piena partecipazione dei genitori nei servizi zero-sei e negli istituti scolastici e formativi



In particolare, appare necessario:

- strutturare in ogni servizio educativo e in ogni scuola pratiche di relazione formali e informali con i genitori, organizzate in un quadro coerente, in cui ogni genitore sia messo in condizione di partecipare pienamente e attivamente all'esperienza scolastica dei figli
- prevedere per i nuovi genitori almeno una visita del servizio, un colloquio informativo in cui viene consegnato il materiale informativo, la co-organizzazione di "giornate a porte aperte"
- consentire ai genitori di ricevere informazione e formazione sull'approccio della co-educazione
- organizzare per i genitori rappresentanti nei vari organismi di riferimento (Consigli di classe, d'amministrazione, ecc.) una sessione formativa specifica sul loro ruolo e funzioni
- favorire l'attuazione dei patti educativi di corresponsabilità, co-costruendo con ogni famiglia un patto educativo di corresponsabilità personalizzato
- rendere disponibile uno spazio dei genitori in ogni servizio educativo per l'infanzia e in ogni scuola
- costruire con ogni famiglia in situazione di vulnerabilità un progetto di intervento personalizzato che preveda l'intervento di un'équipe multidisciplinare
- assicurare che gli educatori, gli insegnanti e tutto il personale ricevano una formazione specifica sulla comunicazione con i genitori e sull'intervento precoce con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità

Raccomandazione n. 3

Al Ministero dell'istruzione, al Ministero dell'università e della ricerca, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, quali enti promotori

Agli istituti scolastici e formativi, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, alle associazioni e agli organismi rappresentativi delle parti sociali e delle professioni, alle Camere di commercio, al terzo settore, quali enti attuatori

- di potenziare l'orientamento degli studenti fin dal primo ciclo di istruzione

In particolare, appare necessario:

- assicurare la continuità educativa tra cicli e gradi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con particolare attenzione alle classi iniziali - in termini di accoglienza - e terminali di ciascun ciclo



- sostenere le transizioni tra scuola e mondo del lavoro
- integrare progressivamente orientamento informativo, formativo e consulenziale
- incentivare le pratiche e i progetti di rete a livello territoriale, coinvolgendo le reti di scuole, il mondo dei servizi, le imprese, le associazioni di categoria, il terzo settore, i Comuni, i Municipi o Circoscrizioni, le famiglie e altri attori sociali e educativi.

Raccomandazione n. 4

Al Ministero della salute, al Ministero dell'istruzione, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, alle Province, ai Comuni quali enti promotori

Agli istituti scolastici e formativi, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, alle Province, ai Comuni, ai servizi territoriali (sanitari, sociosanitari, psico-socio-educativi), al terzo settore, quali enti attuatori

- di potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento e il contrasto della dispersione e dell'abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo

In particolare, appare necessario:

- investire su un forte rinnovamento della didattica e degli stili di insegnamento, in vista di facilitare la partecipazione attiva degli alunni ai processi di apprendimento e di crescita personale, nonché di sostenere il "sentirsi accolti" degli alunni nella comunità educante, attraverso il lavoro cooperativo in piccoli gruppi, il mutuo apprendimento (*peer learning*), l'educazione alla cittadinanza attiva
- aumentare il numero delle scuole a tempo pieno e/o consentire il prolungamento dell'orario di apertura delle scuole per ogni grado di istruzione, favorendo la funzione della scuola quale luogo di aggregazione, capace di introdurre interventi diversificati a favore degli alunni e delle loro famiglie, in collaborazione con i diversi soggetti del territorio
- promuovere ambienti informali di apprendimento e aggregazione all'interno delle scuole, eventualmente in spazi resi disponibili dagli enti locali, nella prospettiva di favorire esperienze di socialità, intenzionalmente orientate alla maturazione di competenze sociali, civiche e culturali, all'insegna dell'attenzione alla cura dei processi e degli ambienti
- garantire la presenza di équipes multidisciplinari dei servizi territoriali, compresi quelli di sorveglianza sanitaria per il monitoraggio e la tutela della salute degli alunni, in grado di collaborare in modo sistematico con le singole scuole attraverso l'intervento di figure professionali specializzate



- istituire, come previsto dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, nell'ambito del sistema sociosanitario-educativo pubblico, un servizio di psicologia scolastica per bambini e adolescenti nelle scuole di ogni grado, quale misura strutturale e stabile e tale da garantire il raccordo tra scuola e territorio in una logica di lavoro di rete. I servizi di psicologia scolastica operano per la promozione delle competenze psicologiche per la vita (life skills) e le relative attività sono organizzate in modo comunitario e collettivo per promuovere benessere e salute e per favorire l'ascolto e la partecipazione delle persone di minore età, nonché il dialogo intergenerazionale attraverso il coinvolgimento degli adulti
- investire nelle "figure strumentali" operanti nelle scuole, dedicate alla prevenzione della dispersione, come interfaccia per l'intervento delle équipes multidisciplinari e in grado di operare in sintonia con le figure che agiscono nell'area dei BES
- supportare le scuole nell'accesso, gestione e rendicontazione dei progetti di contrasto e prevenzione della dispersione finanziati dai fondi strutturali europei, rafforzando le segreterie con congrue dotazioni organiche di personale amministrativo, adeguatamente formato alle normative sulla progettazione e rendicontazione finanziaria
- assicurare il raggiungimento dell'obbligo scolastico per alcune categorie di alunni in situazione di particolare svantaggio, tramite un protocollo condiviso nazionale relativo agli alunni Rom, Sinti e Caminanti, ai minori stranieri non accompagnati (MSNA), agli studenti oltre i 16 anni privi di titolo di scuola secondaria di primo grado, prevedendo, altresì, la presenza nelle scuole dei mediatori culturali
- attivare e diffondere in modo capillare i Patti educativi di comunità, finalizzati ad arricchire l'offerta formativa curriculare, grazie alla co-costruzione di accordi interistituzionali capaci di assicurare la partecipazione attiva delle persone di minore età; la continuità scuola-territorio; l'ampliamento dell'offerta formativa delle scuole attraverso un ventaglio di attività complementari a quelle didattiche; l'attivazione di laboratori di cittadinanza attiva, di educazione alla legalità e di educazione al rispetto dell'ambiente; la promozione del lavoro di gruppo tra pari e l'attivazione di strategie di formazione basate *sulla peer-education*; il coinvolgimento dei servizi - istituzionali e non - e delle reti, formali e informali del territorio.

Raccomandazione n. 5

Al Ministero dell'istruzione, all'ISTAT, a INVALSI, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al Dipartimento per le politiche della famiglia, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, alle Province, ai Comuni, quali enti promotori



Al Ministero dell'istruzione, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al Dipartimento per le politiche della famiglia, agli Uffici scolastici regionali, alle aziende sanitarie locali, ai Comuni, alle Province, agli istituti scolastici e formativi, al terzo settore, quali enti attuatori

- di istituire aree di educazione prioritaria nelle zone del Paese a più alto rischio di esclusione sociale

In particolare, appare necessario:

- definire le aree e microaree di intervento, individuando indicatori funzionali per una mappatura delle zone a più alto rischio di esclusione sociale, di dispersione scolastica e di fragilità educativa (anche intesa in senso di inadeguate competenze in uscita dai percorsi di istruzione)

- attivare interventi strutturali e coordinati per la costruzione di una infrastruttura educativa con la finalità di rendere eccellenti gli ambienti, le scuole e i servizi frequentati dai bambini in situazione di vulnerabilità

- assicurare le opportune sinergie col Piano nazionale di contrasto alla povertà e con i servizi territoriali

- monitorare sistematicamente i processi e gli esiti degli interventi in termini di *output* e *outcome*

Raccomandazione n. 6

Al Ministero dell'istruzione, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, quali enti promotori

Agli istituti scolastici e formativi, agli Uffici scolastici regionali, ai Centri provinciali di istruzione degli adulti, ai Centri per l'impiego, ai Comuni, quali enti attuatori

- di intervenire sulle competenze di base della popolazione adulta quale presupposto per creare le condizioni familiari necessarie al contrasto della dispersione scolastica

In particolare, appare necessario:

- potenziare l'offerta dei Centri provinciali di istruzione per gli adulti (CPIA)

- estendere ai CPIA la possibilità di erogare in via ordinaria anche percorsi pre-professionalizzanti e professionalizzanti per gli adulti e per i giovani-adulti

- adeguare la normativa relativa al Reddito di cittadinanza, formulando una previsione espressa o rafforzando quella esistente, attraverso la regolamentazione del Patto per l'inclusione o per il lavoro, condizionato sia alla frequenza scolastica dei figli con buon



profitto, sia alla frequenza, da parte dello stesso percettore del Reddito, di un percorso di formazione o istruzione

Raccomandazione n. 7

Al Ministero dell'istruzione, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al Dipartimento per le politiche della famiglia, al Dipartimento per le politiche giovanili e il servizio civile universale, al Dipartimento per lo sport, al Ministro per le disabilità, al Ministro per l'innovazione tecnologica e la transizione digitale, al Ministro per il Sud e la coesione territoriale, alle Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, quali enti promotori

Agli Uffici scolastici regionali, all'ISTAT, a INVALSI, all'Istituto nazionale politiche pubbliche, ai servizi territoriali (sanitari, sociosanitari, psico-socioeducativi), al terzo settore, quali enti attuatori

- di assicurare una *governance* integrata e una valutazione sistematica delle politiche educative e sociali necessarie a supportare una Strategia nazionale di prevenzione e contrasto alla dispersione e per la riuscita scolastica

In particolare, appare necessario:

- promuovere la costituzione di un organismo nazionale di coordinamento che coinvolga tutti i principali attori istituzionali interessati – compresa l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza quale invitato permanente - e che assicuri la regia e il monitoraggio degli interventi in corso e programmati. Tale organismo ha il compito di presidiare l'implementazione della Strategia nazionale contro la dispersione e per la riuscita scolastica. Inoltre, si raccomanda al previsto organismo nazionale di redigere un Rapporto periodico sulla dispersione e sulla riuscita scolastica, con il supporto degli istituti di rilevazione e delle agenzie nazionali di ricerca, da indirizzare al Ministro dell'istruzione, al Parlamento e all'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

- integrare le varie banche dati esistenti (ministeriali e non), a partire dall'Anagrafe nazionale degli studenti gestita dal Ministero dell'istruzione, rendendo inter-operative le fonti e i dati disponibili sui percorsi formativi, e individuare indicatori condivisi e coerenti con quelli europei e internazionali

- incentivare la cooperazione dal basso e il lavoro di rete a livello territoriale, a partire dall'attenzione ai contesti e attraverso protocolli di lavoro condivisi

- semplificare, per tutti i gradi di istruzione, le procedure di accesso e le modalità di rendicontazione dei progetti a finanziamento pubblico (a partire dai PON e POR)

- promuovere presso le istituzioni educative e i vari soggetti educativi e sociali, partner



dei programmi e degli interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, la cultura e le prassi della valutazione delle azioni intraprese e dei loro effetti.

5.1 I contenuti delle raccomandazioni: la Strategia nazionale contro la dispersione e per la riuscita scolastica

Le raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza sono state declinate in altrettante schede che ne specificano:

- i destinatari principali
- le motivazioni e finalità generali
- gli obiettivi specifici
- i soggetti coinvolti
- le azioni/misure proposte
- le tempistiche di attuazione
- le possibili risorse cui attingere (sia in termini programmatori che finanziari)
- alcuni riferimenti documentali essenziali.

Di seguito le schede⁶¹.

⁶¹ Le schede sono state elaborate con il contributo della Commissione.



SCHEDE RACCOMANDAZIONE 1 - Investire, come peraltro previsto dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, nel sistema integrato dei servizi socioeducativi e dei servizi educativi zero-sei

Destinatari finali	Bambini in età zero-sei e le figure genitoriali di riferimento
Motivazioni e finalità generali	<p>Sono disponibili evidenze scientifiche indicanti che:</p> <ul style="list-style-type: none">a) i primi anni, a partire dall'epoca periconcezionale, sono determinanti ai fini degli esiti di salute, educativi e sociali e quindi devono essere oggetto di investimenti forti e coordinati in tutti i settori: il cosiddetto <i>early childhood development</i> è considerato il trampolino di lancio dell'intera vita per la sua sostanziale influenza sulle basi dell'apprendimento, del successo scolastico, della partecipazione economica, della cittadinanza sociale e della salute;b) la povertà impatta sullo sviluppo, le disuguaglianze si creano precocemente e in famiglia e l'intervento preventivo sia con le famiglie di bambini e bambine piccoli/e sia nei servizi educativi 0-6 produce massimi "rendimenti";c) in ottica universalistica, investire sul sistema integrato di servizi zero-sei, favorendo la diffusione dei Poli per l'infanzia su tutto il territorio nazionale, permette di superare gli attuali divari territoriali e di sostenere l'unitarietà dello sviluppo dei bambini, anche attraverso la piena partecipazione dei genitori.



<p>Obiettivi specifici</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini, pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato (cfr. Ministero Istruzione, <i>Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei</i>, 2021); - promuovere la frequenza al nido e alla scuola dell'infanzia dei/delle bambini/e in età zero-sei in particolare nelle zone territoriali dove la frequenza al nido è più bassa e la povertà educativa ed economica più alta: raggiungere la frequenza di almeno il 33% dei bambini e delle bambine in maniera uniforme su tutto il territorio nazionale e almeno del 50% nelle aree di maggiore svantaggio e dove l'obiettivo del 33% è già stato raggiunto; - favorire la frequenza dei bambini in età zero-sei alle diverse tipologie di servizi per bambini e famiglie soprattutto nelle zone dove è più alto il tasso di dispersione scolastica; - diffondere i servizi che accolgono genitori e bambini in età zero-sei insieme, quali contesti di creazione del legame, di sostegno alla genitorialità e di coesione sociale, interventi e servizi a bassa soglia che promuovono forme diffuse di co-educazione e accompagnamento alla funzione educativa genitoriale, quali centri per bambini e genitori, Villaggi per crescere, ecc. - costruire luoghi di incontro fra famiglie e fra bambini e genitori nei contesti più diversi: nelle biblioteche, nei giardini delle scuole e degli asili nido, nei parchi gioco, negli ambulatori dei pediatri, nei musei, sulle piattaforme digitali, ecc. - identificare e istituire zone di educazione prioritaria anche per i servizi zero-sei (rif. scheda 5) - promuovere l'intersectorialità fra servizi al fine di garantire l'attivazione precoce di un progetto specifico per e con ogni bambino per il quale è attiva e/o da attivare una "presa in carico" dei servizi sociali o socio-sanitari o comunque di ogni bambino che cresce in una famiglia segnata da situazioni di vulnerabilità e/o beneficiaria del Reddito di cittadinanza (RDC), secondo l'approccio indicato dal LEPS P.I.P.P.I. e dal LEPS relativo ai Patti di inclusione sociale nel Reddito di cittadinanza - promuovere: <ul style="list-style-type: none"> a) nei servizi di nido l'approccio pedagogico delineato negli <i>Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia</i> (MI 2021) b) nei servizi zero-sei, l'approccio delle <i>Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei</i> (MI, 2021) <p>l'approccio centrato sui diritti dei bambini (CRC, 1989) con specifica attenzione alla partecipazione dei bambini e delle figure genitoriali, al fine di assicurare un clima educativo/scolastico benevolo, che favorisca il superamento della frammentazione sia in orizzontale, fra i contesti di vita, che in verticale, fra i tempi di vita.</p>	
<p>Soggetti coinvolti</p>	<p style="text-align: center;">Promotori</p> <p>Ministero dell'istruzione Ministero dell'università e della ricerca Ministero del lavoro e delle politiche sociali Dipartimento per le politiche della famiglia</p>	<p style="text-align: center;">Attuatori</p> <p>Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano Comuni Ambiti territoriali sociali Università</p>



Azioni/misure specifiche proposte	<ol style="list-style-type: none">1. Aumentare il numero di educatori formati all'Università nel segmento zero-sei, al fine di garantire il fabbisogno di personale2. Favorire, a livello universitario, la riunificazione dei percorsi dello zero-sei, rendendo più coerenti i corsi di formazione universitari rivolti agli educatori del segmento 0-3 anni con quelli rivolti agli educatori del segmento 3-6 anni3. Attivare, sia nella formazione universitaria di base che nella formazione continua degli operatori dell'infanzia, percorsi multi e interdisciplinari per identificare uno zoccolo duro di competenze (<i>core competence</i>) coerente con l'approccio proposto negli Orientamenti del nido (MI, 2021) e nelle <i>Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità</i>
Tempi (e fasi) di realizzazione	2022- 26 (arco temporale del PNRR)
Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento	<ul style="list-style-type: none">- Misure relative alla Missione 4C1 del PNRR, Investimento 1.1., proponendo criteri coerenti con gli obiettivi sopra elencati per identificare le zone di attivazione dei nuovi nidi- Azioni 1 e 2 del <i>V Piano nazionale Infanzia e adolescenza</i>, con cui coordinarsi- Piano nazionale della <i>Child Guarantee 2022-2030</i>, rispetto a cui favorire l'integrazione con gli obiettivi e le azioni specifiche per lo zero-sei identificate in questa sede
Documentazione di riferimento	<p>Ministero lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2018. Ministero Istruzione, 2021a. Ministero Istruzione, 202b. Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, 2021. Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2021.</p> <p>United Nations Children's Fund, 2019. International Commission on the Futures of Education, 2020. EU Council Resolution 2021/C 66/0. EU Council Recommendation, 2019/C 189/02. EU Council Recommendation 2021/1004, OECD ,2017.</p> <p>UNICEF, Office of Research, 2018.</p>



SCHEMA RACCOMANDAZIONE 2 - Promuovere la piena partecipazione dei genitori nei servizi zero-sei e negli istituti scolastici e formativi

Destinatari finali	Figure genitoriali, insegnanti, tutori/educatori	
Motivazioni e finalità generali	<p>Gli effetti pervasivi del <i>parenting</i> sulla qualità dello sviluppo dei bambini sono ampiamente dimostrati, e così pure l'impatto specifico del coinvolgimento dei genitori rispetto alla riuscita scolastica dei figli.</p> <p>Risulta pertanto prioritario promuovere forme innovative di partecipazione e coeducazione delle figure genitoriali (ad esempio educatori e/o tutori nei casi di collocamento dei bambini fuori famiglia), all'esperienza scolastica dei figli, anche al fine di rafforzare la capacità di tali figure di rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini. Non si tratta tanto di educare o sostenere i genitori, ma di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promuovere un accompagnamento condiviso con i genitori, senza imporre delle pratiche genitoriali di 'normalizzazione', tenendo conto del contesto di vita delle famiglie, - riconoscere i genitori come soggetti che hanno diritto a un posto al centro dei dispositivi, da accompagnare e rispettare in qualunque situazione si trovino, quindi anche nelle situazioni di allontanamento dalla famiglia di origine. 	
Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere l'approccio della co-educazione fra famiglie e servizi per rafforzare la risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini da parte dei genitori e dell'ambiente sociale in generale; - promuovere la formazione all'accompagnamento alla genitorialità nella diversità delle situazioni familiari, nella formazione di base e continua dei professionisti, in particolare educatori dello zero-tre e insegnanti; - garantire in ogni servizio educativo zero-tre e in ogni scuola un repertorio di pratiche diversificate volte a informare; coinvolgere e creare partecipazione; sostenere la genitorialità. 	
Soggetti coinvolti	Promotori	Attuatori
	Ministero dell'istruzione Ministero dell'università e della ricerca Ministero del lavoro e delle politiche sociali Dipartimento per le politiche della famiglia	Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano Comuni Ambiti territoriali sociali Università Istituti scolastici e servizi educativi per l'infanzia



Azioni/misure specifiche proposte	<ol style="list-style-type: none">1. Strutturare in ogni servizio educativo e in ogni scuola pratiche di relazione formali e informali con i genitori, organizzate in un quadro coerente, in cui ogni genitore sia messo in condizione di partecipare all'esperienza scolastica dei figli, e che prevedano:<ol style="list-style-type: none">a) colloqui personalizzati insegnanti e genitori da realizzarsi almeno prima dell'inizio dell'anno scolastico, a meta e fine anno, strutturati diversamente a seconda delle finalità, dei tempi dell'anno, ecc.; in questo modo ogni genitore è messo in condizione di comprendere il percorso scolastico del figlio nella sua globalità; insegnanti e genitori costruiscono uno sguardo coerente e unitario su ogni bambino; i bambini/ragazzi partecipano ai colloqui in cui si parla di loro;b) riunioni di sezione e di classe partecipative, che favoriscano gli scambi informativi fra genitori e insegnanti, come gli scambi comunicativi con e fra i genitori e la costruzione di reti sociali fra famiglie;c) gruppi di parola fra insegnanti e genitori volti allo sviluppo di pratiche di co-educazione;d) forme regolari di incontri di gruppo conviviali (feste, gite, recite, ecc.), di conoscenza per permettere ai genitori di conoscere il lavoro dei loro figli, anche tramite l'esperienza delle «classi aperte». In questa direzione, le scuole sono aperte oltre l'orario scolastico per favorire attività educative per bambini e ragazzi e genitori, co-progettate con le famiglie sulla base delle risorse e i bisogni delle stesse famiglie)2. prevedere per i nuovi genitori almeno una visita del servizio, un colloquio informativo in cui viene consegnato il materiale informativo, la co-organizzazione di "giornate a porte aperte"3. consentire ai genitori di ricevere informazione e formazione sull'approccio della co-educazione4. organizzare per i genitori rappresentanti nei vari organismi di riferimento (Consigli di classe, d'amministrazione, ecc.) una sessione formativa specifica sul loro ruolo e funzioni5. favorire l'attuazione dei patti educativi di corresponsabilità, co-costruendo con ogni famiglia un patto educativo di corresponsabilità personalizzato6. rendere disponibile uno spazio dei genitori (<i>parents'room</i>) in ogni servizio educativo per l'infanzia e in ogni scuola7. costruire con ogni famiglia in situazione di vulnerabilità un progetto di intervento personalizzato che preveda l'intervento di un'équipe multidisciplinare8. assicurare che gli educatori, gli insegnanti e tutto il personale:<ol style="list-style-type: none">a) ricevano una formazione specifica sulla comunicazione con i genitori,b) abbiano accesso a una formazione specifica sull'intervento precoce con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità,c) siano accompagnati a sviluppare gli scambi tra i professionisti, i genitori, gli attori sociali e tutte le persone coinvolte nell'infanzia, a lavorare con le famiglie di ogni origine e condizione per offrire loro servizi di qualità, anche progettando percorsi di co-formazione in cui genitori, insegnanti, operatori dei servizi di <i>welfare</i> si formino insieme al dialogo e alla cooperazione reciproca.
Tempi (e fasi) di realizzazione	2022-26 (arco temporale del PNRR)



Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento	<p>PNRR (Missione 4) – Investimento 1.4 - Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado</p> <p><i>Fondi strutturali europei PON 2021-2027 in disponibilità del Ministero dell'istruzione</i></p> <p><i>Fondi strutturali europei POR 2021-2027 in disponibilità delle Regioni</i></p>
Documentazione di riferimento	<p>Convenzione sui Diritti dell'Infanzia. Emendamento n. 7 (2005). <i>Attuare i diritti dell'infanzia nei primi anni di vita (artt. 18.2 e 18.)</i>3.</p> <p>REC (2006)19/UE. <i>On policy to support positive parenting</i>, Council of Europe.</p> <p>World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group (2018).</p>



SCHEDA RACCOMANDAZIONE 3 - Potenziare l'orientamento fin dal primo ciclo di istruzione

Destinatari finali

- Alunni del primo ciclo di istruzione, in particolare della scuola secondaria di primo grado
- Studenti del secondo ciclo di istruzione, ivi compresa l'istruzione e formazione professionale (IeFP)
- Giovani NEET
- Insegnanti e formatori
- Genitori
- Dirigenti scolastici



<p>Motivazioni e finalità generali</p>	<p>L'orientamento scolastico e professionale è uno strumento di prevenzione decisivo per assicurare il successo formativo.</p> <p>Nell'ultimo ventennio si è consolidata la convinzione, a livello scientifico e istituzionale, che sia necessario agire fin dalla scuola dell'infanzia, secondo una logica di continuità "lungo tutto l'arco della vita" (come è stato ben evidenziato ad esempio negli orientamenti dell'UE fin dal 2014, con l'approccio del <i>Long life Guidance</i>).</p> <p>Secondo la visione promossa dall'Unione Europea, l'orientamento è inteso infatti come una funzione da attivare precocemente, in famiglia e nei servizi educativi, in quanto azione intenzionale volta a formare la personalità in modo ampio, consentendo a tutti i cittadini di sviluppare talenti e potenzialità, nel quadro del proprio progetto di vita. È infatti fin dai primi anni che si gettano i semi, ad esempio, dei pregiudizi e degli stereotipi di genere.</p> <p>Per questo va sottolineata la forte responsabilità degli educatori e delle istituzioni nella promozione delle "competenze per la vita", in quanto esse permettono ai giovani una comprensione più consapevole e critica dei mutevoli contesti di inserimento sociale e professionale, nonché una migliore gestione delle varie "transizioni".</p> <p>La fase più delicata risulta generalmente quella del passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, dato che nel primo biennio di essa si concentra la percentuale più alta di abbandoni, ripetenze e/o passaggi ad altri corsi. Inoltre, è proprio in tale periodo che si radicano i processi che poi portano a generare il fenomeno dei NEET.</p> <p>Nella scuola italiana il Ministero dell'istruzione ha definito, anche sulla base degli orientamenti europei, alcune linee guida in materia, in termini sia di tipologia di orientamento (informativo, formativo e consulenziale), che di percorsi strutturati "in entrata e in uscita" ai vari cicli scolastici e formativi.</p> <p>Negli ultimi anni il Ministero ha anche incrementato le risorse disponibili per le scuole, soprattutto con i finanziamenti provenienti dai fondi strutturali comunitari (PON). Così hanno fatto molte Regioni ed Enti locali, nonché associazioni di categoria, Terzo Settore e altre forze sociali.</p> <p>Tali iniziative e risorse non hanno sortito tuttavia gli effetti sperati, in quanto il panorama dei servizi di orientamento si presenta in Italia spesso molto frammentato, discontinuo e privo di una vera e propria regia istituzionale, sia a livello nazionale che decentrato. Il risultato strutturale è la persistenza di forti disuguaglianze, sia in termini di accesso dei giovani e adolescenti, sia di offerta su base territoriale.</p> <p>Nei contesti di disuguaglianze sociali, di deprivazione socioeconomica e culturale, di mancanza di cura educativa, non è infatti facile individuare da soli le informazioni giuste e necessarie per il proprio futuro, né saper costruire un solido progetto personale, sociale e professionale.</p> <p>Proprio per questo sono via via emerse numerose criticità, che si evidenziano ad esempio nella tendenziale distribuzione degli studenti nelle diverse carriere scolastiche, in ragione dei risultati didattici del primo ciclo, con conseguenze che hanno portato a fenomeni di autentica "segregazione scolastica" (ad esempio tra licei e istruzione professionale).</p> <p>Per fortuna non mancano esperienze positive in merito, fino alla più recente introduzione (2018) dei PCTO ("percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento"), i quali si propongono di promuovere le competenze atte a supportare gli studenti nelle loro scelte, in vista di elaborare un consapevole ed efficace progetto personale, sociale e professionale di vita.</p> <p>Si rende pertanto necessaria, come viene peraltro previsto dal PNRR, un'azione di riforma complessiva del modello e dei servizi di orientamento, in grado di avvicinare l'Italia ai paesi europei più avanzati.</p>
---	--



Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none">- Rivedere il sistema di orientamento in un'ottica <i>long life</i>, evitando canalizzazioni e selezioni precoci, fornendo opzioni per la scelta della scuola, sviluppando strategie di intervento e accompagnamento specifiche per i gruppi più a rischio (come gli alunni migranti, disabili, ...), ecc.;- migliorare le iniziative di supporto alla scelta del percorso scolastico dopo il primo ciclo di istruzione, riducendo gli effetti di segregazione ed esclusione, in vista di assicurare la massima uguaglianza di opportunità- aumentare la flessibilità in entrata e in uscita dei percorsi del secondo ciclo di istruzione, assicurando i passaggi da un percorso all'altro e facilitando la costruzione di 'ponti' tra i diversi gradi di formazione scolastica e gli sbocchi post-secondari;- investire nella formazione degli insegnanti, per l'acquisizione di competenze adeguate nelle diverse tipologie di orientamento,- assicurare in modo strutturale nelle scuole la disponibilità di figure e competenze professionali specializzate di supporto al lavoro degli insegnanti, quali: consiglieri di orientamento, educatori, psicologi, assistenti sociali, curando l'integrazione fra scuole e servizi territoriali (sociali, educativi, sociosanitari, del lavoro)- incentivare le pratiche e i progetti di rete a livello territoriale, coinvolgendo le reti di scuole, il mondo dei servizi, le imprese, le associazioni di categoria, il Terzo settore, gli Enti locali, le famiglie e altri attori sociali ed educativi.	
	Promotori	Attuatori
Soggetti coinvolti	Ministero dell'istruzione Ministero dell'università e della ricerca Ministero del lavoro e delle politiche sociali Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano	Istituti scolastici e formativi Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano Associazioni e organismi rappresentativi delle parti sociali e delle professioni Camere di commercio Terzo settore



<p>Azioni/misure specifiche proposte</p>	<p>1. Assicurare la continuità educativa tra cicli e gradi di istruzione, a partire dall'investimento sulle classi iniziali (in termini di accoglienza) e terminali ("classi ponte") di ciascun ciclo, dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.</p> <p>Un esempio di "anno ponte" è quello tra la quinta classe primaria e la prima classe secondaria di primo grado. È questa una transizione molto delicata, perché qui incominciano a delinarsi in maniera più evidente le prime differenze che portano successivamente alla dispersione e agli abbandoni.</p> <p>Un intervento precoce permette di combattere molte difficoltà di apprendimento degli studenti prima che diventino un ostacolo alla crescita e di frenare, conseguentemente, anche il successivo fenomeno della ripetenza o dell'abbandono.</p> <p>Una percentuale di organico docente va pertanto impiegata a sostegno degli studenti. Ciò deve avvenire anche nei passaggi tra la terza classe della scuola secondaria di primo grado e il primo anno della scuola secondaria di secondo grado. È noto infatti che, specialmente negli istituti tecnici e professionali, nel primo biennio si concentrano grandi criticità e un maggior rischio di dispersione. Per questo occorre rendere sempre più orientativo il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e potenziare i passaggi tra percorsi, tra scuole e centri /agenzie di formazione professionale accreditati dalle Regioni, secondo quanto già previsto dalla riforma dell'istruzione professionale del 2017 (che contempla anche un monte ore dedicato al "progetto formativo individuale" di ciascun studente).</p> <p>Per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado inoltre (orientamento in uscita) si possono prevedere interventi mirati con azioni ulteriori di recupero delle competenze, di integrazione dei saperi, di accompagnamento alla transizione all'università, al lavoro, agli ITS (come in parte previsto dal PNRR²).</p> <p>I docenti impegnati prioritariamente in tali azioni dovranno essere supportati da iniziative di formazione e consulenza e sostenuti da incentivi mirati, anche ad evitare che tale contingente possa percepirsi come marginale e residuale.</p> <p>2. Sostenere le transizioni tra scuola e mondo del lavoro</p> <p>Qui occorre intervenire anzitutto sul terreno della <i>presa in carico e dell'accompagnamento personalizzato dei percorsi</i>, sia nel contesto scolastico e formativo, sia in quello dei servizi al lavoro, superando anche alcune resistenze culturali degli operatori, che hanno finora condizionato i processi di riforma attivati, contribuendo a limitare spesso anche la fiducia dei giovani, delle famiglie, nonché dell'opinione pubblica. In tale direzione sono particolarmente utili le misure previste nella missione 5 del PNRR, a partire dal potenziamento dei servizi al lavoro e all'incentivazione del sistema "duale" (con il rilancio dell'alternanza formativa e dell'apprendistato).</p> <p>In secondo luogo, vanno <i>sviluppate ed integrate le banche dati</i> sulla domanda e offerta di lavoro (es. ANPAL, Sistema Excelsior, ...) ed il loro accesso anche da parte della popolazione più svantaggiata, sia attraverso il potenziamento dei servizi digitali, che degli sportelli di consulenza individuale.</p>
---	---



Azioni/misure specifiche proposte	<p>3. Integrare progressivamente orientamento informativo, formativo e consulenziale, in particolare attraverso:</p> <p>a) il <i>supporto agli alunni e ai giovani nel reperimento delle “informazioni giuste al momento giusto”</i>, in vista di un maggiore e autonomo potere di scelta e di autoregolazione, a partire dall’abilitazione all’uso delle risorse digitali;</p> <p>b) <i>l’accompagnamento in chiave “vocazionale” (career counseling)</i>, in tutte le fasi del percorso di vita del soggetto, nei contesti formali, non formali, informali. Il concetto di ‘vocazione’ non deve tuttavia essere utilizzato come impedimento del diritto allo studio o dell’aspirazione a salire l’“ascensore sociale”. Spesso si osserva, infatti, un appiattimento su giudizi “etichettanti” fatti da insegnanti, familiari e conoscenti, a partire da quelli in base al genere, mentre occorre invece aumentare la capacità dei ragazzi e delle ragazze di aspirare al sapere, senza bloccarsi alle competenze già raggiunte.</p> <p>4. Incentivare le pratiche e i progetti di rete a livello territoriale, coinvolgendo le reti di scuole, il mondo dei servizi, le imprese, le associazioni di categoria, il terzo settore, i Comuni, i Municipi o Circoscrizioni, le famiglie e altri attori sociali e educativi.</p>
Tempi (e fasi) di realizzazione	2023-2026, a partire dall’approvazione della riforma 1.4 del PNRR relativa al sistema di orientamento
Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento	<ul style="list-style-type: none">- PNRR (missione 4),- Investimento 1.4 (riduzione divari territoriali) <p>M4C1 - Investimento 1.6. Orientamento attivo nella transizione scuola – università</p> <ul style="list-style-type: none">-- <i>Fondi strutturali europei 2021-27 PON e POR</i>-- Fondi a disposizione del sistema camerale (es. Unioncamere)
Documentazione di riferimento	<p>MIUR, <i>Linee guida nazionali per l’orientamento permanente</i> (Nota prot.n. 4232 del 19 febbraio 2014)</p> <p>MIUR, Nota prot.n. 2627 del 28 aprile 2014: <i>Scuole nelle aree a rischio - Azioni di accompagnamento e monitoraggio dei progetti in materia di apertura delle scuole e prevenzione della dispersione scolastica in attuazione dell’art. 7 del decreto-legge 12 settembre 2013, n.104</i></p> <p>MIUR, <i>Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo</i>, 2017</p> <p>MIUR, <i>Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (PCTO)</i> (decreto 774 del 4 settembre 2019)</p> <p>European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), <i>Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A reference framework for the EU and for the Commission</i>, 2015</p> <p>CEDEFOP, <i>Career guidance policy and practice in the pandemic Results of a joint international survey</i>, 2020</p>



SCHEMA RACCOMANDAZIONE 4 - Potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento/contrasto della dispersione e dell'abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo

Destinatari finali	Bambini, alunni, studenti, docenti, famiglie, scuole
Motivazioni e finalità generali	<p>Pur essendo molteplici le cause e i contesti del fenomeno, la scuola e le comunità educanti restano il luogo chiave di riferimento per prevenire e contrastare la dispersione e assicurare le condizioni del successo formativo.</p> <p>In tale prospettiva diventa essenziale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - costruire le condizioni per assicurare ad ogni alunno di riuscire nel percorso scolastico, attraverso una presa in carico personalizzata e l'inclusione, - estendere l'attivazione di processi specifici di contrasto alla dispersione nelle singole scuole, in collaborazione con i servizi e gli operatori del territorio, garantendo alle scuole di ogni ordine e grado adeguate dotazioni di risorse e strumenti, - incentivare ed estendere la partecipazione attiva degli studenti, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, - rafforzare l'integrazione fra servizi sociali, socio-sanitari, educativi e scuole e i loro operatori, per favorire processi di presa in carico precoci, integrati e multidisciplinari di bambini e ragazzi a rischio di dispersione, con le loro famiglie, secondo quanto previsto dalle <i>Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità</i> e dalle <i>Linee guida sui Patti di Inclusione sociale</i> del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none"> - agire sul superamento del modello trasmissivo di insegnamento che rende difficile la personalizzazione dell'azione educativa ed è alla base di molti fenomeni di abbandono e dispersione, - sensibilizzare il personale docente e non docente alle tematiche relative alla dispersione e alla riuscita scolastica, promuovendo azioni formative mirate, sia in fase di formazione iniziale che in servizio. - potenziare e/ supportare le scuole nella costruzione di partenariati con i diversi soggetti e attori del territorio, per favorire una più ampia e qualificata offerta formativa, nella prospettiva di una diffusione capillare dei Patti educativi di comunità. - favorire e monitorare l'attuazione del LEPS P.I.P.P.I. e del LEPS relativo al Reddito di cittadinanza (RDC, secondo quanto indicato nel Piano nazionale interventi sociali 2021-23) e promuovere il coordinamento a livello di Ambiti Territoriali Sociali -ATS- fra servizi zero-sei e servizi sociali e sanitari, creare équipe territoriali multidimensionali che assicurino la presa in carico psico-socio-educativa dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità e povertà educativa.



