



La tua
Campania
cresce in
Europa



L'ISTRUZIONE IN CAMPANIA: LUCI ED OMBRE DI UN SISTEMA ALLA RICERCA DEL SUPERAMENTO DELLE PROPRIE CRITICITÀ

NAPOLI, DICEMBRE 2015

OSSERVATORIO STABILE PER LE POLITICHE DELL'ISTRUZIONE (DGR N. 693 DEL 23/12/2014) -
Accordo di collaborazione istituzionale **TRA REGIONE CAMPANIA E AGENZIA REGIONALE PER**
IL LAVORO E L'ISTRUZIONE (D.D. n. 77 del 16/04/2015). Linea di azione 4.6

Il Rapporto è stato redatto con il contributo di: Paola Clarizia, Daniela D'Ambrosio, Francesca De Felice, Roberta D'Ovidio, Giancarlo Ragozini e Raffaele Sibilio.

INDICE

PREMESSA	5
PARTE PRIMA	
Uno sguardo alla situazione dell'istruzione in Campania: evidenze statistiche	7
1.Indicatori generali di <i>performance</i>	9
2.Focus statistico sul sistema degli IeFP	15
2.1.I dati del primo triennio 2011-2014	15
2.2.I dati del monitoraggio per l'anno scolastico 2014-2015	20
PARTE SECONDA	
Un approfondimento qualitativo sul sistema degli IeFP in Campania	27
Premessa	29
1.Le aspettative e le valutazioni degli studenti	31
2.Le caratteristiche e le criticità nella progettazione dei percorsi	43
2.1.Obiettivi generali dell'indagine	43
2.2.Metodologia adottata	43
2.3.Sintesi dei principali risultati	44
2.4.Principali elementi emersi	46
PARTE TERZA	
L'analisi della dispersione scolastica tra qualità e quantità	49
1.Coordinate del fenomeno e strumenti di contrasto: analisi dei principali studi e ricerche	51
1.1.Le cause del fallimento formativo: il passaggio di testimone dal discente ai formatori	51
1.2.Breve excursus in cifre del fenomeno: la quantificazione degli abbandoni e gli effetti sull'economia del Paese	52
1.3. Il contrasto al fenomeno: la situazione attuale e suggerimenti di azioni	54
2.La parola ai testimoni	57
3.Visioni e azioni per il contrasto alla dispersione: le esperienze degli attori nell'analisi dei <i>focus group</i>	65
3.1.Metodologia e organizzazione	65
3.2.La Comunità Educante tra utopia e proposte concrete	66
3.3.Il fine dell'educazione ovvero sul paradigma pedagogico	73
3.4. L'orientamento smarrito	78
3.5.Le buone prassi tra passato e presente	80
4. Analisi della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado attraverso i modelli causali	85
Premessa	85
4.1.Definizione del modello causale teorico di partenza	87
4.2.Individuazione delle variabili per le dimensioni latenti e definizione del modello di misura	88
4.3.Definizione delle ipotesi e specificazione del modello causale finale	101
4.4.L'approccio <i>Partial Least Square Path Modeling</i>	102
4.5.L'approccio <i>PLS-Path Modeling</i> nell'analisi della dispersione scolastica: principali risultati	103
Note conclusive	110
Appendice A	112
Appendici B	114
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	119
Riferimenti bibliografici	123

PREMESSA

La debolezza del sistema scolastico italiano nel confronto con la maggior parte degli altri paesi europei è un dato tristemente noto e ripetutamente posto all'attenzione dell'opinione pubblica e dei *policy maker*. La Campania, in un quadro quindi già di per se poco incoraggiante, è una delle regioni agli ultimi posti nell'analisi degli indicatori di *performance* relativi a questo aspetto. Le ripercussioni di tale situazione sulle capacità delle giovani generazioni di inserirsi adeguatamente nel mercato del lavoro, in un periodo tra l'altro così difficile come quello che l'economia mondiale sta attraversando, non possono che essere enormi. In questo contesto se da un lato si rendono necessari interventi volti a contenere il danno degli insuccessi formativi, dall'altro risulta determinante investire risorse al fine di invertire una tendenza negativa che da troppo tempo caratterizza la nostra regione.

L'obiettivo di fondo del lavoro di analisi che presentiamo in questo rapporto è quello di contribuire alla comprensione di tale debolezza non solo per fornire indicazioni per affrontarne le conseguenze, ma soprattutto per indagare i meccanismi che la determinano, nel tentativo di individuare appunto spazi per l'azione preventiva. Si vorrebbe dare una particolare enfasi a tale approccio perché va osservato che purtroppo le politiche, ma più in generale *la Politica*, molto di rado lo fanno proprio. I motivi sono molteplici, e questa non è la sede per indagarli a fondo, si potrebbe tuttavia riflettere sul fatto che sempre più l'azione politica è condizionata dall'assillo dei tempi brevi e da una sorta di ansia da *performance*. In altre parole, qualsiasi approccio ad un problema che presupponga *ex ante* lo studio, la riflessione, la ricerca delle soluzioni più efficaci viene ritenuto impraticabile per i tempi lunghi che impone a fronte di archi temporali "disponibili" ben più brevi, definiti principalmente dalla durata dei mandati. In modo analogo agisce l'ansia da *performance* che sull'onda dell'emergenza spinge ad intervenire sugli "eventi già accaduti" e non certo sulle loro cause, perché ciò rende l'azione della politica immediatamente visibile e quindi maggiormente capace di produrre consenso. All'opposto, tematiche così complesse richiederebbero, parallelamente agli interventi per mitigarne le conseguenze, un approccio di natura preventiva che si ponga prima di tutto l'obiettivo, se non di evitarne, almeno di contenerne la riproduzione. Ad esempio, in ossequio a tale impostazione, alcuni anni fa l'Arlav (oggi Arlas) ha realizzato uno studio sul fenomeno dell'abbandono scolastico¹ che ha evidenziato in maniera abbastanza chiara una serie di variabili correlate al fenomeno. Non solo ma un altro lavoro di approfondimento² ha messo in luce come vi sia un nesso ben preciso tra il disagio scolastico, nelle sue varie forme, le difficoltà nell'inserimento sul mercato del lavoro e l'intrappolamento in attività lavorative marginali e precarie.

¹ Cfr. P. Clarizia e A. Spanò (a cura di), *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, Arlav n° 4, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2005.

² Cfr. P. Clarizia e D. Maddaloni (a cura di) *Percorsi diseguali. Una tipologia di giovani alla ricerca dell'identità lavorativa*, Arlav n° 5, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2006 e *Percorsi diseguali/2. La tipologia dei giovani inoccupati alla prova dell'indagine quantitativa*, Arlav n° 9, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2007.

Da queste riflessioni e dalle analisi condotte nel contesto dell'Osservatorio stabile per le politiche dell'istruzione scaturisce con forza l'esigenza del potenziamento dell'offerta formativa "dal basso" con la doppia finalità di contenere il fenomeno degli abbandoni scolastici e più in generale della dispersione e di offrire percorsi di qualificazione professionale di qualità al fine di favorire un inserimento lavorativo rispondente alle esigenze del mercato del lavoro regionale e non solo.

Il Rapporto si articola in tre sezioni. La prima si propone di fornire un quadro delle caratteristiche del sistema dell'istruzione regionale alla luce di alcune evidenze statistiche. In particolare attraverso: a) l'analisi di alcuni indicatori di *performace* e b) un focus sui dati relativi all'offerta di percorsi del sistema degli IeFP. La seconda sezione offre un approfondimento qualitativo sul sistema degli IeFP attraverso un'indagine effettuata somministrando: a) un questionario rivolto agli studenti delle terze classi sulle aspettative relative alla scelta del percorso e b) una scheda qualitativa rivolta ad alcuni referenti dei corsi per raccogliere indicazioni e documentazione sulle caratteristiche della progettazione dei percorsi attivati. La terza sezione, infine, raccoglie i risultati di un'indagine sul tema della dispersione scolastica articolata in: a) un'analisi desk basata su indagini, studi e ricerche/intervento, con particolare riferimento alla Campania e con un intento conoscitivo focalizzato soprattutto sulle azioni di lotta al fenomeno dell'abbandono scolastico; b) un'analisi qualitativa basata su interviste a testimoni privilegiati con domande che scaturiscono dall'esame dei principali studi e indagini e che mirano a trattare i temi più sensibili e cruciali in merito alle azioni di contrasto al fenomeno; c) un'analisi qualitativa basata sulla realizzazione di Focus Group in cui sono stati messi a confronto i diversi operatori coinvolti (i referenti scolastici per la dispersione e l'orientamento, gli operatori del Terzo settore, i rappresentanti delle associazioni di genitori e i rappresentanti del mondo imprenditoriale) sulle tematiche sensibili emerse nelle fasi di studio precedenti; e infine d) un'analisi quantitativa di tipo causale con l'ausilio di dati riferiti a tutte le province italiane che viene riproposta dopo 10 anni dalla prima³ e che quindi ha consentito di confrontare gli eventuali cambiamenti nelle relazioni causali tra variabili esogene (contesto socio-economico-culturale) ed endogene (gli indicatori di dispersione/abbandono/disagio).

Il Rapporto termina, infine, con alcune considerazioni conclusive.

³ *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, a cura di P. Clarizia e A. Spanò, op. cit. Si veda in particolare il capitolo 1, pagine 9-77.

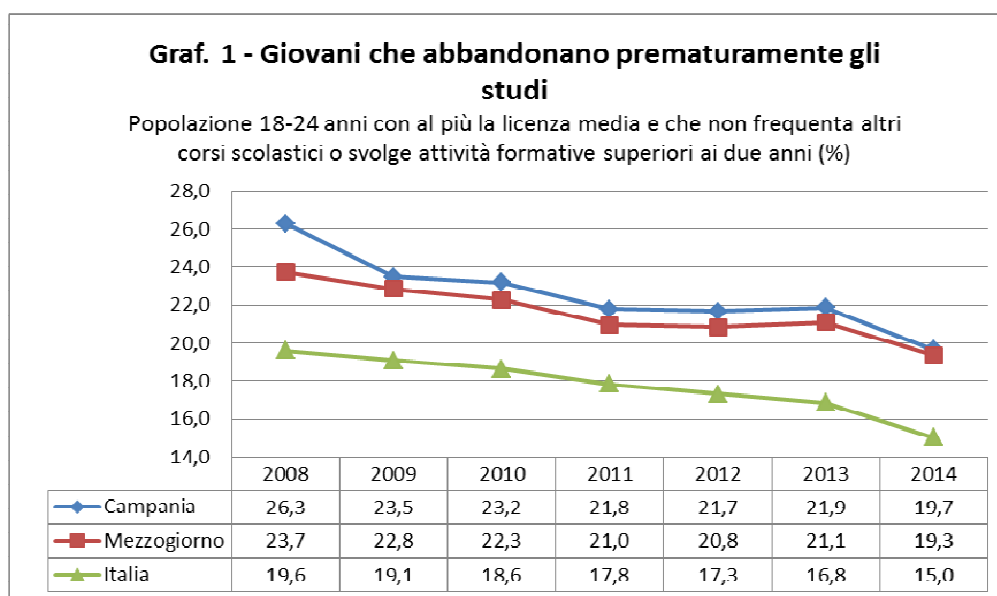
Parte Prima

UNO SGUARDO ALLA SITUAZIONE DELL'ISTRUZIONE IN CAMPANIA: EVIDENZE STATISTICHE

1. INDICATORI GENERALI DI PERFORMANCE

L'analisi dei dati in tema di istruzione oltre ad avere un interesse intrinseco, utile per valutare una componente fondamentale del livello di sviluppo di un territorio, merita particolare attenzione poiché fornisce anche indicazioni preziose sulle capacità future delle giovani generazioni di collocarsi adeguatamente sul mercato del lavoro. La disponibilità delle informazioni per la Campania, essenzialmente di fonte Istat, ci permette di considerare, sulla base di alcuni indicatori ritenuti significativi, le dinamiche intervenute nell'intervallo temporale 2008 - 2014.

Il primo grafico che si vuole porre all'attenzione è relativo alla quota di giovani che hanno abbandonato prematuramente gli studi⁴ (si veda il grafico 1). Il quadro che scaturisce dalla sua analisi non è certo confortante. In Campania, nel 2014, il 19,7% dei giovani in età tra i 18 e i 24 anni ha come titolo di studio al più la licenza media inferiore e non frequenta altri corsi scolastici o attività formative superiori ai due anni. Questa quota, che nel 2008 raggiungeva ben il 26,3%, è calata sensibilmente anno dopo anno ma la distanza tra la nostra regione ed il resto del Paese rimane ancora marcata, sebbene inferiore a quella che si registrava all'inizio del periodo considerato. Va anche osservato che in generale l'Italia, come ormai molte analisi hanno sottolineato, presenta valori ancora distanti da quelli medi europei e lo si vedrà nel dettaglio più avanti.