	Promotori	Attuatori
Soggetti coinvolti	Ministero della salute Ministero dell'istruzione Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano Province Comuni	Istituti scolastici e formativi Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano Province Comuni Servizi territoriali (sanitari, sociosanitari, psico-socio-educativi) Terzo settore



<p>Azioni/misure specifiche proposte</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Investire su un forte rinnovamento della didattica e degli stili di insegnamento, in vista di facilitare la partecipazione attiva degli alunni ai processi di apprendimento e di crescita personale, nonché di sostenere il “sentirsi accolti” degli alunni nella comunità educante, attraverso il lavoro cooperativo in piccoli gruppi, il mutuo apprendimento (<i>peer learning</i>), l’educazione alla cittadinanza attiva. In tale ottica tornano molto utili anche le esperienze di “<i>service learning</i>”, mediante progetti di servizio alla comunità locale, nei quali gli alunni si rendono consapevoli dei diversi bisogni della comunità, contribuendo a migliorarla insieme.2. Aumentare il numero delle scuole a tempo pieno e/o consentire il prolungamento dell’orario di apertura delle scuole di ogni grado di istruzione, favorendo la funzione della scuola quale luogo di aggregazione, capace di mettere in campo interventi diversificati a favore degli alunni e delle loro famiglie, in collaborazione con diversi soggetti del territorio.3. Promuovere ambienti informali di apprendimento e aggregazione all’interno delle scuole, eventualmente in spazi resi disponibili dagli enti locali (cfr. scheda n. 6), nella prospettiva di favorire esperienze di socialità, intenzionalmente orientate alla maturazione di competenze sociali, civiche e culturali, all’insegna dell’attenzione alla cura dei processi e degli ambienti.4. Garantire la presenza di équipes multidisciplinari dei servizi territoriali, compresi quelli di sorveglianza sanitaria per il monitoraggio e la tutela della salute degli alunni, in grado di collaborare in modo sistematico con le singole scuole attraverso l’intervento di figure professionali specializzate.5. Istituire, come previsto dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, nell’ambito del sistema socio-sanitario-educativo pubblico, un servizio di psicologia scolastica per bambini e adolescenti nelle scuole di ogni grado, quale misura strutturale e stabile e tale da garantire il raccordo tra scuola e territorio in una logica di lavoro di rete. I servizi di psicologia scolastica operano per la promozione delle competenze psicologiche per la vita (<i>life skills</i>) e le relative attività sono organizzate in modo comunitario e collettivo per promuovere benessere e salute e per favorire l’ascolto e la partecipazione delle persone di minore età, nonché il dialogo intergenerazionale attraverso il coinvolgimento degli adulti.6. Investire nelle “figure strumentali” operanti nelle scuole, dedicate alla prevenzione della dispersione, come interfaccia per l’intervento delle équipes multidisciplinari e in grado di operare in sintonia con le figure che agiscono nell’area dei BES.
--	--



<p>Azioni/misure specifiche proposte</p>	<p>7. Supportare le scuole nell'accesso, gestione e rendicontazione dei progetti di contrasto e prevenzione della dispersione finanziati dai Fondi strutturali europei, rafforzando le segreterie con congrue dotazioni organiche di personale amministrativo, adeguatamente formato alle normative sulla progettazione e rendicontazione finanziaria.</p> <p>8. Assicurare il raggiungimento dell'obbligo scolastico per alcune categorie di alunni in situazione di particolare svantaggio, tramite un protocollo condiviso nazionale relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none">- gli <i>alunni Rom, Sinti e Caminanti</i> che talvolta si inseriscono tardivamente nel sistema di istruzione o hanno un percorso scolastico caratterizzato da discontinuità negli anni. A questo proposito vanno adottate e diffuse metodologie ad hoc, come ad esempio quelle sperimentate nel progetto nazionale: https://www.minori.gov.it/it/progetto-nazionale-linclusione-e-lintegrazione-dei-bambini-rom-sinti-e-caminanti-pon-inclusione-2014- i <i>minori stranieri non accompagnati</i> (MSNA): che in Italia risultano attualmente concentrati, per lo più, nella fascia 15 – 17 anni. Essi, infatti, non possiedono spesso alcun titolo di studio e in molti casi non sono andati a scuola se non per periodi molto brevi. Per loro, al momento, non esiste un piano di inserimento su misura; molti di essi sono iscritti infatti nei CPIA dove frequentano la scuola secondaria di primo grado con un percorso abbreviato e in compagnia di studenti più adulti. In altri casi, se minori di 16 anni, non possono frequentare i CPIA.- gli <i>studenti oltre i 16 anni privi di titolo di scuola secondaria di primo grado</i>. <p>Si raccomanda, altresì, di prevedere, la presenza nelle scuole dei mediatori culturali.</p> <p>9. Attivare e diffondere in modo capillare i Patti educativi di comunità, finalizzati ad arricchire l'offerta formativa curriculare grazie alla co-costruzione di accordi interistituzionali capaci di assicurare la partecipazione attiva delle persone di minore età; la continuità scuola-territorio; l'ampliamento dell'offerta formativa delle scuole attraverso un ventaglio di attività complementari a quelle didattiche; l'attivazione di laboratori di cittadinanza attiva, di educazione alla legalità e di educazione al rispetto dell'ambiente; la promozione del lavoro di gruppo tra pari e l'attivazione di strategie di formazione basate <i>sulla peer-education</i>; il coinvolgimento dei servizi - istituzionali e non - e delle reti, formali e informali del territorio. Tale strumento può diventare una leva molto efficace, alla luce del paradigma "olistico", sia in chiave di contrasto che di prevenzione della dispersione.</p>
<p>Tempi (e fasi) di realizzazione</p>	<p>Entro il 2027 (termine della programmazione dei fondi strutturali europei)</p>



<p>Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PNRR (missione 4), con riferimento agli investimenti 1.2 (estensione tempo pieno e mense), 1.4 (riduzione divari territoriali), 3.1 (nuove competenze e linguaggi), 3.2 (scuola 4.0) e alla riforma 1.3 (organizzazione del sistema scolastico). Alcune misure del PNRR (es. estensione del tempo pieno e mense, formazione del personale interno, ...) possono essere finanziate integrando anche i fondi ordinari in dotazione alle scuole - <i>Missione 5 – M5C2 - Riforma 1.1: Legge quadro per le disabilità .</i> - <i>Fondi strutturali europei 2021-27 PON e POR</i>
<p>Documentazione di riferimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, 2021 - Ministero dell'Istruzione, 2020. - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018. - Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019. - Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2021. - PNRR (versione aggiornata), 2021



SCHEDA RACCOMANDAZIONE 5 – Istituire aree di educazione prioritaria nelle zone del Paese a più alto rischio di esclusione sociale

Destinatari finali	Bambini, ragazzi e famiglie dei territori maggiormente deprivati o dove maggiore è l'incidenza dei fenomeni di contesto e scolastici predittivi della dispersione
Motivazioni e finalità generali	<p>I bambini e i ragazzi che vivono in situazioni specifiche di vulnerabilità familiare e sociale vanno accompagnati attraverso un approccio di intervento integrato e intersettoriale in cui i servizi educativi, sociali e sanitari lavorino insieme e precocemente.</p> <p>Nelle aree geografiche caratterizzate da difficoltà sociale, economica e culturale e/o dai processi migratori vanno messe a disposizione risorse educative aggiuntive rispetto alla media.</p> <p>Diventa pertanto necessario (similmente a quanto è stato fatto da tempo in altri paesi europei, come ad esempio la Francia) concentrare attenzioni e risorse per rendere eccellenti gli ambienti e soprattutto le scuole e i servizi frequentati dai bambini in situazione di vulnerabilità, secondo la logica di “offrire di più e meglio a coloro che hanno meno”.</p> <p>In questi territori, oltre all'intervento sulle scuole, è fondamentale un potenziamento dei servizi e un investimento anche culturale nei quartieri, con un accompagnamento e un sostegno alle famiglie.</p> <p>In tale prospettiva, diventa fondamentale assicurare una accurata mappatura delle aree geografiche a partire da specifici indicatori di “povertà educativa”, intesa come condizione di deprivazione culturale, di servizi, di risorse, di spazi aggregativi.</p> <p>Individuate le aree, diventa più facile attivare interventi per la costruzione di servizi educativi, sociali, sanitari, assistenziali e culturali rivolti ai bambini e alle loro famiglie oltre che al complesso degli abitanti. In tale direzione si tratta di costruire sistemi di presa in carico multilivello del contesto sociale e del singolo minore per la quale sono necessarie figure diversificate e una rete di servizi coordinata con tutti i soggetti del territorio.</p> <p>Per assicurare ad ogni bambino/studente/giovane l'esigibilità dei diritti fondamentali, occorre disporre infine di un piano strutturato, stabile e monitorato in termini anche di livelli essenziali.</p>
Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none">• Creare, attraverso una serie di indicatori, una mappatura puntuale delle aree a maggior rischio di esclusione sociale e di dispersione scolastica. Tale mappatura, articolata a livello di micro-territori, può consentire una corretta ed efficace allocazione delle risorse e un monitoraggio degli esiti degli investimenti e dei progetti.• Elaborare un piano organico di interventi, individuando le risorse dedicate attraverso una programmazione di lungo respiro, raccordata alle programmazioni regionali. Tali interventi devono essere coordinati e in grado di strutturare un tessuto integrato di servizi scolastici, educativi, sociali e sanitari.• Garantire ad ogni alunno in situazione di vulnerabilità un progetto personalizzato co-costruito con le famiglie degli stessi alunni, con l'obiettivo di contribuire alla loro riuscita scolastica ed educativa, secondo un approccio olistico ed unitario. Tale progetto va sostenuto attraverso l'intervento di una o più équipe multidisciplinari col compito di rafforzare e qualificare la presa in carico.• Definire un sistema di monitoraggio, analisi e valutazione degli interventi e degli esiti.



	Promotori	Attuatori
Soggetti coinvolti	Per la mappatura: ISTAT, INVALSI, Ministero dell'istruzione Ministero del lavoro e delle politiche sociali Dipartimento per le politiche della famiglia Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano alle Province Comuni	Ministero dell'istruzione, Ministero del lavoro e delle politiche sociali Dipartimento per le politiche della famiglia Uffici scolastici regionali Aziende sanitarie locali Comuni Province Istituti scolastici e formativi Terzo settore



Azioni/misure specifiche proposte	<p>1 Definire le aree e microaree di intervento, individuando indicatori funzionali per una mappatura delle zone a più alto rischio di esclusione sociale, di dispersione scolastica e di fragilità educativa (anche intesa in senso di inadeguate competenze in uscita dai percorsi di istruzione). L'ISTAT e l'INVALSI, che già dal 2018 fornisce dati importanti in questo senso (sia in termini di risultati di apprendimento che di contesto), potrebbero essere incaricati di mettere a punto indicatori mirati – anche in collaborazione con altri enti di ricerca - per l'individuazione delle aree oggetto di interventi prioritari.</p> <p>2 Attivare interventi strutturali e coordinati per la costruzione di una infrastruttura educativa, attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none">a) il potenziamento delle risorse a disposizione delle istituzioni scolastiche in termini di dotazione ordinaria; risorse strutturali per interventi di supporto e/o per la creazione di spazi di aggregazione all'interno degli edifici scolastici,b) la promozione di luoghi ed esperienze per il recupero e per la “seconda opportunità”,c) la dotazione strutturale di équipe di supporto nelle scuole (psicologo, assistente sociale, mediatore culturale)d) il prolungamento dell'orario di apertura delle scuole, quali luoghi di aggregazione e socializzazione, di interventi plurimi a favore degli studenti e della popolazione del territorio;e) la generalizzazione dei servizi di mensa scolastica (a titolo gratuito),f) la dotazione di palestre e altri spazi per lo sport,g) il coinvolgimento dei genitori e degli studenti rappresentanti d'Istituto, affinché non solo siano informati sulle decisioni e sui piani in atto, ma diventino portatori attivi di istanze, bisogni e proposte,h) il potenziamento dei servizi sociali e sanitari sul territorio,i) il potenziamento degli spazi culturali del territorio, in collaborazione con i soggetti del terzo settore,j) l'investimento sugli spazi dei quartieri per la creazione di nuovi luoghi di aggregazione, spazi pubblici verdi attrezzati, riqualificazione urbana. <p>3 Assicurare le opportune sinergie col Piano nazionale di contrasto alla povertà e di potenziamento dei servizi 2021-2023, e con i servizi territoriali, in particolare con:</p> <ul style="list-style-type: none">- i servizi di segretariato sociale, inclusi i servizi per l'informazione sulle misure di <i>welfare</i>- i servizi sociali, per la presa in carico personalizzata,- il sostegno socioeducativo domiciliare e territoriale- l'assistenza domiciliare socioassistenziale e i servizi di prossimità;- il sostegno alla genitorialità e servizio di mediazione familiare;- il servizio di mediazione culturale.
--	--



Azioni/misure specifiche proposte	4 Monitorare sistematicamente i processi e gli esiti degli interventi in termini di <i>output</i> e <i>outcome</i> .
Tempi (e fasi) di realizzazione	2022 - individuazione delle aree prioritarie, a partire dal lavoro finora fatto a livello nazionale ³ e regionale 2022 - pianificazione degli interventi e allocazione delle risorse 2022 - 2026 - implementazione interventi dal 2023 – monitoraggio
Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento	PNRR – Missione 4 – Investimento 1.4 (Riduzione divari territoriali) - <i>Fondi strutturali europei 2021-27 PON e POR</i> <i>PON</i> per la scuola (con avvisi aperti a sportello per le aree di interesse, non a bando, e con supporti significativi nella gestione e monitoraggio) <i>PON REACT</i> <i>Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale</i> , istituito dalla Legge di Stabilità 2016 ora finalizzato ad alimentare il Piano nazionale di lotta alla povertà.
Documentazione di riferimento	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto Legge 20 giugno 2017, n. 91 recante Disposizioni urgenti per la crescita economica nel Mezzogiorno, in particolare si veda l'articolo 11 "Interventi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile e della dispersione scolastica nel Mezzogiorno". - Rapporto del Ministero dell'Istruzione dell'università e ricerca per la lotta al fallimento formativo del 2018. - Rapporto della VII commissione della Camera, 2014. - Rapporto del Forum "Disuguaglianze e diversità" 2021, relativo ai patti educativi territoriali - Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf



SCHEDA RACCOMANDAZIONE 6 - Intervenire sulle competenze di base della popolazione adulta quale presupposto per creare le condizioni familiari necessarie al contrasto alla dispersione dei bambini e dei giovani

Destinatari finali	Popolazione adulta con modeste competenze di base, giovani adulti
Motivazioni e finalità generali	<p>Le indagini periodiche PIAAC promosse dall'OCSE hanno rilevato come una parte importante degli italiani non possieda le competenze di base per una vita sociale attiva. Non vi sono dubbi, purtroppo, sulla marcata persistenza intergenerazionale dei livelli culturali che incide anche sull'assunzione efficace di ruoli genitoriali. È infatti evidente come lo status socio culturale dei genitori impatti sui figli, sui loro livelli di istruzione e sul loro futuro, e come, dunque, la condizione della famiglia sia fattore ineludibile per qualunque programma di contrasto alla dispersione e per una crescita del livello di equità del nostro sistema.</p> <p>Il ruolo del contesto familiare resta fondamentale nel percorso di crescita di ciascun bambino ed è pertanto irrinunciabile un intervento anche sui livelli di competenze dei genitori e del contesto familiare in generale.</p> <p>L'istruzione lungo tutto l'arco della vita in un paese come l'Italia, dove quasi un terzo della popolazione ha al massimo concluso la scuola secondaria di primo grado, resta decisiva non solo per la tenuta sociale in generale, ma anche come azione preventiva sulla dispersione scolastica.</p> <p>Una alfabetizzazione funzionale in grado di assicurare le competenze linguistiche e alfanumeriche necessarie per l'esercizio della cittadinanza, a partire dalla comprensione dei fenomeni della vita quotidiana, costituisce una precondizione per l'alleanza tra servizi educativi, scuola e famiglia.</p> <p>Non a caso il Parlamento e la Commissione europea hanno individuato nel <i>Lifelong Learning</i> una priorità dei sistemi formativi, mettendo al centro delle proprie politiche e attività programmatiche il tema dell'Apprendimento permanente. In particolare, il Parlamento europeo, con la risoluzione del 13 marzo 2012, e poi la Raccomandazione del Consiglio del 2016 sulla strategia europea sull'Apprendimento permanente (affermando il diritto di ogni persona all'apprendimento in ogni fase della vita, nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato), ha ormai reso centrale il tema della governance dei sistemi formativi.</p> <p>Tale consapevolezza educativa resta decisiva per la costruzione di un sistema che non lasci indietro nessuno, più equo e più coeso anche a livello sociale.</p>
Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none">- Offrire agli adulti con basso livello di istruzione formale percorsi formativi efficaci per l'acquisizione di competenze di base e professionali necessarie per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per l'occupabilità- Rafforzare le reti territoriali di istruzione e formazione degli adulti, a partire dai Centri Provinciali di istruzione degli adulti (CPIA)- Offrire ai genitori e alle famiglie più svantaggiate luoghi e occasioni di crescita culturale, attraverso interventi mirati sui territori (si veda anche la scheda n.5 sulle "aree di educazione prioritaria")- Correlare l'offerta di percorsi per la maturazione di competenze ad altre misure di welfare.



	Promotori	Attuatori
Soggetti coinvolti	Ministero dell'istruzione Ministero del lavoro e delle politiche sociali Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano	Istituti scolastici e formativi Uffici scolastici regionali Centri provinciali di istruzione degli adulti Centri per l'impiego Comuni



<p>Azioni/misure specifiche proposte</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Potenziare l'offerta dei Centri provinciali di istruzione per gli adulti (CPIA), attraverso: una dotazione di risorse stabili di organico e di sedi<ol style="list-style-type: none">a) una dotazione di personale specializzato adatto alle variegate esigenze della popolazione adulta poco alfabetizzata (educatori, mediatori culturali),b) risorse per sostenere le donne con figli affinché possano seguire i percorsi erogati dai CPIA,c) incentivi economici e dotazioni strumentali per agevolare la partecipazione degli adulti alle attività formative. 2. Estendere ai CPIA la possibilità di erogare in via ordinaria anche percorsi pre-professionalizzanti e professionalizzanti per gli adulti e per i giovani-adulti Finora la possibilità di attivare percorsi professionali, anche brevi, è rimessa ad uno specifico accordo tra ciascuna Regione ed i corrispondenti Ufficio scolastico regionale (USR) del Ministero dell'istruzione. Se invece ciò fosse consentito alla diretta iniziativa dei CPIA, nell'ambito dell'autonomia scolastica, la popolazione adulta sarebbe più facilmente raggiungibile e intercettabile e i CPIA avrebbero la possibilità di fornire, accanto alle competenze di base, delle competenze almeno pre-professionalizzanti, che diventano fondamentali per il reinserimento lavorativo degli adulti e/o per dare ulteriori opportunità orientative ai minori stranieri non accompagnati che frequentano i CPIA. Ciò potrebbe avvenire anche attraverso meccanismi di assegnazione di dotazione di formatori, prevedendo specifici accordi tra CPIA, enti accreditati di formazione professionale e servizi per il lavoro, con la possibilità di <i>realizzare percorsi integrati</i>, finalizzati alla maturazione di competenze professionali e al conseguimento di titoli regionali di qualifica/diploma che possono consentire sia un migliore inserimento/reinserimento nel mondo del lavoro, sia la possibilità di prosecuzione degli studi a livello terziario professionalizzante (es. ITS), con particolare riguardo ai giovani adulti fuoriusciti dal sistema di istruzione⁴. 3. Adeguare la normativa relativa al Reddito di cittadinanza, formulando una previsione espressa o rafforzando quella esistente, attraverso la regolamentazione del Patto per l'inclusione o per il lavoro, condizionato sia alla frequenza scolastica dei figli con buon profitto, sia alla frequenza, da parte dello stesso percettore del Reddito, di un percorso di formazione o istruzione Appare necessario agganciare, anche con condizionalità, le misure di <i>welfare</i> all'acquisizione di competenze di base e di formazione: con riferimento al decreto legge n. 4 del 28/01/2019 (Reddito di cittadinanza convertito con modificazioni dalla L. 28 marzo 2019, n. 26), formulare una previsione espressa, per chi sottoscrive il Patto per il lavoro, di attività scolastiche e/o formative volte ad acquisire un titolo di studio superiore a quello posseduto ovvero ad acquisire competenze professionali spendibili. Ad esempio: in alternativa a quanto previsto dal comma 15 dell'articolo 4 del DL 4 del 28/01/2019, ove i Comuni di residenza dei beneficiari non attivino i progetti utili alla collettività, i percettori del reddito POTREBBERO ESSERE TENUTI a svolgere il monte ore previsto (non inferiore a 8 settimanali) in attività formative e/o scolastiche in relazione al proprio titolo di studio e alle competenze formali, non formali e informali possedute.
---	---



<p>Tempi (e fasi) di realizzazione</p>	<p>2022 - interventi normativi per agganciare le misure di welfare ai percorsi di formazione e scolastici per l'acquisizione di competenze di base e di competenze professionalizzanti</p> <p>2022 - pianificazione degli interventi e allocazione delle risorse</p> <p>2022 – 2026: realizzazione degli interventi</p> <p>dal 2023 – monitoraggio</p>
<p>Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento</p>	<p>PNRR – Missione 5</p> <p><i>Riforma 1.1 – politiche attive del lavoro</i></p> <p><i>Investimento 1.4 – sistema duale</i></p> <p>Fondi strutturali europei – PON e POR</p> <p>FAMI</p>
<p>Documentazione di riferimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raccomandazione del Consiglio Europeo del 19 dicembre 2016 “sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti” - Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa “alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” e alla normativa italiana di riferimento, - OECD – Indagine PIAAC, 2019 - ISTAT, Report “livelli di istruzione e ritorni occupazionali”, 2020 - Piano nazionale di “Garanzia delle competenze della popolazione adulta”, Ministero dell'istruzione, 2018.



SCHEDA RACCOMANDAZIONE 7 - Assicurare una *governance* integrata ed una valutazione sistematica delle politiche educative e sociali necessarie a supportare una Strategia nazionale di prevenzione e contrasto alla dispersione e per la riuscita educativa

Destinatari finali	Istituzioni scolastiche e formative e loro organi collegiali, servizi territoriali, associazioni ed Enti del Terzo settore
Motivazioni e finalità generali	<p>L'efficacia delle varie misure ed interventi è strettamente condizionata dalla capacità di assicurare una <i>governance</i> adeguata multilivello e una forte collaborazione tra tutti gli attori istituzionali, sociali ed educativi.</p> <p>In particolare, occorre elaborare ed implementare una <i>strategia nazionale</i> di prevenzione/contrasto della dispersione e per la riuscita educativa, prevedendo anzitutto specifiche misure di raccordo e collaborazione tra i vari soggetti istituzionali attivi sui territori, anche al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili (in particolare del PNRR e degli altri fondi europei e nazionali). Tale <i>Strategia nazionale</i> va raccordata e/o integrata, in parte o del tutto, all'interno dei Programmi e iniziative di azione già richiamati nel capitolo 4, in particolare del "Piano nazionale della <i>Child Guarantee</i>" e il PNRR.</p> <p>Sul piano operativo si rende poi necessario <i>valorizzare gli strumenti già in essere</i> (ad esempio le reti territoriali e/o interregionali dei servizi), i sistemi di relazioni già esistenti e funzionanti, le buone pratiche di partecipazione e co-progettazione, favorendo la diffusione delle buone pratiche, a partire dalla definizione chiara dei ruoli e delle competenze dei vari attori sul campo. Tra questi elementi non va trascurato il <i>ruolo delle rappresentanze studentesche</i> (a partire dalle Consulte a livello nazionale e regionale) che hanno dimostrato una buona capacità di esprimere le attese degli studenti e di sostenere l'impegno di partecipazione e di responsabilizzazione anche in merito alle problematiche della dispersione scolastica e formativa.</p> <p>Particolare attenzione deve essere data infine al <i>monitoraggio continuo e alla valutazione sistematica delle politiche</i> e delle azioni intraprese. In tale prospettiva, riveste una speciale importanza la disponibilità a livello istituzionale di <i>sistemi informativi e di banche date</i> interoperabili a livello nazionale ed internazionale, nonché il collegamento con la ricerca delle scienze umane e pedagogiche.</p>



Obiettivi specifici

- Assicurare una regia nazionale delle politiche di prevenzione e contrasto alla dispersione da parte dei vari soggetti pubblici coinvolti e costituire un presidio nazionale, regionale e locale per il coordinamento degli interventi. Se la riuscita educativa riguarda tutti gli alunni, dalla scuola dell'infanzia in su, qualunque sia il loro luogo di residenza, l'origine sociale, le condizioni di vita, lo stato di salute, vanno inoltre definite le responsabilità e gli ambiti di azione di ciascun soggetto decisore e attuare.

In particolare, il *Ministero dell'Istruzione* dovrà garantire dotazioni organiche, risorse aggiuntive e un'autonomia alle scuole per far fronte alle difficoltà scolastiche e sociali degli alunni frequentanti e fornire loro il quadro e gli strumenti essenziali all'ottimizzazione degli apprendimenti e dunque alla riuscita scolastica, mentre il *Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali*, il *Ministero dello Sport*, il *Dipartimento politiche per la famiglia*, ecc. agiranno in complementarietà per la riuscita educativa soprattutto dei ragazzi che non beneficiano di un ambiente favorevole al loro sviluppo, mobilitando tutti i servizi coinvolti al fine di apportare risposte su misura alle difficoltà individuali e collettive in ambito scolastico-educativo, sociale, familiare, ecc.

- Costruire un meccanismo di governance a livello nazionale, regionale e negli ATS (ambiti territoriali sociali) per coordinare, a livello locale, l'azione dei servizi sociali pubblici e privati, delle scuole, dei servizi sociosanitari, socioeducativi che sono espressione di differenti enti: comuni, scuole, servizi sociali, associazioni, cooperative ecc. La sfida è quella di creare le condizioni ottimali per la cooperazione dell'insieme degli attori investiti nell'educazione e nella riuscita degli alunni (nella prospettiva dei LEPS), superando le logiche dei dispositivi e delle competenze che rendono oggi molti segmentati gli interventi.
- Assicurare la disponibilità di sistemi informativi e di basi dati attendibili e aperte, a partire dall'interoperabilità delle fonti pubbliche di riferimento (istituzionali e non), in funzione di un monitoraggio costante del fenomeno e dei processi in atto,
- Snellire e semplificare le procedure di programmazione e rendicontazione delle misure per il contrasto e la prevenzione della dispersione, evitando i rischi di sovrapposizione e/ di frammentazione degli interventi.
- Coinvolgere sistematicamente gli enti territoriali e le rappresentanze sociali nella co-progettazione e monitoraggio delle azioni, favorendo le iniziative per la trasparenza e la partecipazione, indirizzate alle istituzioni e ai cittadini.
- Consultare più frequentemente gli studenti e le loro rappresentanze sulle questioni che li riguardano direttamente, mediante l'uso di piattaforme governative.
- Valutare sistematicamente gli esiti e le ricadute nel tempo dei progetti di intervento a livello locale fino a livello di singolo alunno.



	Promotori	Attuatori
Soggetti coinvolti	Ministero dell'istruzione Ministero del lavoro e delle politiche sociali Dipartimento per le politiche della famiglia Dipartimento per le politiche giovanili e il servizio civile universale Dipartimento per lo sport Ministro per le disabilità Ministro per l'innovazione tecnologica e la transizione digitale Ministro per il Sud e la coesione territoriale Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano	Uffici scolastici regionali ISTAT INVALSI Istituto nazionale politiche pubbliche Servizi territoriali (sanitari, sociosanitari, psico-socioeducativi)



<p>Azioni/misure specifiche proposte</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promuovere la costituzione di un organismo nazionale di coordinamento (es. una Cabina di regia o una Unità di missione presso la Presidenza del Consiglio, oppure un Tavolo permanente come quello attivato, sempre presso la presidenza del Consiglio, per il PNRR⁵) che coinvolga tutti i principali attori istituzionali interessati – compresa l’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza quale invitato permanente - e che assicuri la regia e il monitoraggio degli interventi in corso e programmati. Tale organismo ha il compito di presidiare l’implementazione della <i>Strategia nazionale contro la dispersione e per la riuscita scolastica</i>. Inoltre, si raccomanda al previsto organismo nazionale di redigere un <i>Rapporto periodico sulla dispersione e sulla riuscita scolastica</i>, con il supporto degli istituti di rilevazione e delle agenzie nazionali di ricerca (quali ad esempio ISTAT, Servizio statistico del Ministero dell’istruzione, INVALSI, INAPP, etc.), da indirizzare al Ministro dell’istruzione, al Parlamento e all’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza. 2. Integrare le varie banche dati esistenti (ministeriali e non), a partire <i>dall’Anagrafe nazionale degli studenti</i> gestita dal Ministero dell’istruzione (avviata nel 2014), rendendo inter-operative le fonti e i dati disponibili sui percorsi formativi, e individuare indicatori condivisi e coerenti con quelli europei ed internazionali. Tale azione può essere sostenuta anche in sinergia col Piano nazionale di digitalizzazione della pubblica amministrazione. 3. Incentivare la cooperazione dal basso e il lavoro di rete a livello territoriale, a partire dall’attenzione ai contesti e attraverso protocolli di lavoro condivisi. Ad esempio, negli ATS operano una o più équipe multidisciplinari che hanno il compito di costruire l’accompagnamento personalizzato dei bambini, in stretta collaborazione con le scuole. Ognuna di queste équipe coniuga un approccio territoriale di prossimità e specifiche competenze nell’ambito dell’intervento scolastico-educativo con bambini e famiglie in situazione di avversità. I progetti coinvolgono i diversi partner del campo di azione, con provenienze professionali diverse, tramite la costruzione di protocolli di lavoro condiviso che permettono agli attori di lavorare secondo logiche d’azione collettive, in modo da costruire innovativi percorsi di riuscita educativa pertinenti ai bisogni di crescita di ogni bambino, in cui ognuno dei professionisti costruisce risposte collettive ai bisogni individuati, condivise con gli altri professionisti e con i genitori. 4. Semplificare, per tutti i gradi di istruzione, le procedure di accesso e le modalità di rendicontazione dei progetti a finanziamento pubblico (a partire dai PON e POR) e prevedere modalità snelle di finanziamento, a esempio, <ol style="list-style-type: none"> a) l’assegnazione diretta di risorse alle scuole, incrementando il Fondo di funzionamento delle istituzioni scolastiche (come è stato fatto per le risorse straordinarie stanziare dal <i>decreto ristori</i> e dai successivi decreti per l’emergenza pandemica), prevedendo che le risorse vengano poi rendicontate ed eventualmente restituite se non utilizzate; b) evitando l’uso degli strumenti a bando per le istituzioni scolastiche di minori dimensioni, in quanto prive di una struttura amministrativa solida. In alternativa, promuovere forme di coordinamento e servizio a livello territoriale (come ad esempio le scuole-polo).
--	---



Azioni/misure specifiche proposte	5. Promuovere presso le istituzioni educative e i vari soggetti educativi e sociali , partner dei programmi e degli interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, la cultura e le prassi della valutazione delle azioni intraprese e dei loro effetti.
Tempi (e fasi) di realizzazione	2022-2027
Risorse attivabili e programmi di possibile riferimento	<p>PNRR</p> <p>Misure per il rafforzamento della capacità amministrativa per il miglioramento delle prestazioni delle amministrazioni pubbliche</p> <p><i>Missione 1 – digitalizzazione e innovazione</i></p> <p><i>M1C1-2 Riforma 1.3: Cloud first e interoperabilità</i></p> <p><i>M1C1 - Investimento 1.3. Dati e interoperabilità .</i></p> <p><i>M1C1 - Investimento 1.4. Servizi digitali e cittadinanza digitale</i></p> <p><i>M1C1 - Investimento 1.7. Competenze digitali di base</i></p> <p><i>M1C1 – Investimento 1.9. Riforma della PA – Competenze e capacità amministrativa</i></p> <p><i>Missione 4 – istruzione e ricerca</i></p> <p><i>M4C1-1.4 Piano per la riduzione dei divari territoriali</i></p> <p><i>Missione 5</i></p> <p><i>M5C3 - Investimento 1.1. Aree interne: potenziamento servizi e infrastrutture sociali di comunità</i></p> <p><i>M5C3 - Investimento 3. Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore</i></p> <p><i>M5C2 - Investimento 7. Progetto Sport e inclusione sociale</i></p> <p>PON Capacità per la Coesione 2021-2027</p>
Documentazione di riferimento	<p>Italia domani – PNRR, <i>Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza</i>, dicembre 2021</p> <p>V° Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2022</p> <p>Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, 2021</p> <p>Garanzia Infanzia, 2021</p> <p>Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della <i>formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)</i>, 2021</p>



5.2 Riepilogo delle azioni previste

Una panoramica di sintesi delle schede descrittive sopra riportate, può essere rappresentata nella tabella sinottica seguente che raggruppa le 36 azioni prioritarie previste:

<i>Raccomandazione</i>	<i>Azioni prioritarie previste</i>
<p>1. <i>Investire nel sistema integrato dei servizi socioeducativi e dei servizi educativi zero-sei</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentare il numero di educatori formati all'università nel segmento zero-sei, al fine di garantire il fabbisogno di personale 2. Favorire, a livello universitario, la riunificazione dei percorsi dello zero-sei, rendendo più coerenti i corsi di formazione universitari rivolti agli educatori del segmento 0-3 anni con quelli rivolti agli educatori del segmento 3-6 anni 3. Attivare, sia nella formazione universitaria di base che nella formazione continua degli operatori dell'infanzia, percorsi multi e interdisciplinari
<p>2. <i>Promuovere la piena partecipazione dei genitori nei servizi zero-sei e negli istituti scolastici e formativi</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strutturare in ogni servizio educativo e in ogni scuola pratiche di relazione formali e informali con i genitori, organizzate in un quadro coerente, in cui ogni genitore sia messo in condizione di partecipare pienamente e attivamente all'esperienza scolastica dei figli 2. Prevedere per i nuovi genitori almeno una visita del servizio, un colloquio informativo in cui viene consegnato il materiale informativo, la co-organizzazione di "giornate a porte aperte" 3. Consentire ai genitori di ricevere informazione e formazione sull'approccio della co-educazione 4. Organizzare per i genitori rappresentanti nei vari organismi di riferimento (Consigli di classe, d'amministrazione, ecc.) una sessione formativa specifica sul loro ruolo e funzioni 5. Favorire l'attuazione dei patti educativi di corresponsabilità, co-costruendo con ogni famiglia un patto educativo di corresponsabilità personalizzato 6. Rendere disponibile uno spazio dei genitori in ogni servizio educativo per l'infanzia e in ogni scuola 7. Costruire con ogni famiglia in situazione di vulnerabilità un progetto di intervento personalizzato che preveda l'intervento di un'équipe multidisciplinare 8. Assicurare che gli educatori, gli insegnanti e tutto il personale ricevano una formazione specifica sulla comunicazione con i genitori e sull'intervento precoce con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità