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat

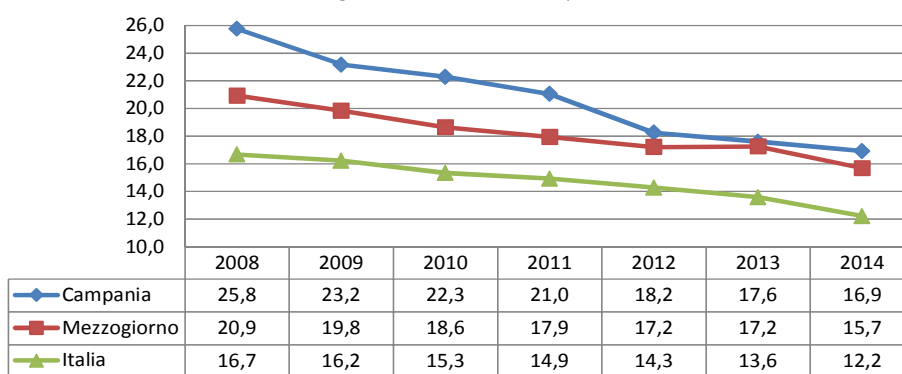
Completa quanto visto in precedenza l'analisi dell'indicatore disaggregato per sesso. Le differenze tra maschi e femmine sono infatti marcate. Partendo da queste ultime (si veda il grafico 2), oltre a mostrare percentuali più basse in tutte le aree considerate, risulta evidente la migliore *performance* registrata in Campania, con una diminuzione del valore dell'indicatore, nell'intero periodo considerato, di ben 8,9 punti percentuali contro i 6,6 relativi all'Italia. Per la componente maschile infine oltre ad evidenziare percentuali, ovviamente, più elevate (si veda il grafico 3), è

⁴ “La Strategia Europa 2020 ha posto, tra gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione e della formazione, la riduzione al di sotto del 10 per cento della quota di abbandoni scolastici/formativi precoci (*early leavers from education and training*). L'obiettivo è una riformulazione di quello definito come prioritario dalla precedente Strategia di Lisbona, ma non raggiunto nel 2010 dalla maggioranza dei paesi europei tra cui anche l'Italia. In generale, la scelta di non proseguire gli studi, spesso indice di un disagio sociale che si concentra nelle aree meno sviluppate, non è assente neanche nelle regioni più prospere, dove una sostenuta domanda di lavoro può esercitare un'indubbia attrazione sui giovani, distogliendoli dal compimento del loro percorso formativo in favore di un inserimento occupazionale relativamente facile. In Italia, sebbene il fenomeno sia in progressivo calo, si è ancora lontani dagli obiettivi europei” tratto da Istat: <http://noi-italia2015.istat.it>.

interessante notare la particolarità dell'andamento in Campania: dopo un primo *trend* di contrazioni tra il 2008 e il 2011, l'indicatore nei due anni successivi aumenta per poi contrarsi nuovamente nel 2014 attestandosi al 22,3%. In questo caso la distanza tra la Campania e l'Italia è rimasta invariata rispetto al primo anno del periodo considerato. E' difficile spiegare da quali fenomeni sia dipeso questo andamento particolare della componente maschile in Campania (visibile, seppure in misura più contenuta, anche per l'intera area del Mezzogiorno). Se a livello generale è noto che ciò può essere determinato dall'attrazione che la domanda di lavoro esercita sulla mancata propensione a continuare gli studi laddove le opportunità di un inserimento lavorativo sono più numerose e possono essere facilmente colte, non sembrerebbe questo il caso della Campania che negli anni considerati registrava andamenti negativi per l'occupazione maschile. Lo stato di crisi perdurante tuttavia potrebbe aver spinto, se non obbligato, non pochi giovani a cercare opportunità lavorative nel mercato dell'economia sommersa, agendo di fatto in modo analogo a quanto si verifica invece nelle aree dove la domanda di lavoro è più sostenuta. Come infatti è tristemente noto, in Campania i livelli dell'occupazione irregolare sono tra i più alti d'Italia.

Graf. 2 - Giovani che abbandonano prematuramente gli studi (femmine)

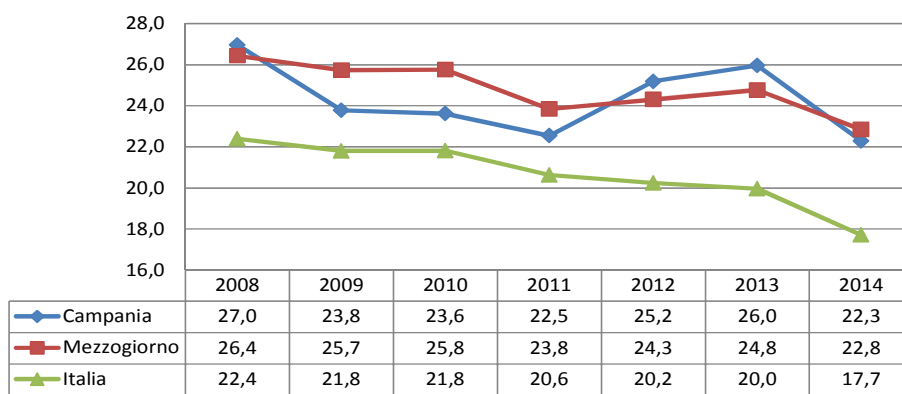
Popolazione 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai due anni (%)



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat

Graf. 3 - Giovani che abbandonano prematuramente gli studi (maschi)

Popolazione 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai due anni (%)



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat

Infine, per concludere su questo aspetto, val la pena inquadrare la situazione italiana nel panorama generale dei Paesi dell'Unione europea con l'aiuto della Tabella 1 che fornisce le percentuali dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi disaggregati per sesso. I dati in questo caso sono però riferiti al 2013. La percentuale europea risulta del 12% per l'EU a 28. L'Italia è il quint'ultimo Paese nella distribuzione, che vede solo la Romania, il Portogallo, Malta e la Spagna, nell'ordine, con valori ancora più elevati. Un altro elemento di interesse è fornito dalle differenze nella distribuzione per sesso: in tutti i Paesi, ad eccezione della Bulgaria e della Repubblica Ceca, la quota di abbandoni riferita alle femmine è sempre inferiore a quella dei maschi.

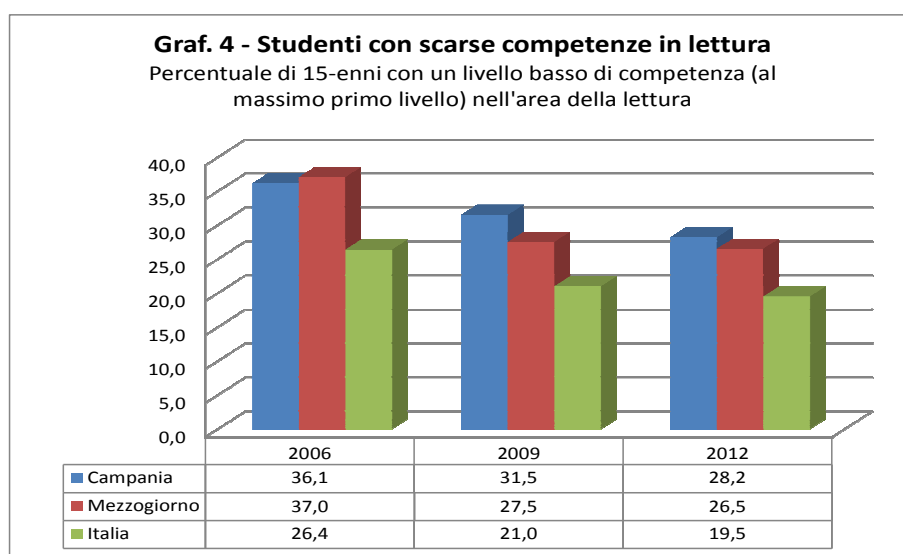
Tab. 1 - Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per sesso nei paesi Ue. Anno 2013 (valori percentuali)

Paesi	Totale	Uomini	Donne
Spagna	23,6	27,2	19,8
Malta	20,8	23,2	18,4
Portogallo	19,2	23,6	14,5
Romania	17,3	18,6	16,0
ITALIA	17,0	20,2	13,7
Bulgaria	12,5	12,3	12,7
Regno Unito	12,4	13,7	11,2
Ungheria	11,8	12,5	11,1
Belgio	11,0	13,2	8,7
Grecia	10,1	12,7	7,6
Germania	9,9	10,4	9,3
Lettonia	9,8	13,6	5,8
Estonia	9,7	13,6	5,8
Francia (a)	9,7	10,7	8,8
Finlandia	9,3	10,4	8,3
Paesi Bassi	9,2	10,9	7,4
Cipro	9,1	14,8	4,2
Irlanda	8,4	9,8	6,9
Danimarca	8,0	9,9	6,2
Austria	7,3	7,7	7,0
Svezia	7,1	7,9	6,2
Slovacchia	6,4	6,7	6,1
Lituania	6,3	7,8	4,7
Lussemburgo	6,1	8,4	3,7
Polonia	5,6	7,9	3,2
Repubblica Ceca	5,4	5,4	5,5
Slovenia	3,9	5,0	2,6
Croazia	3,7	4,7	2,6
Ue28	12,0	13,6	10,2

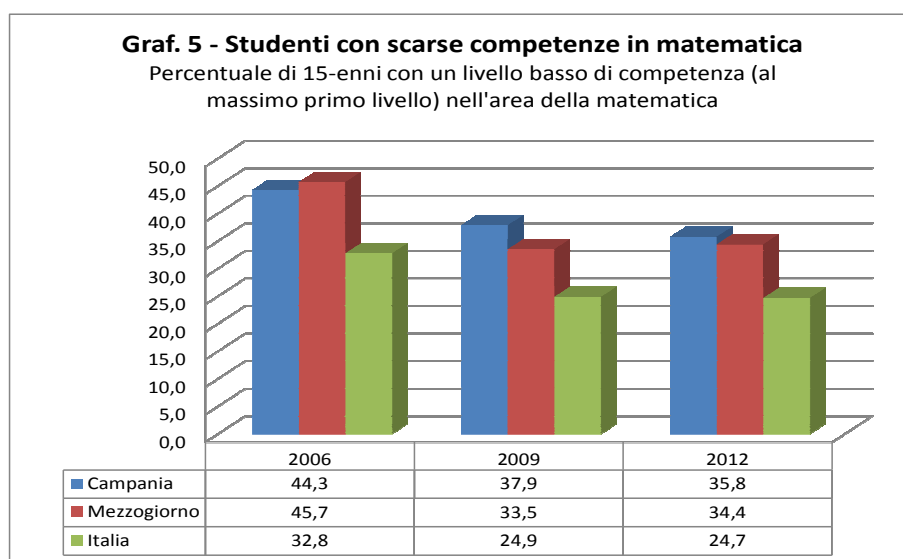
Fonte: Eurostat, Labour force survey

Come è noto, accanto all'indicatore visto in precedenza, l'obiettivo di servizio del QSN 2007-2013 relativo all'Istruzione prevedeva per le regioni del Mezzogiorno la riduzione della percentuale degli studenti di 15 anni con scarse competenze in lettura dal 35% al 20% e la riduzione della percentuale degli studenti di 15 anni con scarse competenze in matematica dal 48% al 21%.

Iniziando dal primo, il grafico 4 mostra come nelle ultime tre rilevazioni dell'indagine Pisa in Campania si è verificato indubbiamente un miglioramento (dal dato del 2006 si è verificata una contrazione di 7,9 punti percentuali), si è tuttavia ancora lontani dal raggiungimento dell'obiettivo individuato. Le regioni del Mezzogiorno nel complesso hanno invece registrato una *performance* migliore riducendo il valore dell'indicatore di 10,5 punti percentuali. Per il secondo indicatore, relativo ai giovani con scarse competenze in matematica, il grafico 5 segnala una situazione maggiormente problematica per la distanza ancor più marcata che in precedenza di tutte le aree considerate rispetto all'obiettivo individuato. In Campania, in particolare, malgrado la riduzione del valore dell'indicatore dal 2006 al 2012 di 8,5 punti percentuali, la quota del 35,8% è davvero preoccupante e anche in questo caso evidenzia una situazione peggiore rispetto al resto del Mezzogiorno dove il miglioramento è stato più marcato (11,3 punti percentuali) e il valore dell'indicatore nel 2012 si attestava al 34,4%.