<p>3. <i>Potenziare</i> l'orientamento degli studenti fin dal primo ciclo di istruzione</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Assicurare la continuità educativa tra cicli e i gradi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con particolare attenzione alle classi iniziali - in termini di accoglienza - e terminali di ciascun ciclo2. Sostenere le transizioni tra scuola e mondo del lavoro3. Integrare progressivamente orientamento informativo, formativo e consulenziale4. Incentivare le pratiche e i progetti di rete a livello territoriale, coinvolgendo le reti di scuole, il mondo dei servizi, le imprese, le associazioni di categoria, il terzo settore, i Comuni, i Municipi o Circoscrizioni, le famiglie e altri attori sociali e educativi
<p>4. <i>Potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento e il contrasto della dispersione e dell'abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo</i></p>	<ol style="list-style-type: none">1. Investire su un forte rinnovamento della didattica e degli stili di insegnamento2. Aumentare il numero delle scuole a tempo pieno e/o consentire il prolungamento dell'orario di apertura delle scuole per ogni grado di istruzione3. Promuovere ambienti informali di apprendimento e aggregazione all'interno delle scuole, eventualmente in spazi resi disponibili dagli enti locali4. Garantire la presenza di équipes multidisciplinari dei servizi territoriali, compresi quelli di sorveglianza sanitaria per il monitoraggio e la tutela della salute degli alunni, in grado di collaborare in modo sistematico con le singole scuole attraverso l'intervento di figure professionali specializzate5. Istituire, nell'ambito del sistema sociosanitario-educativo pubblico, un servizio di psicologia scolastica per bambini e adolescenti nelle scuole di ogni grado, quale misura strutturale e stabile e tale da garantire il raccordo tra scuola e territorio in una logica di lavoro di rete6. Investire nelle "figure strumentali" operanti nelle scuole7. Supportare le scuole nell'accesso, gestione e rendicontazione dei progetti di contrasto e prevenzione della dispersione finanziati dai fondi strutturali europei8. Assicurare il raggiungimento dell'obbligo scolastico per alcune categorie di alunni in situazione di particolare svantaggio, tramite un protocollo condiviso nazionale relativo agli alunni Rom, Sinti e Caminanti, ai minori stranieri non accompagnati (MSNA), agli studenti oltre i 16 anni privi di titolo di scuola secondaria di primo grado, prevedendo, altresì, la presenza nelle scuole dei mediatori culturali9. Attivare e diffondere in modo capillare i Patti educativi di comunità



<p>5. <i>Istituire aree di educazione prioritaria nelle zone del Paese a più alto rischio di esclusione sociale</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definire le aree e microaree di intervento, individuando indicatori funzionali per una mappatura delle zone a più alto rischio 2. Attivare interventi strutturali e coordinati per la costruzione di una infrastruttura educativa con la finalità di rendere eccellenti gli ambienti, le scuole e i servizi frequentati dai bambini in situazione di vulnerabilità 3. Assicurare le opportune sinergie col Piano nazionale di contrasto alla povertà e con i servizi territoriali 4. Monitorare sistematicamente i processi e gli esiti degli interventi in termini di <i>output e outcome</i>
<p>6. <i>Intervenire sulle competenze di base della popolazione adulta quale presupposto per creare le condizioni familiari necessarie al contrasto della dispersione scolastica</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenziare l'offerta dei Centri provinciali di istruzione per gli adulti (CPIA) 2. Estendere ai CPIA la possibilità di erogare in via ordinaria anche percorsi pre-professionalizzanti e professionalizzanti per gli adulti e per i giovani-adulti 3. Adeguare la normativa relativa al Reddito di cittadinanza, formulando una previsione espressa o rafforzando quella esistente, attraverso la regolamentazione del Patto per l'inclusione o per il lavoro, condizionato sia alla frequenza scolastica dei figli con buon profitto, sia alla frequenza, da parte dello stesso percettore del Reddito, di un percorso di formazione o istruzione
<p>7. <i>Assicurare una governance integrata e una valutazione sistematica delle politiche educative e sociali necessarie a supportare una Strategia nazionale di prevenzione e contrasto alla dispersione e per la riuscita scolastica</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promuovere la costituzione di un organismo nazionale di coordinamento e monitoraggio delle politiche 2. Integrare le varie banche dati esistenti 3. Incentivare la cooperazione dal basso e il lavoro di rete a livello territoriale, a partire da protocolli di lavoro condivisi 4. Semplificare le procedure di accesso e le modalità di rendicontazione dei progetti a finanziamento pubblico 5. Promuovere la cultura e le prassi di valutazione sistematica dei risultati



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Appendice



Elenco dei soggetti auditi

Soggetto	Ente / Associazione
Ludovico Albert	Fondazione per la scuola – Compagnia di San Paolo
Gianna Barbieri	Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica – Ministero dell'istruzione
Federico Batini	Università degli studi di Perugia
Guido Benvenuto	Università degli studi di Roma “La Sapienza”
Paola Bortoletto	Associazione nazionale dirigenti scolastici
Raffaella Briani	Associazione nazionale presidi
Sabine Cagol	Consiglio dell'Ordine degli psicologi della Provincia di Bolzano
Raffaella Cascioli	ISTAT
Daniele Checchi	ANVUR - Università degli Studi di Milano
Maria De Lutzemberger	Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni di Napoli
Annunziata Bartolomei, Erika Tognaccini	Consiglio nazionale Ordine assistenti sociali
Claudio Di Berardino	Assessore lavoro e nuovi diritti, formazione, scuola, politiche per la ricostruzione, personale – Regione Lazio
Raffaele Federici	Università degli studi di Perugia
Andrea Gavosto	Fondazione Gianni Agnelli
Maurizio Gentile	Ufficio scolastico regionale della Sicilia
Antonella Inverno	Save the children
Matteo Lancini	Università degli studi Bicocca e Fondazione Minotauro
Anna Maria Ajello	INVALSI
Francesco Mollace	Associazione Civitas solis
Cesare Moreno	Associazione Maestri di strada
Andrea Morniroli	Forum disuguaglianze e diversità
Walter Moro	C.I.D.I. – Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti - Milano
Daniele Novara	Centro Psico Pedagogico
Clara Rech	Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione – Ministero dell'istruzione
Roberto Ricci	INVALSI
Marco Rossi Doria	Impresa sociale Con i Bambini
Suor Simona Biondin	Centro “Mater Dei”
Giulia Tosoni	CIA Manzoni – Comune di Milano

Vi è stata poi un'audizione con i rappresentanti delle Consulte regionali del Ministero dell'istruzione.



Audizione dei rappresentanti delle consulte degli studenti del Ministero dell'istruzione

Che cosa è la consulta degli studenti

La consulta provinciale degli studenti – CPS – è un organismo istituzionale su base provinciale, ed è composta da due studenti per ogni istituto secondario superiore della provincia, eletti direttamente dai loro compagni di scuola.

La consulta provinciale, riunita in plenaria, elegge al suo interno un presidente e successivamente si divide in commissioni tematiche. Ogni CPS si dota di un proprio regolamento e si riunisce con frequenza regolare.

Le consulte danno vita a momenti di coordinamento e rappresentanza a livello regionale le cui istanze si concretizzano e si realizzano all'interno di un momento di coordinamento e di rappresentanza a livello nazionale, attraverso il consiglio nazionale – Cnpc, dove hanno l'opportunità di scambiarsi informazioni, ideare progetti integrati, discutere dei problemi comuni delle CPS e di confrontarsi con il Ministero dell'Istruzione formulando pareri e proposte.

Le funzioni principali delle consulte sono:

- assicurare il più ampio confronto fra gli studenti di tutte le scuole superiori
- ottimizzare ed integrare in rete le attività extracurricolari
- formulare proposte che superino la dimensione del singolo istituto
- stipulare accordi con gli enti locali, la regione e le associazioni, le organizzazioni del mondo del lavoro
- formulare proposte ed esprimere pareri agli ambiti territoriali, agli enti locali competenti e agli organi collegiali territoriali
- istituire uno sportello informativo per gli studenti, con particolare riferimento alle attività integrative, all'orientamento e all'attuazione dello statuto delle studentesse e degli studenti
- progettare, organizzare e realizzare attività anche a carattere transnazionale
- designare due studenti all'interno dell'organo provinciale di garanzia istituito dallo statuto delle studentesse e degli studenti

Nell'ambito delle audizioni sulla dispersione scolastica sono stati ascoltati alcuni rappresentanti dei coordinamenti regionali e anche degli insegnanti che coordinano i lavori a livello regionale.



<i>temi</i>	Che cosa si intende per “dispersione scolastica” e quali studenti coinvolge	Quali sono le cause principali	Quali sono stati gli effetti della pandemia	Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso a scuola, per contrastare il fenomeno	Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso nel territorio, per contrastare il fenomeno	Altre osservazioni e proposte
<i>Referenti regionali</i>						
Emilia Romagna	Studenti con fragilità socio - economiche o con qualche tipo di disabilità. Studenti stranieri che magari non vengono integrati	Non vi è una vera e propria causa, sono molti fattori che messi insieme creano un problema grande	La pandemia ha amplificato i tanti fattori che causano la dispersione scolastica, come per esempio il non potersi permettere determinati dispositivi per seguire, anche se negli ultimi mesi la regione ha messo a disposizione dei fondi apposta	Ci sono molte iniziative, anche se non sono efficaci perché il fenomeno persiste. Un’iniziativa che c’è è la Peer education, ma andrebbe potenziata e coordinata anche tra le diverse scuole. Come consulta regionale è stato proposto di rivalutare l’orientamento sia in entrata, sia in uscita. Andrebbe inoltre superata la valutazione canonica attuale e valutare lo studente nel complesso. Sarebbe inoltre necessario un supporto psicologico per aiutare gli studenti in difficoltà ad inserirsi al meglio anche a livello scolastico. Andrebbe potenziata la formazione sia digitale che psicopedagogica degli insegnanti.	Vengono organizzati con buoni risultati percorsi per ottenere qualifiche professionali. Andrebbe potenziata l’Educazione civica coinvolgendo associazioni e professionisti del territorio. Sarebbe importante il potenziamento del PCTO (alternanza scuola-lavoro)	Tutte le proposte fatte sarebbero i possibili anche potenziando il ruolo della Consulta. La consulta infatti può effettuare una comunicazione efficace attraverso social e pagine web ufficiali svolgendo un vero e proprio ruolo di coordinamento e incontro sia per i docenti che per gli studenti, anche per non vedere la consulta come qualcosa di astratto o distante.



Friuli Venezia Giulia	<p>Gli studenti più a rischio dispersione sono quelli che vivono in zone disagiate dove il valore della cultura non è giustamente considerato anche per un basso livello di scolarizzazione dei genitori. Altri studenti a rischio sono quelli con disturbi specifici dell'apprendimento non diagnosticati.</p>	<p>Un non corretto atteggiamento dei genitori che spingono i figli verso indirizzi non adatti, anche per pregiudizi verso determinati tipi di scuola. Per far fronte a tutto ciò in molte scuole sono stati aperti sportelli di ascolto con personale formato</p>	<p>La pandemia ha ulteriormente allontanato gli studenti più fragile togliendogli motivazione</p>	<p>Come consulta viene proposto di favorire momenti di "incontro" tra teoria e pratica di ciò che si apprende.. altra cosa importante è diffondere tra gli studenti la consapevolezza che il proprio futuro parte proprio dalla scuola. E' necessario potenziare servizi come quello di alfabetizzazione aiuterebbe gli studenti di origine straniera che ad oggi sono più a rischio dispersione. Gli studenti potrebbero anche essere parte attiva di un processo come quello dell'orientamento che è fondamentale. Sempre sull'orientamento sarebbero estremamente utili degli sportelli attivi in orario scolastico</p>	<p>Partendo dalla scuola mettendo in pratica sul territorio quanto appreso ridurrebbe un po' di "fughe di cervelli" verso altri territori, creando una maggiore sinergia tra scuola e appunto territorio.</p>	<p>Tra le proposte interessanti a livello di sistema è stato sottolineato un ruolo maggiormente attivo da parte degli studenti più grandi sia in termini di aiuto scolastico, sia come riferimento per l'orientamento in ingresso.</p>
--------------------------------------	---	---	---	--	---	--



<p>Liguria</p>	<p>Gli studenti più a rischio sono gli studenti con famiglie in difficoltà economiche, ma anche studenti che non vivono un clima sereno in famiglia... Inoltre vi sono studenti stranieri che incontrano spesso evidenti difficoltà linguistiche</p>	<p>Un orientamento non proprio corretto anche sulla spinta dei genitori che porta i ragazzi a scegliere un tipo di scuola per cui non sono portati. Difficoltà sociali ed economiche delle famiglie</p>	<p>La pandemia ha visto risalire l'abbandono scolastico per via della didattica a distanza</p>	<p>A livello scolastico sarebbero importantissime delle figure che facilitino il dialogo e l'interazione tra studenti e genitori (per evitare scelte sbagliate in fase di orientamento per esempio) da un lato e tra studenti e famiglie. Per gli studenti stranieri sarebbe importantissimo introdurre dei mediatori culturali. La Peer education ha dato buoni risultati</p>		<p>E' importantissimo migliorare l'orientamento in ingresso per evitare che gli istituti tecnici o professionali siano visti come "ancore di salvataggio". La figura proposta per migliorare il dialogo con famiglie e insegnanti dovrebbe essere qualcosa di nuovo rispetto al "psicologo classico", ossia qualcuno che possa dare un supporto concreto, una sorta di mediatore, un facilitatore.</p>
<p>Piemonte</p>	<p>Studenti con difficoltà linguistiche (stranieri) o con difficoltà motorie.</p>	<p>Spesso la scelta della scuola deriva da un indirizzo familiare e non da una scelta dello studente.</p>	<p>Gli studenti si sono sentiti un po' abbandonati e poco supportati da insegnanti e dirigenti scolastici.</p>	<p>Bisogna potenziare i PCTO che per gli studenti di istituti tecnici è essenziale. Il PCTO aiuta anche i ragazzi a trovare una propria via. Vanno introdotte figure in ambito scolastico cui fare riferimento anche per ciò di cui non si sa molto (come, per esempio, i vaccini) onde evitare di sentirsi di fatto abbandonati e ignorati dalla scuola. E' necessario aumentare le ore di educazione civica.</p>		<p>La scuola deve fornire la possibilità agli studenti di formarsi su materie importanti che non sempre fanno parte del piano di studi. L'educazione civica in parte serve anche a questo. Ma anche poter contare su qualcuno per informarsi meglio su pandemia e vaccini.</p>



Puglia	Studenti con famiglie in difficoltà economiche	Non c'è piena consapevolezza dell'importanza della cultura e della scuola. La scelta della scuola e l'orientamento in ingresso è la radice del problema. Difficoltà economiche e disinformazione	La pandemia ha creato enormi problemi e gli studenti si sono sentiti messi da parte, abbandonati. In regioni come la Puglia prima della pandemia era stato ricucito il gap rispetto alla maggior parte delle regioni italiane, ma la DAD ha riaperto questa distanza	E' necessaria una maggiore informazione anche in termini di opportunità, come per esempio le borse di studio.		E' fondamentale la rappresentanza degli studenti. Migliorare l'orientamento e incrementare i PCTO
Provincia autonoma di Trento	Gli Studenti che incontrano i maggiori problemi sono quelli che abitano nelle valli e quindi distanti dai grossi centri come Trento e Rovereto. In alcuni paesi passano due autobus al giorno (mattina e sera)	Sicuramente nella provincia autonoma di Trento uno dei problemi è la difficoltà di spostamento specie in alcune valli.		Sarebbe Utile per gli Studenti una rete, non solo universitaria (tipo Job Orienta a Verona), ma composta da studenti universitari che aiutano nell'orientamento gli studenti più giovani. Questa rete di confronto sarebbe anche piuttosto semplice da realizzare attraverso piattaforme informatiche. E' necessario concentrarsi maggiormente sulla formazione professionale.		Il sistema scolastico della provincia autonoma di Trento consente di passare agevolmente tra i diversi tipi di scuola e la dispersione scolastica è un fenomeno estremamente contenuto. In generale la qualità degli istituti è decisamente elevata.



<p>Provincia autonoma di Bolzano</p>	<p>Abbandono scolastico</p>	<p>Una delle cause è dovuta ai trasporti. Molte valli dove non ci sono istituti superiori non hanno una rete che aiuti gli studenti che devono recarsi a scuola altrove. Altra causa è sicuramente un orientamento in ingresso sbagliato che non fa capire ai ragazzi la strada migliore da intraprendere.</p>	<p>In alcune zone la rete internet è decisamente scarsa e questo non ha consentito ad alcuni studenti di seguire le lezioni a distanza (Bassa Atesina). Il problema persiste per gli alunni di quelle zone che ora si trovano in quarantena.</p>	<p>Sarebbe importante che l'orientamento in ingresso fosse svolto non solo da esperti o da insegnanti, ma anche da alunni che in quel momento frequentano l'istituto, come l'orientamento in uscita andrebbe svolto anche da studenti universitari.</p>		<p>In Alto Adige il tasso di abbandono scolastico è comunque molto contenuto.</p>
<p>Veneto</p>	<p>Abbandono scolastico. Studenti che provengono da realtà difficili dove hanno poco sostegno da parte della famiglia e studenti che hanno difficoltà linguistiche</p>	<p>Problemi economici e difficoltà di integrazione. Le cause quindi sono culturali, linguistiche e di un orientamento non adeguato o scelte fortemente influenzate dai genitori che non convincono fino in fondo l'alunno (anche ragazzi che vogliono fare il liceo e vengono mandati all'Alberghiero). Tra le cause dell'abbandono vi è sicuramente la bocciatura</p>	<p>In Veneto l'anno peggiore per l'abbandono scolastico è stato l'anno precedente la Pandemia. Probabilmente le iniziative prese per il Covid compreso il sostegno psicologico hanno avuto un ruolo positivo.</p>	<p>La provincia di Verona nel 95% delle scuole ha uno sportello, una figura dedicata all'ascolto e al dialogo con i ragazzi. Molte scuole hanno messo a disposizione gli strumenti informatici necessari.</p>	<p>L'iniziativa Job Orienta che si svolge a Verona è molto importante perché svolge un ottimo ruolo di orientamento in uscita si professionale che eventualmente universitario. Potrebbe essere utile replicare l'iniziativa per orientare chi esce dalla scuola secondaria di primo grado</p>	



Umbria	Abbandono scolastico,	La prima causa in Umbria è un costo troppo elevato dei mezzi per spostarsi da un paese all'altro. Un abbonamento arriva a costare 670 euro l'anno e gli studenti non hanno quindi possibilità di scegliere tra lice e istituto tecnico. Altra causa è il costo elevato del materiale scolastico, dai libri alle attrezzature di laboratorio (si superano le migliaia di euro l'anno). Altro problema è l'edilizia con alcune scuole che non hanno riaperto dal terremoto del 2016.	Spesso i dispositivi sono stati forniti dalle scuole, ma in alcuni paesi non vi era connessione	L'orientamento in ingresso è un punto fondamentale per contrastare la dispersione scolastica. Sarebbe importante l'apertura della scuola in orario pomeridiano; i progetti di cultura e sport potrebbero essere un ottimo incentivo per gli studenti.	La regione e lo stato dovrebbero mettere a disposizione borse di studio	
---------------	-----------------------	--	---	---	---	--



Che cosa si intende per “dispersione scolastica” e quali studenti coinvolge

Tutti gli studenti sentiti nel corso dell'incontro associano il termine “dispersione scolastica” all'abbandono scolastico e dunque le considerazioni fatte risentono molto di questa visione.

Gli studenti più a rischio sono quelli che vivono in contesti socio-economici disagiati e dunque non vengono adeguatamente supportati dalla famiglia, dove spesso i genitori hanno un basso livello di scolarizzazione. Anche un clima familiare poco sereno può incidere ed essere decisivo per l'abbandono scolastico. In alcune regioni dove il problema della dispersione scolastica è tutto sommato contenuto, come la provincia di Trento o l'Umbria, si trovano spesso in difficoltà gli studenti che provengono da Valli o paesi non ben collegate con i mezzi; alcune località vengono raggiunte da due autobus al giorno e in alcuni casi l'abbonamento ai mezzi pubblici raggiunge cifre importanti.

Anche gli studenti stranieri spesso rischiano di lasciare la scuola, sia per il contesto economico, sia per le difficoltà linguistiche incontrate.

Infine gli studenti con qualche forma di disabilità talvolta abbandonano la scuola, o perché poco supportati da famiglie e istituzioni, o perché alcuni disturbi specifici dell'apprendimento vengono diagnosticati tardi o non vengono proprio individuati.

Quali sono le cause principali

Sono diverse le cause che generano situazioni che portano all'abbandono scolastico; la situazione socioeconomica della famiglia è una di queste. Non aiuta poi, un atteggiamento sbagliato dei genitori che spinge i ragazzi a ripercorrere le proprie orme, che sia liceo, istituto tecnico o corso di formazione professionale, senza capire realmente le attitudini individuali: questo spesso porta i ragazzi a frequentare scuole per le quali non sono adatti. In Friuli Venezia Giulia, in alcune scuole, sono stati aperti appositi sportelli di ascolto anche per indirizzare i ragazzi verso una scelta più consapevole. Inoltre, a livello familiare, non sempre si è abbastanza consapevoli dell'importanza della cultura e della formazione. In alcuni territori come le provincie di Trento e Bolzano o come l'Umbria una delle principali cause è la difficoltà negli spostamenti con i mezzi pubblici; anche quando ci sarebbe la possibilità di utilizzare i mezzi pubblici, l'abbonamento annuale raggiunge cifre considerevoli (oltre i 600 euro). E' stata inoltre richiamata l'attenzione sulle spese per i materiali di studio, dai libri ad eventuali strumenti di laboratorio che portano spesso le famiglie a sostenere spese di migliaia di euro per far studiare i ragazzi. Oltre a ciò il rappresentante dell'Umbria riscontra grosse criticità in merito agli edifici decisamente poco accoglienti: in alcuni casi si fa ancora lezione in edifici provvisori a seguito degli eventi sismici del 2016.



Quali sono stati gli effetti della pandemia

La pandemia ha amplificato i fattori che causano la dispersione scolastica. Gli studenti più fragili si sono sentiti abbandonati e hanno perso motivazione; molti di loro non disponevano degli strumenti necessari per seguire la didattica a distanza. La provincia di Bolzano e l'Umbria hanno inoltre richiamato l'attenzione sul fatto che alcune zone non sono nemmeno raggiunte da una rete internet accettabile e anche quando sono stati forniti gli strumenti per seguire le lezioni, ci si è scontrati con la mancanza di connessione. Unica eccezione nella situazione pandemica è stato il Veneto, dove si è da subito cercato di porre rimedio all'assenza di strumenti idonei e sono stati aperti sportelli di ascolto per gli studenti; il risultato è stato che l'abbandono scolastico è stato superiore nell'anno pre-pandemia che nel 2020.

Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso a scuola, per contrastare il fenomeno - Ambiti ed esempi di iniziative prese e/o interventi in corso nel territorio, per contrastare il fenomeno

Sono state apprezzate iniziative come la Peer education di cui si auspica il potenziamento. Per il resto sono state avanzate una serie di proposte che coinvolgono tanto la scuola quanto le istituzioni.

Le proposte avanzate sono riconducibili ad alcune macroaree:

Aiuti economici e non solo – Le istituzioni sia scolastiche sia del territorio, proprio per l'importanza che riveste l'istruzione, dovrebbero investire di più in borse di studio per aiutare gli studenti che vivono in contesti disagiati. Per gli studenti di lingua straniera si suggerisce l'introduzione di un mediatore culturale a scuola, proprio per ridurre al minimo quelli che sono i problemi derivanti da una diversa lingua o cultura.

PCTO – Andrebbe potenziato e migliorato il PCTO. Un incontro tra teoria (studiata a scuola) e pratica (sul territorio) motiverebbe molto di più gli studenti rendendoli anche più consapevoli delle proprie scelte. Il rapporto con il territorio e la formazione limiterebbe anche la partenza da parte di molti studenti che finiti gli studi sono costretti a trasferirsi per lavoro (fuga di cervelli).

Orientamento – L'orientamento in ingresso è fondamentale limitare l'abbandono scolastico ed è importante studiare nuove modalità e strategie per guidare i ragazzi nelle scelte. Tra le proposte avanzate vi è la progettazione di una piattaforma informatica dove è possibile interagire con i ragazzi che frequentano le diverse scuole e avere quindi un'idea più chiara prima di scegliere. Lo stesso progetto è replicabile con gli studenti universitari per l'orientamento in uscita. Tra le note positive citate dagli studenti vi è l'evento organizzato annualmente a Verona "JobOrienta" che offre un'ampia rassegna espositiva di atenei, istituti



scolastici, enti di formazione. Secondo gli studenti iniziative del genere sono molto positive e andrebbero replicate in più parti di Italia.

Valutazione canonica / bocciatura – L'attuale modello di valutazione, basato su risultati/verifiche è ritenuto superato, perché riduce di molto ciò che è il contributo della scuola alla formazione di uno studente; l'attuale sistema con annesse bocciature rischia di lasciare per strada studenti in difficoltà, che raramente poi trovano percorsi alternativi. Gli studenti vorrebbero inoltre un potenziamento delle ore di educazione civica, proprio per avere gli strumenti per farsi idee proprie e decidere, consapevoli che la scuola non deve solo impartire nozioni, ma aiutare a formare le proprie idee.

Ascolto con personale specializzato – Gli studenti ritengono necessario uno sportello dedicato all'ascolto con personale appositamente formato in ogni istituto. Ciò che è venuto fuori nel corso della riunione è la carenza di dialogo sia in famiglia sia a scuola. Spesso gli studenti si trovano a subire le situazioni, a casa come a scuola, e non riescono a porre rimedio ai problemi che via via si presentano. Le figure specializzate da un lato devono dedicarsi all'ascolto e alla consulenza, dall'altro dovrebbero svolgere un ruolo di facilitatori.

Analogie con la consultazione pubblica “La scuola che vorrei”:

Una serie di aspetti emersi durante l'audizione con i rappresentanti delle consulte regionali degli studenti è stata rilevata anche con la consultazione pubblica svolta dall'AGIA nei mesi di ottobre e novembre 2021, attraverso il portale skuola.net. E' importante premettere che l'audizione e la consultazione pubblica avevano obiettivi diversi e di conseguenza gli argomenti trattati non sono stati proprio gli stessi; da un lato si è ragionato su cosa migliorare nella scuola, dall'altro si è indagato sul problema della dispersione scolastica.

L'aspetto emerso in audizione che ha avuto un grosso riscontro anche nella consultazione pubblica è la necessità di maggior dialogo tra studenti docenti e famiglie. Nella consultazione il dialogo e l'ascolto era visto come elemento di svolta della scuola così vissuta oggi dai ragazzi: un maggior dialogo da un lato migliorerebbe l'apprendimento, dall'altro potrebbe evitare le bocciature. Per i rappresentanti della consulta un maggior dialogo e sportelli dedicati all'ascolto aiuterebbero nell'orientamento e nelle scelte intraprese dagli studenti. L'utilizzo del dialogo e l'organizzazione di momenti di ascolto, dunque, è una esigenza che i ragazzi ritengono utile per risolvere problemi anche diversi.

Altro aspetto interessante emerso sia dall'audizione che dalla consultazione pubblica è quello relativo alla valutazione. Gli studenti in entrambi i casi hanno evidenziato come l'attuale sistema di valutazione sia superato, per come è strutturato, attraverso verifiche scritte o orali, e perché non contempla una serie di aspetti molto importanti come l'impegno degli



studenti e le capacità critiche sviluppate degli stessi. In merito a promozioni e bocciature, se da quanto emerso in audizione possono essere causa di abbandono scolastico, da quanto risulta dalla consultazione pubblica, fanno riferimento ad un modello di scuola ormai superato.

Un ultimo aspetto importante emerso nella consultazione pubblica e ripreso in sede di audizione è la necessità di maggiore importanza agli spazi e del benessere a scuola. Questo aspetto è stato ripreso da alcuni rappresentanti in sede di audizione che lamentavano edifici scolastici abbastanza fatiscenti o ancora provvisori a distanza di 5-6 anni da eventi sismici.



Buone Pratiche

C.I.D.I. Milano

Soggetto	C.I.D.I. Milano	
Titolo/nome della pratica	Oltre i Confini. Un modello di scuola aperta al Territorio 2016 – ADN -00279	
Area su cui insiste	Prevenzione e contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	2018	2022
Target (popolazione coinvolta)	<p>Sono minori in area dispersione dagli 11 ai 17 anni. Il target riguarda studenti: a) BES, DSA e DVA ; b) minori di cittadinanza non italiana; c) studenti ripetenti; d) studenti che frequentano la scuola in modo discontinuo.</p> <p>A tre anni dall'avvio del progetto sono stati coinvolti complessivamente 7000 minori, di cui più del 30% sono studenti con Bisogni Educativi Speciale e DSA; il 25 % sono minori di cittadinanza non italiana, il 15% sono ripetenti e il 14,90% frequentano la scuola in modo irregolare.</p>	
Contesto geografico	<p>Multiregionale.</p> <p>Il progetto vede il coinvolgimento di 45 scuole partner e 20 enti del terzo settore. Agisce sul territorio nazionale in 9 regioni, di cui 5 al Nord e 4 al Sud e Isole. Opera attraverso 10 reti territoriali, a cui partecipano le scuole, gli enti partner del terzo settore e, in molti casi, gli enti locali. Precisamente le reti provinciali sono: Imperia -Liguria; Trecate, Novara - Piemonte; Milano – Lombardia; Voghera, Pavia – Lombardia; Portogruaro – Veneto; Foggia – Puglia; Mazara del Vallo, Marsala, Trapani - Sicilia; Potenza -Basilicata; Napoli, Quarto – Campania</p>	



Obiettivi	<p>L'intervento delineato nelle azioni del progetto si basa sul presupposto che nel nostro Paese la dispersione scolastica si caratterizza per essere un fenomeno strutturale, dovuto da un lato, alle disuguaglianze sociali e alle povertà educative e dall'altro lato, alle debolezze del sistema di istruzione. In questo scenario, la scuola può giocare un ruolo centrale per ridurre l'attuale tasso di dispersione. Certamente per abbattere la dispersione servono interventi strutturali, mirati di politica scolastica, come, ad esempio, l'estensione del tempo pieno soprattutto in molte zone del Sud, oltre che politiche efficaci di welfare rivolte alle fasce più deboli dal punto di vista sociale ed economico.</p> <p>Il modello d'intervento delineato nel progetto ha come riferimento questo scenario e per questo affronta la lotta alla dispersione con un approccio globale – sistemico - articolato su più azioni correlate tra loro e che agiscono su più piani;</p> <ul style="list-style-type: none">a) sul versante della riqualificazione degli ambienti di apprendimento: puntando su aule laboratorio polifunzionali e non su aule tradizionali;b) sulla formazione dei docenti: fornendo strumenti di progettazione didattico/educativa incentrata su Unità di Apprendimento e sull'uso delle metodologie attive;c) su strategie di apprendimento flessibili: basate su percorsi di recupero, sviluppo e potenziamento delle competenze di base e delle competenze trasversali (skills), organizzati sia in moduli orari di 20 e di 10 ore, rivolti a team ristretti di studenti, sia in percorsi di supporto e accompagnamento personalizzati, rivolti a studenti in abbandono scolastico;d) sul coinvolgimento attivo delle famiglie degli studenti in area dispersione: attivando supporti e percorsi gestiti dagli enti del terzo settore;e) sull'apertura della scuola al territorio attraverso i Presidi Educativi: finalizzata a promuovere un'offerta formativa integrata, arricchita di contenuti educativi, progettata in collaborazione tra la scuola, le associazioni e gli enti che operano sul territorio. <p>In questo quadro il progetto:</p> <ul style="list-style-type: none">- ha costruito 45 Presidi Educativi, intesi come nuovi ambienti di apprendimento, composti da arredi mobili e attrezzature informatiche e multimediali che svolgono due funzioni: <p>essere un'aula laboratorio e, allo stesso tempo, luoghi di incontro e di aggregazione per aprire la scuola al territorio. L'obiettivo è di creare strutture sostenibili per dare continuità nel tempo a interventi di contrasto alla dispersione che devono diventare parte integrante del PTOF.</p> <ul style="list-style-type: none">- Promuovere nella scuola percorsi di recupero, progettati e realizzati in collaborazione con gli enti e i servizi del territorio, che trovano nella rete il punto di coordinamento dell'offerta formativa rivolta a diverse tipologie di dispersione, agendo anche sul versante dell'assistenza alle famiglie disagiate;- Affinare le competenze professionali degli insegnanti per analizzare i bisogni formativi, individuare i segnali precoci di abbandono, progettare strumenti da applicare nell'attività di formazione con studenti svantaggiati. <p>Il progetto affronta la lotta alla dispersione con un approccio globale, basato su un intervento che mira a correlare le azioni pianificando un'offerta formativa integrata tra la scuola, il sociale e i servizi del territorio.</p>
------------------	---



<p>Azioni chiave (breve descrizione)</p>	<p>Il progetto quadriennale ruota sulle seguenti macro-azioni: 1/2. Realizzazione e gestione dei 45 Presidi ad alta densità educativa; 3. Interventi a favore dell'utenza; 4. Network di sostegno alle famiglie; 5. Attività di formazione rivolta ai docenti e agli operatori; 6. Struttura e processi di gestione; 7. Comunicazione; 8. Monitoraggio e valutazione; 9. Impatto sociale.</p> <p>L'intervento si caratterizza per il coinvolgimento di un numero consistente di insegnanti, educatori e nuclei familiari; per ampliare la comunità educante riferita a ciascuna rete con la partecipazione di enti privati e pubblici, in modo che si possa allargare e meglio caratterizzare la rete di servizi.</p>
<p>Report di valutazione</p>	<p>A due anni dalla conclusione del progetto è prevista la valutazione d'impatto che sarà svolta da due Università: dalla Facoltà di Economia dell'Università Statale di Milano per quanto riguarda la dimensione quantitativa del progetto, mentre la parte qualitativa sarà oggetto dell'intervento della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Bicocca di Milano.</p>



<p>Principali risultati ottenuti (breve descrizione)</p>	<p>I risultati sinora raggiunti dal progetto, sono riferiti ai primi tre anni di attività e vanno contestualizzati nell'ambito degli ultimi due difficili anni attraversati dalla scuola del nostro Paese, in cui siamo riusciti, seppure in un quadro di grandi incertezze, attraverso una costante monitoraggio e riadeguamento delle attività e degli strumenti, ad essere in linea con gli obiettivi previsti dal cronoprogramma del progetto.</p> <p>I risultati quantitativi sinora raggiunti sono:</p> <ol style="list-style-type: none">1. la costruzione e dei 45 Presidi Educativi nelle scuole partner e l'avvio delle attività;2. la realizzazione di oltre 550 corsi di recupero sviluppo e potenziamento delle competenze di base (in particolare STEM, asse dei linguaggi, lingua italiana e straniera...) e delle competenze chiave trasversali (skills) con il coinvolgimento di oltre 7000 studenti;3. Il coinvolgimento di oltre 800 docenti ed educatori della sec. di I e II grado;4. l'attivazione di 15 corsi di ricerca-azione;5- l'attivazione di 10 reti sul territorio e l'allargamento della partnership ad altre istituzioni scolastiche, enti e associazioni. <p>Per quanto riguarda gli aspetti qualitativi, ci sembra importante evidenziare due dati:</p> <ul style="list-style-type: none">- Il primo riguarda gli esiti-degli scrutini rilevati nell'as 2020/21, riferiti ai minori coinvolti nelle attività di recupero finanziati dal progetto. Dall'analisi emerge che: - il 95,75% degli studenti della sec. di primo grado è stato promosso e il 3,37 % bocciato; gli studenti della sec. di II ° promossi va oltre l'80 % mentre i bocciati sono stati il 16, 67%.- Il secondo dato riguarda i risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti nei percorsi di recupero organizzati dalle scuole e valutati in base ai 4 livelli di certificazione. Dagli esiti emerge che il 66% degli studenti della sec. di I° hanno raggiunto in buona parte gli obiettivi, attestando la loro performance tra il livello intermedio/avanzato; mentre nella secondaria di II° il 58,40% ha raggiunto pienamente gli obiettivi, tra intermedio e avanzato e il 28,9% li ha parzialmente raggiunti, attestandosi sul livello di base. Chiaramente, tutti questi dati vanno letti in rapporto alle tipologie di target degli studenti coinvolti nelle attività di recupero, composte in larga parte da minori BES e DSA, stranieri, alunni ripetenti e con frequenza discontinua.
<p>Sito per ulteriori informazioni</p>	<p>https://oltreiconfini.cidimi.it/</p>



CIA Manzoni

Soggetto	Centro d'Istruzione dell'Adulto e dell'Adolescente CIA Manzoni – Comune di Milano
Titolo/nome della pratica	Non vi è un nome specifico dal momento che è l'attività svolta regolarmente dal Centro su incarico del Comune di Milano – Area Servizi Scolastici ed Educativi.
Area su cui insiste	Contrasto
Annualità in cui è stata realizzata	Eredita la lunga tradizione di scuole civiche serali a Milano. Nel 2013 nascono i corsi diurni dedicati ad adolescenti in dispersione.
Target	Corsi diurni: adolescenti 16-18 anni; Corsi serali: giovani e adulti (maggiorescenti); Accoglie complessivamente circa 400 studenti all'anno
Contesto geografico	Locale Comune di Milano
Obiettivi Verso dove	Favorire il ritorno all'istruzione attraverso corsi di recupero anni scolastici (2 anni in 1) finalizzati al raggiungimento di un diploma di istruzione tecnica o professionale. L'obiettivo del CIA Manzoni è sempre stato l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione, in particolare di quelle fasce della popolazione che più facilmente vengono escluse.
Azioni chiave (breve descrizione)	Le azioni vengono svolte attraverso équipe multidisciplinari, quindi non solo insegnanti ma anche educatrici che sono una risorsa straordinaria perché sono inserite in maniera stabile nelle équipe svolgendo una funzione complementare a quella dei docenti nonché un servizio psicologico adatto sia ai corsi diurni che quelli serali, con due figure diverse. Un altro elemento qualificante è sicuramente il lavoro di rete intesendo relazioni con le scuole statali in primis, con i Servizi Sociali e con tutto il tessuto associativo, cittadino che si occupa di adolescenti e giovani. I docenti hanno sviluppato nel tempo un approccio didattico orientato a conseguire gli obiettivi minimi di apprendimento (saperi minimi di cittadinanza), con un lavoro molto attento alle competenze trasversali e all'orientamento. Vi è poi una fortissima personalizzazione della didattica. Vi sono gruppi di lavoro piccoli o piccolissimi, a volte addirittura attività individuali o quasi individuali. C'è un percorso di didattica blended, quindi digitale, integrato alla didattica in presenza, già da ben prima del Covid per i corsi serali, proprio per favorire le diverse esigenze di un'utenza estremamente variegata.
Report di valutazione	<u>SI</u> – Vi è un progetto di valutazione di impatto e un osservatorio interno



Principali risultati ottenuti	Il 70 % degli iscritti arriva a sostenere l'esame di idoneità e due su tre scelgono di farlo presso una scuola statale. Il 75 % di chi sostiene l'esame, ottiene effettivamente l'idoneità. Questa percentuale per i corsi diurni arriva all'80 % mentre per il serale è un po' più ridotta, intorno al 70.
Sito per ulteriori informazioni	www.ciamanzoni.it



Con i Bambini

Soggetto	Con i Bambini impresa sociale
Titolo/nome della pratica	Società senza scopo di lucro costituita per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.
Area su cui insiste	Contrasto della povertà educativa minorile. Azione pubblica che si avvale di fondi privati per sperimentare innovazione nel contrasto della povertà educativa minorile nelle aree di povertà che poi dovranno auspicabilmente trasformarsi in politiche pubbliche.
Annualità in cui è stata realizzata	Si attuano i finanziamenti dei programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile grazie ad un credito d'imposta del 65% da parte delle Fondazioni di origine bancaria italiane. Ciò è previsto dal Protocollo d'Intesa stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri, l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria (in attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge 28 dicembre 2015, n. 208).
Target (popolazione coinvolta)	0 - 17 anni
Contesto geografico (indicare i nomi)	Nazionale
Obiettivi	Offerta di servizi per la prima infanzia; azioni di contrasto al fallimento formativo e al carattere multidimensionale della povertà educativa, ivi comprese varie forme di disagio giovanile e devianza minorile; interventi innovativi dentro e fuori la scuola; supporto ai minori vittime di maltrattamento e agli orfani di vittime di femminicidio; inclusione dei minori stranieri non accompagnati; iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori e quelle di progettazione partecipata avviate nelle aree del Centro Italia colpite dal sisma del 2016; azioni mirate per costruire i progetti di vita di adolescenti messi alla prova a seguito di condanne penali.