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat-OCSE Pisa

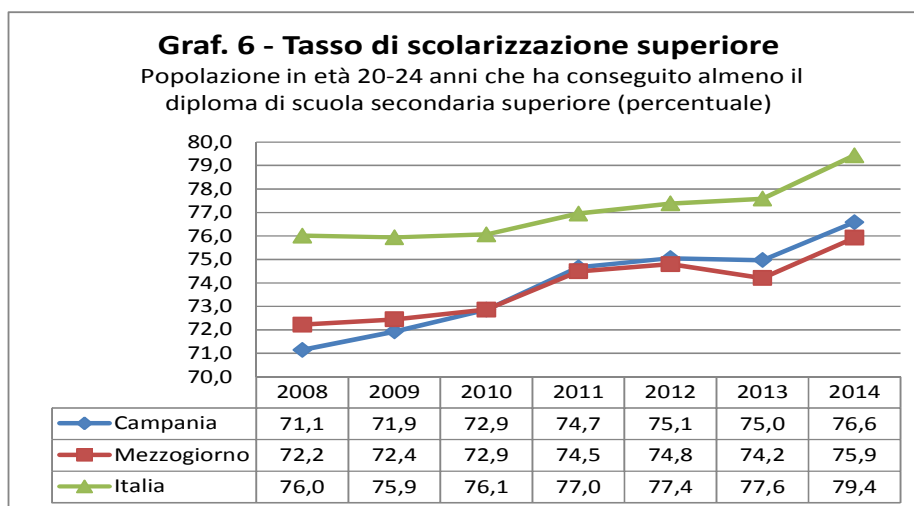


Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat-OCSE Pisa

Completano le informazioni viste sinora i dati del Servizio nazionale di valutazione dell'Invalsi sul livello di competenza alfabetica e su quello di competenza numerica degli studenti.

L'indicatore, riportato nel Rapporto BES⁵, fotografa una situazione del tutto coerente con quanto visto in precedenza. La Campania raggiunge, nel 2014/2015, un livello tra i più bassi in assoluto in entrambe le competenze, meglio in quella numerica nella quale le regioni con un punteggio inferiore sono quattro e precisamente la Basilicata, la Sardegna, la Puglia e la Sicilia. In quella alfabetica invece il dato della Campania è superiore solo a quello del Molise, della Basilicata e della Sardegna. Infine, sull'aspetto delle competenze un ultimo indicatore da considerare è quello relativo alle competenze informatiche. In questo caso l'indagine dal quale lo si desume è quella dell'Istat sugli *Aspetti della vita quotidiana* e misura la quota di popolazione dai 16 anni in su che possiede elevate competenze informatiche. In Campania tale percentuale raggiunge il 18,1% nel 2014 e la regione con un valore più basso è solamente la Basilicata (entrambe col 17,2%), il dato medio riferito all'Italia è del 22,6%⁶.

Un altro indicatore rilevante è inoltre quello relativo al tasso di scolarizzazione superiore, ovvero la percentuale di giovani tra i 20 e i 24 anni che hanno conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore (si veda il grafico 6). Anche in questo caso la Campania presenta una situazione di svantaggio ma solo nei confronti dell'intero Paese, mentre nei confronti del resto del Mezzogiorno a partire dal 2011 si è verificato il sorpasso. In particolare il tasso raggiunge nel 2014 il 76,6% contro il 75,9% del Mezzogiorno e il 79,4% dell'Italia. Come in precedenza si tratta per la Campania non solo di un dato in costante aumento dal 2008, ma anche dell'incremento più consistente nel periodo considerato (5,4 punti percentuali contro i 3,7 del Mezzogiorno e i 3,4 dell'Italia). Inoltre, sulla popolazione in età dai 25 ai 64 anni, nel 2014, la quota di coloro che hanno conseguito almeno il diploma superiore in Campania è del 51,2%, percentuali più basse si riscontrano solo, nell'ordine, in Sicilia (49,2%), Puglia (48,8%) e Sardegna (47,2%), mentre il dato medio nazionale è del 59,3%⁷. Fa da corollario a questo dato quello relativo alla quota di popolazione in età dai 30 ai 34 anni in possesso di un titolo universitario che in Campania raggiunge, sempre nel 2014, il 18,2%, percentuale più alta solo rispetto alla Sicilia (17,7%) e alla Sardegna (17,4%), mentre a livello nazionale si registra il 23,9%⁸.



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat

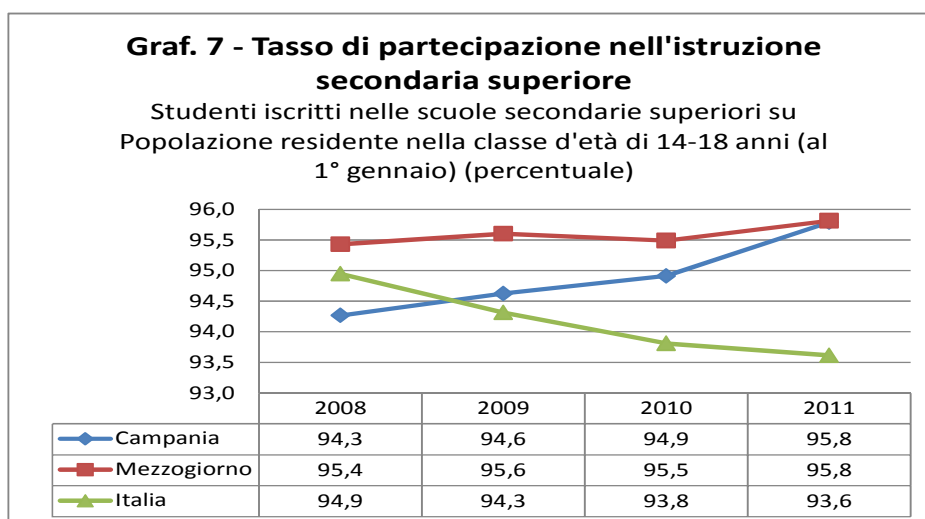
⁵ Rapporto BES - Benessere equo sostenibile 2015, a cura di Cnel-Istat, dimensione Istruzione e formazione. Si veda il sito <http://www.istat.it/it/misure-del-benessere>. Il punteggio è ottenuto nelle prove di competenza alfabetica funzionale degli studenti delle classi II della scuola secondaria di secondo grado e il valore, disaggregato per regione, è relativo alla media.

⁶ Si veda sempre il Rapporto BES.

⁷ Indicatore inserito nel Rapporto BES citato.

⁸ Anche questo è un indicatore presente nel Rapporto BES già citato.

Infine, l'ultimo aspetto analizzato riguarda il tasso di partecipazione nell'istruzione secondaria superiore⁹, sicuramente di indubbio interesse malgrado l'ultimo aggiornamento dei dati risalga all'anno 2011. Come mostra il grafico 7, in questo caso gli scarti tra i valori della Campania, del Mezzogiorno e dell'Italia sono molto più contenuti. Non solo, ma nel periodo considerato si è verificato, soprattutto in Campania e in misura più contenuta nel Mezzogiorno, un incremento con valori passati dal 93,4% al 95,8%, per la prima, e dal 95,4% al 95,8%, per il secondo, tassi superiori anche a quello registrato per l'Italia. Tuttavia non si può attribuire a questi dati una valenza del tutto positiva. A fronte, infatti, di una partecipazione dei giovani campani all'istruzione superiore maggiore rispetto al resto del Paese, i casi di successo e il raggiungimento del titolo sono invece, come si è visto in precedenza, di gran lunga inferiori. Non pochi studi sui fenomeni della dispersione scolastica hanno al riguardo dimostrato che i tentativi frustrati di acquisire titoli di studio risultano spesso negativamente correlati con la capacità di inserirsi sul mercato del lavoro. Non solo, ma se si considera che nel tasso al numeratore sono compresi anche i ripetenti, i valori più elevati fatti registrare dalla Campania nei confronti del resto del Paese possono purtroppo essere dovuti anche ad una maggiore incidenza delle ripetenze che spiegherebbe, tra l'altro, gli abbandoni più frequenti e il minor numero di giovani che riescono a diplomarsi. Questo per quanto riguarda le conseguenze sui soggetti, ma va sottolineato anche un altro elemento più generale che riguarda lo spreco di risorse che testimonia della parziale inefficienza del sistema scolastico nella nostra regione, altro aspetto questo del più generale fenomeno della dispersione.



Fonte: elaborazioni Arlas su dati Istat

⁹ Il tasso è calcolato rapportando il totale degli iscritti alle scuole secondarie superiori alla popolazione residente nella classe di età 14-18 anni e può assumere valori superiori a 100 per la presenza di ripetenze o anticipi di frequenza.

2. FOCUS STATISTICO SUL SISTEMA DEGLI IEFP

Con l'anno scolastico 2015-2016 è iniziato in Campania il quinto anno di offerta di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale dopo l'avvio del sistema sancito dall'Accordo tra la Regione Campania e l'Ufficio Scolastico Regionale della Campania per la realizzazione nell'anno scolastico 2011-2012 di percorsi di IeFP di durata triennale, in regime di sussidiarietà, da parte degli Istituti Professionali statali. Ad oggi i percorsi, come stabilito dalla delibera n° 211 del 28 giugno 2013, possono essere svolti dagli Istituti Professionali e dalle Agenzie formative solo se inseriti in un Polo Tecnico Professionale. Sinora tuttavia sono solo gli Istituti scolastici ad assicurare l'offerta di tali percorsi in regime di sussidiarietà e con la modalità integrativa¹⁰. Con i fondi attribuiti ai Poli TP dal Decreto Dirigenziale n° 834 del 31/10/2014 e con quelli stanziati dalla Delibera della Giunta Regionale n° 525 del 3/11/2015 si sta avviando anche la partecipazione delle Agenzie formative accreditate all'offerta formativa di percorsi IeFP.

I dati che saranno analizzati di seguito si riferiscono quindi ai corsi di IeFP offerti dalle Istituzioni scolastiche e in particolare riguarderanno il primo triennio conclusosi con i qualificati nell'anno scolastico 2013-2014 e i corsi oggetto del monitoraggio 2014-2015, organizzato con una rilevazione *on-line* gestita sulla piattaforma del sito dedicato agli IeFP e ai Poli TP messo a punto e curato dall'Arlas¹¹. Faranno da sfondo ai dati riferiti alla Campania alcuni confronti e considerazioni desunti dal Rapporto sul sistema IeFP curato dall'ISFOL per il MLPS. Sin d'ora, ad esempio, si può osservare, citando appunto il Rapporto, che *“nel corso degli ultimi anni il valore complessivo degli iscritti alla IeFP continua ad aumentare, con un ritmo assai consistente per quanto riguarda i percorsi scolastici, mentre, a partire dall'annualità 2010-11, l'offerta dei percorsi svolti presso i Centri accreditati (Istituzioni Formative) sembra aver quasi arrestato il trend di crescita che aveva caratterizzato gli anni precedenti, fenomeno da mettere in relazione più alla scarsità di risorse finanziarie dedicate (ed alla complessità dei processi decisionali che determinano tempi lunghi per l'erogazione delle risorse) che alla mancanza di domanda da parte dei giovani e delle famiglie”*¹².

2.1. I dati del primo triennio 2011-2014

A conclusione del primo triennio di offerta di corsi IeFP in Campania il quadro dei percorsi e degli iscritti al terzo anno è esemplificato nella tabella 1. La distribuzione per figura professionale, relativa alle 22 che compongono il Repertorio nazionale¹³, mette in evidenza come l'**Operatore della ristorazione** sia di gran lunga la figura più diffusa in regione con ben il 44,5% dei corsi (165 in valore assoluto sul totale di 371) e il 48,9% degli iscritti a testimoniare che le classi di questi corsi sono anche mediamente più numerose. A notevole distanza seguono l'**Operatore**

¹⁰ Con l'Intesa Stato-Regioni del dicembre 2010 sugli “organici raccordi tra istruzione e istruzione e formazione professionale”, dall'a.s.f. 2011/2012, la realizzazione dei percorsi è stata ricomposta secondo tre modalità, che vedono, accanto ai percorsi svolti presso le istituzioni formative, due modelli di sussidiarietà: quella **integrativa** e quella **complementare**. Con l'offerta di sussidiarietà integrativa si intende la possibilità, per gli studenti iscritti ai corsi quinquennali riformati degli Istituti professionali (IP), di acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale. Con l'offerta di sussidiarietà complementare gli allievi iscritti agli IP possono conseguire i titoli di qualifica e/o diploma professionale di IFP, di competenza regionale, presso apposite classi attivate negli istituti professionali statali.

¹¹ Si veda il sito all'indirizzo <http://iefp.lavorocampania.it/index.asp>.

¹² Isfol, ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE:UNA CHANCE VOCAZIONALE A.F. 2013-14. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, Marzo 2015, pag.5.

¹³ Si vedano gli Accordi di Conferenza Stato, Regioni e PA del 27/07/2011 e del 19/01/2012 per l'elenco completo delle figure e la descrizione delle qualifiche corrispondenti.

dell'abbigliamento, l'Operatore ai servizi di promozione e accoglienza entrambi coll'8,4% dei corsi e, nell'ordine, il 7,8% e il 7,9% degli iscritti e **l'Operatore ai servizi di vendita** con il 7,5% dei corsi e il 6,8% degli iscritti, poi via via tutte le altre figure con quote inferiori. Sono del tutto assenti dall'offerta di corsi IeFP regionali **l'Operatore delle calzature**, quello del **benessere** e quello **del mare e delle acque interne**. E' evidente che l'offerta di percorsi IeFP che proviene dalle Istituzioni scolastiche non può non tener conto da un lato degli indirizzi degli Istituti professionali esistenti in regione e dall'altro, ed è il caso dell'operatore del benessere, dell'impossibilità in regime di sussidiarietà integrativa di offrire un percorso che non trova riscontro tra gli indirizzi dei professionali.

Un altro elemento di interesse è fornito dalla disaggregazione per sesso. La percentuale di ragazze sul totale degli iscritti è del 39,2%¹⁴, ma in corrispondenza delle varie figure professionali si possono osservare situazioni molto diverse e in parte inattese. Se da un lato è infatti comprensibile che per le figure di operatore dell'abbigliamento e di operatore dei servizi di promozione ed accoglienza la quota di ragazze raggiunga, nell'ordine, circa l'89% e il 73,8%, dall'altro meno ovvie risultano le quote più elevate rispetto al dato medio in corrispondenza delle figure di operatore delle produzioni chimiche (71,6%) e dell'operatore edile (60%). Le quote più basse sono invece in corrispondenza soprattutto delle figure di operatore elettronico, elettrico, agricolo e meccanico.

Tab. 1 - Distribuzione dei corsi di IeFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche - A.S. 2013/2014

Figure di riferimento del Repertorio nazionale IeFP	3° anno - sussidiarietà integrativa							
	n° percorsi	%	n° iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri *	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	31	8,4	582	7,8	517	88,8	9	42
OPERATORE DELLE CALZATURE	0	0,0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	4	1,1	74	1,0	53	71,6	2	3
OPERATORE EDILE	1	0,3	15	0,2	9	60,0	0	1
OPERATORE ELETTRICO	23	6,2	454	6,1	8	1,8	13	20
OPERATORE ELETTRONICO	19	5,1	364	4,9	4	1,1	15	22
OPERATORE GRAFICO	5	1,3	111	1,5	65	58,6	3	5
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	7	1,9	109	1,5	0	0,0	2	7
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	2	0,5	30	0,4	12	40,0	3	4
OPERATORE DEL LEGNO	1	0,3	17	0,2	6	35,3	1	1
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	1	0,3	15	0,2	0	0,0	0	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	2	0,5	34	0,5	0	0,0	1	3
OPERATORE MECCANICO	17	4,6	309	4,1	29	9,4	7	19
OPERATORE DEL BENESSERE	0	0,0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	165	44,5	3.649	48,9	1.252	34,3	71	183
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	31	8,4	587	7,9	433	73,8	21	20
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	24	6,5	436	5,8	229	52,5	7	15
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	28	7,5	510	6,8	270	52,9	15	22
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	1	0,3	12	0,2	8	66,7	1	2
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGRICOLA/ALIMENTARE	5	1,3	77	1,0	16	20,8	1	2
OPERATORE AGRICOLO	4	1,1	72	1,0	9	12,5	2	8
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE	0	0,0	0	0,0	0		0	0
TOTALE	371	100,0	7.457	100,0	2.920	39,2	174	379

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

Nella tabella 2 sono riportati gli stessi dati analizzati in precedenza ma relativi ai qualificati a fine triennio. Il primo dato da evidenziare è relativo alla contrazione del numero di qualificati rispetto agli iscritti ad inizio del terzo anno. Si tratta infatti dell' 80,9% (6.036 unità contro 7.457). Questo dato non va comunque interpretato necessariamente né come risultato di abbandoni né in

¹⁴ Nell'anno scolastico 2012/2013 in Campania, secondo i dati Istat, le femmine iscritte nelle scuole secondarie di secondo grado rappresentavano il 48%. Nella distribuzione degli iscritti ai percorsi IeFP a livello nazionale (anni I-III) nell'anno scolastico 2013-2014 si riscontra esattamente la stessa percentuale.

termini di bocciature. Come è noto, infatti, i percorsi svolti in sussidiarietà integrativa offrono la possibilità di acquisire la qualifica al terzo anno ma gli studenti possono o rinunciarvi volontariamente, intendendo proseguire il percorso ordinamentale fino al quinto anno, o non essere ammessi all'esame di qualifica pur avendo ottenuto la promozione al quarto anno (i due scrutini sono separati e indipendenti)¹⁵. Se si analizzano le quote percentuali, da un lato degli iscritti e dall'altro dei qualificati, per profilo professionale si può constatare che gli scarti in positivo tra le due distribuzioni si verificano in corrispondenza delle figure di Operatore della ristorazione e di Operatore meccanico, i primi in particolare rappresentano più della metà di tutti i qualificati campani (53,8%). Si riscontrano anche due casi in cui il numero dei qualificati è superiore a quello degli iscritti, evidenziando una situazione opposta a quella segnalata in precedenza dove studenti inizialmente non interessati a conseguire la qualifica triennale hanno poi deciso di farlo (è il caso dei profili di Operatore delle produzioni chimiche e di Operatore del legno).

Un altro elemento di interesse è la distribuzione per sesso. Innanzitutto occorre osservare che tra tutti i qualificati le ragazze rappresentano il 40,2% un punto percentuale in più rispetto alle iscritte. Inoltre si può notare che i maggiori successi ottenuti dalle ragazze si verificano principalmente in corrispondenza delle figure di Operatore ai servizi di vendita, Operatore dell'abbigliamento, Operatore grafico e Operatore ai servizi di promozione e accoglienza.

I maggiori insuccessi, infine, si riscontrano purtroppo tra gli stranieri i cui qualificati rappresentano il 45,4% degli iscritti. Caso a parte è quello rappresentato dai disabili che raggiungono la qualifica nel 33,8% dei casi, dato non irrilevante tenuto conto che per molti di loro (quelli affetti da sindromi più complesse) il percorso di IeFP viene offerto per garantire un processo di inclusione che comunque sfocia, se non nella qualifica, in un attestato delle singole competenze acquisite.

Tab. 2 - Distribuzione dei qualificati in percorsi di IeFP per figura professionale e loro caratteristiche - A.S. 2013/2014

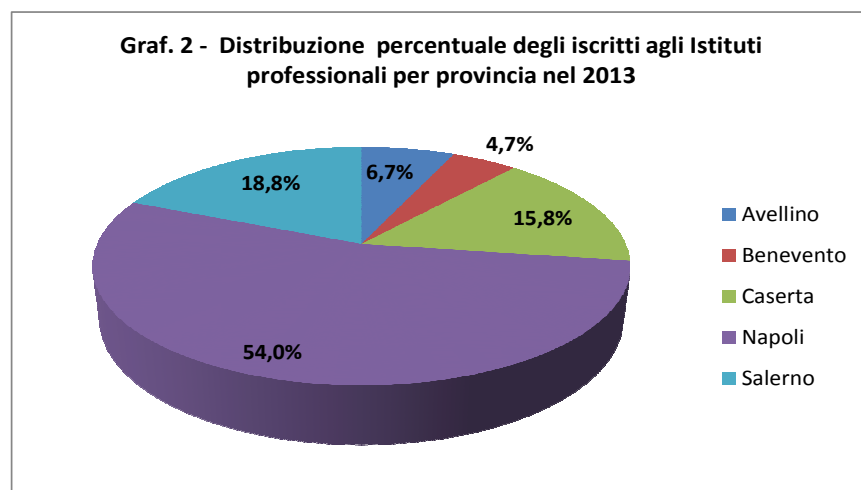
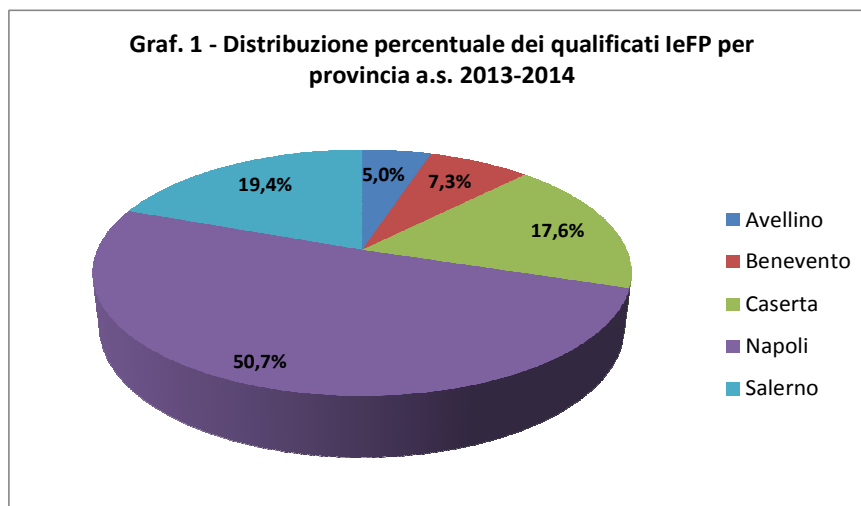
Figure di riferimento del Repertorio nazionale IeFP	n. QUALIFICATI	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	385	6,4	378	98,2	3	0
OPERATORE DELLE CALZATURE	0	0,0	0	0,0	0	0
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	84	1,4	56	66,7	3	2
OPERATORE EDILE	11	0,2	5	45,5	0	0
OPERATORE ELETTRICO	351	5,8	0	0,0	7	9
OPERATORE ELETTRONICO	280	4,6	2	0,7	13	5
OPERATORE GRAFICO	93	1,5	63	67,7	0	4
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	68	1,1	0	0,0	0	3
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	25	0,4	9	36,0	2	2
OPERATORE DEL LEGNO	38	0,6	10	26,3	1	1
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	0	0,0	0	0,0	0	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	16	0,3	0	0,0	0	0
OPERATORE MECCANICO	302	5,0	0	0,0	2	6
OPERATORE DEL BENESSERE	0	0,0	0	0,0	0	0
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	3.245	53,8	1.168	36,0	28	69
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	449	7,4	368	82,0	11	9
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	326	5,4	175	53,7	4	10
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	258	4,3	175	67,8	5	5
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	10	0,2	6	60,0	0	2
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	44	0,7	3	6,8	0	1
OPERATORE AGRICOLO	51	0,8	7	13,7	0	0
TOTALE	6.036	100,0	2.425	40,2	79	128

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

La distribuzione dei qualificati per provincia è esemplificata dal grafico 1. Come si può notare il 50,7% di loro appartiene alla provincia di Napoli, quote simili e ben distanti si associano

¹⁵ Rispetto invece agli iscritti al primo anno i qualificati rappresentano il 52,4%. Si veda al riguardo il rapporto di monitoraggio curato dall'Isfol per il Ministero del lavoro e delle politiche sociali già citato in precedenza.

alle province di Salerno e Caserta (19,4% e 17,6%) mentre a Benevento e Avellino quelle più basse col, rispettivamente, il 7,3% e il 5%. E' interessante confrontare questa distribuzione col numero di iscritti negli Istituti professionali delle cinque province campane al 2013¹⁶ (grafico 2). Come si può notare facilmente, pur non essendoci scarti rilevanti, le province che presentano un peso inferiore di qualificati rispetto agli iscritti agli Istituti professionali sono quelle di Napoli e Avellino, mentre quelle, nell'ordine, di Benevento, Caserta e Salerno presentano all'opposto percentuali superiori.



Infine, i dati contenuti nella tabella 3 ci permettono di analizzare la distribuzione dei qualificati per figura e per provincia. Come già detto la figura *moda* dei qualificati in regione è quella di **Operatore della ristorazione** col 53,8%, questa quota raggiunge ben il 67,8% in provincia di Salerno mentre scende al 20,1% in quella di Avellino e al 43,2% in quella di Caserta. Per la provincia di Avellino è interessante mettere in evidenza inoltre come i qualificati nella figura di **Operatore chimico** siano di gran lunga più diffusi che nel resto della regione (il 16,4% contro l'1,4%), a sostegno della coerenza con l'esistenza del famoso polo conciario di Solofra e di un Polo Tecnico Professionale del comparto calzaturiero tra i cinque presenti in provincia. Nella provincia di Caserta invece il minor peso di qualificati come Operatore della ristorazione è bilanciato dal peso più rilevante di qualificati per molte delle figure presenti nel Repertorio, merita attenzione comunque la figura di **Operatore dell'abbigliamento** che qui raggiunge il 13% (contro il dato medio regionale del 6,4%), perfettamente in coerenza con la presenza nella provincia di un Polo TP del comparto tessile. Per concludere, nella provincia di Benevento, sebbene si tratti di numeri

¹⁶ Fonte Istat ultimo dato disponibile. Purtroppo il confronto diretto con gli iscritti ai percorsi IeFP per provincia non è possibile non essendo disponibili tali dati nel monitoraggio del 2014.

contenuti, è interessante mettere in evidenza il peso dei qualificati come **Operatore delle lavorazioni artistiche** e **Operatore del legno** al di sopra della media regionale (rispettivamente 2,9% e 2,7% contro lo 0,4% e 0,6%) e in coerenza, i primi, con la presenza di un Polo TP del comparto della ceramica.