Azioni chiave (breve descrizione)	<p>Sono quattro le attività di Con i Bambini:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bandi sono dedicati a partenariati regionali o nazionali con risorse allocate grazie al doppio principio del numero dei minori e della differente situazione di povertà dei territori. In bandi possono avere un carattere “generalista”, ossia dedicati a minori poveri secondo l’età (Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, Comincio da zero) oppure mirati a particolari bisogni, urgenze e fragilità (Un passo avanti, Ricucire i sogni, Cambio rotta, A braccia aperte, Un domani possibile, Non uno di meno, e Bando per le comunità educanti).2. Iniziative in cofinanziamento in collaborazione con soggetti erogatori privati ed enti del Terzo settore che intendono sostenere, insieme a Con i Bambini, la realizzazione di interventi congiunti di contrasto della povertà educativa minorile su tutto il territorio nazionale.3. Comunicazione molto attenta ai temi dei minori con un rapporto costante con gli organi di informazione ed una cura innovativa a mostrare i risultati ottenuti sul campo. Con i Bambini insieme a Openpolis, in particolare, ha realizzato l’Osservatorio sulla povertà educativa #conibambini, per promuovere un dibattito sulla condizione dei minori in Italia, a partire dalle opportunità educative, culturali e sociali offerte. Con la modalità di data journalism, ogni settimana vengono pubblicati dei report con dati a livello comunale e sub-comunale rivolti a operatori sociali, della comunicazione, media e PA. I progetti possono essere ricercati e consultati sul sito di Con i Bambini, per bando e territorio di riferimento, e visualizzati su mappa geolocalizzata al seguente link www.conibambini.org/progetti-sostenuti.4. Advocacy tesa a rendere permanenti e sostenibili nel tempo le sperimentazioni messe in capo dai partenariati in azione in ogni parte d’Italia grazie alla stabilizzazione delle buone pratiche. Tale azione viene esercitata, entro i limiti istituzionali dell’impresa sociale, grazie al confronto con Ministri, Regioni, Comuni ed all’azione nei territori con le agenzie del terzo settore dedicate al civismo educativo per rendere operante il principio di sussidiarietà (art. 118 della Costituzione)
Report di valutazione	Nella gestione dei bandi, è stato introdotto l’elemento della valutazione di impatto.
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	<p>Con i Bambini ha pubblicato ad oggi undici bandi, selezionando complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, tra cui 30 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori e 6 interventi di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016.</p> <p>I progetti approvati, sostenuti con un contributo di oltre 335,4 milioni di euro, coinvolgono mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 7.150 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le “comunità educanti” dei territori.</p>
Sito per ulteriori informazioni	https://www.conibambini.org



Fondazione per la Scuola

Soggetto	Fondazione per la Scuola - Compagnia di San Paolo, in convenzione con Istituzioni scolastiche, Comune Torino, Usr Piemonte.	
Titolo/nome della pratica	Provaci ancora Sam!	
Area su cui insiste	Prevenzione e contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	Dal 1989	in corso
Target	<ul style="list-style-type: none"> - Preventivo: 132 Classi di IV, V elementare, I, II e III media - Tutela integrata (seconda opportunità): 4 classi. 50 ragazzi che conseguono la licenza media, - Inclusione minori: 8 classi in Cippa rivolti soprattutto a minori stranieri non accompagnati 	
Contesto geografico	<ul style="list-style-type: none"> a. Torino: 32 Istituti Comprensivi (in molte sezioni) e 3 Cippa b. Torino: 3 Istituti Comprensivi in tutte le sezioni c. Genova: 5 Istituti Comprensivi a Genova d. Nazionale: sostegno alla rete operatori Terzo Settore 	
Obiettivi	<p>Favorire il successo formativo di tutte le allieve e gli allievi, sperimentando nuove metodologie didattiche finalizzate all'apprendimento e all'inclusione.</p> <p>Potenziare la sinergia con le risorse dell'extra scuola e stimolare l'inter-professionalità, sostenendo l'integrazione tra il lavoro delle e dei docenti, delle operatrici educative e degli operatori educativi del contesto scuola e quello delle volontarie e degli educatori al fine di consolidare la "comunità educante"</p> <p>Diffondere l'approccio del PAS (Provaci ancora Sam) anche alle classi non direttamente coinvolte nel Progetto, in un'ottica di contaminazione, avvalendosi dell'alleanza tra scuola e Organizzazioni territoriali come motore capace di proporre a studentesse e studenti un'offerta ricca di potenziamento educativo e didattico fondato sull'inclusione</p> <p>Realizzare specifiche azioni di orientamento avvalendosi della collaborazione di Agenzie di formazione professionale, artigiani, COSP</p>	



Azioni chiave (breve descrizione)	<p>Il progetto si muove su due linee di azione: prevenzione primaria, dedicata a studentesse e studenti ancora compresi nei percorsi scolastici e prevenzione secondaria, per offrire opportunità a ragazze e ragazzi ultraquattordicenni che hanno difficoltà di inserimento per problematiche sociali e scolastiche e sono ad elevato rischio di dispersione, oppure hanno interrotto il percorso scolastico pur non avendo ancora conseguito la licenza media.</p> <p>La prevenzione primaria prevede:</p> <ul style="list-style-type: none">- attività educative e formative svolte da 220 operatrici e operatori educativi nel contesto scuola (il patto con la scuola prevede la partecipazione degli educatori ai consigli di classe) insieme ai docenti con il gruppo classe in orario scolastico, nelle classi 4^a e 5^a della Scuola Primaria e nelle classi 1^a, 2^a e 3^a della Scuola Secondaria di I grado;- attività in orario extrascolastico con le Organizzazioni del territorio. <p>La prevenzione secondaria si articola a sua volta in due modalità di azione: la Tutela Integrata e gli interventi presso CPIA:</p> <ul style="list-style-type: none">- Il percorso della Tutela Integrata si realizza nell'arco di due anni. Nel primo si offre sostegno ai minori in età compresa tra i 14 e 15 anni con conoscenze di base della lingua italiana, pluriripetenti e che non abbiano conseguito la licenza media. L'anno successivo, le azioni si concentrano su ragazzi che hanno conseguito la licenza media nel percorso della Tutela Integrata e che necessitano di un ulteriore accompagnamento per proseguire gli studi.- Gli Interventi presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono rivolti a ragazzi tra i 16 e 18 anni. Tali interventi, strutturati e personalizzati, sono finalizzati a un percorso di cittadinanza e socializzazione e al conseguimento della licenza e alla possibile prosecuzione degli studi attraverso percorsi di istruzione superiore o di formazione professionale
Report di valutazione	SI, annuali
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	<p>Nel corso degli anni, le attività di valutazione e monitoraggio hanno evidenziato i seguenti risultati (in sintesi):</p> <ul style="list-style-type: none">- Riduzione della dispersione esplicita e implicita;- Rientro in formazione di ragazze/i che non erano riusciti a ottenere la licenza media, conseguimento della licenza stessa e, in alcuni casi, prosecuzione degli studi;- Contenimento dell'abbandono durante gli a.s. 2019-20 e 2020-21, contraddistinti da pandemia e lockdown;- Diffusione di modalità di lavoro interprofessionale tra insegnanti ed educatori (gli educatori partecipano ai Consigli di classe;
Sito per ulteriori informazioni	http://www.provaciancorasam.it/progetto



Save the Children 1

Soggetto	Save the Children
Titolo/nome della pratica	Arcipelago Educativo
Area su cui insiste	Contrasto
Annualità in cui è stata realizzata	Giugno-settembre 2020 Giugno-settembre 2021
Target	Bambini e ragazzi dai 9 ai 14 anni, docenti, famiglie
Contesto geografico	Nazionale Attività territoriali realizzate a Milano, Torino, Venezia, Bari, Napoli, Rosarno, Aprilia. Grazie ai webinar e alla piattaforma, il progetto ha diffusione su scala nazionale.
Obiettivi	Ridurre la perdita di apprendimento di bambini e adolescenti in condizione di povertà educativa (<i>summer learning loss</i>), durante la pausa estiva, individuati in collaborazione con le scuole primarie e secondarie di primo grado della “rete Save the Children”.



Azioni chiave (breve descrizione)	<p>Nell'ambito delle estati 2020 e 2021, 19 Arcipelaghi Educativi sono stati realizzati negli spazi e nei giardini delle scuole.</p> <p>Ogni Arcipelago Educativo prevede attività laboratoriali, ludiche e metacognitive per rafforzare la motivazione ad apprendere e le competenze di base. I minori coinvolti nelle attività in presenza sono seguiti anche attraverso tutoraggi personalizzati online gestiti da giovani universitari.</p> <p>Tra docenti, famiglie e associazioni coinvolte sono siglati dei patti di corresponsabilità educativa per la realizzazione e il monitoraggio dei percorsi con i bambini e i ragazzi. Per i genitori è attivo un servizio di messaggistica tradotto in diverse lingue, attraverso il quale ricevere spunti e idee per attività educative da fare insieme ai propri figli.</p> <p>Nell'estate 2021, per educatori e docenti è stato realizzato un ciclo di webinar nazionale con l'obiettivo di sviluppare gli strumenti utili a supportare gli adulti di riferimento nella realizzazione di interventi di recupero del learning loss ed è stata aggiornata ed arricchita la piattaforma digitale https://risorse.arcipelagoeducativo.it/risorse che raccoglie materiali e attività legati al tema apprendimenti.</p>
Report di valutazione	SI
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	Nel corso delle due edizioni oltre 950 bambini e ragazzi sono stati coinvolti nelle attività degli Arcipelaghi Educativi, 240 docenti coinvolti nel monitoraggio educativo, 900 genitori hanno ricevuto la messaggistica, 640 iscritti (educatori, operatori sociali, enti locali, docenti, volontari) al ciclo di webinar.
Sito per ulteriori informazioni	https://risorse.arcipelagoeducativo.it/risorse



Save the Children 2

Soggetto	Save the Children	
Titolo/nome della pratica	Fuoriclasse in Movimento	
Area su cui insiste	Prevenzione	
Annualità in cui è stata realizzata	Dal 2017	Al 2024
Target	Docenti, dirigenti, studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, comunità educante.	
Contesto geografico	<p>Il progetto è presente su scala nazionale, per l'anno scolastico 2021-2022 coinvolge 170 scuole in 17 regioni italiane.</p> <p>Nei due anni scolastici successivi (2022-2023 e 2023-2024) sono previste due ulteriori call to action, con l'obiettivo di coinvolgere 250 scuole entro il 2024.</p>	
Obiettivi	<p>Fuoriclasse in Movimento persegue lo scopo di “facilitare il benessere scolastico degli studenti delle scuole aderenti a Fuoriclasse in Movimento”, al fine di contribuire al contrasto della dispersione scolastica</p> <p>Tale scopo è perseguito attraverso tre obiettivi strategici:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Favorita la partecipazione degli studenti delle scuole aderenti a Fuoriclasse in Movimento; 2. Migliorate le conoscenze dei docenti e dirigenti scolastici su approcci educativi e didattici basati sulla partecipazione; 3. Rafforzato lo scambio di buone pratiche tra docenti e dirigenti scolastici su didattica innovativa, protagonismo degli studenti, comunità educante. 	



Azioni chiave	<p>Sono tre le azioni chiave di Fuoriclasse in Movimento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Consigli Fuoriclasse: percorsi di partecipazione gestiti da rappresentanze di docenti e studenti, con l'intento di individuare soluzioni condivise per migliorare la scuola. I Consigli migliorano la scuola concentrandosi su: spazi scolastici (es. riqualificazioni biblioteche, giardini, aule laboratoriali, ...), didattica (es. outdoor education, lezioni a classi aperte, ora del gioco ...), relazioni tra pari e con gli adulti (es. circle time, laboratori di educazione sentimentale, azioni di contrasto al bullismo ...), collaborazione con il territorio (es. riqualificazione spazi pubblici, dialogo con le istituzioni, azioni di sensibilizzazione della cittadinanza sui temi dei diritti dell'infanzia ...).2. Tutoraggi pedagogici: i docenti beneficiano di un percorso formativo curato dall'Università Bicocca e dal Movimento di Cooperazione Educativa, volto ad apportare innovazione didattica nelle scuole a partire dalle istanze degli studenti e delle studentesse.3. Reti e community: tavoli territoriali, seminari, gemellaggi, scambi cittadini e nazionali tra scuole volti a creare confronto e contaminazione di buone pratiche per prevenire il rischio di dispersione scolastica. <p>Fuoriclasse in Movimento si avvale della preziosa collaborazione delle scuole aderenti e dei partner di progetto (Cooperativa CISV Solidarietà, Associazione EaSlab, Cooperativa E.D.I. Onlus, Associazione Kreattiva, Movimento di Cooperazione Educativa, Psy+ Onlus, Associazione G.F. Serio, Università degli studi di Milano Bicocca).</p>
Report di valutazione	SI, a cura di Disamis
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	<p>A partire dal 2017:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 250 scuole hanno aderito a Fuoriclasse in Movimento.<input type="checkbox"/> Sono stati coinvolti oltre 15.000 studenti, 5.000 docenti, 2.000 famiglie.<input type="checkbox"/> Grazie ai Consigli Fuoriclasse, sono state promosse 500 azioni di cambiamento per migliorare la scuola
Sito per ulteriori informazioni	https://www.savethechildren.it/partecipazione/fuoriclasse-in-movimento



Save the Children 3

Soggetto	Save the Children	
Titolo/nome della pratica	Volontari per l'Educazione	
Area su cui insiste	Contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	Da dicembre 2020	In corso
Target	Bambini e ragazzi con età compresa tra i 9 e i 17 anni	
Contesto geografico	Nazionale	
Obiettivi	Migliorati gli apprendimenti e la partecipazione scolastica di 4500 bambini e adolescenti (9-17 anni) colpiti dalla crisi educativa della pandemia	
Azioni chiave (breve descrizione)	<ul style="list-style-type: none"> - Si affianca stabilmente un volontario, adeguatamente formato, ad un singolo bambino/adolescente o a un piccolo gruppo di bambini/adolescenti per il sostegno online personalizzato. Qualora il minore non sia in possesso di dispositivo e connessione, questi verranno assicurati dal progetto. - I volontari entrano a far parte di una community online; sono debitamente formati e coinvolti in una supervisione metodologica, individuale e di gruppo. - La comunità educante (scuole, servizi del territorio, Uffici Scolastici Regionali, Università) sostiene la realizzazione del progetto individuando i minori più a rischio e partecipando al monitoraggio educativo. 	
Report di valutazione	SI	



Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	<p>Da dicembre 2020 ad agosto 2021 sono stati sostenuti oltre 1500 beneficiari e oltre 900 volontari, principalmente studenti universitari, si sono attivati in almeno un tutoraggio.</p> <p>Dal monitoraggio in corso, emerge un miglioramento significativo degli studenti beneficiari in ciascuna componente dell'autoefficacia investigata (accademica, emotiva, sociale). I maggiori effetti in termini di miglioramento dell'autoefficacia sono rilevabili tra i beneficiari di origine straniera. I tutor volontari riconoscono una crescita personale e una buona gratificazione per l'esperienza fatta.</p>
Sito per ulteriori informazioni	https://www.savethechildren.it/partecipa/volontari/volontari-per-educazione



Save the Children 4

Soggetto	Save the Children	
Titolo/nome della pratica	Futuro prossimo	
Area su cui insiste	Contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	2018	In corso
Target	Giovani tra gli 11 e i 17 anni	
Contesto geografico	Chiaiano (NA), Latte Dolce (SS), Marghera (VE) 3 aree accomunate da un alto tasso di abbandono scolastico, di genitorialità precoce e dalla carenza di offerte educative.	
Obiettivi	Contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica attraverso la sperimentazione di un modello di intervento integrato, replicabile e sostenibile, basato sul coinvolgimento sinergico di tutti gli attori territoriali e centrato sul protagonismo degli adolescenti.	
Azioni chiave	Vengono elaborati e messi in pratica interventi educativi integrati secondo metodologie didattiche inclusive nelle scuole e vengono realizzate, in spazi comuni presenti sul territorio, attività educative di qualità scelte insieme agli adolescenti. L'intervento, infine, è accompagnato da un costante supporto di carattere tecnico-scientifico e di ricerca-azione, per capitalizzare metodologie di intervento e rendere l'azione nel suo complesso replicabile e scalabile in base ai contesti.	
Report di valutazione	Sì - Il progetto Futuro Prossimo è monitorato attraverso la valutazione di impatto affidata a due enti qualificati, Ricerca Azione Onlus e Fondazione Agnelli.	



Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	<p>Da settembre 2018 ad aprile 2021 sono stati coinvolti nel progetto 5552 minori e oltre 700 adulti tra educatori e genitori. Attivati numerosi laboratori scolastici per la promozione del benessere, della partecipazione e dell'inclusione. In ambito extra-scolastico sono attivate iniziative di carattere artistico, culturale e sportivo nonché orientate alla promozione del volontariato e della cittadinanza attiva.</p> <p>Uno dei principali risultati raggiunti riguarda la costruzione di un modello di collaborazione tra i vari attori delle comunità educanti di Sassari, Venezia e Napoli per favorire l'attivazione di opportunità educative, la sinergia tra quelle esistenti e una sempre maggiore uniformità tra scuola ed extra-scuola. Le tre reti, composte da attori istituzionali e non e che includono i giovani, stanno lavorando alla redazione di Piani di Sviluppo Territoriali per il contrasto alla povertà educativa e dispersione scolastica e contestualmente portano avanti delle sperimentazioni (es. la costruzione di un sistema di indicatori per individuare i primi segnali di dispersione scolastica e povertà educativa).</p>
Sito per ulteriori informazioni	https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/futuro-prossimo



Maestri di strada

Soggetto	Maestri di strada Onlus	
Titolo/nome della pratica	I CoroNauti	
Area su cui insiste	Iniziativa web che si è svolta su canali social durante il periodo di pandemia dunque potenzialmente nazionale	
Annualità in cui è stata realizzata	Marzo 2020	Giugno – Luglio 2020
Target	11-17 anni	
Contesto geografico	Campania, anche se trattandosi di un'iniziativa via web poteva toccare anche altre zone.	
Obiettivi	Combattere l'isolamento e lo scoraggiamento attraverso un contagio sociale ed educativo, fatto di proposte, iniziative, arte, solidarietà.	
Azioni chiave (breve descrizione)	E' un progetto articolato su diversi fronti serie con video-sfide ai gruppi di CoroNauti attraverso la lettura, il racconto e la registrazione di storie della tradizione, che passano per la voce degli adolescenti per giungere ai bambini.	
Report di valutazione	Non indicato	
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	Distribuzione a 220 famiglie di materiale essenziale da un punto di vista educativo culturale (tablet, libri, quaderni). Coinvolgimento di molti ragazzi in iniziative via web, che ne ha limitato l'isolamento.	
Sito per ulteriori informazioni	https://www.maestrigrada.it/	



Centro Mater Dei

Soggetto	Suore dell'Ordine delle figlie della carità di San Vincenzo de Paoli	
Titolo/nome della pratica	Centro di formazione professionale Mater Dei	
Area su cui insiste	Contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	Dal 2016 (Piemonte) Dal 2020 Napoli	In corso
Target	14-17 anni, sono ragazzi caratterizzati dal rifiuto dei contenuti scolastici, dalle modalità di insegnamento tradizionale e dal mondo della scuola in genere.	
Contesto geografico	Multi territorio. In realtà ci sono due centri di formazione professionale "Mater Dei" attivi. Due a Rivoli e Pianezza (Piemonte) con circa 800 allievi e uno a Napoli aperto relativamente di recente con 40 allievi.	
Obiettivi	L'idea fondamento della struttura è quella di far riavvicinare ad un percorso formativo tutte quelle ragazze e quei ragazzi che per i motivi più diversi, disagio personale o familiare, non sono riusciti a completare il percorso scolastico definibile "istituzionale" come un liceo o istituto tecnico-professionale.	
Azioni chiave	<p>La prima azione è la presa in carica del ragazzo e della famiglia muovendo tutti gli attori del territorio. Prendere in carico il ragazzo a livello operativo si traduce in azioni di recupero e di sostegno. Mettere al centro il ragazzo significa potenziarne la progettualità personale orientandone le scelte nel modo migliore.</p> <p>La seconda azione sta nella cura del gruppo dei docenti e degli educatori. Il rapporto tra adolescente e docente è fondamentale e i docenti debbono lavorare uniti. Non sono previste sospensioni, piuttosto ore di lavori socialmente utili nella scuola, che a Rivoli hanno avuto un notevole successo</p>	
Report di valutazione	SI – E' stato incaricato lo "IUSTO" di Torino (sede universitaria collegata all'Università Pontificia Salesiana) per una valutazione di impatto sul progetto di Napoli. Quest'ente svolge anche un monitoraggio in itinere.	
Principali risultati ottenuti (breve descrizione)	A Napoli 39 ragazzi su 40 hanno chiuso l'anno scolastico	
Sito per ulteriori informazioni	https://www.facebook.com/Centro-di-Formazione-Professionale-Mater-Dei-109864347590913/	



Network Associazioni

Soggetto	Network Associazioni – Coop dedalus	
Titolo/nome della pratica	Apprendere per crescere	
Area su cui insiste	Contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	Dal Marzo 2014	Al Luglio 2014
Target	Minori e i giovani stranieri soli presenti sul territorio, i quali, essendo già presi in carico dall'ente locale e inseriti all'interno di attività socio-educative, realizzate in partenariato con strutture e organizzazioni del privato sociale, necessitavano di uno speciale supporto sociale, giuridico ed educativo-formativo.	
Contesto geografico	Comune e provincia di Napoli	
Obiettivi	Il progetto puntava a favorire i processi di emancipazione ed integrazione sociale dei giovani stranieri che vivono a Napoli.	
Azioni chiave	<input type="checkbox"/> corso di alfabetizzazione alla lingua italiana (L2); <input type="checkbox"/> iscrizione e accompagnamento al sostenimento dell'esame di licenza media inferiore; <input type="checkbox"/> accompagnamento ai servizi ed iscrizione al centro per l'impiego; <input type="checkbox"/> mediazione culturale; <input type="checkbox"/> ascolto e orientamento al lavoro.	
Report di valutazione	NO	
Principali risultati ottenuti		
Sito per ulteriori informazioni	https://www.coopdedalus.it/apprendere-per-crescere/	



WeWorld 1

Soggetto	WeWorld	
Titolo/nome della pratica	Programma Frequenza 200	
Area su cui insiste	Contrasto	
Annualità in cui è stata realizzata	Da settembre 2012 a luglio 2018	A luglio 2018
Target	11 –14 anni	
Contesto geografico	Lombardia (Milano)-Piemonte (Torino)-Sardegna (Cagliari)-Lazio (Roma)-Campania (Napoli, Afragola)-Puglia (Bari)-Sicilia (Palermo)	
Obiettivi	Contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, aumentando la motivazione dei ragazzi/e di età compresa tra 11 e 14 anni verso la formazione scolastica attraverso la valorizzazione/promozione dei legami studente-scuola-famiglia-comunità	
Azioni chiave (breve descrizione)	<p>L'organizzazione ha aperto diversi presidi territoriali in alcuni quartieri di città italiane caratterizzati da elevato disagio economico e sociale. In collaborazione con enti locali del Terzo Settore, e mettendosi in rete con le scuole di quartiere, è stato implementato un Programma di contrasto alla dispersione scolastica il cui target era la fascia d'età 11-14 anni.</p> <p>Accanto ad attività volte a supportare gli studenti nelle competenze scolastiche e relazionali e a garantire una maggiore continuità nei loro percorsi formativi, il Programma prevedeva attività volte ad aumentare la partecipazione delle famiglie al percorso formativo dei figli, e a rafforzare la capacità dei docenti di leggere e valorizzare competenze e aspirazioni degli studenti., favorendo anche la mediazione tra studenti, genitori e insegnanti</p>	
Report di valutazione	No	



<p>Principali risultati ottenuti (breve descrizione)</p>	<p>Frequenza200 ha evidenziato negli anni l'importanza di agire a partire dal centro delle relazioni, valorizzando il ruolo della comunità e dei rapporti di prossimità che i minori vivono quotidianamente.</p> <p>Un risultato degno di nota è l'accresciuta sensibilità al tema educazione da parte delle mamme. Grazie al progetto, molte mamme si sono trovate per la prima volta ad esplicitare a sé stesse, prima ancora che agli altri, i propri comportamenti in relazione al percorso scolastico dei figli. I momenti di socializzazione, attività di counselling individuale e incontri di gruppo su tematiche legate a studio e orientamento, hanno accresciuto in loro la consapevolezza che in relazione all'età e a livello di autonomia del figlio il proprio comportamento può e deve cambiare.</p> <p>Nell'arco dei primi quattro anni, il "Programma Frequenza200" ha permesso di coinvolgere 7.830 bambine, bambini e adolescenti iscritti ai Centri, 3.600 famiglie, circa 180 operatori grezzi (commercianti ed altri operatori territoriali pubblici e privati) e 21 scuole. Per la sua estensione territoriale Frequenza200 costituisce una delle più ampie esperienze nazionali di prevenzione e contrasto della povertà educativa.</p>
<p>Sito per ulteriori informazioni</p>	



WeWorld 2

Soggetto	WeWorld	
Titolo/nome della pratica	R.E.A.C.T. (Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio). Si tratta di un'estensione di Frequenza200, dal punto di vista geografico e di complessità dell'impianto progettuale (un maggior numero di figure professionali coinvolte e di attività trasversali e parallele a livello nazionale), finanziato dal Bando Adolescenza del Fondo per il contrasto alla povertà educativa promosso da Impresa Sociale Con I Bambini.	
Area su cui insiste	Prevenzione	
Annualità in cui è stata realizzata	Da sett 2018	A sett 2021
Target (popolazione coinvolta)	11 – 17 anni con particolare attenzione alla fascia 11-14 anni, fase cruciale nel passaggio dalla secondaria di I grado alla secondaria di II grado	
Contesto geografico (indicare i nomi)	Il Programma è stato implementato in 10 territori, situati in 6 regioni italiane: Piemonte, Lombardia, Lazio, Campania, Sicilia, Sardegna, in quartieri caratterizzati da elevato disagio socio-economico e con problematiche simili (degrado urbano, povertà materiale, microcriminalità e migrazione)	
Obiettivi	R.E.A.C.T. intende validare un modello innovativo nazionale per Reagire (REACT) alla povertà educativa e stimarne l'impatto, rendendolo esperienza esemplare per altri contesti. L'impianto progettuale mira a operare su 2 livelli: <input type="checkbox"/> rafforzare gli e le adolescenti, specie più vulnerabili <input type="checkbox"/> potenziare i soggetti che rappresentano, a vario titolo, le risorse educative sul territorio.	
Azioni chiave (breve descrizione)	Community worker Case Manager U Game	
Report di valutazione	SI	



<p>Principali risultati ottenuti (breve descrizione)</p>	<p>R.E.A.C.T. prevede la raccolta di diversi elementi di valutazione. Innanzitutto, viene effettuato un monitoraggio costante da parte di WeWorld sulle attività realizzate nei territori, attraverso la produzione di una reportistica quadrimestrale (raccolta dati quantitativi e qualitativi anche grazie un apposito database), reportistica delle attività specifiche degli educatori, riunioni di raccordo mensili con i coordinatori locali e incontri di coordinamento nazionali (a cui seguono i relativi verbali) raccolta dati su 4.176 ragazzi e ragazze che, tra il 2018 e il 2021, sono stati coinvolti tra attività nei centri territoriali e nelle scuole, di cui una media di oltre 400 all'anno frequentanti in modo continuativo i centri educativi territoriali. Alcuni esempi di strumenti utilizzati sono il registro delle attività e dei minori coinvolti, il registro delle collaborazioni/protocolli attivati con realtà operanti nel profit (quali esercizi commerciali per favorire la sensibilizzazione su tematiche educative) e ulteriori agenzie educative per ogni territorio.</p> <p>Nel 2019 è stato redatto un primo rapporto di progetto contenente una valutazione qualitativa e quantitativa del primo anno. Il rapporto è consultabile qui: WeWorld (2019), REACT- Reagire!, https://back.weworld.it/uploads/2021/02/primo-Rapporto-React.pdf</p> <p>Nel secondo anno è stato redatto un secondo rapporto sulla figura del Community Worker,</p> <p>https://back.weworld.it/uploads/2021/02/REACT_ricerca-azione-Com-Worker_bozza-7_singole.pdf</p>
<p>Sito per ulteriori informazioni</p>	



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Riferimenti bibliografici e sitografici



Riferimenti bibliografici e sitografici

- AGIA, *La scuola che vorrei. Risultati della consultazione pubblica promossa dall'AGIA*, Roma, febbraio 2022,
- Alleanza per l'infanzia, 2020, *Educazioni, Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente.*
- Alushaj A, Benvegnù C, Caracciolo N, et al. (2020), *Un Villaggio per Crescere: il modello, i dati, le voci, e... riflessioni a metà percorso*, Quaderni ACP 2020; 27(3), pp. 118-21.
- ANPAL (2019), *PIAAC. Formazione e competenze online nei centri per l'impiego. I risultati della sperimentazione*, Biblioteca Anpal
- ANPAL (2020), *OCSE PIAAC. Formazione e competenze on line. Sperimentazione dello strumento di self-assessment nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, Quaderno 12
- Banca d'Italia (2018), *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia*, Occasional Paper
- Belfield C. et H. Levin (2007), *The Price We Pay Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Bronfenbrenner U., 2010, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, tr. it. Erickson, Trento.
- Centers for Disease Control and Prevention, 2021, *Adverse Childhood Experiences Prevention Strategy*. Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Cyrulnik, B., 2020, *Les 1000 premiers jours*, Ministère des Solidarités et de la Santé, Paris, <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf> (accessed on 29 October 2020).
- Chamberland C., 2021, *Pour une écologie familiale forte*, in Lacharite, C., & Milot, T. (2021). *Vulnérabilités et familles*. Dans *Les Cahiers du CEIDEF : Vol. 8. Trois-Rivières*, QC: CEIDEF/UQTR, pp. Viii-Xii
- Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, 2021, *V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*
- Edinette, M. R., & Tudge, J. (2013). *Urie Bronfenbrenner's theory on human development: its evolution from ecology to bioecology*. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258.
- European Commission, 2021, *Proposal for a Council Recommendation establishing the European Child Guarantees*.
- EU Council Recommendation, 22 May 2019, on *High-Quality Early Childhood*



Education and Care Systems (2019/C 189/02)

- EU Council Recommendation 2021/1004, 14 June 2021 Establishing a European Child Guarantee, <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vllqc884uzz9>
- EU Council Resolution 2021/C 66/01, “Risoluzione del Consiglio dell’Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030)” https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG
- International Commission on the Futures of Education, 2020. *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- Forum DD (2021), Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un’Indagine Esplorativa. Rapporto di ricerca, <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2021/12/Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato1.pdf>
- Guglielmi D., Chiesa R. (2021), *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*, Il mulino, Bologna
- Lacharite C., E thier L. S., Nolin P., 2006. *Vers une the orie e cosyste mique de la ne gligence envers les enfants*, in “Bulletin de psychologie”, 59, pp. 381-94.
- INVALSI...
- ISTAT, Universita Ca’ Foscari Venezia, MIPA, *Nidi e servizi educativi per l’infanzia: stato dell’arte, criticita e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, 2020.
- Milani P., 2012, *Introduzione*, in S. Lawrence Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni degli altri*, Edizioni Junior, Bergamo, pp.5-28.
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialita* , Carocci, Roma, 2018.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l’implementazione del programma*, BeccoGiallo, Padova, 2015, nuova edizione riveduta e ampliata, www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report.
- Milani P., *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento, 2022
- Ministe re de l’e ducation nationale, Un re fe rentiel pour l’e ducation prioritaire, 2014, www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf.



- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2018, *Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilità+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>
- Ministero dell'Istruzione, 26 giugno 2020, *Piano scuola per la ripartenza del sistema educativo dopo l'emergenza sanitaria, per l'anno scolastico 2020/21*
- Ministero Istruzione, 2021a, *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Ministero Istruzione, 2021b, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), 2018, *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), (2019). *Linee Guida. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma, <https://www.lavoro.gov.it/redditodicittadinanza/Patto-per%20-inclusione-sociale/Documents/RdC-LINEE-GUIDA.pdf>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2021, *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 e Piano nazionale povertà 2021-2023*, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- OCDE, 2010, *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces. Description de projet de l'OCDE*, Avril 2010
- OCDE (2017), *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, <https://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, Intergruppo sulla partecipazione, 2021, *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Dipartimento politiche per la famiglia, Istituto degli Innocenti, Firenze, https://famiglia.governo.it/media/2573/idi_rapporto-partecipazioni_211207.pdf
- Peacock S. et al. (2013), *Effectiveness of Home Visiting Programs on Child Outcomes: A Systematic Review*, in "BMC Public Health", 13, 17.
- Pellerey M. (2021), *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, F. Angeli, Milano
- Psacharopoulos, G. (2007), « The Costs of School Failure, A Feasibility Study », rapport analytique e labore pour la Commission europe enne.



- REC/EU/19, 2006, – Council of Europe Recommendation, *Policy to support positive parenting*, 2006, in <https://rm.coe.in-t/168046d340>.
- REC/EU/112, 2013, – Council of Europe Recommendation, *Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage*, 2013, <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=16938&no=5>. Tamburlini G., Alushaj A., Vezzini F., *The ‘Village’ project: towards early learning communities*, 2020, <https://earlychildhoodmatters.online/2020/the-village-project-towards-early-learning-communities>.
- https://www.cdc.gov/injury/pdfs/priority/ACEs-Strategic-Plan_Final_508.pdf
- Santagati M., 2015, *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in “Scuola democratica”, 2 (2015)
- Siegel D., J., Bryson P.T., 2020, *Esserci. Come la presenza dei genitori influisce sullo sviluppo dei bambini*, tr.it. Raffaello Cortina, Milano.
- Simeone Domenico, Locatelli Rita (a cura di), 2021, *Service learning*, Quaderni di pedagogia della scuola, n.1.
- Tamburlini G., 2014, *Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche*, in “Medico e bambino”, 4, pp. 2-9.
- https://reader.paperlit.com/read/prj_586e4c813428f/pub_61adc2b4d29ec/5000-01-01?token=eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJwcm9qZWN0SWQiOiJwcm9qZWN0eWZlcnRjODE4ZiIsInByb2pY3RQZXJtaXNzaW9uc0JpdG1hc2siOiJF9.oy3J5l--Fg-vUkfftuuRfV3we3ngCUdgiqRQaklgJuw&page=6-7
- UNICEF Office of Research, 2018, ‘An Unfair Start: Inequality in Children’s Education in Rich Countries’, *Innocenti Report Card 15*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf
- UNICEF, 2019a. *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*, UNICEF, New York, April 2019.
- UNICEF, 2019b, *Every child learns*, UNICEF Education strategy 2019–2030.
- World Health Organization, United Nations Children’s Fund, World Bank Group (2018), *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, Geneva, World Health Organization, www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en
- www.oecd.org/skills/piaac/



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Allegati



Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

PROGETTO

Indagine conoscitiva

sulla dispersione scolastica in Italia

Premessa

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA
PROTOCOLLO GENERALE
COPIA CONFORME ALL'ORIGINALE DIGITALE
Protocollo N. 0000551/2021 del 31/03/2021
F.L. MARCELLO CARLA GARGANTI

L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza è stata istituita con la legge 12 luglio 2011, n.112, al fine di assicurare la piena attuazione e la tutela dei diritti e degli interessi delle persone di minore età, in conformità a quanto previsto dalle convenzioni internazionali, con particolare riferimento alla Convenzione sui diritti del fanciullo, firmata a New York il 20 novembre 1989 e resa esecutiva dalla legge 27 maggio 1991, n. 176.

Gli articoli 28, 29 e 31 della suddetta Convenzione definiscono il diritto dei bambini e dei ragazzi a ricevere un'istruzione idonea, sottolineando la necessità di integrare alla formazione attività quali il gioco, lo sport, e le attività culturali. In questo senso, il concetto di educazione è più ampio di quello di istruzione (che si riferisce alla sola educazione scolastica e per lo più nozionistica), e va attuato secondo politiche che investono non solo nella scuola, ma nei territori e nella comunità educante.

La scuola non è solo luogo di apprendimento ma anche spazio in cui i bambini e gli adolescenti passano gran parte del loro tempo, diventando un importante centro di socializzazione.

Secondo recenti dati MIUR, circa 130.000 alunni abbandonano precocemente la scuola ogni anno, tra il I e il II ciclo. Secondo dati Eurostat 2019, nel nostro Paese il 13,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha al massimo un titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni. Una delle percentuali più alte in Europa e che raggiunge livelli ancor più elevati in Sicilia (22,1% nel 2018), Sardegna (23% nel 2018) Calabria (20,3 % nel 2018).

Sebbene il fenomeno sia in calo (i dati rilevano una decrescita dal 20,8% del 2006 all'attuale 13,5%), il divario fra Nord e Sud continua a presentare livelli di preoccupazione. Campania, Sicilia, Calabria, Puglia e Molise occupano i primi cinque posti della classifica della povertà educativa in Italia, correlata al tasso di dispersione scolastica. I maschi sono più coinvolti delle femmine, così come percentuali più alte si registrano fra studentesse e studenti di cittadinanza straniera.

Desti preoccupazione il dato relativo al tasso di abbandono scolastico, il 14,5% nel 2018 rispetto alla media UE del 10,6%: la perdita di apprendimenti e l'insuccesso scolastico costituiscono fattori di rischio di abbandono scolastico (Focus Europa, Istruzione 2020, Il percorso dell'Italia e degli altri paesi membri verso gli obiettivi Ue sull'istruzione, Openpolis e Agi, settembre 2019).



Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

Tale scenario va letto anche alla luce delle conseguenze della pandemia sui diritti dei bambini e dei ragazzi che sono stati fortemente compressi: dal diritto alla socialità in presenza, agli apprendimenti scolastici, al gioco e allo sport, all'educazione e all'istruzione, al vivere in un ambiente sano e in un clima capace di restituire loro serenità ed equilibrio. Durante il *lockdown* i servizi educativi per i bambini della fascia di età 0-3 anni e le attività didattiche in presenza sono state sostituite da quella a distanza, attraverso la didattica digitale che non ha raggiunto tutti, a causa della mancanza di dispositivi digitali, l'incapacità a utilizzarli, la mancanza di connettività o per assenza di rete nella zona o per povertà economica della famiglia.

Gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 sono stati caratterizzati dalla sospensione delle modalità didattiche in presenza e dalla loro sostituzione, per il primo anno in didattica a distanza, seguita da soluzioni variabili a seconda dell'andamento della pandemia. Durante l'anno scolastico in corso sono stati attuati *lockdown* localizzati e in alcune situazioni, a seconda del livello di contagio, intere classi o interi istituti scolastici sono stati chiusi. La Dad, didattica digitale a distanza, e la didattica digitale integrata sono state le soluzioni adottate per garantire il diritto allo studio. La conseguenza è stata un'offerta di istruzione a macchia di leopardo, con gravi diseguaglianze nei livelli di apprendimento, anche legati alle diverse possibilità di interagire con la classe e con gli insegnanti, nonché sulla continuità delle frequenze e con rischio di abbandono per i ragazzi con maggiore fragilità che registravano già una frequenza saltuaria.

La dispersione scolastica, al di là della sua rappresentazione numerica, è un fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona di minore età e della comunità in cui vive: dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro. I fattori connessi possono dipendere dalla disoccupazione, dalle situazioni di esclusione sociale e di povertà, ma non si possono escludere nemmeno quelle motivazioni che nascono da questioni personali e/o familiari, da difficoltà nell'apprendimento e, più in generale, da come il singolo studente reagisce al sistema scolastico. Altri motivi, non da sottovalutare, sono riconducibili a motivazioni individuali che possono spingere verso l'abbandono precoce degli studi e, fra queste, un peso notevole lo hanno i disturbi d'ansia. Il problema è abbastanza diffuso nella fascia di età compresa fra i 15 ed i 18 anni, in particolare fra coloro che hanno problemi nel socializzare, nel parlare in pubblico, in chi soffre di fobia scolastica, attacchi di panico ecc. Questi ragazzi non sono disinteressati alla cultura e all'istruzione, che anzi cercano di completare poi come autodidatti, ma semplicemente non ce la fanno a sostenere gli altissimi livelli di stress che subiscono nell'ambiente scolastico.

Per questi motivi, le risposte al fenomeno non possono essere unidirezionali, ma molteplici e multidimensionali, rivolte alle politiche educative, sociali, del lavoro e della salute. Occorre anche una cabina di regia che metta insieme e coordini governo, regioni, comuni, direzioni generali dei ministeri competenti.



Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

Quando gli studenti decidono di allontanarsi dal sistema scolastico e formativo di fatto si allontanano da un luogo “di protezione”, ma soprattutto vanno incontro ad una mancanza, ovvero la mancanza di opportunità.

L'abbandono scolastico è da considerarsi un fenomeno molto preoccupante, perché riguarda la fascia di età giovanile: se i giovani lasciano prematuramente la scuola significa che corrono maggiori rischi di disoccupazione, povertà, esclusione sociale e devianza.

Il precoce abbandono scolastico ha conseguenze anche sulla formazione di quella sacca di popolazione minorile e giovanile, numerosa soprattutto nel sud Italia, costituita dai NEET (Not employment education training). La proporzione di NEET in relazione alla popolazione scolastica, inoltre, costituisce uno degli indicatori, insieme ad altri (il livello di istruzione, i risultati scolastici raggiunti e il livello di abbandono scolastico ecc.), per misurare la povertà infantile a livello europeo. Nella legge 13 luglio 2015 n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, conosciuta come “Buona scuola”, all’art. 1 comma 7 si cita il contrasto alla dispersione scolastica, ma non ne vengono individuati né gli strumenti, né le sanzioni per l’inosservanza dell’obbligo scolastico.

Con il presente progetto l’Autorità garante, in linea con la legge istitutiva n.112 del 2011 e con la Convenzione sui diritti del fanciullo, firmata a New York il 20 novembre 1989 intende realizzare una fotografia della dispersione scolastica in Italia con la finalità di promuovere una riflessione sulle possibili azioni di prevenzione e di individuare buone prassi che partano sia dal territorio che dall’istituzione scolastica stessa. L’intento è di individuare un processo virtuoso che possa essere suggerito quale modello replicabile nei territori.

A tal proposito, appare utile sottolineare che la sesta Commissione del CSM con la Risoluzione in materia di attività degli uffici giudiziari nel settore della criminalità minorile nel distretto di Napoli (Fasc. 51/RI/2016), a proposito della dispersione scolastica ha sottolineato la necessità di operare una rilevazione accurata e tempestiva secondo modalità concordate tra le varie istituzioni.

Oltre a detta Risoluzione appare utile richiamare il Rapporto del Ministero dell’istruzione “Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa” del gennaio 2018 e il Rapporto “Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro”, licenziato il 31 luglio 2020 dal Comitato di esperti, presieduto dall’attuale Ministro, prof. Patrizio Bianchi, istituito presso il Ministero dell’istruzione.

L’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, ai sensi dell’art. 3 co 1 lett. g della legge istitutiva, ha il compito di segnalare al Governo, alle regioni e agli enti locali tutte le iniziative atte a promuovere e tutelare i diritti delle persone di minore età, con particolare riferimento al diritto all’educazione e all’istruzione.

Tale azione istituzionale, oltre ad essere in linea con i compiti che la legge attribuisce all’Autorità garante, è coerente con quanto previsto nel documento di programmazione 2021 che nell’ambito della macro-area relativa all’”Emergenza educativa e sanitaria e prospettive post-pandemia”, prevede tra



Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

gli obiettivi, quello di promuovere un modello di prevenzione e fronteggiamento della dispersione scolastica.

Obiettivi generali e specifici

Il progetto è finalizzato a realizzare una indagine conoscitiva del fenomeno della dispersione scolastica allo scopo di:

- individuare processi partecipati, strumenti e buone prassi volti a prevenire e ad arginare la dispersione scolastica;
- suggerire un modello replicabile nei territori;
- formulare raccomandazioni al governo, alle istituzioni competenti, agli enti locali, alla società civile.

Gli obiettivi che si intendono raggiungere sono i seguenti:

- suggerire modelli praticabili per ridurre i numeri della dispersione scolastica;
- individuare e riesaminare le prassi attualmente in uso per contrastare la dispersione scolastica, valorizzando le buone prassi consolidate;
- identificare i punti critici del procedimento attivato quando lo studente si allontana dal circuito scolastico;
- indagare le cause sociali, extrascolastiche, che intervengono nel fenomeno;
- suggerire percorsi e strumenti per sostenere i casi di abbandono scolastico non dovuti alla scelta dello studente (es. presa in carico dai servizi sociali, ecc);
- suggerire modalità per migliorare la qualità della permanenza a scuola degli studenti;
- individuare e suggerire modalità per modificare la scuola da punto di vista della metodologia didattica e dell'ambiente scolastico;
- verificare l'efficacia del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;
- individuare prassi che promuovano processi di partecipazione, centrati sul ruolo attivo degli studenti in modo da indirizzare decisioni relative alla quotidianità scolastica che siano da deterrente al fenomeno della dispersione.

Realizzazione del progetto. Attività e metodologia

Si tratta di un progetto interamente promosso e realizzato dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in conformità ai propri fini istituzionali.

Si intende realizzare un ciclo di audizioni rivolte ad attori significativi che operano a livello nazionale, esperti sul tema delle forme in cui si articola il fenomeno della dispersione scolastica e del suo contrasto.

L'obiettivo, lo si ripete, è quello di realizzare un report che fornisca la fotografia del fenomeno, individui un modello replicabile nel territorio volto alla sua prevenzione, valorizzi le buone prassi



Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

esistenti e fornisca Raccomandazioni al governo, alle istituzioni competenti, agli enti locali, alla società civile.

Al fine di realizzare una fotografia del fenomeno a livello nazionale, acquisterà rilevanza, oltre all'audizione di rappresentanti istituzionali, anche l'audizione di attori chiave attivi nelle Regioni in cui il tasso di dispersione scolastica continua ad essere elevato (Sicilia, Calabria, Campania e Sardegna), ma anche l'audizione di stakeholders operanti in Regioni virtuose come l'Emilia Romagna e la Lombardia.

Il progetto sarà articolato in tre fasi: preparatoria, istruttoria, definitiva.

Fase preparatoria.

L'obiettivo di questa fase è predisporre tutti i materiali intellettuali e gli strumenti utili allo svolgimento delle audizioni.

A tal fine è prevista l'istituzione di una commissione che sarà composta da due funzionari dell'area Diritti – Settore Educazione, dal funzionario dell'area Affari generali – Settore Statistiche e sistemi informativi, nonché da tre esperti esterni tra cui almeno uno del mondo accademico e uno con funzione di Presidente.

Inoltre, saranno elaborati gli items da sottoporre agli esperti nel corso dell'audizione, saranno individuati e contattati gli esperti da audire e saranno determinate la data o le date delle audizioni.

Per quanto riguarda gli attori chiave, si ipotizza di coinvolgere nel ciclo di audizioni sia soggetti istituzionali, operanti a livello centrale e territoriale (rappresentanti del MIUR, degli USR, delle procure minorili ecc.), sia soggetti afferenti al privato sociale, nonché singoli, esperti di eccellenza.

Fase istruttoria.

La fase istruttoria coincide con lo svolgimento delle audizioni che saranno realizzate in modalità a distanza.

Fase definitiva.

In questa fase saranno elaborati i dati e le indicazioni raccolti durante il ciclo di audizioni e sarà predisposto il report finale. Quest'ultimo, contenente le Raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, sarà oggetto di pubblicazione e di eventuale presentazione pubblica.

Risorse umane.

Il presente progetto è promosso e realizzato interamente dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza che costituirà, a tale scopo, una commissione composta da due funzionari dell'area Diritti – Settore Educazione, dal funzionario dell'area Affari generali – Settore Statistiche e sistemi informativi, nonché da uno o più esperti esterni tra cui almeno uno del mondo accademico.

Tempi

Febbraio-marzo fase preparatoria.

Aprile fase istruttoria.

Maggio-Giugno fase definitiva.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Finanziamento

Il progetto è finanziato interamente dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza che sosterrà i seguenti costi:

- editing, impaginazione e pubblicazione del report conclusivo dell'attività;
- realizzazione evento pubblico di presentazione;
- rimborsi spese dei componenti della commissione provenienti da fuori Roma (viaggio e pernottamento);
- rimborsi spese degli auditi provenienti da fuori Roma;
- servizio di trascrizione.

Budget dettagliato delle attività proposte

Il presente progetto prevede le seguenti voci di spesa:	
pubblicazione del report conclusivo dell'attività	€ 5.000,00
realizzazione evento pubblico di presentazione	€ 2.000,00
rimborsi spese dei componenti della commissione provenienti da fuori Roma (viaggio e pernottamento)	€ 3.000,00
rimborsi spese degli auditi provenienti da fuori Roma	€ 3.000,00
servizio di trascrizione	€ 3.000,00
Totale	€ 16.000,00

Carla Garlatti
Documento firmato digitalmente
ai sensi del D. lgs. 82/2005 e s.m.i.



Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

Decreto Repertorio n. 7/2021

LA GARANTE

VISTA la Convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176;

VISTO in particolare l'articolo 2 "Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza" e che è compito degli Stati rimuovere tutti gli ostacoli affinché i bambini abbiano pari opportunità;

VISTI l'articolo 28 della suddetta Convenzione che sancisce il diritto del bambino a ricevere una educazione adeguata anche attraverso la garanzia del diritto a una istruzione obbligatoria e gratuita e l'articolo 29 il quale definisce le finalità dell'educazione individuandole nel "(...) a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale";

VISTA la legge 12 luglio 2011 n. 112, "Istituzione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza", creata, ai sensi dell'articolo 1, "al fine di assicurare la piena attuazione e la tutela dei diritti e degli interessi delle persone di minore età, in conformità a quanto previsto dalle convenzioni internazionali, con particolare riferimento alla Convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989 e resa esecutiva dalla legge 27 maggio 1991, n. 176";

VISTO in particolare l'articolo 3, comma 1, lett. e) della su citata legge che tra le competenze attribuite all'Autorità individua quella di verificare che "alle persone di minore età siano garantite pari opportunità nell'accesso alle cure e nell'esercizio del loro diritto alla salute e pari opportunità nell'accesso all'istruzione (...)", nonché l'art. 3 co. 1 lett. g) secondo cui l'Autorità ha il compito di segnalare al Governo, alle Regioni e agli Enti locali tutte le iniziative atte a promuovere e tutelare i diritti delle persone di minore età, con particolare riferimento al diritto all'educazione e all'istruzione;

VISTO, altresì, l'art 3 comma 4 della legge istitutiva, secondo cui "l'Autorità garante promuove, a

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA
PROTOCOLLO GENERALE
COPIA CONFORME ALL'ORIGINALE DIGITALE
Protocollo N.0000764/2021 del 03/05/2021
FIRMATARIO: CARLA GARLANI



Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

livello nazionale, studi e ricerche sull'attuazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (...);

CONSIDERATO che per il raggiungimento dei suddetti fini istituzionali, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza intende svolgere uno studio sulla dispersione scolastica avente la duplice finalità di individuare al livello nazionale un modello di risposta tempestiva al fenomeno dell'abbandono scolastico e di indicare i fattori di prevenzione del rischio di dispersione scolastica e di abbandono;

TENUTO CONTO del ruolo fondamentale svolto dalla scuola in termini di educazione, istruzione e socializzazione degli alunni, qualificandosi quale luogo nevralgico per il benessere e lo sviluppo fisico, mentale e spirituale dei bambini e degli adolescenti;

PRESO ATTO della gravità e della complessità del fenomeno della dispersione scolastica in Italia, il cui trend è in aumento quale conseguenza della pandemia da Covid-19 che ha colpito il mondo nel 2020 e che non è stata ancora debellata;

RICHIAMATO il Rapporto del Ministero dell'istruzione "Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa" del gennaio 2018 e il Rapporto "Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro", licenziato il 31 luglio 2020 dal Comitato di esperti, presieduto dall'attuale Ministro, prof. Patrizio Bianchi, istituito presso il Ministero dell'istruzione;

VISTO il progetto "*Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica in Italia*" prot. n. 0000551/2021 del 31/03/2021 dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza;

CONSIDERATO che tale progetto, oltre ad essere in linea con i compiti che la legge attribuisce all'Autorità garante, è coerente con quanto previsto nel documento di programmazione 2021 che nell'ambito della macro-area relativa all'"Emergenza educativa e sanitaria e prospettive post-pandemia", prevede tra gli obiettivi, quello di promuovere un modello di prevenzione e fronteggiamento della dispersione scolastica;

CONSIDERATO che per il raggiungimento delle finalità descritte, così come previsto dal progetto citato, l'Autorità intende avvalersi di una commissione di esperti che realizzeranno un ciclo di audizioni rivolte ad attori significativi impegnati a più livelli nel fronteggiamento del fenomeno della dispersione scolastica;

RAVVISATA pertanto la necessità di costituire una Commissione che abbia il compito di approfondire la sopra citata tematica anche attraverso le audizioni.

DECRETA

È costituita la Commissione di cui in premessa che risulta composta come segue:

- Prof. Arduino Salatin - Presidente
- Prof.ssa Paola Milani - componente



Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

- Prof.ssa Alessia Pipitone – componente

La commissione è integrata da tre funzionari dell'Ufficio dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, di cui due – M. Luisa Scardina e Irene Archilletti - dell'Area Diritti, Settore Educazione e un altro – Luca Martinelli - dell'area Affari generali, Settore Statistiche e sistemi informativi.

La suddetta Commissione si riunirà preferibilmente e comunque fino al permanere dello stato di emergenza epidemiologica, in modalità a distanza, attraverso la piattaforma digitale messa a disposizione dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza.

Le sedute della Commissione sono valide anche in composizione ridotta e/o in assenza del Presidente.

La partecipazione alla Commissione non comporta l'attribuzione di alcun compenso aggiuntivo.

Qualora la Commissione dovesse riunirsi in presenza, per i soli componenti fuori sede, non facenti parte dell'Ufficio dell'Autorità, è previsto il rimborso delle spese di viaggio, nonché delle eventuali spese di pernottamento e vitto.

Il presente decreto sarà pubblicato sul sito web istituzionale dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza www.garanteinfanzia.org – sezione “Amministrazione trasparente”.

Roma, 03/05/2021

LA GARANTE

CARLA GARLATTI / INFOCERT SPA

Documento firmato digitalmente ai sensi del D.Lgs 82/2005 e s.m.i.



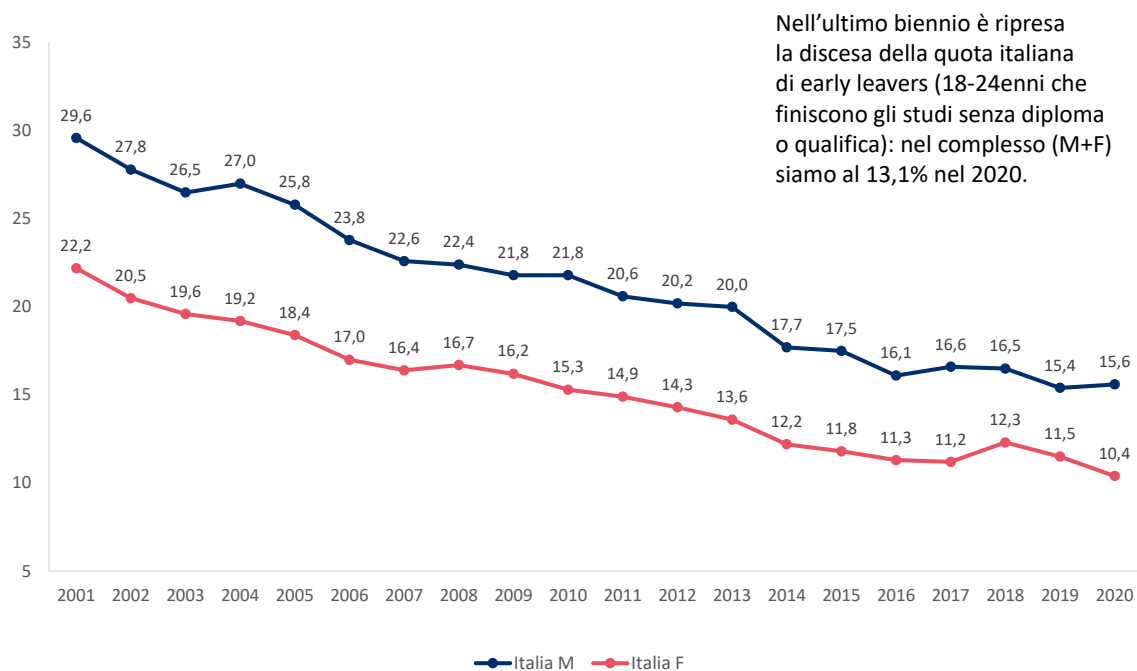
Audizione Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza
18 giugno 2021

La dispersione scolastica in Italia

 **Fondazione
Agnelli**

Andrea Gavosto
fondazioneagnelli.it

La dispersione scolastica in Italia: una lunga discesa verso la media europea

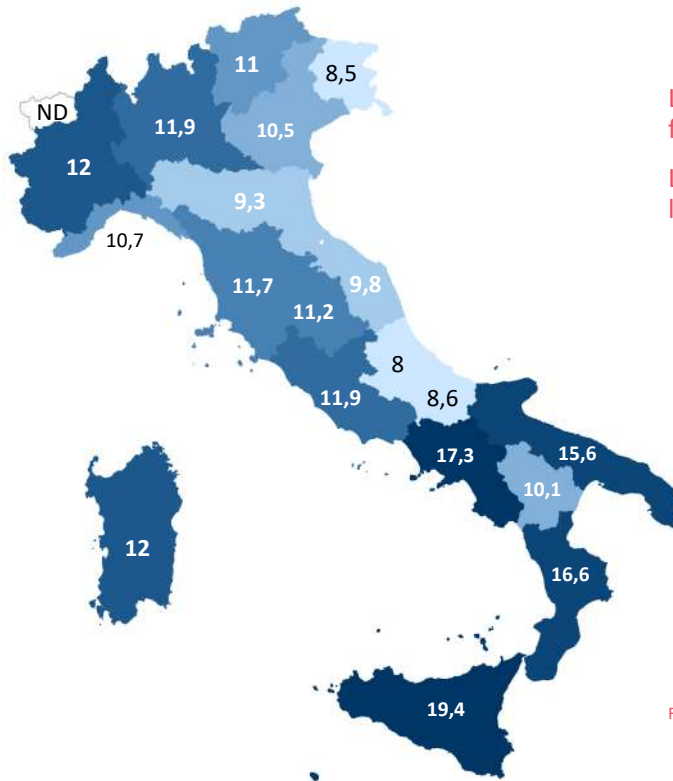


Fonte: Elaborazioni su dati Eurostat, 2021



La dispersione scolastica regionale in Italia

Early leavers (18-24)



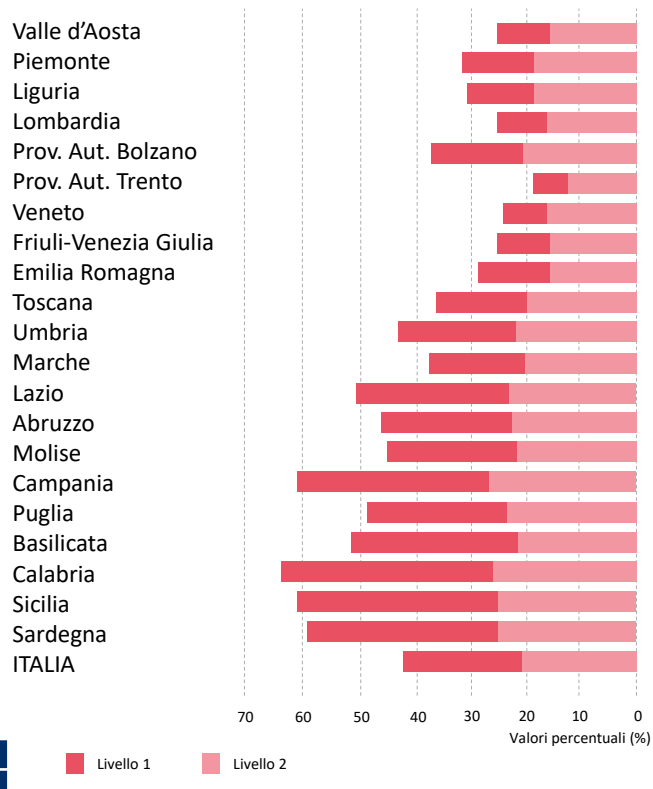
La media nazionale è 13,1% a fronte di un obiettivo del 10.

Le regioni del Sud sono ancora lontane dall'obiettivo

Fonte: Elaborazione su dati Eurostat, 2021



La dispersione intesa come livello inadeguato di competenze



Le prove Invalsi 2019 individuano la quota di giovani le cui competenze (in matematica) sono giudicate insufficienti.

In Italia oltre il 40% dei maturandi non raggiunge la soglia minima di competenze in matematica (un dato che si ritrova nelle diverse tappe della carriera scolastica). In molte regioni del Sud, la percentuale sale al 50%

Fonte: Elaborazione da Invalsi 2019



LA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

andrea.gavosto@fondazioneagnelli.it

fondazioneagnelli.it





Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica

**Audizione dell'Istituto nazionale di statistica
Dott.ssa Raffaella Cascioli**

Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione

**Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza
Roma, 18 giugno 2021**



Indice

1. Introduzione	5
2. La dispersione scolastica: quadro informativo e considerazioni generali	6
3. La difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro	8
4. Abbandono scolastico e NEET	9
5. Rendimento scolastico e abbandono	9
6. Il ruolo della scuola e dei programmi	10
7. I percorsi di Istruzione e formazione leFP	11
8. Partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia	11
9. Gli alunni con disabilità	13
10. Il possibile impatto della pandemia Covid-19	13
11. Lo sviluppo del Registro tematico su Istruzione e formazione	14



1. Introduzione

La riduzione dell'abbandono scolastico è, ormai da molti anni, una priorità dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione.

Come noto, l'abbandono scolastico ha gravi ripercussioni sui giovani e sulla società in generale. I giovani che lasciano gli studi avendo conseguito al più un'istruzione secondaria inferiore incontrano maggiori difficoltà nella ricerca di un lavoro e hanno prospettive occupazionali limitate; hanno una minore partecipazione alle attività sociali, politiche e culturali; sono a maggior rischio di povertà e cattiva salute.

Nella presente audizione si fornisce, in primo luogo, un quadro informativo del fenomeno, delle sue dimensioni e della sua articolazione in funzione delle principali caratteristiche del giovane e del suo contesto socio-familiare. Viene poi presentata una comparazione con i dati relativi ad altri paesi europei e l'evoluzione del fenomeno che si è osservata nel più recente periodo.

Successivamente, vengono brevemente discusse, nelle loro linee generali, talune interrelazioni esistenti tra l'abbandono scolastico e altri fenomeni di rilievo. In primo luogo, si fa cenno alle difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro dei giovani che abbandonano gli studi, confrontando la loro condizione occupazionale con quella di coetanei che hanno concluso i percorsi di istruzione/formazione e rilevando come l'abbandono scolastico possa contribuire alla condizione di svantaggio socio-economico dell'individuo una volta adulto.

Anche al fine di individuare le principali cause della dispersione scolastica e, di conseguenza, i possibili processi utili a contenere il fenomeno, si illustrano le possibili correlazioni tra rendimento scolastico e abbandono, il ruolo fondamentale di un precoce inserimento dell'individuo nel percorso educativo, gli effetti di un'offerta formativa che incontri i bisogni dei ragazzi e l'importanza di una scuola inclusiva anche nei confronti dei giovani con disabilità.

Dopo avere fatto cenno sia alle forti differenze esistenti a livello territoriale e di classe sociale riguardo gli spazi in casa e le dotazioni informatiche, di cui hanno potuto usufruire gli studenti durante l'emergenza pandemica, sia al possibile impatto che ciò potrà avere sui futuri abbandoni scolastici, l'audizione si chiude con una breve presentazione del Registro tematico dell'istruzione in fase di progettazione da parte dell'Istat, che potrà rappresentare una fonte informativa fondamentale per l'analisi della dispersione scolastica.



2. La dispersione scolastica: quadro informativo e considerazioni generali

L'abbandono scolastico è un fenomeno complesso ed articolato che appare causato da una serie di fattori, tra cui la situazione socio-economica della persona, il background formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona.

In Europa, il fenomeno è misurato dalla quota di 18-24enni che possiede al più un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione (*Early Leavers from Education and Training*, ELET), uno dei benchmark della Strategia Europa2020, con un target europeo fissato al 10%, ridotto ora al 9% entro il 2030¹.

In Italia, nel 2020 la quota di ELET è stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente. Nonostante l'Italia abbia registrato notevoli progressi sul fronte degli abbandoni scolastici, la quota di ELET resta tra le più alte dell'Ue. Nell'anno di chiusura della strategia decennale dell'Unione, la percentuale ha raggiunto in media, nell'Ue27, il 9,9%, lievemente migliore del target prefissato (10%), superato già da diversi anni in Francia e prossimo in Germania e nel Regno Unito.

L'abbandono scolastico coinvolge maggiormente i giovani uomini (15,6%) rispetto alle coetanee (10,4%). Nel 2020, solo tra le ragazze si è registrato un calo nel valore dell'indicatore (-1,1 punti).

I divari territoriali rispetto al fenomeno degli ELET sono molto ampi e persistenti, nonostante nel 2020 la differenza tra Nord e Mezzogiorno scenda a 5,3 punti (grazie al calo registrato nel Mezzogiorno), dai 7,7 del 2019. In particolare, nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato del 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro. Gli squilibri regionali appaiono marcati: diverse regioni hanno valori inferiori al 10% mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni (19,4%, 17,3%, 16,6% e 15,6% rispettivamente).

Tra i giovani con cittadinanza non italiana, il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0%. Peraltro, mentre tra il 2008 ed il 2014 si era registrato un significativo calo nella quota di ELET anche tra gli stranieri, negli ultimi sei anni la riduzione è solo tra i cittadini italiani. L'incidenza degli ELET tra gli stranieri varia molto a seconda dell'età all'arrivo in Italia. Tra coloro che sono arrivati entro i 9 anni di età, la quota di ELET è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro giunti ad un'età compresa tra i 10 ed i

¹ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).



15 anni e raggiunge il 57,3% (oltre uno su due) tra chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni.

È noto che la condizione socio-economica della famiglia di origine è un fattore determinante dell'abbandono scolastico precoce. Incidenze molto elevate di abbandoni precoci si riscontrano laddove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è più basso. L'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media; incidenze molto contenute di abbandoni, pari al 5,9% e al 2,3%, si riscontrano, invece, per i giovani rispettivamente con genitori con un titolo secondario superiore e genitori con un titolo terziario. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (circa il 22%), mentre sono contenuti quando la professione più elevata tra quella del padre e della madre, è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente).

Peraltro, lo svantaggio dell'ambiente familiare appare influenzare maggiormente l'abbandono scolastico precoce dei giovani residenti nelle regioni meridionali rispetto ai pari residenti nel Nord. A fronte di una quota simile di abbandoni tra i giovani con genitori di medio-alto livello di istruzione, nel Meridione l'incidenza di abbandoni tra i giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media raggiunge il 25,5%, rispetto al 18,9% nel Nord.