L'ultimo dato da considerare in questo paragrafo è quello relativo al numero di studenti che una volta acquisita la qualifica IeFP hanno deciso di continuare il percorso ordinamentale per arrivare al diploma di quinto anno. Si tratta di 5.637 ragazzi pari a ben il 93,4% di qualificati. La percentuale è talmente elevata da richiedere qualche considerazione. E' indubbio che la scelta di proseguire gli studi testimonia di come il successo nel percorso di IeFP abbia stimolato i ragazzi a puntare ancora più in alto. Sarebbe interessante poter comprendere se l'aver avuto un traguardo intermedio sia servito ad evitare lo scoraggiamento che può cogliere i ragazzi nei primi anni di corso. D'altro canto però si potrebbe scorgere dietro questa decisione anche lo scarso valore attribuito alla qualifica di IeFP come strumento per inserirsi rapidamente ed efficacemente nel mondo del lavoro, malgrado ad esempio l'esperienza fatta attraverso gli *stage*. Ci si può chiedere, inoltre, quanto abbia giocato il ruolo dei docenti nel determinare questa scelta. Sono tutti quesiti questi che meriterebbero senza dubbio un'analisi più approfondita.

Per concludere è utile riportare il dato sul tasso di successo formativo riferito all'intero triennio¹⁷ evidenziato nel rapporto dell'Isfol già citato che si attesta per la Campania al 52,4%. In questo caso si può osservare che la Campania nel confronto con le altre regioni presenta un tasso più elevato rispetto, ad esempio, alla Sicilia che offre i percorsi di IeFP a titolarità delle Istituzioni formative e col 38,8% presenta il valore più basso in assoluto. Ma valori inferiori li fanno registrare anche la Basilicata (43,1%) la Toscana (48,9%), Bolzano (50,1%) il Piemonte (50,2% negli Enti di formazione e 50,1% nelle Istituzioni scolastiche) e l'Emilia Romagna (51%)¹⁸. La regione che raggiunge il tasso più elevato è, infine, la Lombardia con il 76,7% per i percorsi svolti dalle Istituzioni formative.

Tab. 3 - Distribuzione dei qualificati nei percorsi IeFP per figura e provincia a.s. 2013-2014 - Valori assoluti e percentuali

Figure di riferimento del Repertorio nazionale IeFP	Avellino	%	Benevento	%	Caserta	%	Napoli	%	Salerno	%	% Campania
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	14	4,7	20	4,5	138	13,0	196	6,4	17	1,5	6,4
OPERATORE DELLE CALZATURE											
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	49	16,4	13	2,9	22	2,1					1,4
OPERATORE EDILE						0,0	11	0,4			0,2
OPERATORE ELETTRICO	43	14,4	37	8,4	97	9,1	131	4,3	43	3,7	5,8
OPERATORE ELETTRONICO	50	16,7	0		36	3,4	142	4,6	52	4,4	4,6
OPERATORE GRAFICO			0		13	1,2	80	2,6			1,5
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI			12	2,7	10	0,9	46	1,5			1,1
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE			13	2,9			12	0,4			0,4
OPERATORE DEL LEGNO			12	2,7			16	0,5	10	0,9	0,6
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO											
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE			16	3,6							0,3
OPERATORE MECCANICO	40	13,4			84	7,9	139	4,5	39	3,3	5,0
OPERATORE DEL BENESSERE											
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	60	20,1	262	59,3	460	43,2	1.671	54,6	792	67,8	53,8
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	8	2,7	27	6,1	61	5,7	241	7,9	112	9,6	7,4
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE			20	4,5	72	6,8	211	6,9	23	2,0	5,4
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	11	3,7	10	2,3	72	6,8	165	5,4			4,3
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	10	3,3									0,2
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE									44	3,8	0,7
OPERATORE AGRICOLO	14	4,7							37	3,2	0,8
TOTALE	299	100,0	442	100,0	1.065	100,0	3.061	100,0	1.169	100,0	100,0

¹⁷ Dato dal rapporto tra numero di qualificati (6.036) sul numero degli iscritti al primo anno (11.528), si veda il Rapporto Isfol, op. cit., a pag. 63.

¹⁸ Come chiarisce il Rapporto dell'Isfol il caso della Toscana e quello dell'Emilia Romagna potrebbero risentire della circostanza che "i percorsi svolti nelle Istituzioni Formative partono al secondo anno del triennio dopo un anno di scuola (...) pertanto il dato di qualificati IeFP su iscritti al primo anno in sussidiarietà integrativa potrebbe essere falsato in negativo dal fatto che alcuni allievi transitano dal primo al secondo anno dagli Istituti Professionali alle Istituzioni Formative per completare il triennio di qualifica". Op. cit., pag. 56.

2.2. I dati del monitoraggio per l'anno scolastico 2014-2015

Nel caso del monitoraggio relativo all'anno scolastico 2014-2015 è possibile analizzare con un maggiore dettaglio l'evoluzione dei percorsi nel corso del triennio.

I primi dati che si vogliono portare all'attenzione sono quelli relativi agli iscritti al primo anno di corso, come esemplificati nella tabella 4. Il primo aspetto da sottolineare è il numero di corsi attivati in regione: 500 per un totale di 12.344 iscritti, vedremo in seguito invece che nel primo anno di corso dell'anno scolastico 2013-2014 i corsi attivati sono stati 445 per un totale di 10.715 iscritti. Si è pertanto verificato un incremento dell'offerta di percorsi in Campania del 12,4% per numero di corsi e del 15,2% per numero di iscritti.

Nella distribuzione per figura professionale, quella di gran lunga più diffusa è sempre l'Operatore della ristorazione con il 52,8% degli iscritti, seguita a notevole distanza dall'Operatore dell'abbigliamento (9,8%) e dall'Operatore ai servizi di promozione e accoglienza (9,4%). Sono invece del tutto assenti i percorsi per Operatore delle calzature, Operatore edile, Operatore dei sistemi e dei servizi logistici e Operatore del mare e delle acque interne¹⁹. La presenza femminile è del 38,4% sul totale degli iscritti, ma in proporzione è più numerosa rispetto a quella maschile in corrispondenza delle figure di Operatore dell'abbigliamento, Operatore delle produzioni chimiche, Operatore grafico e Operatore dei servizi di promozione e accoglienza.

La distribuzione dei corsi per provincia vede tendenzialmente in incremento i corsi nella provincia di Napoli (56,2%), in quella di Salerno (22,2%) e in quella di Benevento (6,2%). Mentre sono in diminuzione nelle province di Avellino (2,8%) e Caserta (12,6%)²⁰

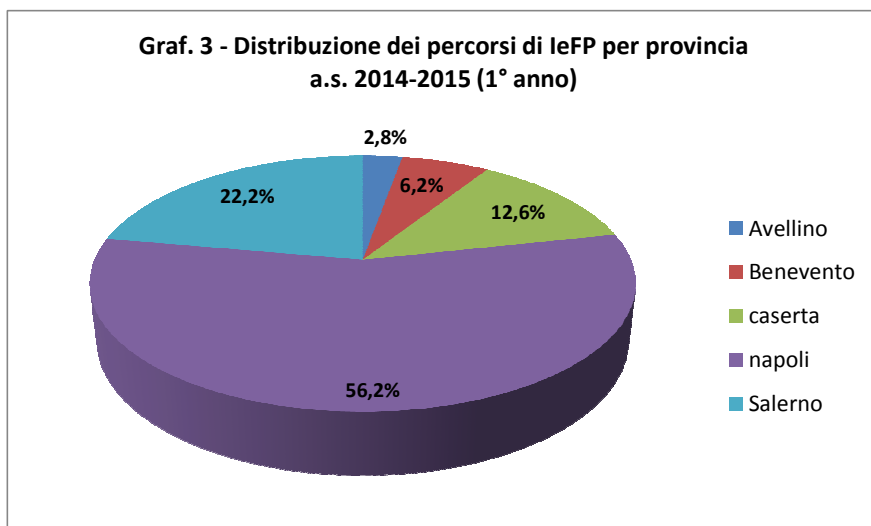
Tab. 4 - Distribuzione dei corsi di leFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche - A.S. 2014/2015

Figure di riferimento del Repertorio nazionale leFP	1° anno - sussidiarietà integrativa						
	n. percorsi	n. iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	48	1.205	9,8	1.140	94,6	24	56
OPERATORE DELLE CALZATURE							
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	1	22	0,2	20	90,9	2	1
OPERATORE EDILE							
OPERATORE ELETTRICO	22	536	4,3	7	1,3	21	28
OPERATORE ELETTRONICO	20	517	4,2	19	3,7	6	27
OPERATORE GRAFICO	10	278	2,3	159	57,2	7	11
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	8	174	1,4	1	0,6	4	8
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	1	32	0,3	14	43,8	0	3
OPERATORE DEL LEGNO	1	34	0,3	11	32,4	3	0
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	1	28	0,2	0	0,0	1	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	3	87	0,7	1	1,1	1	4
OPERATORE MECCANICO	18	472	3,8	0	0,0	23	22
OPERATORE DEL BENESSERE	1	23	0,2	23	100,0	1	1
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	258	6.520	52,8	2.298	35,2	206	227
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	51	1.156	9,4	597	51,6	38	37
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	18	344	2,8	149	43,3	6	32
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	27	668	5,4	251	37,6	28	22
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI							
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGRICOLA	7	140	1,1	34	24,3	6	8
OPERATORE AGRICOLO	5	108	0,9	19	17,6	5	9
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE							
TOTALE	500	12.344	100,0	4.743	38,4	382	496

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

¹⁹ L'unico caso di corso per la figura di Operatore del benessere, che pure compare nella tabella, non è stato formalmente autorizzato in quanto può essere svolto, come è noto, solo in sussidiarietà complementare e non in integrativa.

²⁰ Il confronto, seppur indiretto, è operato sempre con la distribuzione degli iscritti agli Istituti professionali nel 2013 esemplificata nel grafico 2.



Nella tabella 5 si possono invece analizzare i dati riferiti al secondo anno di corso (sempre anno scolastico 2014-2015). L'interesse per questi dati è legato principalmente al confronto con quelli relativi al primo anno dell'anno scolastico 2013-2014 (si veda la tabella 6) che mette in luce proprio le dinamiche maggiormente delicate per valutare i fenomeni di dispersione e abbandono. E' noto, infatti, che nel passaggio dal primo al secondo anno di corso nelle scuole superiori di secondo grado e, in misura minore, anche in quello dal secondo al terzo si verificano le contrazioni più consistenti degli iscritti che però nel caso dei percorsi di IeFP erogati in sussidiarietà integrativa vanno analizzate con maggiore attenzione. Al riguardo vale la pena fare alcune brevi considerazioni generali. Già in precedenza si è spiegato perché il numero di qualificati inferiore a quello degli iscritti al terzo anno potrebbe non essere necessariamente l'esito di abbandoni o bocciature. Inoltre è anche doveroso osservare che non sempre la contrazione del numero di iscritti, soprattutto nel passaggio dal primo al secondo anno di corso, è attribuibile a rinunce o difficoltà degli studenti. Può verificarsi infatti che siano gli stessi Istituti scolastici che nel riorganizzare la propria offerta formativa riducano le classi con percorsi IeFP sia per motivi legati alle difficoltà organizzative sia per problemi legati alla didattica in contesti lavorativi. Infine, può accadere anche l'inverso, come vedremo meglio tra breve, un aumento del numero di classi che non produce necessariamente un aumento di iscritti.

Nel passaggio dal primo al secondo anno di corso del triennio 2013-2016 il numero dei percorsi è passato infatti dai 445 delle prime classi ai 464 delle seconde, gli iscritti invece sono passati da 10.715 a 9.604 con un decremento del 10,4%. Si tratta di un dato meno negativo di quanto si possa credere se si riflette sul fatto che, ad esempio, nel 2012²¹ il tasso di abbandono per tutte le tipologie di Istituti superiori è stato in Campania del 14%. Inoltre, come è noto, la quota riferita ai soli Istituti professionali è mediamente più elevata che nelle altre tipologie di Istituti²². Alla luce di queste poche osservazioni è indubbio che i percorsi di IeFP costituiscono un buon deterrente ai fenomeni di dispersione scolastica. Non solo, ma come si è detto, promuovono in non pochi casi anche il proseguimento degli studi oltre il raggiungimento della qualifica.

Le altre differenze più interessanti si riscontrano nel dettaglio riferito ai profili professionali. Il calo di iscritti tra primo e secondo anno si è verificato in maniera generalizzata con alcune riduzioni più consistenti e con due eccezioni degne di nota. La riduzione di maggiore entità si è verificata per gli iscritti ai percorsi di Operatore dell'abbigliamento (da 1041 a 729), mentre nel caso degli iscritti ai percorsi per Operatore della ristorazione e Operatore ai servizi di promozione e accoglienza vi è stato un incremento che ha portato il peso dei primi dal 48,5% del primo anno al

²¹ Istat, ultimo dato disponibile.

²² Si vedano più avanti, nella terza parte, i dati riportati nel Dossier curato da Tuttoscuola sul fenomeno della dispersione scolastica.