Viceversa, un più elevato contesto socio-economico familiare appare meno efficace nel proteggere i giovani stranieri dall'abbandono dagli studi. Infatti, l'incidenza di ELET nelle famiglie straniere con elevato livello di istruzione è oltre tre volte inferiore rispetto alle famiglie straniere con bassi livelli di istruzione (dieci volte inferiore è invece la differenza di incidenza nelle famiglie italiane).

In alcuni Stati membri, l'abbandono scolastico è un fenomeno prevalentemente rurale, ha un'elevata incidenza in aree remote e può essere collegato a un accesso insufficiente all'istruzione. In altri Paesi, colpisce soprattutto le aree svantaggiate delle grandi città². In Italia, non si registrano significative differenze nell'incidenza di ELET a seconda del grado di urbanizzazione del territorio (grandi città/piccole città e sobborghi/aree rurali), salvo nel Mezzogiorno dove si registra un'incidenza di ELET significativamente più elevata nelle grandi città.³ Le già forti differenze tra Centro-Nord e Mezzogiorno si acquiscono dunque nel confronto tra le principali realtà urbane, con un giovane su cinque (dato 2018) che ha lasciato prematuramente gli studi nel Mezzogiorno (21,1%) a fronte di uno su dieci del Centro e del Nord (9,5% e 12,5%). Nelle cittadine e nelle aree rurali le differenze non superano i 5 e i 6 punti. La massima incidenza di abbandoni scolastici nelle grandi città del Mezzogiorno può derivare dunque da contesti sociali più svantaggiati e dal livello di istruzione della

² European Commission, Education and Training Monitor.

³ Si veda Istat, Rapporto sul territorio, 2020.



famiglia di origine, che ancora condiziona fortemente quello dei figli. Del resto, le grandi città del Mezzogiorno si differenziano da quelle del Centro-Nord per i livelli di istruzione della popolazione marcatamente più bassi.

3. La difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro

Lo svantaggio educativo dei bambini e dei ragazzi è dunque spesso influenzato dalla situazione socio-economica familiare e dal contesto sociale in cui si vive. Le disuguaglianze educative aumentano le disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio socio-economico.

La mancanza di opportunità educative riduce la probabilità che il soggetto, da adulto, riesca a sottrarsi a una condizione di disagio economico, poiché una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro ed è legata ad impieghi in lavori scarsamente qualificati e poco retribuiti⁴. Confrontando la condizione occupazionale dei giovani ELET con i coetanei che hanno concluso i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, si osserva che oltre la metà di questi ultimi (53,6%) è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli ELET (35,4%), sottolineando l'indubbio vantaggio di possedere un diploma. Peraltro, il basso tasso di occupazione degli ELET non sembra derivare da uno scarso interesse a entrare nel mondo del lavoro, ma dalla reale difficoltà a trovare un'occupazione; il tasso di mancata partecipazione, cioè la quota di non occupati tra quanti sono disponibili a lavorare⁵ è infatti significativamente maggiore tra gli ELET (56,2%) rispetto ai diplomati (38,9%).

Nel confronto con l'Europa, la quota di occupati tra i giovani che abbandonano precocemente gli studi è significativamente inferiore (-11 punti). Nel 2019, in Italia è occupato un giovane ELET su tre (35,4%), mentre nella media Ue poco meno di uno su due (46,6%). Di contro, in Italia, un ELET su due dichiara che vorrebbe lavorare⁶ a fronte di uno su tre in Europa. Alla più elevata incidenza di giovani che abbandonano precocemente gli studi, nel Mezzogiorno si associa il più basso tasso di occupazione degli stessi (22,7%); valore marcatamente inferiore a quello del Nord e del Centro (49,5% e 46,9%) dove occorre notare che l'abbandono precoce degli studi si accompagna a un numero decisamente più consistente di giovani occupati.

⁴ Si veda Istat, Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - Anno 2019, Statistiche report

⁵ Rispetto al tasso di disoccupazione, questo indicatore tiene conto anche delle forze di lavoro potenziali disponibili a lavorare.

⁶ La quota di ELET che vorrebbero lavorare è un indicatore presente nel database Eurostat e misura la volontà di lavorare indipendentemente dalla ricerca o meno di lavoro e dalla immediata disponibilità.



Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica

**Audizione dell'Istituto nazionale di statistica
Dott.ssa Raffaella Cascioli**

Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione

**Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza
Roma, 18 giugno 2021**



Indice

1. Introduzione	5
2. La dispersione scolastica: quadro informativo e considerazioni generali	6
3. La difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro	8
4. Abbandono scolastico e NEET	9
5. Rendimento scolastico e abbandono	9
6. Il ruolo della scuola e dei programmi	10
7. I percorsi di Istruzione e formazione leFP	11
8. Partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia	11
9. Gli alunni con disabilità	13
10. Il possibile impatto della pandemia Covid-19	13
11. Lo sviluppo del Registro tematico su Istruzione e formazione	14



1. Introduzione

La riduzione dell'abbandono scolastico è, ormai da molti anni, una priorità dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione.

Come noto, l'abbandono scolastico ha gravi ripercussioni sui giovani e sulla società in generale. I giovani che lasciano gli studi avendo conseguito al più un'istruzione secondaria inferiore incontrano maggiori difficoltà nella ricerca di un lavoro e hanno prospettive occupazionali limitate; hanno una minore partecipazione alle attività sociali, politiche e culturali; sono a maggior rischio di povertà e cattiva salute.

Nella presente audizione si fornisce, in primo luogo, un quadro informativo del fenomeno, delle sue dimensioni e della sua articolazione in funzione delle principali caratteristiche del giovane e del suo contesto socio-familiare. Viene poi presentata una comparazione con i dati relativi ad altri paesi europei e l'evoluzione del fenomeno che si è osservata nel più recente periodo.

Successivamente, vengono brevemente discusse, nelle loro linee generali, talune interrelazioni esistenti tra l'abbandono scolastico e altri fenomeni di rilievo. In primo luogo, si fa cenno alle difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro dei giovani che abbandonano gli studi, confrontando la loro condizione occupazionale con quella di coetanei che hanno concluso i percorsi di istruzione/formazione e rilevando come l'abbandono scolastico possa contribuire alla condizione di svantaggio socio-economico dell'individuo una volta adulto.

Anche al fine di individuare le principali cause della dispersione scolastica e, di conseguenza, i possibili processi utili a contenere il fenomeno, si illustrano le possibili correlazioni tra rendimento scolastico e abbandono, il ruolo fondamentale di un precoce inserimento dell'individuo nel percorso educativo, gli effetti di un'offerta formativa che incontri i bisogni dei ragazzi e l'importanza di una scuola inclusiva anche nei confronti dei giovani con disabilità.

Dopo avere fatto cenno sia alle forti differenze esistenti a livello territoriale e di classe sociale riguardo gli spazi in casa e le dotazioni informatiche, di cui hanno potuto usufruire gli studenti durante l'emergenza pandemica, sia al possibile impatto che ciò potrà avere sui futuri abbandoni scolastici, l'audizione si chiude con una breve presentazione del Registro tematico dell'istruzione in fase di progettazione da parte dell'Istat, che potrà rappresentare una fonte informativa fondamentale per l'analisi della dispersione scolastica.



2. La dispersione scolastica: quadro informativo e considerazioni generali

L'abbandono scolastico è un fenomeno complesso ed articolato che appare causato da una serie di fattori, tra cui la situazione socio-economica della persona, il background formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona.

In Europa, il fenomeno è misurato dalla quota di 18-24enni che possiede al più un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione (*Early Leavers from Education and Training*, ELET), uno dei benchmark della Strategia Europa2020, con un target europeo fissato al 10%, ridotto ora al 9% entro il 2030¹.

In Italia, nel 2020 la quota di ELET è stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente. Nonostante l'Italia abbia registrato notevoli progressi sul fronte degli abbandoni scolastici, la quota di ELET resta tra le più alte dell'Ue. Nell'anno di chiusura della strategia decennale dell'Unione, la percentuale ha raggiunto in media, nell'Ue27, il 9,9%, lievemente migliore del target prefissato (10%), superato già da diversi anni in Francia e prossimo in Germania e nel Regno Unito.

L'abbandono scolastico coinvolge maggiormente i giovani uomini (15,6%) rispetto alle coetanee (10,4%). Nel 2020, solo tra le ragazze si è registrato un calo nel valore dell'indicatore (-1,1 punti).

I divari territoriali rispetto al fenomeno degli ELET sono molto ampi e persistenti, nonostante nel 2020 la differenza tra Nord e Mezzogiorno scenda a 5,3 punti (grazie al calo registrato nel Mezzogiorno), dai 7,7 del 2019. In particolare, nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato del 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro. Gli squilibri regionali appaiono marcati: diverse regioni hanno valori inferiori al 10% mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni (19,4%, 17,3%, 16,6% e 15,6% rispettivamente).

Tra i giovani con cittadinanza non italiana, il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0%. Peraltro, mentre tra il 2008 ed il 2014 si era registrato un significativo calo nella quota di ELET anche tra gli stranieri, negli ultimi sei anni la riduzione è solo tra i cittadini italiani. L'incidenza degli ELET tra gli stranieri varia molto a seconda dell'età all'arrivo in Italia. Tra coloro che sono arrivati entro i 9 anni di età, la quota di ELET è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro giunti ad un'età compresa tra i 10 ed i

¹ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).



15 anni e raggiunge il 57,3% (oltre uno su due) tra chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni.

È noto che la condizione socio-economica della famiglia di origine è un fattore determinante dell'abbandono scolastico precoce. Incidenze molto elevate di abbandoni precoci si riscontrano laddove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è più basso. L'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media; incidenze molto contenute di abbandoni, pari al 5,9% e al 2,3%, si riscontrano, invece, per i giovani rispettivamente con genitori con un titolo secondario superiore e genitori con un titolo terziario. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (circa il 22%), mentre sono contenuti quando la professione più elevata tra quella del padre e della madre, è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente).

Peraltro, lo svantaggio dell'ambiente familiare appare influenzare maggiormente l'abbandono scolastico precoce dei giovani residenti nelle regioni meridionali rispetto ai pari residenti nel Nord. A fronte di una quota simile di abbandoni tra i giovani con genitori di medio-alto livello di istruzione, nel Meridione l'incidenza di abbandoni tra i giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media raggiunge il 25,5%, rispetto al 18,9% nel Nord.

Viceversa, un più elevato contesto socio-economico familiare appare meno efficace nel proteggere i giovani stranieri dall'abbandono dagli studi. Infatti, l'incidenza di ELET nelle famiglie straniere con elevato livello di istruzione è oltre tre volte inferiore rispetto alle famiglie straniere con bassi livelli di istruzione (dieci volte inferiore è invece la differenza di incidenza nelle famiglie italiane).

In alcuni Stati membri, l'abbandono scolastico è un fenomeno prevalentemente rurale, ha un'elevata incidenza in aree remote e può essere collegato a un accesso insufficiente all'istruzione. In altri Paesi, colpisce soprattutto le aree svantaggiate delle grandi città². In Italia, non si registrano significative differenze nell'incidenza di ELET a seconda del grado di urbanizzazione del territorio (grandi città/piccole città e sobborghi/aree rurali), salvo nel Mezzogiorno dove si registra un'incidenza di ELET significativamente più elevata nelle grandi città.³ Le già forti differenze tra Centro-Nord e Mezzogiorno si acquisiscono dunque nel confronto tra le principali realtà urbane, con un giovane su cinque (dato 2018) che ha lasciato prematuramente gli studi nel Mezzogiorno (21,1%) a fronte di uno su dieci del Centro e del Nord (9,5% e 12,5%). Nelle cittadine e nelle aree rurali le differenze non superano i 5 e i 6 punti. La massima incidenza di abbandoni scolastici nelle grandi città del Mezzogiorno può derivare dunque da contesti sociali più svantaggiati e dal livello di istruzione della

² European Commission, Education and Training Monitor.

³ Si veda Istat, Rapporto sul territorio, 2020.



famiglia di origine, che ancora condiziona fortemente quello dei figli. Del resto, le grandi città del Mezzogiorno si differenziano da quelle del Centro-Nord per i livelli di istruzione della popolazione marcatamente più bassi.

3. La difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro

Lo svantaggio educativo dei bambini e dei ragazzi è dunque spesso influenzato dalla situazione socio-economica familiare e dal contesto sociale in cui si vive. Le disuguaglianze educative aumentano le disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio socio-economico.

La mancanza di opportunità educative riduce la probabilità che il soggetto, da adulto, riesca a sottrarsi a una condizione di disagio economico, poiché una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro ed è legata ad impieghi in lavori scarsamente qualificati e poco retribuiti⁴. Confrontando la condizione occupazionale dei giovani ELET con i coetanei che hanno concluso i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, si osserva che oltre la metà di questi ultimi (53,6%) è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli ELET (35,4%), sottolineando l'indubbio vantaggio di possedere un diploma. Peraltro, il basso tasso di occupazione degli ELET non sembra derivare da uno scarso interesse a entrare nel mondo del lavoro, ma dalla reale difficoltà a trovare un'occupazione; il tasso di mancata partecipazione, cioè la quota di non occupati tra quanti sono disponibili a lavorare⁵ è infatti significativamente maggiore tra gli ELET (56,2%) rispetto ai diplomati (38,9%).

Nel confronto con l'Europa, la quota di occupati tra i giovani che abbandonano precocemente gli studi è significativamente inferiore (-11 punti). Nel 2019, in Italia è occupato un giovane ELET su tre (35,4%), mentre nella media Ue poco meno di uno su due (46,6%). Di contro, in Italia, un ELET su due dichiara che vorrebbe lavorare⁶ a fronte di uno su tre in Europa. Alla più elevata incidenza di giovani che abbandonano precocemente gli studi, nel Mezzogiorno si associa il più basso tasso di occupazione degli stessi (22,7%); valore marcatamente inferiore a quello del Nord e del Centro (49,5% e 46,9%) dove occorre notare che l'abbandono precoce degli studi si accompagna a un numero decisamente più consistente di giovani occupati.

⁴ Si veda Istat, Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - Anno 2019, Statistiche report

⁵ Rispetto al tasso di disoccupazione, questo indicatore tiene conto anche delle forze di lavoro potenziali disponibili a lavorare.

⁶ La quota di ELET che vorrebbero lavorare è un indicatore presente nel database Eurostat e misura la volontà di lavorare indipendentemente dalla ricerca o meno di lavoro e dalla immediata disponibilità.



È da osservare, inoltre, che il vantaggio femminile, in termini di minori abbandoni scolastici, viene meno quando si confronta la quota di chi, avendo abbandonato gli studi, è comunque riuscito a inserirsi nel mondo del lavoro (26,1% e 41,8%, i rispettivi tassi nelle giovani e nei giovani ELET).

4. Abbandono scolastico e NEET

Il fenomeno della dispersione scolastica è anche strettamente connesso al fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment and Training*), il cui valore è misurato come la percentuale di individui non occupati né in istruzione o formazione rispetto al totale degli individui 15-29enni. Infatti, una quota consistente di NEET è composta da giovani con al più un titolo secondario inferiore (il 40%, nel 2019). Rispetto ai giovani che hanno conseguito titoli più elevati, l'incidenza dei NEET tra i giovani con al più un titolo secondario inferiore è massima a causa della loro minore occupabilità; ciò appare evidente se il confronto viene fatto escludendo dal denominatore del rapporto i giovani ancora in istruzione o formazione.

La condizione di NEET è più diffusa tra le donne (nel 2019, 24,3% contro il 20,2% degli uomini) indipendentemente dal livello di istruzione posseduto.

5. Rendimento scolastico e abbandono

Le differenze di rendimento scolastico possono contribuire a spiegare l'incidenza degli abbandoni. Pertanto, è importante notare che allo stesso livello di scolarizzazione non corrispondono conoscenze e competenze analoghe né tra paesi né, all'interno di questi, tra regioni, scuole, classi e singoli allievi. In Italia, l'incidenza degli studenti quindicenni con competenze insufficienti rilevata dall'indagine PISA 2018⁷ è superiore, sebbene di poco, alla media europea per la comprensione dei testi scritti e peggiora per la matematica e le scienze. Tra i grandi paesi dell'Unione, il nostro è quello con i risultati medi inferiori. In questo tipo di test, in Italia come nella maggioranza degli altri paesi, le ragazze hanno, in generale, risultati peggiori in matematica rispetto ai ragazzi, anche se migliori nella comprensione testuale.

In ambito nazionale, i test INVALSI permettono di distinguere le performance territoriali. I dati a livello regionale tratteggiano un quadro simile a quello già osservato per i livelli di istruzione, con tutte le regioni meridionali notevolmente distaccate, sia in italiano sia in matematica; e quelle centrali, con un'incidenza degli

⁷ L'ultima indagine PISA (Programme for International Student Assessment) si è svolta nel 2018. L'indagine internazionale ha l'obiettivo di valutare in che misura gli studenti quindicenni abbiano acquisito conoscenze e abilità essenziali per la piena partecipazione alla vita economica e sociale.



alunni che non raggiungono la sufficienza più elevata rispetto a quelle settentrionali (unica eccezione, la provincia di Bolzano/Bozen per gli studenti in lingua italiana)⁸.

Le competenze acquisite nel percorso di istruzione variano considerevolmente non solo in ragione del territorio di residenza dei ragazzi, ma anche per tipo di scuola: sia in italiano sia in matematica, infatti, i risultati degli studenti dei licei sono mediamente migliori rispetto agli istituti tecnici e questi rispetto ai professionali. È importante notare che il livello di competenze acquisite nelle scuole del Mezzogiorno è peggiore della media, qualunque sia il tipo di istituzione formativa.

È interessante, a questo proposito, il concetto di “dispersione scolastica implicita”, recentemente introdotto dall'INVALSI⁹, e che viene accostato alla tradizionale misura di dispersione scolastica: *“Accanto ai giovani adulti che non hanno conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, esiste una quota non trascurabile di studenti che terminano il loro percorso scolastico, ma senza raggiungere, nemmeno lontanamente, i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola [...] Anche questi giovani rappresentano un'emergenza per il paese [...] i dispersi impliciti affrontano la vita adulta con competenze di base totalmente insufficienti per agire autonomamente e consapevolmente nella società in cui vivranno”*.

6. Il ruolo della scuola e dei programmi

L'indagine Istat sull'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro¹⁰ ha evidenziato quanto sia importante il ruolo della scuola e la capacità del sistema scolastico nel trattenere i giovani fino alla fine del ciclo di studi. Ciò in misura ancora maggiore nel Mezzogiorno, dove la difficoltà negli studi risulta il principale motivo di interruzione degli stessi, mentre nel Centro-Nord il principale motivo è l'avvio di un lavoro.

Resta quindi sempre centrale l'obiettivo di rafforzare il raccordo tra sistema di istruzione e mondo del lavoro. La stessa indagine ha rilevato come le esperienze lavorative (quali tirocini, stage o apprendistato) durante il periodo d'istruzione siano scarse. Nuovamente, l'articolazione territoriale mostra un divario davvero rilevante: nel periodo oggetto di analisi, i giovani coinvolti in programmi di studio-lavoro erano solo l'8,5% nel Mezzogiorno ed il 25,1% nel Centro-Nord. Eppure, l'esperienza di diversi paesi mostra l'importanza di differenziare ed arricchire l'offerta formativa di tipo professionalizzante, integrata a percorsi di alternanza scuola-lavoro, che

⁸ I test INVALSI sono raccordati nell'impianto con il sistema PISA, ma non sono direttamente trasponibili sulla stessa scala, che in generale in INVALSI risulta più restrittiva nel valutare la sufficienza delle competenze. Ne risulta un'incidenza degli insufficienti più elevata nella valutazione nazionale. Per omogeneità, si è comunque preso come riferimento temporale dei dati INVALSI lo stesso dell'indagine PISA.

⁹ La dispersione scolastica implicita. L'editoriale INVALSI 2019.

¹⁰ Si veda Istat, L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, Statistiche in breve, 2010.



facilitino per l'appunto la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Uno sforzo in questa direzione avrebbe effetti positivi non soltanto per l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro ma anche per arginare il fenomeno della dispersione scolastica.

7. I percorsi di Istruzione e formazione leFP

L'abbandono scolastico può essere, talvolta, causato da una insoddisfazione per l'offerta formativa disponibile. Importante è quindi mirare anche all'ampliamento dell'offerta formativa e alla sua capacità di incontrare bisogni di formazione differenti. A riguardo, i percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale leFP stanno mostrando negli anni la loro capacità inclusiva in termini di elevate quote di allievi di nazionalità non italiana, di allievi con disabilità e di allievi che vi confluiscono come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi, un dato quest'ultimo che conferma la forte natura antidispersione della leFP¹¹. I dati sugli allievi iscritti per regione evidenziano una maggiore concentrazione di corsi nel Nord e significative differenze regionali anche all'interno della stessa area geografica. Una distribuzione più omogenea di questa offerta sul territorio ne amplierebbe l'efficacia anche in funzione di contrasto all'abbandono scolastico.

8. Partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia

Il ruolo fondamentale di un precoce inserimento nel percorso educativo nel contenere il fenomeno della dispersione scolastica è ormai ampiamente riconosciuto. Anche nella recente "Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)"¹² viene sancito *"il diritto dei bambini all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità, e il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità"*, poiché si sottolinea come *"un'educazione e una cura della prima infanzia di qualità svolgono un ruolo particolarmente importante e dovrebbero essere ulteriormente potenziate in quanto punto di partenza per il futuro successo scolastico"*. Viene dunque posto un nuovo target per il 2030 relativo alla partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia: almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia entro il 2030.

¹¹ XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella leFP a.f. 2018-19, INAPP.

¹² Official Journal of the European Union. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01.



Al riguardo, si riportano le principali evidenze tratte da alcuni recenti report dell'Istat.¹³ In Italia, l'inserimento dei bambini di 0-2 anni nelle strutture per la primissima infanzia è cresciuto nel tempo, dal 15,4% nel triennio 2008-2010 al 28,2% nel triennio 2018-2020; il livello resta comunque inferiore all'obiettivo europeo di almeno 1 bambino su 3. L'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia ricalca la geografia delle disponibilità delle strutture sul territorio italiano, e sconta forti ritardi e disomogeneità territoriali. Dal lato dell'offerta dei servizi per la prima infanzia, ad eccezione del caso della Sardegna, è ancora ampio il ritardo del Mezzogiorno, seppure molte delle regioni di questo territorio registrino, negli ultimi anni, l'incremento più significativo. La propensione a usare l'asilo nido è, quindi, legata alla disponibilità di strutture, ma anche a fattori socio-economici. Infatti, il reddito netto annuo delle famiglie con bambini che usufruiscono del nido è mediamente più alto di quello delle famiglie che non ne usufruiscono; bambini con genitori più istruiti accedono più di frequente ai servizi educativi. Sono dunque le famiglie che si trovano in situazioni di maggiore vulnerabilità ad avere difficoltà ad accedere ai servizi per la prima infanzia, confermando come la disuguaglianza socio-economica possa tradursi in disuguaglianza di opportunità. I bambini che in maggior misura dovrebbero beneficiare della funzione di contrasto dei rischi di isolamento ed esclusione sociale e delle maggiori opportunità educative offerte dai nidi sono quelli che maggiormente ne restano esclusi. La carenza di strutture si concentra poi in specifiche aree, come i comuni che si trovano alla periferia delle aree metropolitane.

Il secondo tratto del percorso formativo si attua con la partecipazione dei bambini di 3-5 anni alla scuola dell'infanzia, che è un servizio ampiamente diffuso su tutto il territorio nazionale e solitamente gratuito (unico pagamento è la quota per i pasti). In virtù di queste caratteristiche, nei territori in cui c'è una disponibilità limitata dei servizi per la prima infanzia (principalmente nel Mezzogiorno), la possibilità di anticipare l'ingresso nella scuola dell'infanzia prima dei 3 anni è ampiamente sfruttata. Nell'anno educativo 2018/2019, il 14,8% dei bambini di 2 anni hanno frequentato la scuola dell'infanzia, con quote superiori al 20% in Calabria (29,1%), Campania (25%), Basilicata (23,7%), Molise (23,3%), Abruzzo e Puglia (22,5%) e Sicilia (20,1%). Alle iscrizioni anticipate alla scuola d'infanzia corrispondono poi livelli elevati di anticipi anche nella scuola primaria. Questa scelta, dettata da motivi economici e di scarsità dell'offerta, può tuttavia avere ripercussioni sull'intero percorso scolastico.

Arrivati all'età di 4-5 anni, la quasi totalità dei bambini sono, comunque, inseriti nei percorsi educativi: frequentano la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria circa il 95% di bambini (con valori medi del 97,6% nel Mezzogiorno, 92,3%

¹³ Si veda Istat, L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia, Statistiche report 2020; Nidi e Servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato; Rapporto BES 2020.



nel Centro e 93,9% nel Nord), una percentuale che corrisponde anche al target europeo da raggiungere nel 2020.

9. Gli alunni con disabilità

Le politiche di inclusione degli alunni con disabilità attuate negli anni hanno favorito un progressivo aumento della partecipazione scolastica. Nell'anno scolastico 2019/2020, gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%¹⁴. Risultano tuttavia ancora troppe le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente una scuola su 3 risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria. Sono ancora poco diffuse le tecnologie educative per il sostegno e ancora pochi gli insegnanti specializzati al sostegno e gli assistenti all'autonomia che li affiancano. Su questi risultati si delinea un evidente svantaggio del Mezzogiorno. L'attivazione della Didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità. Tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%.

10. Il possibile impatto della pandemia Covid-19

Non è escluso che le difficoltà fraposte dalla pandemia all'ordinaria fruizione dell'offerta formativa possano avere qualche effetto sulla dispersione scolastica. È di recente uscita un report Istat che mette in evidenza gli spazi in casa e le dotazioni informatiche di cui hanno potuto usufruire gli studenti durante l'emergenza Covid-19¹⁵. I dati riportati evidenziano forti differenze territoriali e di classe sociale per quanto riguarda le dotazioni informatiche dei ragazzi. Prima della crisi pandemica, negli anni 2018-2019, il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni (850 mila) non ha un computer o un tablet a casa e la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno. L'importanza delle competenze digitali è emersa chiaramente durante l'anno trascorso, quando i bambini sono stati costretti a seguire il loro percorso educativo a casa. Nel 2019, nel Nord oltre un ragazzo su tre dichiara alti livelli di competenza digitale elevata, contro il 26,5% dell'Italia meridionale e il 18,2% dell'Italia insulare. Inoltre, nel nostro Paese circa il 41,9% dei minori vive in abitazioni sovraffollate.

¹⁴ Si veda Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2018-2019, Statistiche Report.

¹⁵ Si veda Istat, Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, Statistiche today.



11. Lo sviluppo del Registro tematico su Istruzione e formazione

Giova da ultimo segnalare che l'Istat – all'interno di un più ampio modello di produzione statistica basato sui registri e sulla loro integrazione¹⁶ – sta attivamente lavorando alla progettazione e sviluppo del Registro tematico su Istruzione e Formazione. Il disegno del registro prevede lo sfruttamento delle numerose fonti amministrative disponibili e l'integrazione con dati di indagine. Il Registro – attraverso la tracciabilità dei percorsi di istruzione e formazione a livello individuale – permetterà di ricostruire il percorso formativo dell'individuo e di analizzare le *performance* scolastiche e potrà rappresentare una fonte fondamentale per l'analisi di tematiche estremamente rilevanti quali quella relativa alla dispersione scolastica.

Il registro potrà rappresentare una fonte fondamentale per l'analisi della dispersione scolastica a un livello territoriale molto dettagliato, che possa tenere conto delle specificità locali del fenomeno. I dati presenti nel registro consentiranno di identificare regioni, comuni, scuole, gruppi di alunni particolarmente colpiti dall'abbandono scolastico. Forti disparità nei tassi di abbandono scolastico potrebbero indicare problemi strutturali specifici, ad esempio, in determinate aree geografiche, in specifici percorsi didattici o nei gruppi più vulnerabili. Pertanto, l'implementazione del registro istruzione potrà aiutare a definire i parametri e gli indicatori che consentano di individuare le aree (anche a livello sub-comunale) ove implementare prioritariamente misure di contrasto alle povertà educative. Al contempo, le informazioni presenti nel registro istruzione potranno essere utilizzate per il monitoraggio delle strategie di tipo preventivo, di intervento e di compensazione dell'abbandono scolastico.¹⁷

¹⁶ In un'ottica di continuo miglioramento della tempestività e della completezza dell'informazione statistica, e in sinergia con gli enti produttori, il processo di integrazione dei dati e di creazione dei registri si evolve alla luce di nuove o rinnovate disponibilità di fonti, di aumentate capacità di trattamento e integrazione delle specifiche basi dati e dello sviluppo di nuove tecnologie informatiche; nel rispetto dei requisiti di qualità dell'informazione statistica e della piena tutela della riservatezza delle informazioni.

¹⁷ European commission (2010) Reducing early school leaving.



Audizione presso AGIA – 30 giugno 2021: Dispersione scolastica

Interventi di contrasto alla dispersione

La povertà educativa è una condizione di privazione tale da limitare o impedire il diritto di apprendere, sperimentare, sviluppare capacità e talenti, coltivare aspirazioni che incide negativamente sulla crescita dei giovani. L'emergenza sanitaria Covid-19, inoltre, ha aumentato i divari sociali, ampliando le fasce deboli e rendendo, pertanto, urgente l'impegno di garantire pari opportunità e inclusione ai gruppi sociali più fragili per ridurre il fenomeno della dispersione scolastica.

Il Ministero dell'Istruzione è intervenuto e continuerà ad intervenire per sostenere la Scuola nelle sue funzioni educative, di inclusione sociale, di garante di pari opportunità per consentire a ciascuno di accedere alle risorse materiali e immateriali necessarie per un adeguato sviluppo psicofisico e culturale.

Di seguito si dà conto delle azioni delle Direzioni Generali interessate, realizzate ed in corso di realizzazione nel passato e nel corrente anno scolastico, destinate a sostenere le istituzioni scolastiche nella lotta alla dispersione e alla povertà educativa.

PROGETTI DEDICATI

Totale Euro: 29.345.032,5

1. Progetto Periferia Roma Capitale € 700.000,00 cap. 2331/5 – concluso

Azione di supporto alle attività didattiche e culturali quale occasione per ampliare la proposta didattica e formativa extracurricolare destinata alla crescita armonica dei bambini e degli adolescenti, principalmente in quelle aree di periferia di Roma Capitale caratterizzate da un ambiente socio economico culturale disagiato. Sono stati coinvolti circa 10.000 studenti e informati circa 100.000 studenti.

2. Progetto povertà educativa: Assistenza ai minori in condizione di disagio - € 400.000,00 – cap. 2331/6 - in corso

Azione in corso di realizzazione nell'a.s. 2020/2021 destinata ad attività formative gratuite rivolte ai minori mettendo a disposizione nelle istituzioni scolastiche dei quartieri e delle periferie maggiormente svantaggiate del territorio nazionale, spazi dedicati alla partecipazione dei giovani. Sono state coinvolte n.15 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

3. Progetto povertà educativa: Contrasto alla dispersione scolastica - € 328.500,00 cap. 2331/12 - in corso

Azione relativa all'a.s. 2020/2021 destinata a sostenere le scuole situate in aree a rischio attraverso progetti di contrasto alla dispersione scolastica, fenomeno ancora più evidente per effetto della emergenza sanitaria. Sono previste coerenti campagne di informazione per i giovani. Sono state coinvolte n.6 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

4. Progetto povertà educativa: Educazione alla bellezza e alla cultura delle arti - € 178.000,00 Cap. 2396/22 – in corso

Azione relativa all'anno scolastico 2020/2021 rivolta alle istituzioni scolastiche dei quartieri e delle periferie particolarmente svantaggiate delle città, per la realizzazione di attività di promozione dell'educazione alla bellezza e all'arte, attraverso l'attivazione di laboratori artistici, di ricerca e sperimentazione, coerenti campagne di informazione per i giovani, concorsi di idee ed eventi dedicati quali idonei strumenti per contrastare la dispersione scolastica e a sostegno dell'importanza dell'arte. Si ipotizza il coinvolgimento di più scuole del territorio nazionale attraverso l'erogazione di risorse che possano migliorare l'offerta formativa nei territori la cui popolazione scolastica, per condizioni sociali ed economiche, non può accedere pienamente alle risorse necessarie a garantire uno sviluppo psicofisico e culturale adeguato.

Sono state coinvolte n.4 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

5. Progetto povertà educativa: potenziamento dell'offerta formativa in materia di attività sportiva € 1.647.659,00 (cap. 2331/5) – in corso

Azione relativa all'anno scolastico 2020/2021, destinata a potenziare l'offerta formativa anche extra scolastica attraverso l'adattamento e l'implementazione delle palestre e degli impianti



ginnico sportivi delle scuole, al fine di consentirne il funzionamento e l'utilizzo anche oltre l'orario scolastico, quali luoghi di apprendimento del valore delle regole che presidiano la convivenza sociale.

Sono state coinvolte n.17 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

6. Progetto disagio giovanile: favorire la diffusione della cultura del rispetto nelle scuole, al fine di prevenire e contrastare qualsiasi forma di discriminazione e valorizzare comportamenti positivi di apertura verso l'altro da sé. € 550.000,00 cap. 2331/6 – in corso

Azione relativa all'a.s. 2020/2021 destinata a favorire percorsi educativi e di sensibilizzazione rivolti alle studentesse e agli studenti sul tema della violenza di genere e dell'educazione al rispetto per la parità tra i sessi, quali iniziative di inclusione e contrasto alla dispersione e all'abbandono.

Sono state coinvolte n.13 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

7. Progetto disagio giovanile: promozione del successo formativo attraverso iniziative di orientamento allo studio. € 225.000,00 cap. 2331/12 – in corso

Azione relativa all'a.s. 2020/2021 destinata a favorire percorsi che valorizzino la formazione e le competenze culturali, linguistiche, tecniche e professionali degli studenti finalizzate all'acquisizione di capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani. Obiettivo primario è la promozione della capacità di interagire e lavorare con gli altri, della capacità di risoluzione di problemi, della creatività, del pensiero critico, della consapevolezza, della resilienza e della capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse.

Sono state coinvolte n.9 scuole del territorio nazionale, tra cui capofila di reti di istituti.

8. Avviso n. 32 del 03.07.2020 - importo di € 6.400.000,00

Attività per l'ampliamento del tempo scuola ordinario e per l'istituzione di sportelli di ascolto psicologico. Attività volte a supportare le istituzioni scolastiche nell'emergenza sanitaria da Covid-19.

Sono state coinvolte n.50 scuole.

9. Avviso n. 33 del 03.07.2020 - € 7.800.000,00

attività volte a contrastare le carenze educative e la "povertà educativa", aggravatesi a seguito dell'emergenza sanitaria, con particolare riferimento alle aree di maggiore deprivazione socio-culturale del Paese.

Sono state coinvolte n.55 scuole.

10. Avviso n. 34 del 07.07.2020 - € 800.000,00

Attività volte alla diffusione della educazione alla cittadinanza attiva, della legalità e del rispetto, quali tematiche fondamentali per la formazione di una coscienza critica, del senso di responsabilità e della partecipazione consapevole alla vita sociale, culturale ed economica del Paese.

Sono state coinvolte n.23 scuole.

11. Avviso n. 70 del 06.10.2020 - € 800.000,00

Attività finalizzate a garantire la diffusione e la qualità degli interventi educativi e di istruzione destinati alle bambine e ai bambini, alle alunne e agli alunni, alle studentesse e agli studenti ricoverati in ospedale (SIO) e/o per i quali sia stato attivato il servizio di istruzione domiciliare (ID).

Sono state coinvolte n.4 scuole.

12. Avviso n. 71 del 06.10.2020 - € 600.000,00

Attività finalizzate a potenziare gli sportelli di consulenza per l'autismo al fine di sostenere l'inclusione scolastica di studentesse e studenti e promuovere interventi di formazione per i docenti sull'utilizzo delle tecnologie per la didattica inclusiva.

Sono state coinvolte n.6 scuole.