55,6% del secondo e quello dei secondi dal 7,9% al 10,1%. Inoltre alcuni percorsi non compaiono più (Operatore edile e Operatore del benessere²³) mentre si è aggiunto un corso per Operatore del mare e delle acque interne. E ancora: il peso della componente femminile è rimasto invariato ma si è redistribuito tra i vari profili favorendo le figure di Operatore delle produzioni chimiche, di Operatore ai servizi di promozione e accoglienza e di Operatore dell'abbigliamento. Infine la presenza di iscritti stranieri si è incrementata nei percorsi di Operatore della ristorazione.

Tab. 5 - Distribuzione dei corsi di leFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche - A.S. 2014/2015

Figure di riferimento del Repertorio nazionale leFP	2° anno - sussidiarietà integrativa						
	n. percorsi	n. iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	40	729	7,6	708	97,1	15	46
OPERATORE DELLE CALZATURE	0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	1	9	0,1	8	88,9	0	0
OPERATORE EDILE	0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE ELETTRICO	24	444	4,6	17	3,8	26	19
OPERATORE ELETTRONICO	21	427	4,4	11	2,6	21	23
OPERATORE GRAFICO	9	181	1,9	109	60,2	7	11
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	5	110	1,1	1	0,9	3	8
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	1	14	0,1	8	57,1	0	2
OPERATORE DEL LEGNO	1	19	0,2	5	26,3	0	2
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	1	14	0,1	0	0,0	0	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	3	47	0,5	1	2,1	3	5
OPERATORE MECCANICO	13	255	2,7	0	0,0	10	9
OPERATORE DEL BENESSERE	0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	239	5.344	55,6	1.830	34,2	136	205
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	49	968	10,1	576	59,5	26	44
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	21	343	3,6	143	41,7	9	16
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	25	540	5,6	220	40,7	14	22
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	0	0	0,0	0		0	0
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE A GROSALIMENTARE	6	77	0,8	21	27,3	1	8
OPERATORE AGRICOLO	4	68	0,7	14	20,6	4	2
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE	1	15	0,2	0	0,0	1	0
TOTALE	464	9.604	100,0	3.672	38,2	276	422

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

Tab. 6 - Distribuzione dei corsi di leFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche A.S. 2013/2014

Figure di riferimento del Repertorio nazionale leFP	1° anno - sussidiarietà integrativa						
	n. percorsi	n. iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	44	1.041	9,7	933	89,6	31	54
OPERATORE DELLE CALZATURE							
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	4	61	0,6	39	63,9	0	2
OPERATORE EDILE	1	34	0,3	15	44,1	0	1
OPERATORE ELETTRICO	26	603	5,6	1	0,2	30	25
OPERATORE ELETTRONICO	20	513	4,8	6	1,2	24	33
OPERATORE GRAFICO	8	235	2,2	142	60,4	7	7
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	6	137	1,3	1	0,7	5	9
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	1	32	0,3	18	56,3	2	3
OPERATORE DEL LEGNO	1	40	0,4	16	40,0	2	1
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	2	49	0,5	0	0,0	0	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	2	47	0,4	0	0,0	2	3
OPERATORE MECCANICO	16	373	3,5	4	1,1	18	16
OPERATORE DEL BENESSERE	4	81	0,8	67	82,7	2	3
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	207	5.200	48,5	1.869	35,9	110	208
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	38	844	7,9	426	50,5	26	35
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	27	590	5,5	261	44,2	22	23
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	27	606	5,7	236	38,9	22	20
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI							
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE A GROSALIMENTARE	7	140	1,3	38	27,1	4	9
OPERATORE AGRICOLO	4	89	0,8	23	25,8	4	2
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE							
TOTALE	445	10.715	100,0	4.095	38,2	311	454

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

²³ Si veda quanto osservato nella nota 16.

I dati del terzo anno di corso presentano, invece, una particolarità che merita molta attenzione. Se infatti si confrontano quelli contenuti nella tabella 7, riferiti appunto ai corsi e agli iscritti alle terze classi dell'anno scolastico 2014-2015 con i dati della tabella 8 riferiti alle seconde classi dell'anno scolastico precedente, si nota che vi è stato un incremento sia di corsi che di iscritti. Si tratta ovviamente di una situazione anomala che se può essere in parte giustificata nel passaggio dal primo anno di corso al secondo, quando i ragazzi possono essere ancora indecisi sulle proprie scelte e i due percorsi, quello ordinario e quello di IeFP, sono entrambi concentrati sull'acquisizione delle competenze di base, nel caso del passaggio dal secondo al terzo anno è sicuramente più problematica. La curvatura dei percorsi dovrebbe, infatti, già differenziare le due opzioni soprattutto in relazione alle attività professionalizzanti laboratoriali e a quelle di *stage* in contesto lavorativo. La volontà di non disperdere iscritti non può e non deve condizionare la corretta progettazione e articolazione dei percorsi. Su questo aspetto andrebbe quindi rafforzata e resa più capillare l'attività di monitoraggio, pur comprendendo le difficoltà e le finalità che spingono gli Istituti ad operare con una certa flessibilità. Va comunque osservato che la quasi totalità degli incrementi di corsi e di iscritti si concentra nei percorsi riferiti alla figura di Operatore della ristorazione offerti da Istituti che, è bene sottolinearlo, vantano una tradizione di eccellenza nonché attrezzature e rapporti pluriennali di collaborazione con gli esercizi alberghieri e di ristorazione presenti in regione. Un'ultima notazione è relativa alla presenza di iscritte sul totale che, nel passaggio dai primi ai terzi anni di corso, ha subito un interessante incremento per attestarsi al 41,2% del totale.

Tab. 7 - Distribuzione dei corsi di IeFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche A.S. 2014/2015

Figure di riferimento del Repertorio nazionale IeFP	3° anno - sussidiarietà integrativa						
	n. percorsi	n. iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	36	664	7,8	633	95,3	5	47
OPERATORE DELLE CALZATURE							
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	2	18	0,2	16	88,9	1	0
OPERATORE EDILE	1	13	0,2	8	61,5	1	1
OPERATORE ELETTRICO	21	361	4,3	3	0,8	6	16
OPERATORE ELETTRONICO	22	390	4,6	0	0,0	13	30
OPERATORE GRAFICO	9	169	2,0	86	50,9	5	10
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	8	153	1,8	0	0,0	3	10
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	1	13	0,2	8	61,5	1	2
OPERATORE DEL LEGNO	1	18	0,2	13	72,2	2	1
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	2	46	0,5	1	2,2	1	3
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	2	39	0,5	1	2,6	0	4
OPERATORE MECCANICO	12	214	2,5	0	0,0	5	6
OPERATORE DEL BENESSERE							
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	208	4.530	53,3	1.602	35,4	121	189
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	45	783	9,2	614	78,4	26	23
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	26	426	5,0	239	56,1	6	23
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	25	495	5,8	243	49,1	10	21
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI							
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	6	92	1,1	17	18,5	1	5
OPERATORE AGRICOLO	5	68	0,8	16	23,5	1	6
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE							
TOTALE	432	8.492	100,0	3.500	41,2	208	397

*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

Tab. 8 - Distribuzione dei corsi di IeFP per figura professionale, numero di iscritti e loro caratteristiche A.S. 2013/2014

Figure di riferimento del Repertorio nazionale IeFP	2° anno - sussidiarietà integrativa						
	n. percorsi	n. iscritti ad inizio corso	%	di cui femmine	% di riga	di cui stranieri*	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	38	674	8,3	634	94,1	10	55
OPERATORE DELLE CALZATURE							
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	3	41	0,5	35	85,4	8	1
OPERATORE EDILE	1	14	0,2	7	50,0	0	1
OPERATORE ELETTRICO	22	453	5,6	7	1,5	5	26
OPERATORE ELETTRONICO	20	383	4,7	7	1,8	17	31
OPERATORE GRAFICO	7	140	1,7	71	50,7	2	8
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	7	146	1,8	0	0,0	5	10
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	1	21	0,3	10	47,6	1	3
OPERATORE DEL LEGNO	1	21	0,3	14	66,7	2	2
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	2	49	0,6	0	0,0	0	0
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	2	30	0,4	2	6,7	0	2
OPERATORE MECCANICO	13	223	2,8	1	0,4	7	12
OPERATORE DEL BENESSERE							
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	179	4.015	49,7	1.543	38,4	107	161
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	34	746	9,2	417	55,9	32	26
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	24	443	5,5	241	54,4	3	25
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	24	506	6,3	227	44,9	16	20
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI							
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	5	84	1,0	17	20,2	2	6
OPERATORE AGRICOLO	5	84	1,0	21	25,0	3	6
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE							
TOTALE	388	8.073	100,0	3.254	40,3	220	395

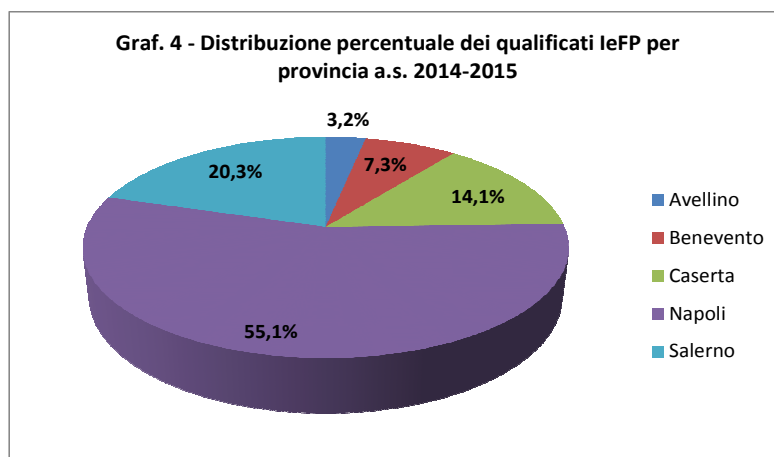
*per stranieri si intende i ragazzi, sia nati in Italia che all'estero, che hanno entrambi i genitori stranieri

Per concludere la panoramica relativa al triennio di percorsi IeFP 2012-2015 non rimane che analizzare i dati sui qualificati. La tabella 9 mostra che a conclusione del terzo anno hanno ottenuto la qualifica 6.250 ragazzi. Si tratta di qualche decina di unità in più rispetto al triennio precedente (si veda la tabella 2), ma in questo caso il confronto con gli iscritti all'inizio del terzo anno di corso mette in luce una quota di successi inferiore. Era infatti dell' 80,9% nel 2014 ed è scesa al 73,6% nel 2015 (6.250 contro 8.492). Questo fenomeno andrebbe attentamente indagato e se da una parte potrebbe testimoniare di un maggior rigore con il quale sono stati condotti gli esami nel 2015 dopo un primo anno in cui gli stessi docenti si sono dovuti misurare con una procedura del tutto nuova che potrebbe averli indotti ad essere più elastici, dall'altra richiede un approfondimento per scoprirne le cause e proporre adeguati rimedi. E' utile comunque osservare che le figure per le quali la percentuale di qualificati si è ridotta sensibilmente rispetto al dato medio generale sono nell'ordine l'Operatore del legno (44,4%), l'Operatore delle lavorazioni artistiche (46,2%) e l'Operatore amministrativo segretariale (49,1%). Il caso della figura dell'Operatore della ristorazione, che da solo rappresenta gran parte di tutta l'offerta regionale di IeFP, mette in luce invece che tra i qualificati il peso relativo risulta più elevato rispetto a quello degli iscritti (55,6% contro il 53,3%). Mediamente, inoltre, le ragazze mostrano una percentuale di successi seppur di poco maggiore il 74,7%, testimoniata anche dalla quota di qualificate sul totale che si attesta al 41,8%. Come si è visto sinora infatti la quota di femmine non solo aumenta anno dopo anno, segnalando la minor incidenza di casi di abbandono o di bocciature, ma trova conferma anche nel maggior successo in termini di qualificate.