13. Avviso n. 1365 del 14.10.2020 Attività progettuali intese a realizzare le condizioni di contrasto alla povertà educativa nel territorio nazionale - € 1.644.168,23

distinto in tre linee progettuali:

a) Promozione della cittadinanza attiva e della legalità democratica: Interventi formativi atti a potenziare le competenze di Dirigenti scolastici neoassunti ed in servizio nel I ciclo d'istruzione e a



sviluppare reti di supporto sociale, educativo e psicologico con il coinvolgimento delle famiglie e degli enti del territorio (€ 744.899,23).

b) Promozione della cittadinanza attiva e della legalità democratica - Interventi formativi atti a potenziare le competenze di Dirigenti scolastici neoassunti ed in servizio nel II ciclo d'istruzione e a sviluppare reti di supporto sociale, educativo e psicologico con il coinvolgimento delle famiglie e degli enti del territorio (**€ 359.269,00**).

c) Assistenza ai minori in condizioni di disagio - Interventi formativi atti a potenziare le competenze dei docenti disciplinaristi e specializzati sul sostegno e a riconoscere e superare le numerose forme di disagio presenti nella popolazione scolastica, avvalendosi della collaborazione delle famiglie e degli enti del territorio (**€ 540.000,00**).

Sono state coinvolte complessivamente n. 35 scuole, tra cui capofila di reti di istituti.

14. Avviso n. 1711 del 14.10.2020 - € 3.000.000,00

Attività progettuali intese a realizzare le condizioni di contrasto alla povertà educativa.

Sono state coinvolte n. 279 scuole.

15. Avviso n.1635 del 12.11.2020 - € 300.000

Promozione di azioni volte a valorizzare l'attività sportiva attraverso tre linee di intervento:

a) Sviluppare metodologie didattiche e strategie pedagogiche innovative nell'ambito dell'educazione fisica e sportiva, volte a potenziare anche competenze trasversali e a favorire la connessione tra scuola, sport e mondo del lavoro, finalizzate all'orientamento con proposte che mettano a sistema il mondo dello sport e l'istruzione, anche creando *community*;

b) Valorizzare luoghi e ambienti scolastici, quali impianti sportivi, spazi di aggregazione studentesca, in cui poter attivare iniziative sportive e socio-culturali che possano contribuire a qualificare maggiormente gli spazi utilizzati, recuperare la dimensione della socialità attraverso l'attività all'aperto, le competenze di cittadinanza e il senso civico;

c) Progettare interventi per il funzionamento e l'adattamento di palestre e impianti ginnico-sportivi scolastici coerenti con le misure di contenimento del rischio epidemiologico adottate con i provvedimenti governativi e di governo locale, per favorire l'uso di tali spazi sportivi.

Sono state coinvolte n.7 scuole, tra cui capofila di reti di istituti.

AZIONI DI SISTEMA

Totale Euro: 185.175.655

Si tratta di linee di intervento strutturali avviate di anno in anno.

1. Borse di studio Fondo Unico Welfare dello studente e per il diritto allo studio - € 39.700.000,00

Azione di sistema – le borse vengono erogate ogni anno. Nel 2019 sono state erogate n. 166.519 borse di studio.

2. Borse di studio vittime del terrorismo riservate alle vittime del terrorismo e della criminalità organizzata, nonché agli orfani e ai figli - € 750.623,00

Azione di sistema – le borse vengono erogate ogni anno. Nell'a.s. 2018/19 sono state erogate n. 778 borse di studio.

3. Gratuità parziale o totale dei libri di testo in favore degli alunni che adempiono l'obbligo scolastico in possesso dei requisiti richiesti, nonché fornitura dei libri di testo da dare in comodato agli studenti della scuola superiore € 103.000.000,00.

Azione di sistema – Le erogazioni avvengono ogni anno.

4. Gratuità dei libri di testo e noleggio libri scolastici per gli studenti - € 10.000.000,00

Previsto dal Decreto legislativo n.63/2017; vigente fino al 2020.

5. Progetto sperimentale Studenti/Atleti di alto livello

Anche per il corrente anno scolastico 2020/21 è stato attivato il progetto sperimentale Studenti/Atleti di alto livello (DM n.935/2015 e DM n.279/2018), avente come obiettivo *“il superamento delle criticità della formazione scolastica degli studenti/atleti, soprattutto riferibili alle difficoltà che questi incontrano nel frequentare regolarmente le lezioni scolastiche”*, al quale hanno aderito più di 1.500 istituti di istruzione secondaria di secondo grado per un totale di circa 14.000 studenti e studentesse.



6. Azioni specifiche per l'adozione delle misure necessarie a far fronte all'emergenza pandemica - in corso:

- Progetto in collaborazione con l'Associazione Maestri di Strada ONLUS per un intervento in area ad alta densità di povertà educativa (Campania e soprattutto Napoli) per prevenire e contrastare la dispersione scolastica attraverso azioni educative attraverso una pedagogia dell'erranza, per muoversi fuori dagli schemi precostituiti e costruire percorsi nuovi e originali- finanziati. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 200.000,00;**
- Progetto in collaborazione con l'Associazione Juppiter APS Giovanile per l'adozione di misure necessarie a contrastare l'emergenza in corso e a supporto dell'attuazione di iniziative finalizzate alla continuità didattica, mediante la creazione di una rete di scuole a livello locale e regionale. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 300.000,00;**
- Progetto in collaborazione con a APS Libera Associazioni, Nomi e Numeri contro le Mafie per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico soprattutto in quelle realtà del territorio nazionale con implicazioni sociali ed economiche più a rischio, attraverso attività che possano continuare a stimolare percorsi di educazione civica. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 100.000,00;**
- Progetto in collaborazione con Binaria – Società Cooperativa Sociale a sostegno degli studenti con l'intento di affiancarli in un percorso di educazione digitale e di supporto alla didattica a distanza con attività estiva per piccoli gruppi di ragazzi. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 25.000,00;**
- Progetto in collaborazione con Save the Children per azioni finalizzate a sviluppare la resilienza nei bambini e negli adolescenti attraverso l'aiuto nella didattica a distanza e mettendo a disposizione contesti centrati sulla cittadinanza attiva, la solidarietà e la lotta alle paure. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 475.000,00;**
- Progetto in collaborazione con Istituto Cottolengo per azioni volte a garantire il diritto allo studio a studenti con disabilità attraverso lo sviluppo dell'uso di strumenti elettronici. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 80.000,00;**
- Progetto in collaborazione con UNICEF per la realizzazione di servizi di ascolto per studenti e famiglie individuando nuove prospettive di comunità. Per la realizzazione delle attività è stato stanziato un importo di **€ 200.000,00;**

7. Il Piano Scuola Estate 2021 (Circ. n.643 del 27.04.2021)

Un Piano per l'estate da **510 milioni** di euro per consentire a studentesse e studenti di recuperare socialità e rafforzare gli apprendimenti, usufruendo di laboratori per il potenziamento delle competenze (ad esempio Italiano, Matematica, Lingue), di attività educative incentrate su musica, arte, sport, digitale, percorsi sulla legalità e sulla sostenibilità, sulla tutela ambientale.

Un'offerta che rappresenta una risposta alle difficoltà emerse nel periodo della pandemia, ma che intende anche valorizzare le buone pratiche e le esperienze innovative nate proprio durante l'emergenza. Le attività saranno complementari e integrate con quelle organizzate dagli Enti locali. Le risorse sono dedicate soprattutto alle aree più fragili del Paese, in particolare del Sud.

L'emergenza sanitaria ha inevitabilmente accentuato problematiche preesistenti, ha evidenziato le disuguaglianze e accresciuto le fragilità. Per questo è stato progettato un Piano di accompagnamento, un ponte tra quest'anno e il prossimo, un'occasione che consenta a bambini e ragazzi di rafforzare gli apprendimenti e recuperare la socialità.



Il Piano vuole riportare la scuola al centro della comunità, creando spazi di potenziamento delle competenze e di recupero delle relazioni, lavorando insieme ai territori, alle associazioni, promuovendo i Patti educativi di comunità.

L'obiettivo è quello di trasformare il sistema di Istruzione, per dare vita ad una scuola più accogliente, inclusiva, basata su apprendimenti personalizzati, parte integrante del tessuto sociale e territoriale. Una scuola che sappia stare al fianco dei bambini e dei ragazzi e che, partendo dai più fragili, sia punto di riferimento per tutta la comunità e le famiglie.

La partecipazione da parte di studentesse e studenti è su base volontaria. Le attività si svolgeranno nel rispetto delle misure di sicurezza anti-Covid.

Le risorse

Il pacchetto di risorse disponibili per le scuole ammonta a 510 milioni:

150 milioni provengono dal decreto sostegni, altri 320 milioni dal PON per la scuola (risorse europee), 40 milioni dai finanziamenti per il contrasto delle povertà educative.

- I 150 milioni del dl sostegni sono stati distribuiti attraverso un decreto del Ministero (DM 158/2021), sulla base del numero di alunni, per una media di circa 18mila euro per scuola.
- Il bando PON (risorse europee – Bando n.9707 del 27 aprile 2021) ha stanziato 320 milioni utilizzabili soprattutto nelle aree con maggiori disuguaglianze economiche e sociali. I fondi, di cui circa il 70% è destinato alle regioni del Sud, potranno essere spesi sino al termine dell'anno scolastico 2021/2022, nella logica di un piano di trasformazione che partirà dall'estate e proseguirà durante il prossimo anno scolastico. Le risorse PON sono disponibili anche per le scuole paritarie (che svolgono il servizio con modalità non commerciali) e per i CPIA (Centri per l'istruzione degli adulti).
- I 40 milioni (DM n.48/2021) derivano dal fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa e il contrasto della povertà educativa. Questi fondi sono assegnati alle Istituzioni scolastiche in funzione delle tipologie di progetti da attivare (anche in collaborazione con il terzo settore e per la realizzazione di Patti educativi di comunità).

AZIONI PER L'EDILIZIA SCOLASTICA E LA SCUOLA DIGITALE

Per il Programma operativo nazionale **"Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020**, a titolarità del Ministero dell'istruzione il contrasto alla dispersione scolastica, rappresenta un obiettivo primario.

La Commissione europea annovera da tempo il fenomeno della dispersione scolastica tra quelli da contrastare per sostenere la coesione dei territori e contenere la presenza di squilibri socio economici.

Nella consapevolezza che l'approccio al problema della dispersione deve risalire alle molteplici cause che lo alimentano, il PON "Per la Scuola" ha attivato una pluralità di azioni coerenti con lo scopo di prevenire e contenere il fenomeno della dispersione, in sinergia con le politiche nazionali; in questo il PON è stato avvantaggiato dall'essere un programma plurifondo, in grado cioè di investire sia a livello infrastrutturale con fondi di investimento (FESR) sia con fondi destinati a rafforzare le competenze (FSE).

La dispersione, pertanto, è stata affrontata attivando iniziative aggiuntive rispetto alle politiche nazionali, inclusive per la popolazione scolastica più debole, miranti a rafforzare le competenze di base e trasversali delle studentesse e degli studenti, senza tralasciare la necessità di orientarli verso le scelte educative più opportune. Inoltre, gli ambienti di apprendimento sono stati dotati di spazi laboratoriali moderni, innovativi e stimolanti, capaci di supportare modalità di apprendimento sempre più in linea con le esigenze del mondo del lavoro.

Il Programma presenta già una dotazione finanziaria rafforzata per le regioni che registrano un maggiore ritardo di sviluppo (ad esse è destinato circa il 70% della dotazione finanziaria, contro il 23% delle regioni più sviluppate), anche all'interno dei singoli avvisi pubblici adottati attraverso i quali sono assegnati i fondi disponibili. Infatti, tra i criteri utilizzati per l'individuazione delle istituzioni scolastiche beneficiarie è sempre presente il tasso di dispersione scolastica registrato e i bassi livelli di apprendimento degli alunni frequentanti. A maggiore disagio, espresso da questi ultimi fattori, corrisponde l'attribuzione di più alti punteggi nell'ordinamento delle graduatorie di merito e, quindi, una maggiore possibilità di finanziamento.



Quanto al contributo delle azioni del Piano nazionale per la scuola digitale, sono state promosse misure mirate per l'inclusione digitale delle studentesse e degli studenti più esposti al rischio di povertà e dispersione, investimenti in ambienti didattici digitali nelle scuole che hanno i più alti indici di dispersione scolastica, realizzazione di laboratori per studentesse e studenti a rischio di abbandono nelle scuole periferiche delle 14 aree metropolitane del Paese.

Più in particolare, sono state promosse le seguenti azioni:

- **Iniziativa "Periferie creative"**: realizzazione di 25 ambienti digitali innovativi nelle periferie delle 14 città metropolitane, finanziati per **€ 100.000 ciascuno**; tali laboratori sono in fase di allestimento e si prevede l'ultimazione entro giugno 2020;
- **Ambienti didattici e digitali nelle aree a rischio**, finanziati in favore di 106 istituzioni scolastiche in aree a rischio; tale misura, che prevede **€ 35.000 per istituzione scolastica**, ha consentito alle scuole con gli indici di abbandono più alti di potersi dotare di ambienti didattici e digitali innovativi con l'utilizzo delle nuove tecnologie in chiave inclusiva; parallelamente è stata realizzata una iniziativa di formazione in ciascuna delle 106 scuole per i docenti sull'utilizzo delle tecnologie digitali quali strumenti di inclusione e lotta all'abbandono scolastico;
- **"Inclusione digitale"**: iniziativa finalizzata alla riduzione delle disuguaglianze digitali che influiscono sull'abbandono scolastico attuata in 250 scuole più esposte al rischio di povertà educativa con la dotazione di attrezzature digitali per studenti meno abbienti e percorsi formativi per gli studenti a rischio di abbandono sulle competenze digitali.

Inoltre, durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, al fine di prevenire l'abbandono scolastico e la dispersione connessa alla possibile assenza di dispositivi digitali da parte delle studentesse e degli studenti per poter seguire le lezioni in didattica digitale integrata, con i fondi aggiuntivi stanziati a valere sul Piano nazionale scuola digitale e con i fondi resi disponibili dal PON "Per la scuola", le scuole hanno potuto mettere a disposizione, oltre agli 1,2 milioni di dispositivi già in possesso delle scuole, ulteriori 432.330 dispositivi digitali (*tablet* e *notebook*) e schede di connettività, che hanno consentito l'accesso delle studentesse e degli studenti all'erogazione della didattica in modalità a distanza.

Azioni di sistema discendenti dal Documento della VII Commissione della Camera dei deputati, 2014

Nel 2014 la VII Commissione della Camera dei deputati ha approvato un documento strategico di contrasto alla dispersione scolastica.

Su quel solco, la cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa ha predisposto, nel gennaio 2018, un piano operativo utile ad indirizzare l'azione dei vari attori della comunità educativa, raccogliendo e sistematizzando la vasta esperienza maturata dalle singole scuole, dal terzo settore, dalla gestione dei vari cicli di programmazione del PON a titolarità del Ministero dell'istruzione, senza trascurare le altre esperienze istituzionali.

Per la programmazione comunitaria, compreso ovviamente il PON Scuola, sono previsti specifici meccanismi di raccordo e confronto con gli altri soggetti istituzionali e sociali coinvolti nell'attuazione dei programmi. Particolare attenzione è, infatti, posta affinché negli specifici settori di attività dei programmi, tra cui appunto quello dell'istruzione e della formazione, non si sovrappongano le iniziative dell'amministrazione centrale e delle Regioni (titolari rispettivamente di PON e POR), agevolando le occasioni sinergiche.

In data **21 gennaio 2020** è stato presentato ufficialmente il **Piano per il superamento dei divari territoriali in istruzione (Piano)**, finalizzato al **miglioramento degli esiti degli studenti e in particolare anche alla lotta alla dispersione scolastica**.

Il Piano è promosso dal **Ministero dell'Istruzione** e dal **Ministro per la Coesione territoriale e il Mezzogiorno** ed è realizzato con la partecipazione progettuale e finanziaria dell'impresa sociale **Con i Bambini**.



Definito in stretta collaborazione con gli **Uffici Scolastici Regionali**, gli **Enti territoriali** e gli **Enti di ricerca** (INDIRE, INVALSI), il Piano è **aperto alla partecipazione** di tutti coloro che sono interessati a portare un contributo per il superamento dei divari territoriali in istruzione.

Inizialmente esso sarà rivolto alle Istituzioni scolastiche delle regioni **Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia** per poi essere diffuso alle scuole di **tutte le altre regioni**, in quanto mette a disposizione strumenti di lavoro efficaci per il miglioramento dei risultati.

Il Piano parte dall'analisi degli esiti degli studenti nelle competenze di base, che evidenzia in modo sempre più preoccupante l'esistenza di forti divari fra Nord e Sud del Paese ed un tasso allarmante di dispersione scolastica "implicita", che va ad aggiungersi a quella "esplicita" e che riguarda gli studenti che conseguono un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado ma che non raggiungono assolutamente i traguardi finali previsti dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida al termine del ciclo secondario.

Il Piano poggia sulla consapevolezza che per il miglioramento del sistema di istruzione e per la riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti è necessaria **un'azione integrata e organica fra scuola, famiglia e territorio**.

Per realizzare questa finalità tra gli **obiettivi strategici** da perseguire figura al primo posto la **diminuzione della dispersione scolastica**, insieme alla **riduzione degli abbandoni** ed al miglioramento dei risultati scolastici.

Punto di riferimento e di sintesi del Piano è il **Portale "Superiamo i divari"**, che si configura come uno **strumento di governance** e di **collaborazione per i diversi attori coinvolti**. Esso consta di una parte pubblica ed una parte riservata. Nella **parte pubblica** vengono fornite informazioni generali sul Piano e vengono presentati a grandi linee gli strumenti messi a disposizione nell'area riservata. Tutti i soggetti coinvolti nella realizzazione del Piano hanno a disposizione **un'area riservata** in cui poter usufruire di strumenti di comunicazione, condivisione, analisi, pianificazione, monitoraggio dei risultati intermedi e rendicontazione dei risultati finali. In particolare, sono messi a disposizione i seguenti strumenti:

- **Laboratorio dati:** tramite la lettura integrata e comparata di dati collegati ad un insieme di variabili viene data l'opportunità alle scuole di scegliere ed indirizzare al meglio le misure da mettere in campo per ottenere i risultati migliori ai fini del miglioramento;
- **Repertorio dei progetti:** si tratta di una raccolta dinamica di interventi progettuali promossi dai principali promotori, tra cui le scuole possono individuare quelli più congeniali allo specifico contesto, alle risorse a disposizione e agli obiettivi di miglioramento;
- **Area di lavoro:** in questa sezione specifica le scuole possono pianificare e personalizzare i progetti per il miglioramento della scuola;
- **Comunicazione:** uno spazio informativo per ospitare tutte le novità del Piano, i comunicati stampa e una sezione dedicata ai documenti istituzionali e agli eventi, suddivisi per area territoriale.

Il Piano nasce per essere diffuso gradualmente in **tutte le Istituzioni scolastiche del Paese**. In prima applicazione si rivolge alle istituzioni scolastiche che hanno più margini di miglioramento e maggiori possibilità di contribuire alla riduzione dei divari territoriali in istruzione. Con questa attenzione le scuole sono state suddivise in tre aree di priorità:

- **le scuole in area di priorità 1** devono avere tutto il sostegno necessario, anche con modalità straordinarie, in quanto hanno le maggiori possibilità di contribuire alla riduzione dei divari ma, allo stesso tempo, si trovano in contesti sociali problematici o comunque non favorevoli;
- **le scuole in area di priorità 2** hanno ampi margini di miglioramento e, se adeguatamente sostenute, possono dare un contributo sostanziale alla riduzione dei divari, in quanto sono numerose e operano in contesti sociali non sfavorevoli;
- **le scuole in area di priorità 3** sono tutte le altre scuole, comunque orientate al miglioramento dei risultati, che non rientrano nelle aree di priorità 1 e 2.



Nelle scuole in area di priorità 1, abbiamo il 45% degli alunni che non raggiungono livelli adeguati in quanto si posizionano al di sotto del livello di accettabilità corrispondente ai traguardi delle Indicazioni nazionali per il grado 8 (livello 1 e 2 per Italiano e per Matematica, pre-A1 e A1 per Inglese-lettura e Inglese-ascolto). **Nelle scuole in area di priorità 2** la percentuale degli alunni, con i risultati sopra riportati, corrisponde al 30%, mentre **le scuole in area di priorità 3** sono tutte le altre scuole (le analisi sono state oggetto di uno studio specifico svolto dall'INVALSI).

Da gennaio 2020 è stata promossa una **fitta serie di interlocuzioni** innanzi tutto con gli UU.SS.RR. e gli Assessori delle prime cinque regioni coinvolte, al fine di:

- 1) **individuare le scuole nella Regione sulla base dei dati** forniti a livello centrale (Ministero/INVALSI);
- 2) **integrare l'analisi** con eventuali dati e informazioni a disposizione dell'Ufficio Scolastico Regionale e degli Enti territoriali;
- 3) **presentare gli interventi** ed i progetti in sviluppo nelle Regioni al fine di un coordinamento;
- 4) **conoscere le iniziative** già svolte sul territorio che avevano avuto riscontri positivi;
- 5) **concordare le successive tappe di lavoro**.

Sono seguite interlocuzioni con gli Enti di ricerca (INVALSI, INDIRE) ed i principali promotori del Piano per individuare e raccogliere le iniziative progettuali al momento messe in campo.

Il Portale "Superiamo i divari" è ormai definito sia nella parte pubblica sia nella parte riservata e sostanzialmente pronto per essere presentato pubblicamente.

Monitoraggio delle azioni

Con l'istituto contrattuale di cui all'art. 2, comma 2, quinta linea del CCNL 7/8/2014, si provvede ad assegnare alle istituzioni scolastiche risorse finanziarie da destinarsi alle misure incentivanti per progetti relativi alle Aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l'emarginazione scolastica.

Anche quest'anno il CCNI del 31 agosto 2020 ha previsto, all'art. 7, l'assegnazione alle istituzioni scolastiche della risorsa complessiva pari ad euro 16.870.000,00 lordo stato.

Tale importo, complessivamente disponibile nell'anno scolastico 2020/2021, è stato ripartito secondo i seguenti criteri:

- l'importo pari ad **Euro 16.470.000,00** è distribuito tra le Istituzioni scolastiche (escluso i CPIA) sulla base dei relativi indicatori afferenti alla dispersione scolastica e alla presenza degli alunni stranieri. L'assegnazione è effettuata in misura proporzionale all'indicatore percentuale risultante a livello di singola istituzione scolastica;
- l'importo, pari ad **Euro 400.000,00**, è ripartito tra i Centri Provinciali d'Istruzione per Adulti (CPIA) in base al valore medio per alunno per ciascuna regione, risultante dalla ripartizione di cui alla precedente lettera.

Per quanto concerne il monitoraggio relativo all'utilizzo dei fondi erogati per il funzionamento delle istituzioni scolastiche, di cui alla Legge n. 440/1997 e delle altre risorse reperite dagli stanziamenti di bilancio del Ministero relative all'anno 2020 ed assegnate alle scuole attraverso appositi Bandi, sono previste dettagliate azioni di rendicontazione riferite agli interi importi dei progetti e specifiche relazioni in merito ai risultati raggiunti. Il PON, come da previsioni regolamentari, è dotato di un analitico sistema di monitoraggio, sviluppato all'interno del sistema informativo dell'istruzione. Pertanto, non si ravvedono particolari criticità nel contribuire ad un sistema conoscitivo federato fra i vari interventi messi in atto dal Ministero nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica.

Anagrafe degli Studenti



Il quadro normativo di riferimento dell'Anagrafe Nazionale Studenti

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS) è stata istituita, per il primo e secondo ciclo di istruzione, dall'art. 3 del [Decreto Legislativo 76 del 15 aprile 2005](#) "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53" ai fini della realizzazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione.

L'Anagrafe degli Studenti come strumento per la misura della dispersione e per lo studio dell'evoluzione del fenomeno nel tempo e sul territorio

L'Anagrafe rappresenta il principale strumento di monitoraggio del percorso scolastico di ogni singolo alunno frequentante il sistema scolastico nazionale e permette di studiare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

L'elaborazione dei dati consolidati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti consente di fotografare e di quantificare il fenomeno dell'abbandono nella scuola secondaria di I grado, nel passaggio tra cicli scolastici e nella scuola secondaria di II grado.

L'approccio utilizzato per lo studio della dispersione scolastica permette la quantificazione dell'abbandono che avviene sia nel corso dell'anno scolastico che nel passaggio all'anno scolastico successivo.

L'ANS è ogni anno più consistente ed accurata e questo permette di avere una misura della dispersione sempre più robusta.

Inoltre, l'integrazione con i dati provenienti dalle Iscrizioni on line (previste dal decreto legge 6 luglio 2012, n. 95 (convertito con modificazioni dalla legge 7 agosto 2012, n.135), permette di acquisire informazioni sulle scelte effettuate dagli alunni alla fine del primo ciclo di istruzione per il proseguimento dell'obbligo in alternativa al percorso scolastico.

Il fenomeno della fuoriuscita dal sistema scolastico e del passaggio a percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è molto consistente in alcune Regioni e la possibilità di quantificare gli studenti che si iscrivono a tali percorsi permette di depurare il tasso di abbandono scolastico a conclusione del primo ciclo di istruzione.

Per l'a.s. 2019/2020 dieci Regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio, Molise, Sicilia, Liguria, Umbria e Sardegna) hanno aderito al sistema di iscrizioni on line presso i Centri di Formazione Professionale (CFP).

E' stato, dunque, possibile utilizzare, per le suddette Regioni, anche le informazioni inviate dai CFP per un controllo sempre più accurato di coloro che escono dal sistema scolastico e per una più precisa quantificazione dell'abbandono.

Per le Regioni che non aderiscono al sistema di Iscrizioni on line e che hanno corsi di IeFP attivi sul proprio territorio, occorre precisare che le scuole, sia in caso di interruzione di frequenza scolastica degli alunni, sia in fase di iscrizione a conclusione del I ciclo sono tenute a riportare nell'Anagrafe Nazionale degli Studenti la motivazione di tale interruzione/indicazione di iscrizione comunicata dalla famiglia. Tra le motivazioni indicate, nel passaggio tra cicli, vi è anche quella dell'iscrizione a un percorso IeFP presso una struttura regionale, quindi tale informazione è in ogni caso tenuta in considerazione nel calcolo dell'abbandono.

Rispetto ai dati presenti sul Focus "La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2015/2016 e nel passaggio all'anno scolastico 2016-2017" **l'abbandono complessivo nella scuola di I grado, nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all' a.s. 2017/2018 è diminuito passando dallo 0,81% allo 0,69% del totale degli alunni frequentanti: in valore assoluto il dato si riferisce a 11.830 alunni su un totale di 1.703.012.**

Anche l'abbandono a conclusione del primo ciclo di istruzione subisce un lieve calo passando da una **percentuale di 1,61 a 1,45 sul totale dei frequentanti il terzo anno di corso della scuola secondaria di I grado.**



Infine, per la scuola secondaria di II grado si passa da una percentuale di abbandono complessivo di 4,3 ad un valore pari a 3,8. In valore assoluto il dato si riferisce a 99.272 studenti che abbandonano in corso d'anno e nel passaggio all'anno scolastico successivo su un totale di 2.601.694 studenti in totale.

Revisione del curriculum dell'istruzione e formazione professionale (d.lgs.n. 61/2017)

I NUOVI PERCORSI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE E LA LOTTA ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Aspetti caratterizzanti

In relazione alla tematica della lotta alla dispersione scolastica e alle azioni intraprese per contrastare il fenomeno, si evidenziano in particolare i seguenti aspetti che caratterizzano i nuovi percorsi di istruzione professionale:

- A) Innovazione dei profili e delle metodologie didattiche e personalizzazione dell'apprendimento, maggiormente orientate alla realizzazione delle aspirazioni e delle attitudini di ogni singolo studente, attraverso un sistema di tutoraggio che prevede l'accompagnamento del giovane lungo tutto l'arco del quinquennio di durata dei percorsi. Lo studente si sente, in tal modo, seguito e valorizzato nell'ambiente di apprendimento, potendo così esprimere i propri interessi e le proprie attitudini, promuovendo la motivazione e la frequenza delle attività didattiche.
- B) Potenziamento della didattica laboratoriale, al fine di valorizzare le intelligenze che prediligono l'aspetto operativo delle professioni, mettendole in grado di esprimere il loro potenziale di crescita e di realizzazione lungo tutto l'arco della loro vita. Anche questo aspetto contribuisce a motivare gli studenti, soprattutto quelli dotati di intelligenze maggiormente portate verso attività manuali e operative, permettendo loro di esprimere livelli di eccellenza che non sarebbero emersi con uno studio teorico e speculativo.
- C) Correlazione con i territori e con il mondo del lavoro (scuole territoriali dell'innovazione), permettendo agli studenti di partecipare, sin dal secondo anno di studi, ad esperienze relative ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO – ex Alternanza scuola lavoro). Tali esperienze consentono ai giovani studenti di sperimentare durante il percorso quinquennale esperienze che li mettono a confronto con compiti di realtà in contesti lavorativi, contribuendo al loro orientamento e contrastando la dispersione scolastica sul nascere.

LA REVISIONE DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE

L'art. 1, commi 180 e 181, lettera d), della L. 13 luglio 2015, n. 107, dispone la delega al Governo ad adottare uno o più decreti legislativi al fine di provvedere, tra l'altro, alla revisione dei percorsi dell'istruzione professionale (IP), nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché in raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), attraverso:

- la ridefinizione degli indirizzi, delle articolazioni e delle opzioni dell'istruzione professionale;
- il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali anche attraverso una rimodulazione, a parità di tempo scolastico, dei quadri orari degli indirizzi, con particolare riferimento al primo biennio.

Con il **decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61**, il Governo ha dato attuazione alla delega della legge n. 107/2015 per la revisione dei percorsi di istruzione professionale secondo i seguenti principi ispiratori:

- Superare la sovrapposizione tra istruzione professionale e istruzione tecnica, da un lato, e tra istruzione professionale e sistema di IeFP, dall'altro;
- Prevedere indirizzi di studio ispirati a un moderno concetto di occupabilità, riferito ad ampie aree di attività economiche, e non a singole professioni;



- Consentire alle scuole la declinazione di percorsi formativi richiesti dal proprio territorio, attraverso un'autonomia e una flessibilità più ampie, rispetto ai vigenti ordinamenti;
- Dare alle scuole la possibilità di ampliare l'offerta formativa anche attraverso la realizzazione di percorsi per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale, in coerenza con la programmazione regionale;
- Prevedere la presenza, su tutto il territorio nazionale, di un sistema unitario e articolato di "Scuole professionali" (Istruzione professionale e IeFP), ricomprese in una "Rete nazionale".

Di seguito le principali novità, rispetto al previgente ordinamento:

- I nuovi percorsi di istruzione professionale sono partiti dalle classi prime funzionanti nell'a.s. 2018/19. I primi diplomati si avranno, quindi, nell'a.s. 2022/2023;
- Suddivisione del percorso quinquennale in un biennio e in un terzo, quarto e quinto anno;
- Redistribuzione delle ore nel biennio e nel triennio, a vantaggio dell'Area di indirizzo;
- Potenziamento delle attività didattiche legate ad esperienze laboratoriali e in contesti operativi per un apprendimento di tipo induttivo (incremento delle ore di laboratorio e delle compresenze);
- Attivazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro, sin dalla seconda classe del biennio, e di percorsi di apprendistato;
- Quote di autonomia del 20% nel biennio e nel triennio e spazi di flessibilità entro il 40% dell'orario complessivo previsto per il terzo, quarto e quinto anno, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, per potenziare gli insegnamenti obbligatori, con particolare riferimento alle attività di laboratorio;
- Forte personalizzazione dei percorsi che si avvale di un monte ore nel biennio (264 ore) e del Progetto Formativo Individuale (P.F.I.);
- Aggregazione delle discipline in assi culturali;
- Gli I.P. possono attivare – in via sussidiaria e previo accreditamento regionale – anche percorsi per il conseguimento delle Qualifiche triennali e dei Diplomi professionali quadriennali (tipici della I.eF.P.) sempreché previsto dalla programmazione delle singole Regioni;
- Possibilità per gli studenti di attivare il passaggio dai percorsi di istruzione professionale ai percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e viceversa, riconsiderando le loro scelte ai fini della realizzazione del progetto di studio e di vita.

Viene proposta la "Rete Nazionale delle Scuole Professionali" in raccordo con il sistema IeFP per un coordinamento organico tra scuole, strutture formative e istituzioni e mondo del lavoro, con il compito di:

- promuovere l'innovazione, il permanente raccordo con il mondo del lavoro, l'aggiornamento periodico degli indirizzi di studio;
- rafforzare gli interventi di supporto alla transizione dalla scuola al lavoro, diffondere e sostenere il sistema duale in ASL e apprendistato.

IL PERCORSO DI ATTUAZIONE DEL D.LGS. N. 61/2017

L'attuazione del D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61, prevede l'emanazione dei seguenti provvedimenti, tra cui i primi tre, di carattere prioritario, con iter di approvazione e pubblicazione ormai concluso:

- 1) Regolamento previsto dall'articolo 3, comma 3;
- 2) Decreto sui raccordi tra IP e IeFP e sulla sussidiarietà previsto dall'art. 7, comma 1;
- 3) Accordo in Conferenza Stato/Regioni sulle fasi dei passaggi previsto dall'art. 8, comma 2;
- 4) Decreto che definisce il modello di Certificazione delle competenze, con riferimento alle Unità di Apprendimento previsto dall'art. 5, comma 1, lettera g);
- 5) Decreto della Rete nazionale delle scuole professionali, che ne definisce i criteri e le modalità per l'organizzazione e il funzionamento;
- 6) Intesa tra il MI, le Regioni e le PP.AA. di Trento e Bolzano, per la definizione dei criteri generali per la definizione dei criteri di realizzazione degli appositi corsi annuali che si concludono con l'esame



di Stato per gli studenti che conseguono il diploma professionale al termine del percorso di leFP quadriennale.



L'intervento di WeWorld nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa

A cura del Centro Studi di WeWorld



Con il presente documento WeWorld vuole contribuire, sulla base della propria esperienza maturata nel corso degli anni in termini di analisi, ricerca e programmi operativi, al lavoro avviato dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza volto a individuare strumenti e buone prassi per prevenire e arginare il fenomeno della dispersione scolastica.

A integrazione di quanto comunicato nell'Audizione del 30 luglio 2021, si invia il presente documento in cui vengono riassunte:

1. alcune buone pratiche sperimentate da WeWorld nei suoi Programmi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa
2. alcune ricerche e analisi del Centro Studi di WeWorld volte a monitorare, analizzare e approfondire il tema dell'educazione e della dispersione scolastica, nonché più in generale le condizioni di vita di bambini, bambine e adolescenti.



Sommario

1. I PROGRAMMI DI WEWORLD VOLTI ALLA PREVENZIONE E AL CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA E DELLA POVERTÀ EDUCATIVA	4
Il Programma Frequenza200 e la Rete Frequenza200	4
R.E.A.C.T. – Reti per Educare gli Adolescenti Attraverso la Comunità e il Territorio	5
2. LE PROPOSTE POLITICHE DI WEWORLD PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA E LA POVERTÀ EDUCATIVA.....	8
3. LE RICERCHE E LE PUBBLICAZIONI DI WEWORLD PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA E ALLA POVERTÀ EDUCATIVA	9
Le ricerche sull'educazione	9
Il Rapporto Mai più invisibili.....	10
4. QUALI STRATEGIE DI RICERCA PER ANALIZZARE E MONITORARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA.....	11



1. I PROGRAMMI DI WEWORLD VOLTI ALLA PREVENZIONE E AL CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA E DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

Il Programma Frequenza200 e la Rete Frequenza200

Nel 2012, su iniziativa di WeWorld è stato inaugurato il **Programma Frequenza200** con il quale l'organizzazione ha aperto diversi presidi territoriali in alcuni quartieri di città italiane caratterizzati da elevato disagio economico e sociale. In collaborazione con enti locali del Terzo Settore, e mettendosi in rete con le scuole di quartiere, è stato implementato un **Programma di contrasto alla dispersione scolastica il cui target era la fascia d'età 11-17 anni, con particolare attenzione rivolta a ragazzi e ragazze tra gli 11-14 anni, momento di passaggio cruciale dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado.**

L'obiettivo del Programma non era solo quello di offrire un servizio di doposcuola/aiuto compiti, bensì agire sul benessere e la formazione a tutto tondo di ragazze e ragazzi. Accanto ad attività volte a supportare gli studenti nelle competenze scolastiche, il Programma prevedeva attività volte ad esempio all'educazione alla legalità, alla rigenerazione del territorio, al rapporto con le famiglie e gli insegnanti.