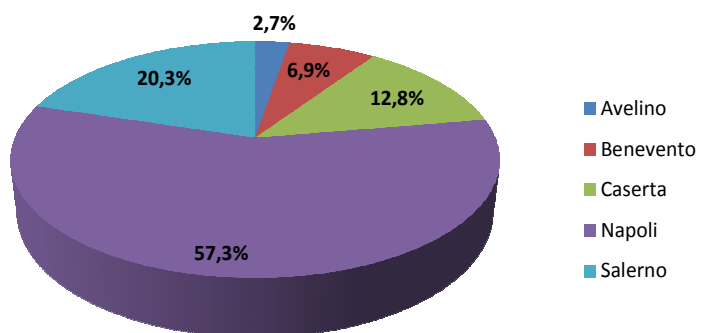
Tab.9 - Distribuzione dei qualificati in percorsi di leFP per figura professionale e loro caratteristiche - A.S. 2014/2015

Figure di riferimento del Repertorio nazionale leFP	Iscritti al 3° anno	%	di cui femmine	Qualificati	%	di cui femmine	%	di cui stranieri	di cui con disabilità
OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO	664	7,8	633	487	7,8	469	18,0	6	27
OPERATORE DELLE CALZATURE									
OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	18	0,2	16	18	0,3	16	0,6	1	0
OPERATORE EDILE	13	0,2	8	9	0,1	7	0,3	0	0
OPERATORE ELETTRICO	361	4,3	3	247	4,0	2	0,1	3	10
OPERATORE ELETTRONICO	390	4,6		271	4,3	0		9	5
OPERATORE GRAFICO	169	2,0	86	107	1,7	53	2,0	1	2
OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	153	1,8		119	1,9	0		3	3
OPERATORE DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	13	0,2	8	6	0,1	5	0,2	1	0
OPERATORE DEL LEGNO	18	0,2	13	8	0,1	7	0,3	0	0
OPERATORE DEL MONTAGGIO E DELLA MANUTENZIONE DI IMBARCAZIONI DA DIPORTO	46	0,5	1	45	0,7	0		0	2
OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	39	0,5	1	21	0,3	0		1	2
OPERATORE MECCANICO	214	2,5		137	2,2	0		4	3
OPERATORE DEL BENESSERE									
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	4.530	53,3	1.602	3.477	55,6	1.228	47,0	82	134
OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE ED ACCOGLIENZA	783	9,2	614	579	9,3	477	18,3	27	14
OPERATORE AMMINISTRATIVO - SEGRETARIALE	426	5,0	239	209	3,3	117	4,5	10	17
OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	495	5,8	243	391	6,3	205	7,8	10	18
OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI									
OPERATORE DELLA TRASFORMAZIONE A GAOALIMENTARE	92	1,1	17	68	1,1	14	0,5	4	4
OPERATORE AGRICOLO	68	0,8	16	52	0,8	12	0,5	1	5
OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE									
TOTALE	8.492	100,0	3.500	6.251	100,0	2.612	100,0	163	246
		<i>percentuale di riga</i>					41,8		
		<i>qualificati su iscritti 3° anno</i>			73,6		74,7		

Infine un ultimo sguardo alla distribuzione di qualificati per provincia esemplificata nel grafico 4. Come si può notare, confrontando i dati rappresentati nel grafico 1 visto in precedenza, nel secondo triennio di percorsi sono aumentati i qualificati nelle province di Napoli e Salerno, sono rimasti costanti quelli nella provincia di Benevento, mentre si sono contratti i qualificati nelle province di Avellino e Caserta. Questi dati non esprimono tuttavia la situazione in termini di successo formativo. Infatti, se si analizzano i valori percentuali degli iscritti al terzo anno dei percorsi leFP (grafico 5), si può facilmente notare che in proporzione la provincia di Napoli è l'unica che presenta una quota di qualificati inferiore a quella degli iscritti al terzo anno mentre la provincia di Salerno una quota analoga e le altre tre province una quota superiore. In particolare, se la percentuale di successi a livello regionale è stata del 73,6%, Napoli raggiunge solo il 70,8%, Benevento il 78%, Caserta l'80,9% ed Avellino ben l'86,9%.



Graf. 5 - Iscritti al terzo anno di corso IeFP per provincia.
A.S. 2014-2015



Parte Seconda

UN APPROFONDIMENTO QUALITATIVO SUL SISTEMA DEGLI IEFP IN CAMPANIA

PREMESSA

Nell'ambito delle azioni messe in campo per l'Osservatorio stabile sulle politiche dell'istruzione si è ritenuto opportuno rilevare il livello delle aspettative degli allievi²⁴ nonché la qualità dei percorsi stessi, attraverso un'indagine mirata che, senza adottare un campionamento rappresentativo²⁵, fosse volta ad individuare, secondo una linea di continuità con quanto già realizzato per il triennio 2011-2013²⁶, un determinato numero di Istituti Professionali. La scelta di intervistare gli iscritti alle classi terze è stata determinata dall'esigenza di valutare le aspettative in un momento del percorso in cui gli studenti avessero raggiunto il maggior livello di consapevolezza sul percorso intrapreso e fossero in grado di esprimere un parere più informato e articolato. Rispetto invece alla scelta degli Istituti si è tenuto conto dei seguenti parametri:

1. livello di progettazione evidenziato nel lavoro di monitoraggio compiuto alla fine del primo triennio dei percorsi: si è scelto cioè di individuare Istituti che avessero ottenuto un punteggio che li ha posizionati nelle diverse fasce di valutazione previste (alta/media/bassa);
2. verifica dei risultati ottenuti nelle singole province, laddove si evidenzia la presenza, sebbene esigua, della fascia alta nella sola provincia di Napoli e della sola fascia bassa nella provincia di Salerno;
3. conseguente scelta di "n" Istituti, motivata dalla necessità di poter effettuare l'analisi in tutte le province e, nel contempo, di selezionare istituti con tipologie corsuali diverse, pur dando maggiore peso alle figure professionali maggiormente richieste²⁷.

Una volta individuati gli Istituti si è proceduto all'organizzazione di incontri "in loco" in modo da effettuare la somministrazione del questionario sulle aspettative agli allievi in aula, a cura dei singoli studenti frequentanti il terzo anno dei percorsi IeFP, durante l'orario scolastico e alla presenza di un collaboratore dell'Arlas pronto a fornire chiarimenti laddove i quesiti risultassero

²⁴ In particolare si è scelto di intervistare gli iscritti al terzo anno dei percorsi IeFP nell'anno scolastico 2015-2016. L'indagine è stata effettuata nei mesi di ottobre e novembre 2015.

²⁵ I tempi e il budget non avrebbero permesso un'indagine attraverso un campione rappresentativo di tutti gli studenti e di tutti i percorsi. Si è scelto comunque di effettuare un'indagine qualitativa esplorativa che permettesse di fornire indicazioni utili per un futuro monitoraggio istituzionalizzato e continuativo.

²⁶ Per il report su tale attività si veda la sezione Risorse ed elaborati del sito Arlas sugli IeFP al seguente indirizzo <http://iefp.lavorocampania.it/risorse-ed-elaborati.asp#storia>.

²⁷ Gli Istituti selezionati sono stati 20 e precisamente: 2 nelle provincie di Avellino e Benevento, 3 nella provincia di Salerno, 4 in quella di Caserta e 9 in quella di Napoli.

poco chiari. Il questionario strutturato a domande chiuse, che prevedono cioè *items* di risposta predefiniti e scale di gradimento, è articolato in quattro sezioni, contiene 31 quesiti e si conclude con uno spazio libero per registrare commenti e osservazioni²⁸. Al tempo stesso, ed al fine di poter confrontare il livello di aspettative degli allievi con le modalità di progettazione e gestione dei percorsi negli stessi Istituti, si è proceduto all'autocompilazione, da parte del referente scolastico che ha seguito tutte le fasi dei percorsi individuati, di una scheda finalizzata alla rilevazione della progettazione e gestione delle attività. I risultati delle analisi sono illustrati nei due capitoli che seguono.

²⁸ Il tempo di compilazione è stato stimato in 30-40 minuti comprensivi dell'illustrazione sull'iniziativa.
Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/30

1. LE ASPETTATIVE E LE VALUTAZIONI DEGLI STUDENTI

L'analisi ha raggiunto nel complesso 179 studenti, suddivisi tra 106 maschi (pari al 59,2%) e 73 femmine (pari al 40,8%). La disaggregazione per età vede, come mostra la tabella 1, la gran parte dei ragazzi in età regolare, ovvero sedicenni (63,1%), una quota non irrilevante di quindicenni (15,6%) ed il resto (21,2%) di età superiore ai 16 anni. La distribuzione per figure professionali, inoltre, è esemplificata nella tabella 2 e mette in luce il peso preponderante dei ragazzi impegnati nei corsi di Operatore della ristorazione (40,8%) e di quelli impegnati nei corsi di Operatore dei servizi di promozione e accoglienza (15,6%), quelli tipici afferenti al settore turistico che, come si è visto in precedenza, rappresentano in assoluto i più diffusi in regione. La distribuzione per provincia di residenza degli intervistati è infine illustrata nella tabella 3, col peso di gran lunga più elevato per la provincia di Napoli (59,2%) così come si riscontra generalmente nell'insieme degli iscritti ai percorsi di IeFP.

Tab. 1 – Distribuzione per età

Anni	V.A.	V. %
15	28	15,6
16	113	63,1
17	30	16,8
18	6	3,4
19	2	1,1
Totale	179	100,0

Tab. 2 – Distribuzione per tipologia di percorso

FIGURA PROFESSIONALE	V.A.	V. %
Operatore dell' abbigliamento	21	11,7
Operatore amministrativo-segretariale	14	7,8
Operatore della ristorazione	73	40,8
Operatore elettrico	14	7,8
Operatore meccanico	12	6,7
Operatore ai servizi di vendita	17	9,5
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	28	15,6
Totale	179	100,0

Tab. 3 – Distribuzione per provincia di residenza

PROVINCIA	V.A.	V. %
Av	14	7,8
Bn	22	12,3
Ce	17	9,5
Comune di Napoli	34	19,0
Provincia di Napoli	72	40,2
Sa	20	11,2
Totale	179	100,0

Dopo la sezione anagrafica il questionario prevedeva una sezione dedicata ai giudizi relativi all'adeguatezza delle informazioni ricevute sulle caratteristiche e sull'articolazione dei percorsi di IeFP. In particolare il quesito chiedeva ai ragazzi se in fase di avvio dei percorsi avessero partecipato ad incontri individuali o collettivi, assemblee o dibattiti in classe coi docenti organizzati allo scopo di spiegare come si sarebbe svolto il percorso formativo sia rispetto allo sviluppo delle competenze di base sia rispetto allo sviluppo di quelle tecnico-professionali. Le risposte a tale quesito mostrano purtroppo una carenza di comunicazione non indifferente tanto che nel 34,6% dei casi gli intervistati hanno dichiarato di non aver partecipato ad alcun incontro *ad hoc* dedicato. I dati complessivi delle risposte al quesito sono mostrati nella tabella 4. Come si può notare vi è anche una percentuale non irrilevante di chi ha partecipato ad incontri dedicati all'illustrazione del programma relativo ad entrambe le tipologie di competenze (27,4%). A coloro che hanno risposto affermativamente alla domanda è stato inoltre chiesto se gli incontri avessero aumentato a) le informazioni sul percorso e sugli obiettivi generali e b) sugli strumenti, in termini di conoscenze e tecniche, attraverso i quali li avrebbero raggiunti. I giudizi sono stati in gran parte positivi evidenziando su entrambe le dimensioni alte percentuali di "molto" e di "abbastanza" (più dell'80% di risposte). In particolare pare siano stati utili soprattutto rispetto all'illustrazione degli strumenti.

Tab. 4 – Partecipazione agli incontri sulle caratteristiche dei percorsi

PARTECIPAZIONE INCONTRI ILLUSTRATIVI	V.A.	V. %
SI, sulle competenze di base	38	21,2
SI, sulle competenze tecnico professionali	24	13,4
SI, su entrambe	49	27,4
NO	62	34,6
Non risponde	6	3,4
Totale	179	100,0

E' interessante verificare inoltre con i dati contenuti nella tabella 5 come la partecipazione agli incontri illustrativi del percorso si sia diversamente articolata a seconda della tipologia di percorso. Gli studenti dei percorsi per Operatore ai servizi di promozione e accoglienza sono quelli che hanno partecipato più di tutti a tali incontri (89,3%) seguiti dagli studenti dei percorsi per Operatore meccanico (83,3%). Al di sopra del dato medio vi sono anche i percorsi per Operatore amministrativo segretariale e per Operatore elettrico. Dati particolarmente negativi, invece, si riscontrano per le figure di Operatore ai servizi di vendita i cui studenti non hanno partecipato ad incontri illustrativi dei percorsi nel 70,6% dei casi e di Operatore dell'abbigliamento col 57,1% dei casi.