Accanto al lavoro sul campo, in quegli anni è stata istituita la **Rete Frequenza200**, che riuniva tutte le realtà operanti sui territori con l'obiettivo di promuovere lo scambio di idee, buone pratiche, progetti e programmi. La Rete, che oggi conta più di 20 organizzazioni del terzo settore, è un luogo di riflessione teorica, ma anche di progettazione condivisa, di confronto e di scambio di buone pratiche. **La Rete è stata anche un importante luogo di riflessione durante la pandemia.** WeWorld, che ne gestisce il coordinamento, ha recentemente organizzato un ciclo di incontri per i membri della Rete, ma aperto a tutte e tutti – soprattutto a dirigenti e docenti – in cui riflettere sulle difficoltà che la scuola e tutti i soggetti responsabili dell'educazione dei giovani hanno dovuto affrontare in questo anno e mezzo. L'obiettivo di questo ciclo di incontri da titolo "Ripensare la scuola nell'era post Covid-19", che hanno visto la partecipazione di esperte ed esperti del settore (come Daniela Pampaloni del Movimento Senza Zaino, o Andrea Gavosto della Fondazione Agnelli) è stato anche quello di immaginare una nuova scuola, che vada oltre alcune carenze strutturali che già esistevano e che la pandemia ha ulteriormente messo in luce. Primo fra tutti ad esempio, l'uso della didattica digitale, che non deve tradursi nel semplice uso della LIM, o come strumento al servizio della didattica tradizionale. Ci si è resi conto che per non essere governati dalla tecnologia è necessaria una programmazione esplicita, in grado di focalizzare l'attenzione sui processi di mediazione didattica ed educativa. Sul digitale, infatti, i tempi si modificano: bisogna insegnare a studenti (e insegnanti) come gestire questi tempi e gli spazi di parola. Per questo il digitale non può essere un semplice mezzo di sostituzione, bensì deve portare a un ripensamento, una ridefinizione delle modalità didattiche che sappia sfruttarne tutte le potenzialità. La pandemia ci ha obbligato all'uso del digitale nei processi educativi (e non solo) e ha messo in luce numerose criticità: la scarsa formazione di insegnanti ed educatori, i divari digitali tra studenti e famiglie, l'inadeguata e insufficiente infrastruttura in alcune zone d'Italia. Ma ci ha anche spinto a riflettere sulle potenzialità della didattica digitale, che può diventare un mezzo efficace e innovativo per accompagnare altre metodologie didattiche.

In questi incontri abbiamo anche riflettuto sulla necessaria attenzione che la scuola deve porre alla partecipazione attiva di studenti e studentesse, e allo sviluppo di competenze trasversali, legate alla sfera relazionale, sociale, emotiva. Tutti elementi che in tempi di pandemia sono stati trascurati: abbiamo chiesto ai giovani quali fossero le loro esigenze e di cosa avessero bisogno per continuare a studiare e apprendere? Abbiamo posto il giusto peso alle loro necessità relazionali, pur in un contesto in cui la salute andava tutelata?

Gli esiti di questi incontri si possono trovare nella pubblicazione:
WeWorld (2021), La scuola che verrà. Ripensare la scuola nell'era post Covid-19,
https://back.weworld.it/uploads/2021/06/Analysis_Report_13.pdf



R.E.A.C.T. – Reti per Educare gli Adolescenti Attraverso la Comunità e il Territorio

L'ultimo e più importante Programma di WeWorld contro la dispersione scolastica e la povertà educativa è **R.E.A.C.T. (Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio)**. REACT è un programma nazionale di 3 anni, finanziato dal Fondo per il contrasto alla povertà educativa, che si concluderà nell'autunno 2021.

Con REACT è stato messo a frutto, potenziato e perfezionato il programma Frequenza200. Già ai tempi di Frequenza200 era emersa con forza l'importanza della comunità educante, la necessità di istituire forti reti di connessione tra Terzo Settore, scuola e famiglie nei territori per supportare la crescita di ragazze e ragazzi e prevenire il rischio di abbandono scolastico. Con REACT questo lavoro di rete è stato organizzato in maniera più strutturata, e con l'intento di creare delle comunità educanti ampie, aperte ai territori e in grado di coinvolgere i territori stessi. I territori coinvolti presentano, infatti, caratteristiche e criticità simili quali degrado urbano, povertà materiale, microcriminalità e migrazione.¹ Il Programma è stato implementato in 10 territori, situati in 6 regioni italiane: **Piemonte, Lombardia, Lazio, Campania, Sicilia, Sardegna**².

Più nel dettaglio REACT opera su due livelli:

- **RAFFORZARE GLI E LE ADOLESCENTI, SPECIE PIÙ VULNERABILI**
- **POTENZIARE I SOGGETTI CHE RAPPRESENTANO, A VARIO TITOLO, LE RISORSE EDUCATIVE SUL TERRITORIO.**

→ Rispetto agli adolescenti, si vogliono rafforzare le competenze, intese come capacità che permettono al soggetto di essere autonomo e assertivo nei diversi contesti di vita, specie nel passaggio critico tra I e II grado della scuola secondaria. In quest'ottica sono stati realizzati **percorsi di orientamento e di sostegno allo studio, attività culturali, laboratori con le famiglie, ma anche progetti individualizzati e percorsi di supporto genitoriali** per i soggetti più vulnerabili.

Degni di nota sono inoltre gli **U Game** (i giochi urbani), giochi che vengono ideati direttamente dai ragazzi in un'ottica collaborativa, che stimoli la loro partecipazione attiva, la creazione di un gruppo. Il punto principale non è fornire ai ragazzi un'esperienza ludica. La definizione di un gioco è un'attività, che mette in campo molte qualità e competenze. La costruzione di un organismo complesso, fatto di regole e prassi definisce una cornice entro cui i ragazzi, che hanno prodotto i giochi, riescono a sentirsi insieme protagonisti e responsabili. Diventano parte attiva nel processo, non sono più soggetti ai quali viene somministrata una lezione ma sono parte creativa nella costruzione di un ambito ludico. Questa creazione avviene in una cornice collaborativa: tutti i ragazzi concorrono alla definizione del gioco così come alla sua produzione e realizzazione. Questo aspetto è particolarmente importante proprio rispetto alla funzione di accompagnamento di REACT, perché consolida un gruppo ulteriore rispetto a quello della classe, che ha la funzione di fornire un punto di riferimento differente ai ragazzi nel passaggio medie-superiori. Nelle ipotesi iniziali era previsto di ambientare i giochi nel primo anno di progetto, con i ragazzi prevalentemente in seconda media, nell'istituto scolastico; nel secondo anno nel centro territoriale R.E.A.C.T., mentre nel terzo sul quartiere-città. L'idea era di strutturare il gioco come un percorso, come in un romanzo di formazione, in cui i ragazzi passano dal luogo sicuro della scuola, a quello del centro territoriale, fino a diventare protagonisti del territorio, strutturando via via anche modalità diverse di rapportarsi con gli adulti di riferimento. Purtroppo, a causa dell'arrivo del Covid-19, già dal secondo anno di progetto si è reso necessario rimodulare i programmi e la formazione degli operatori in materia di strumenti digitali per la gestione dei giochi. Le arene di gioco sono state dunque spostate dalla realtà fisica allo spazio virtuale di Google Earth, dove ragazze e ragazzi hanno potuto interagire con il loro territorio. Questa nuova modalità di creazione del gioco, per quanto in un primo momento nuova ed estranea, non ne

¹ Il Programma si chiuderà a ottobre 2021, i risultati finali di progetto (con dati aggiornati sui beneficiari e sulla valutazione del progetto) saranno presentati il 27 e 28 ottobre 2021 (programma in via di definizione).

² I territori interessati sono Barona Sud e Bicocca Nord a Milano, San Salvario e Porta Palazzo a Torino, San Basilio a Roma, periferia nord e sud di Aversa, Borgo Vecchio a Palermo, Sant'Elia e Santa Teresa a Cagliari, periferia nord di Quartu.



ha intaccato la partecipazione: 180 ragazzi e ragazze hanno collaborato tra loro per la creazione dei U Game on-line e, secondo le stime, sono stati in circa 1.300 a giocare. Le esperienze di gioco raccontano il vissuto di ragazzi/e in relazione ai loro territori e costituiscono un'occasione di coesione territoriale tra i vari luoghi del progetto, perché si è liberi di scegliere di esplorare di volta in volta un diverso territorio. Inoltre, la virtualità del simulatore geografico ha consentito di andare a visitare anche luoghi lontani. Per il terzo anno di progetto, a tutti i centri territoriali è stata proposta una trama comune da cui iniziare: un "Poema Urbano", gioco laboratorio che, partendo con un'indagine sul territorio alla ricerca di scritte e poesie sui muri, consentisse ai giocatori di esplorare lo spazio urbano. Seppur in presenza di eterogeneità territoriali, il gioco si è dimostrato un utile strumento di confronto e di espressione per i ragazzi/e utenti dei centri

→ Rispetto alla comunità educante – risorsa per facilitare processi d'inclusione – sono stati attivati tutti gli agenti educativi, formali (insegnanti, operatori sociali) e informali (famiglie, volontari, cittadini, operatori grezzi: es. esercenti commerciali).

Tutte queste azioni rivolte agli adolescenti e alla comunità educante sono state realizzate in 3 poli di ogni territorio:

- scuole
- centri educativi territoriali
- spazi comuni/luoghi della cultura del quartiere e della città

Di tutto l'impianto progettuale di REACT, due elementi meritano di essere valorizzati. Si tratta di due figure innovative, presenti in ognuno dei 10 territori, e che risultano elementi chiave per il progetto: **il Case Manager (CM) e il Community Worker (CW).**

Il **Case Manager** (letteralmente un coordinatore del caso) definisce percorsi individualizzati rivolti ad adolescenti in condizioni di vulnerabilità, identificati in collaborazione con le scuole e, per ciascuno, costruisce un patto educativo con le famiglie e i docenti, attivando tutte le risorse e i servizi disponibili. I Case Manager di ogni territorio sono stati coinvolti in fase di avvio in una formazione specifica, per affinare un approccio in grado di generare un tessuto di relazioni accogliente e competente nell'individuare il disagio e contrastarlo con azioni cooperative. Sono seguiti approfondimenti nei mesi successivi per elaborare una metodologia comune, di fronte ad una serie di criticità emerse nella realizzazione operativa.

Sono stati organizzati momenti di incontro e confronto nazionale tra i Case Manager che operano all'interno del Programma REACT. Si tratta di momenti importanti che mirano alla condivisione di esperienze e buone pratiche, all'individuazione di un lessico comune e di una strategia partecipata, ma adattata a ogni contesto locale.

Il **Community Worker** (ovvero un facilitatore comunitario) sviluppa connessioni e opportunità di relazione nel quartiere, affinché la comunità educante diventi una risorsa per rispondere ai bisogni dei giovani, offrendo occasioni di supporto, cura, animazione e socializzazione. In tal modo si crea una rete capillare e coesa di adulti, che saranno un riferimento positivo nel percorso di crescita degli adolescenti, coinvolgendo le famiglie e rafforzandole nelle competenze genitoriali. È un lavoratore di comunità per potenziare, connettere, supportare e migliorare la relazione nel territorio. In quest'ottica il CW lavora sia con la comunità sia per la comunità. **Con la comunità:** il CW aiuta la comunità a identificare i bisogni che ne ostacolano l'empowerment; aiuta il gruppo a cooperare, a focalizzare le forze e le competenze di ognuno sul raggiungimento di un obiettivo condiviso, e non su problemi e bisogni individuali che sono, specialmente in quartieri con un alto tasso di criticità e fragilità, potenzialmente infiniti. **Per la comunità:** il CW si occupa di organizzare o gestire/co-gestire progetti con gli enti locali e con i decisori politici, partecipando alla pianificazione dei servizi; svolge una funzione di advocacy e/o mediazione rispetto ad altre organizzazioni per conto di un gruppo già esistente nella comunità. Il cuore del lavoro del CW è la relazione: tra persone, ruoli, tra visioni, tra approcci, tra geometrie urbane diverse.



Come per i Case Manager, anche per i Community Worker sono stati organizzati incontri nazionali mirati alla condivisione di un lessico ed una metodologia comuni per definire ruolo, obiettivi e strumenti di questa figura professionale, per poi confrontarsi su strategie e buone pratiche.

Per approfondimenti sulla figura del Community Worker: WeWorld (2021), *Il Community Worker nel Progetto REACT*, https://back.weworld.it/uploads/2021/02/REACT_ricerca-azione-Com-Worker_bozza-7_singole.pdf

→ **REACT prevede infine la raccolta di diversi elementi di valutazione.** Innanzitutto, viene effettuato un monitoraggio costante da parte di WeWorld sulle attività realizzate nei territori, attraverso la produzione di una reportistica periodica, riunioni di coordinamento a cui seguono i relativi verbali, raccolta dati sugli oltre 3.300 **ragazzi e ragazze che, tra il 2018 e il 2020, sono stati coinvolti nei centri e nelle scuole.** Alcuni esempi di strumenti utilizzati sono il registro delle attività e dei minori coinvolti, il registro delle collaborazioni/protocolli attivati con realtà operanti nel profit (quali esercizi commerciali per favorire la sensibilizzazione su tematiche educative) e ulteriori agenzie educative per ogni territorio.

Nel 2019, è stato redatto un primo rapporto di progetto contenente una valutazione qualitativa e quantitativa del primo anno. **Il rapporto è consultabile qui: WeWorld (2019), REACT- Reagire!**, <https://back.weworld.it/uploads/2021/02/primo-Rapporto-React.pdf>

La valutazione quantitativa sui dati di progetto è stata affiancata da un questionario, somministrato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ente preposto alla valutazione d'impatto del progetto, agli studenti del secondo anno delle scuole secondarie di primo grado partner di progetto, per valutare il livello di benessere scolastico percepito.

Sono stati somministrati 1.582 questionari in cui sono state indagate le seguenti aree:

- *Rapporto con i genitori*
- *Come si vedono i ragazzi e le ragazze*
- *Rapporto con la scuola*
- *Rapporto con gli insegnanti*

Tra i risultati, vi sono alcuni importanti elementi da segnalare. Nell'analisi condotta preliminarmente, per quanto riguarda il rapporto con la scuola, ragazze e ragazzi segnalano un sentimento di ansia rispetto ai risultati scolastici e alla valutazione. Ciò è indicativo di come la scuola spesso adotti un copione rigida e valutativa delle performance legate alle discipline d'insegnamento. Emergono inoltre una scarsa abitudine ad esprimersi in classe, un'ansia generata anche solo dal fatto di andare a scuola, una fatica nei confronti della scuola che viene considerata noiosa e inutile. Per quanto riguarda, invece, il rapporto con gli insegnanti si rileva uno scollamento tra ciò che avviene a scuola e ciò che avviene nella vita reale. Nella gran parte dei casi gli insegnanti non sanno e sembrano non essere interessati alla vita di ragazze e ragazzi fuori dalla scuola. La maggioranza degli intervistati descrive un rapporto positivo e costruttivo con i propri genitori, poco conflittuale e al contrario basato su un saldo legame di fiducia, di stima e di aiuto. I genitori risultano anche piuttosto attenti e in grado di dare supporto anche per quel che concerne la sfera scolastica. Circa l'impatto dei percorsi individualizzati sul benessere degli studenti, si registra un impatto positivo sulla dimensione del benessere scolastico: tra gli studenti vulnerabili che hanno beneficiato dell'intervento, si rileva in media un aumento nei livelli del benessere scolastico. tale impatto si manifesta, in particolare, con una riduzione della percezione di inutilità delle cose imparate a scuola, con un conseguente aumento dell'interesse per gli insegnamenti impartiti e con un affievolimento dell'intenzione o desiderio di abbandonare la scuola per iniziare a lavorare. Al contrario, non si rilevano cambiamenti significativi nel livello delle aspettative future, né nel rapporto con gli insegnanti o con i genitori.

Al termine del secondo anno di progetto, è stato pubblicato un altro rapporto qualitativo relativo alla figura del Community Worker. **Il rapporto è consultabile al link sopra riportato.**



A ottobre 2021, sarà pubblicato l'ultimo rapporto a conclusione del progetto che includerà dati e risultati e la valutazione d'impatto condotta dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

2. LE PROPOSTE POLITICHE DI WEWORLD PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA E LA POVERTÀ EDUCATIVA

Dall'esperienza progettuale maturata in questi anni, WeWorld avanza **alcune proposte di strategie per affrontare il problema della dispersione scolastica oggi in Italia**. Si tratta di proposte che si basano sull'esperienza acquisita, ma anche su un intenso e continuo lavoro di analisi, studi e ricerche, anche in ottica internazionale, realizzate dal Centro Studi di WeWorld.

In particolare, WeWorld ritiene fondamentale nel contrasto alla dispersione scolastica l'attivazione dei patti educativi territoriali/di comunità. Di fatto, nei Programmi di WeWorld i patti territoriali hanno costituito nel corso degli anni una modalità fondamentale di lavoro. I protocolli stilati a livello territoriale e i progetti implementati in collaborazione con tutti i soggetti della comunità educante (la scuola, le famiglie, il Terzo Settore e anche gli operatori grezzi/educatori informali) sono nella sostanza l'espressione dei patti di comunità, pur non essendo stati definiti con questa etichetta. Questi patti hanno permesso di creare un'alleanza educativa tra tutti i soggetti, condividendo un progetto educativo specifico, calato nella realtà territoriale, tenendo conto dei bisogni e delle caratteristiche dei ragazzi, ma anche del contesto locale, cioè il quartiere, con la sua storia e la sua identità. Lavorare a livello micro consente di stabilire e rafforzare relazioni dense, creare un'alleanza forte per un obiettivo comune: il benessere e la formazione di ragazze e ragazzi. Ciò è risultato particolarmente importante in questo anno di pandemia, dove questa forte alleanza ha consentito di accompagnare ragazze e ragazzi, monitorarli da vicino ed evitare di perderli.

In quest'ottica, WeWorld ha dunque elaborato anche delle proposte di policy. Quella più strettamente collegata alla comunità educante e ai patti educativi territoriali è la proposta di:

- **Introdurre un Dirigente del “tempo extra-scuola”,** assunto tramite le stesse modalità di selezione dei dirigenti scolastici, e **incaricato del potenziamento dell'offerta formativa e dell'organizzazione di attività extracurricolari, in collaborazione con il Terzo Settore.** La proposta di inserire una figura specifica nasce dalla necessità di attribuire maggiore rilevanza e spazio di operatività all'extra-scuola. In questo senso, affidare tali compiti a un insegnante dedicato non risulterebbe sufficiente. La figura del dirigente del tempo extra-scuola dovrebbe affiancarsi in una condizione di parità, ma di autonomia, al dirigente scolastico. La proposta si inserisce in un più ampio spettro di interventi in cui la scuola dovrebbe aprirsi alla comunità educante e alle opportunità che essa offre, e mettere a disposizione del territorio i propri spazi per organizzare attività educative, sportive, di volontariato, culturali e ludiche pomeridiane. **In quest'ottica il Dirigente del “tempo extra-scuola” dovrebbe farsi promotore dei Patti educativi di comunità,** da istituire con i soggetti del Terzo Settore per una co-progettazione dell'offerta educativa, ampliando le opportunità di apprendimento e di crescita personale per i bambini/e e i ragazzi/e. Tali misure mirano a colmare quella carenza di esperienze attive e relazionali, aggravata dalla pandemia e dai ripetuti lockdown, nell'ottica di porre al centro il superiore interesse dei minori e il loro benessere (così come indicato dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia, CRC) e delineare l'apprendimento come esperienza gratificante.

Altre proposte di policy sul tema dell'educazione inclusiva e di qualità e sul contrasto alla dispersione scolastica sono:

- **estendere l'obbligo di istruzione passando dalla fascia 6-16 anni a 3-18 anni.** La proposta permette di garantire i benefici dell'educazione della primissima e prima infanzia a tutti i bambini/e, con conseguenze positive nel lungo periodo negli apprendimenti e nelle performance educative. Consente inoltre di prevenire e contrastare l'aumento del numero dei NEET. **Di pari passo sarebbe necessario attuare una riforma del sistema di**



istruzione secondaria di II grado, potenziando la formazione professionalizzante degli ITS e riducendo il ciclo dei licei da 5 a 4 anni. Questa misura può basarsi su esempi virtuosi in altri paesi europei che consentono ai loro giovani di affacciarsi prima al mondo del lavoro.

- **Rimodulare il calendario scolastico, con la riduzione da 3 mesi di vacanze estive a 2 (luglio e agosto), e l'inserimento di vacanze distribuite in maniera più uniforme durante l'anno scolastico.** Ciò significherebbe garantire maggiore continuità didattica e relazionale e quindi prevenire l'abbandono scolastico, peraltro allineando il nostro paese alle altre esperienze europee.
- **Rimodulare gli orari di ingresso e di uscita dalle scuole per una migliore conciliazione dei tempi di scuola-lavoro.** La proposta vuole modificare il tempo scuola in accordo con i ritmi circadiani di bambini e adolescenti, come già sperimentato in altri paesi europei, per migliorare il livello di attenzione e rendimento degli studenti. La proposta inoltre mira a modificare gli orari in accordo con le esigenze di mobilità, per evitare picchi di traffico e ridurre l'impatto ambientale dei mezzi di trasporto pubblici e privati, ma anche per garantire maggiore flessibilità ai genitori lavoratori.

Le suddette proposte politiche sono contenute nel Rapporto *Mai più invisibili. Indice 2021: donne, bambine e bambini ai tempi del Covid-19 in Italia* (consultabile qui <https://back.weworld.it/uploads/2021/05/INDEX-mai piu invisibili 2021 - preview - singole.pdf>). Si veda sotto per ulteriori dettagli

3. LE RICERCHE E LE PUBBLICAZIONI DI WEWORLD PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA E ALLA POVERTÀ EDUCATIVA

WeWorld si differenzia da molte realtà del settore per avere un **Centro Studi** che si occupa di condurre ricerca, utile sia per le analisi di contesto necessarie per future progettualità, sia per le analisi ex post, sui risultati di progetto, sia per analisi e ricerche più generali. Progetti sul campo e ricerche/studi/analisi dati sono quindi in dialogo continuo, in uno scambio di informazioni, spunti e riflessioni che vanno ad arricchire entrambi gli ambiti.

Le ricerche sull'educazione

L'esempio più evidente di questo in campo educativo è la Collana *Lenti a Contatto*. I quaderni della collana *Lenti a contatto* raccolgono le conclusioni del lavoro di produzione teorica e ricerca azione della Rete Frequenza200 (si veda il par. 1 per maggiori info). **Dei 5 quaderni pubblicati, quattro ripercorrono l'esperienza educativa degli operatori della rete, seguendo le tracce delle rotte seguite in questi anni: dalla mappa iniziale di lavoro pedagogico fino ai suoi sviluppi sui territori ed agli snodi del monitoraggio e della valutazione dei risultati. Il quinto quaderno è stato realizzato con la partecipazione attiva di ragazzi e ragazze del Programma Frequenza200.**

Di seguito le pubblicazioni della collana:

- WeWorld (2013), *Lenti a contatto 1. Quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione*, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/Lenti-a-contatto-1_2013.pdf
- WeWorld (2014), *Lenti a contatto 2. Rivalutiamo! Pratiche alternative di valutazione del lavoro educativo*, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/lenti-a-contatto-2_2014.pdf
- WeWorld (2015), *Lenti a contatto 3. A caccia di stelle e di ricette di pedagogia. Sull'inclusione e sulla valutazione*, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/lenti-a-contatto-3_2015.pdf
- WeWorld (2015), *Lenti a contatto 4. Domandiamo alle risposte: carta d'identità dei centri Frequenza200*, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/lenti-a-contatto-4_2015.pdf
- WeWorld (2016), *Lenti a contatto 5. La scuola secondo me: le interviste di Frequenza200*, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/Lenti-a-Contatto-5_2016.pdf



Altre ricerche di rilievo svolte negli anni con équipe scientifiche sono:

- **WeWorld (2014), LOST. Dispersione Scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore**, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/Lost_2014.pdf. La ricerca per la prima volta ha studiato modalità, caratteristiche e valore economico degli interventi del Terzo Settore per contrastare la dispersione. Pur con notevoli differenze da città a città, l'attività principale è l'aiuto nei compiti scolastici (46,5%), seguita a distanza dai centri di aggregazione giovanile (25,6%) e da attività di socializzazione. dallo studio emergeva che il Terzo Settore – da solo – investe ogni anno 60 milioni di euro per contrastare la dispersione scolastica.
- **WeWorld (2015), GHOST. Indagine sui giovani che non studiano, non lavorano o non si formano: esperienze e politiche**, https://back.weworld.it/uploads/2021/07/Ghost_2015.pdf. La ricerca-azione pubblicata in GHOST era nata dalla necessità di contribuire alla comprensione del fenomeno dei NEETs, indagando la molteplicità di motivazioni che determinano tale condizione ed esplorando modalità e strumenti per far fronte e agire. Particolare attenzione viene data in questo studio alla valutazione della correlazione tra percorsi scolastici critici (dalla pluri-bocciatura alla dispersione) e percorsi di ingresso nella condizione di Neet. L'intento finale è proporre alcune chiavi di lettura interpretative e tracciare alcuni orientamenti strategici per contrastare un fenomeno che contraddistingue il nostro paese.

Il Rapporto Mai più invisibili

In Italia, la pubblicazione più importante di WeWorld è **Mai più invisibili. Indice sulla condizione di donne, bambine e bambini in Italia**. L'Indice *Mai più invisibili sulla condizione delle donne, dei bambini e delle bambine in Italia*, pubblicato per la prima volta nel 2020, nasce dall'esigenza di valutare a livello regionale in quali ambiti del paese vi sono forme di inclusione/esclusione.

Dal punto di vista metodologico, l'Indice è stato costruito a partire dall'analisi di 38 indicatori ritenuti fondamentali per l'inclusione di donne e popolazione under 18. Gli indicatori sono raggruppati in 12 dimensioni che afferiscono ai 4 Building Blocks (aree fondamentali) in cui è necessario agire per affermare e rendere operativi i diritti di donne e bambini/e: salute, educazione, economia e società. Gli indicatori quantitativi sono arricchiti e integrati da interviste qualitative a testimoni privilegiati, esperti ed esperte di vari settori e beneficiari dai nostri Progetti.

Per quanto concerne la popolazione under 18, l'Indice non guarda solo alla dispersione scolastica e al tema dell'educazione, ma a diverse dimensioni pur sempre interrelate e importanti per il tema in oggetto. Fondamentale è ad esempio la condizione economica dal momento che povertà educativa e povertà economica sono correlate.

Particolare attenzione viene posta anche all'intreccio tra condizione dei bambini e condizione delle donne. Ad esempio è importante guardare alla condizione economica delle donne perché la letteratura ci dice che le donne tendono a investire più degli uomini nell'educazione e nel benessere dei figli: in questo senso monitorare la condizione delle donne e garantirne i diritti ha effetti benefici sui diritti e sull'inclusione della popolazione under 18, anche dal punto di vista educativo.

La peculiarità di questo rapporto è quella di raccogliere una grande varietà di dati sulla condizione di bambini e donne, e quindi di restituire una fotografia della loro condizione delle regioni italiane, sulla base della considerazione che l'inclusione e il benessere di queste due categorie dipende da molteplici dimensioni interrelate (in linea con l'Agenda 2030). **Una seconda peculiarità è quella di considerare il benessere di donne e bambini congiuntamente, a partire dalla considerazione che le condizioni degli uni influiscono sulle altre, e viceversa**. Ciò non significa non riconoscere la soggettività delle due categorie, che sono comunque portatrici di esigenze e diritti propri – per citare un esempio, le misure per incrementare i posti ai nidi o il tempo pieno sono principalmente misure a favore dei bambini e della loro educazione, e solo secondariamente garantiscono l'occupazione femminile.

Dal monitoraggio annuale condotto nel Rapporto, è possibile raccogliere informazione sulla condizione di bambini e adolescenti nel nostro paese sotto molteplici punti di vista. Ciò consente di valutare in quali aspetti di vita e in quali territori italiani i bambini vivano in condizioni migliori o peggiori. Nelle ultime due edizioni emerge con forza come l'aspetto educativo sia particolarmente



critico, con differenze profonde tra l'Italia e l'Europa, ma soprattutto con differenze interne, tra regioni. Strettamente collegato a questo, anche l'aspetto economico (la povertà dei bambini) risulta particolarmente critico.

A titolo d'esempio nel Rapporto 2021 emerge che mentre in Friuli Venezia Giulia (1°) solo 1 bambino su 10 è a rischio povertà ed esclusione sociale, in Calabria (18°) è di 6 su 10.

Ricapitolando, gli elementi del rapporto *Mai più invisibili* che ne fanno le sue peculiarità sono:

- un monitoraggio costante nel tempo della condizione dei bambini (e delle donne) sotto molteplici punti di vista tra loro interrelati, grazie alla raccolta di dati da fonti secondarie, la loro analisi e sintesi in un Indice sintetico
- una raccolta dati qualitativi sotto forma di interviste che consentono di supportare i dati quantitativi, aggiungere informazioni, esplicitare punti di vista diversi da parte di esperti del tema, stakeholders e testimoni privilegiati
- la possibilità, attraverso le interviste di cui sopra, di dare voce a bambini e adolescenti
- la capacità di analizzare la condizione dei bambini tenendo conto del contesto in cui vivono e degli adulti di riferimento, in particolare delle donne, sulla base della considerazione che i diritti e l'inclusione delle donne sono intrecciati con i diritti e l'inclusione della popolazione under 18

4. QUALI STRATEGIE DI RICERCA PER ANALIZZARE E MONITORARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA

In conclusione, le strategie di ricerca che WeWorld ritiene necessarie per affrontare il problema della dispersione oggi in Italia sono:

- **avere dati aggiornati e quanto più possibile disaggregati (per genere, età, provenienza...).** Ciò risulta fondamentale per avere un quadro aggiornato e dunque progettare interventi che rispondano al qui e ora. Spesso ci troviamo costretti a elaborare analisi di contesto sulla base di dati molto vecchi e/o incompleti, con il rischio di programmare interventi che non rispondono già più alle esigenze di realtà complesse e in continuo divenire. Questo è risultato tanto più vero in tempo di pandemia. I dati a cui ci riferiamo sono in primis quelli inerenti l'educazione, ma anche dati che solo apparentemente possono risultare slegati al tema. Ad esempio, avere informazioni sulla condizione economica delle famiglie e in particolare delle donne e sull'offerta educativa dei territori possono essere utili per avere un quadro più completo, anche in relazione al tema educativo (essendo, come abbiamo già ribadito, la povertà economica, specie quella delle donne, legata alla povertà educativa dei bambini). È dunque necessario avere dati aggiornati ma anche molto specifici: sono fondamentali in questo senso ad esempio dati micro a livello di Comune e Municipio/Quartiere/Circoscrizione. La situazione sociale, economica ed educativa di un quartiere può infatti essere profondamente diversa da quella di un altro quartiere della stessa città, e richiede interventi specifici sulle varie questioni sociali, in primis l'educazione. La realizzazione di un database a livello comunale e municipale, e/o l'ottimizzazione di quelli già esistenti, con informazioni sulla condizione dei bambini e dei ragazzi sotto molteplici punti di vista (non solo dunque quello educativo) sarebbe importante per chi lavora sul campo e per valutazioni di ricerca.
- **racogliere dati che permettano di monitorare il passaggio tra diversi ordini di scuola.** Come spiegato in precedenza, il passaggio da un ordine di scuola a un altro, e in particolare quello dalla secondaria di I grado a quella di II grado, risulta particolarmente critico. Sarebbe utile se le istituzioni scolastiche trovassero modalità efficienti ed efficaci per incrociare i dati sui singoli alunni e tracciare il percorso di ognuno. Pur nei limiti del rispetto della privacy, la condivisione di questi dati internamente al MI, e la successiva analisi a livello aggregato (incrociando i dati con quelli di tipo demografico e familiare) consentirebbe di identificare e analizzare gli abbandoni precoci.



- **arricchire i dati quantitativi con dati qualitativi. In quest'ottica l'azione principale consiste nel dare voci ai ragazzi.** È fondamentale raccogliere le impressioni, le opinioni e le riflessioni di chi vive quotidianamente la scuola, ascoltarne le esigenze, rimettere al centro i ragazzi e renderli protagonisti attivi dei processi di apprendimento. Le strategie per attuarlo sono molte. Ad esempio WeWorld cerca di realizzare ciò coinvolgendo ragazzi e ragazze in progetti di cittadinanza attiva ed educazione alla cittadinanza globale. Uno di questi è il contest di dibattito "EXPONI LE TUE IDEE", un vero e proprio torneo tra ragazzi di tutte le scuole d'Italia che si scontrano in dibattiti su tematiche attuali, sviluppando le proprie competenze di ricerca, argomentazione e dibattito. Per maggiori informazioni sul progetto "Exponi le tue Idee" <https://www.weworld.it/partecipa/exponi-le-tue-idee/exponi-le-tue-idee-2020-2021>

Al di là di esperienze specifiche come "EXPONI LE TUE IDEE", per ricostruire una scuola a misura di ragazzi e ragazze, è necessario coinvolgerli nel processo di definizione della stessa. L'educazione è prima di tutto, e soprattutto, il fare esperienza e la scuola deve diventare in questo senso il luogo per eccellenza dell'esperienza, un luogo da abitare e da fare proprio. A tal punto che i ragazzi e le ragazze non vogliono abbandonarla.

Milano, 6 settembre 2021

Contatti

Elena Caneva
Coordinatrice Area Advocacy nazionale, Policy e Centro Studi
+39 346 8429051
elena.caneva@weeworld.it

WEWORLD

WeWorld è un'organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne e bambini in 25 Paesi, compresa l'Italia.

WeWorld lavora in **170 progetti** raggiungendo oltre **10,5 milioni di beneficiari diretti** e **71,8 milioni di beneficiari indiretti**.

È attiva in **Italia, Siria, Libano, Palestina, Libia, Tunisia, Burkina Faso, Benin, Burundi, Kenya, Tanzania, Mozambico, Mali, Niger, Bolivia, Brasile, Nicaragua, Guatemala, Haiti, Cuba, Perù, India, Nepal, Thailandia, Cambogia**.

Bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità sono i protagonisti dei progetti e delle campagne di WeWorld nei seguenti settori di intervento: **diritti umani** (parità di genere, prevenzione e contrasto della violenza sui bambini e le donne, migrazioni), **aiuti umanitari** (prevenzione, soccorso e riabilitazione), **sicurezza alimentare, acqua, igiene e salute, istruzione ed educazione, sviluppo socio-economico e protezione ambientale, educazione alla cittadinanza globale e volontariato internazionale**.

MISSION

La nostra azione si rivolge soprattutto a bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità per un mondo più giusto e inclusivo. Aiutiamo le persone a superare l'emergenza e garantiamo una vita degna, opportunità e futuro attraverso programmi di sviluppo umano ed economico (nell'ambito dell'Agenda 2030).

VISION

Vogliamo un mondo migliore in cui tutti, in particolare bambini e donne, abbiano uguali opportunità e diritti, accesso alle risorse, alla salute, all'istruzione e a un lavoro degno.

Un mondo in cui l'ambiente sia un bene comune rispettato e difeso; in cui la guerra, la violenza e lo sfruttamento siano banditi. Un mondo, terra di tutti, in cui nessuno sia escluso.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Via di Villa Ruffo, 6
00196 Roma
(+39) 06 6779 6551 - (+39) 06 6779 6988
segreteria@garanteinfanzia.org
www.garanteinfanzia.org