Tab. 5 – Partecipazione agli incontri sulle caratteristiche dei percorsi per tipologia di percorso. V.%

Figura Professionale	SI	NO	non risponde	Totale
Operatore dell'abbigliamento	33,3	57,1	9,5	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	78,6	21,4	0,0	100,0
Operatore della ristorazione	61,6	35,6	2,7	100,0
Operatore elettrico	71,4	28,6	0,0	100,0
Operatore meccanico	83,3	16,7	0,0	100,0
Operatore ai servizi di vendita	17,6	70,6	11,8	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	89,3	10,7	0,0	100,0
Totale	62,0	34,6	3,4	100,0

Nella terza sezione sono state, invece, indagate le percezioni degli intervistati sull'utilità del percorso di IeFP e sulle difficoltà incontrate in relazione a diverse dimensioni caratterizzanti i percorsi. Il primo quesito mirava ad indagare la percezione sull'utilità del percorso, anche rispetto ad altri corsi di scuola secondaria di II grado, nel facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro. Le risposte sono osservabili nella tabella 6. Come si può notare il giudizio è di gran lunga positivo con una percentuale di circa l'85% ottenuta sommando i giudizi "molto" e "abbastanza". E' interessante osservare inoltre come tali giudizi si siano distribuiti tra i percorsi relativi alle figure professionali. La tabella 7 mostra che secondo i ragazzi intervistati il percorso ritenuto maggiormente utile per l'inserimento lavorativo è quello di Operatore amministrativo segretariale in relazione al quale i giudizi sono esclusivamente positivi. Diversa la situazione per la figura di Operatore elettrico che nel giudizio dei ragazzi viene ritenuto poco utile per l'inserimento nel mondo del lavoro nel 21,4% dei casi. Anche nei casi delle figure di Operatore dell'abbigliamento e di Operatore della ristorazione si riscontrano giudizi negativi superiori alla media, in questi casi in particolare alla quota di chi ha risposto che ritiene il percorso "poco" utile va aggiunta anche quella di chi lo ritiene "per nulla" utile. E' evidente che le valutazioni dei ragazzi che, val la pena ribadirlo, sono in grande maggioranza positive non vanno necessariamente associate alla qualità del percorso stesso. Le loro percezioni infatti possono essere influenzate sia da limiti o incapacità personali sia da una generale visione negativa delle possibilità di inserimento sul mercato del lavoro in tempo di crisi. Va anche notato tuttavia che, almeno in parte, i giudizi positivi sulle possibilità di inserimento lavorativo sembrano essere più numerosi laddove maggiore è stata la partecipazione ad incontri illustrativi sulle caratteristiche e sull'articolazione dei percorsi e questo dice molto su quanto la fase di orientamento soprattutto se gestita anche con la presenza di esperti del mondo del lavoro²⁹ aiuti a comprendere meglio le potenzialità di questa specifica tipologia formativa e il valore del raggiungimento della qualifica.

Tab. 6 – Giudizio sull'utilità nel favorire l'inserimento lavorativo

PERCORSO E INGRESSO NEL MERCATO DEL LAVORO	V.A.	V. %
MOLTO	68	38,0
ABBASTANZA	84	46,9
POCO	20	11,2
PER NULLA	3	1,7
Non risponde	4	2,2
Totale	179	100,0

Tab. 7 - Giudizio sull'utilità nel favorire l'inserimento lavorativo per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	molto	abbastanza	poco	per nulla	non risponde	Totale
Operatore dell'abbigliamento	14,3	66,7	14,3	4,8	0	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	64,3	35,7	0	0	0	100,0
Operatore della ristorazione	28,8	50,7	15,1	2,7	2,7	100,0
Operatore elettrico	50,0	28,6	21,4	0	0	100,0
Operatore meccanico	50,0	41,7	8,3	0	0	100,0
Operatore ai servizi di vendita	41,2	52,9	5,9	0	0	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	53,6	35,7	3,6	0	7,1	100,0

²⁹ La progettazione dei percorsi si gioverebbe molto del coinvolgimento sin dall'inizio delle aziende presso le quali effettuare gli *stage* in modo da far partecipare appunto i tutor aziendali anche alle fasi iniziali di orientamento.

Il secondo quesito di questa sezione sollecitava i ragazzi a valutare se il percorso intrapreso potesse sviluppare la capacità di progettare ed eventualmente realizzare un'attività autonoma. Anche in questo caso la percentuale di risposte positive è stata ragguardevole raggiungendo, sempre sommando i due giudizi positivi, il 73,2% (si veda la tabella 8). Come per il quesito precedente l'incrocio delle risposte con le figure professionali mostra delle particolarità interessanti. Dai dati della tabella 9 si può notare che il percorso per il quale è sensibilmente più alta la percentuale di ragazzi che lo ritengono utile per progettare un'attività autonoma è quello di Operatore amministrativo segretariale (ben il 92,9% sommando gli *items* "molto" e "abbastanza"). Spicca all'inverso la valutazione in corrispondenza del percorso di Operatore ai servizi di vendita con il 47% di giudizi negativi. Anche in questo caso il fatto di non aver partecipato ad incontri in cui venisse illustrato il percorso, le sue caratteristiche e peculiarità (nel 70,6% dei casi, si veda la tabella 5) potrebbe aver influito su questo giudizio e in ogni caso su una minore consapevolezza circa le possibilità offerte dal raggiungimento di una qualifica in questo ambito professionale.

Tab. 8 – Giudizio sull'utilità nel progettare un'attività autonoma

PERCORSO E CAPACITA' DI PROGETTARE UN'ATTIVITA' AUTONOMA	V.A.	V. %
MOLTO	49	27,4
ABBASTANZA	82	45,8
POCO	36	20,1
PER NULLA	7	3,9
Non risponde	5	2,8
Totale	179	100,0

Tab. 9 - Giudizio sull'utilità nel progettare un'attività autonoma per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	molto	abbastanza	poco	per nulla	non risponde	Totale
Operatore dell'abbigliamento	4,8	61,9	23,8	4,8	4,8	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	64,3	28,6	7,1	0,0	0,0	100,0
Operatore della ristorazione	20,5	52,1	21,9	1,4	4,1	100,0
Operatore elettrico	57,1	21,4	21,4	0,0	0,0	100,0
Operatore meccanico	16,7	50,0	25,0	0,0	8,3	100,0
Operatore ai servizi di vendita	17,6	35,3	29,4	17,6	0,0	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	39,3	42,9	10,7	7,1	0,0	100,0

La terza sezione del questionario proseguiva con un quesito volto a valutare quanto i ragazzi intervistati ritenessero che l'esperienza di formazione in cui erano coinvolti li avesse arricchiti sul piano personale in relazione a cinque specifiche dimensioni: l'esperienza, la conoscenza, le relazioni interpersonali, i contatti col mondo esterno e l'autostima. Anche in questo caso la scala utilizzata permetteva di esprimere la propria valutazione attraverso due giudizi positivi ("molto" e "abbastanza") e due negativi ("poco" e "per nulla"). In generale si può osservare che il giudizio maggiormente positivo ("molto") sia stato espresso in relazione alla dimensione della *conoscenza* con il 45,8% delle risposte. All'inverso quello più negativo ("per nulla") nei confronti della dimensione dei *contatti col mondo esterno* con il 12,8% delle risposte. Per avere un quadro complessivo di come i ragazzi si sono espressi su tutte le dimensioni considerate si possono osservare i dati della tabella 10 dove sono stati sommati i valori corrispondenti ai due giudizi positivi e ai due negativi per ciascuna dimensione. Si conferma che la dimensione per la quale l'esperienza formativa viene ritenuta maggiormente positiva è quella della *conoscenza* seguita da quella dell'*autostima*. Soprattutto questo secondo risultato riveste un valore particolarmente interessante. Generalmente i percorsi di IeFP sono offerti, come è noto, anche se non soprattutto con

la finalità di combattere la dispersione scolastica e disincentivare gli abbandoni, si rivolgono quindi a ragazzi che probabilmente sono ritenuti maggiormente a rischio e poco motivati. Il valore elevato del giudizio positivo sull'autostima riveste in questo caso un'importanza cruciale, testimoniando probabilmente una ritrovata spinta a coltivare la propria formazione e a guardare con ottimismo alle proprie capacità. All'opposto i giudizi negativi sono maggiormente diffusi in relazione alla dimensione dei *contatti col mondo esterno*. In questo caso questa valutazione potrebbe segnalare che le visite presso le aziende e gli *stage* non sono stati in grado o non vengono percepiti come un'opportunità non solo formativa ma anche di conoscenza del mondo del lavoro e in generale di tutto ciò che caratterizza il mondo esterno con le proprie problematiche economiche e sociali.

Tab. 10 – Giudizio sull'arricchimento personale per dimensioni. Valori %

DIMENSIONI	positivo	negativo	n. r.	Totale
Esperienza	78,2	21,2	0,6	100,0
Conoscenza	95,5	3,9	0,6	100,0
Relazioni interpersonali	73,7	20,7	5,6	100,0
Contatti col mondo esterno	55,9	42,5	1,7	100,0
Autostima	86,6	11,7	1,7	100,0
Totale	78,0	20,0	2,0	100,0

L'ultimo quesito della terza sezione era rivolto a sondare su quali aspetti del percorso i ragazzi avessero incontrato maggiori difficoltà. In particolare il quesito era riferito alle difficoltà incontrate nell'acquisizione delle competenze di base, nella relazione con i docenti, nelle attività di laboratorio e nelle attività in contesto di impresa. La tabella 11 mostra come si sono distribuite le risposte degli intervistati per ciascun aspetto considerato. La prima osservazione da fare riguarda in generale l'alta percentuale di coloro che hanno dichiarato di non aver avuto alcuna difficoltà, ben l'85,9%. Il sospetto che si tratti di un valore poco realistico è alquanto alto e forse prevedibile. Da un lato perché è difficile ammettere le proprie difficoltà, sebbene il questionario come è stato ben spiegato ai ragazzi fosse anonimo; dall'altro per la presenza in aula del docente³⁰ che può aver indotto i ragazzi a limitare in generale i giudizi e le valutazioni negative. In ogni modo rispetto ai casi in cui sono state ammesse le difficoltà, queste sono risultate più diffuse nei confronti dell'acquisizione delle *competenze di base* e soprattutto nei confronti delle *attività di laboratorio*. Infine per quanto riguarda le *attività in contesti di impresa* l'elevata quota di mancate risposte fa purtroppo temere che non siano state proprio svolte.

Tab. 11 – Difficoltà incontrate durante il percorso per singoli aspetti. Valori %

ASPETTI	SI	NO	n. r.	Totale
Competenze di base	12,3	85,5	2,2	100,0
Relazioni con i docenti	6,7	91,6	1,7	100,0
Attività di laboratorio	12,8	85,5	1,7	100,0
Attività in contesti di impresa	7,3	81,0	11,7	100,0
Totale	9,8	85,9	4,3	100,0

La quarta ed ultima sezione del questionario era rivolta a misurare la soddisfazione ed il gradimento in termini didattici ed organizzativi del percorso formativo frequentato. In particolare i

³⁰ In un primo momento il gruppo di ricerca aveva richiesto di poter far compilare il questionario in assenza del docente, proprio in previsione di questo effetto. Tuttavia, ci è stato fatto presente che ciò non era possibile per motivi legati alla responsabilità del docente che è obbligato a presidiare la classe. Quando è stato possibile si è provveduto almeno alla presenza di un docente sempre dell'Istituto ma di una classe diversa.

ragazzi avevano la possibilità di dare un voto da 1 a 10, in una scala che andava dal minimo grado di soddisfazione (voto 1) a quello massimo (voto 10). Le dimensioni sottoposte al giudizio erano dieci e in particolare: la *didattica*; l'organizzazione in termini di *aule*, *strumenti didattici*, *vicinanza alle imprese* e *mezzi di trasporto*; i *tirocini/stage*; le *visite guidate*; le *simulazioni di funzionamento dell'impresa*; i *laboratori di pratica professionale* e i *laboratori per il recupero e lo sviluppo dell'apprendimento* (La. R.S.A.). Le risposte aggregate in tre livelli di soddisfazione (alto, medio e basso)³¹ sono osservabili nelle due tabelle che seguono. Nella tabella 12, riferita ai primi cinque aspetti considerati, si può notare che il grado di soddisfazione "alto" è più diffuso nei confronti della *didattica* e degli *strumenti didattici*. All'inverso, il grado di soddisfazione "basso" è particolarmente elevato nei confronti delle *aule* e dei *servizi di trasporto*. Nella tabella 13, invece, sono state raggruppate le risposte relative agli altri cinque aspetti e in questo caso è stata prevista anche l'eventualità che i ragazzi non avessero proprio svolto l'attività che erano chiamati a valutare. Proprio in relazione a ciò è necessario sottolineare che soprattutto per quanto riguarda i *tirocini/stage* ben il 49,2% dei ragazzi dichiara di non averli svolti. Si tratta di un dato preoccupante visto che i percorsi di IeFP già dal secondo anno di corso dovrebbero prevedere le ore di *stage* in azienda. Percentuali non indifferenti di assenza di giudizio per non aver svolto l'attività si possono osservare anche in corrispondenza di quelle di *simulazione d'impresa* e delle *visite guidate*. Questi dati mettono in luce quanto la formazione attraverso le attività in contesti lavorativi e in generale con le metodologie più professionalizzanti sia ancora sottodimensionata in alcuni percorsi. È importante anche notare che, rispetto al grado di soddisfazione relativo alle attività di *tirocini/stage*, tra quelli che le hanno svolte ben il 52,7% vi attribuisce un grado di soddisfazione alto ed il 24,2% uno medio. Sempre analizzando i dati della tabella 13, si può inoltre osservare che i *laboratori di pratica professionale* ricevono un'alta soddisfazione nel 53,1%. Quanto visto sinora dimostra che i ragazzi premiano in generale proprio le attività che permettono loro di acquisire le competenze tecnico-professionali e che gradirebbero potervi dedicare maggior tempo nei loro percorsi di studio. Un ultimo cenno occorre farlo nei confronti dei La.R.S.A. Il fatto che anche in questo caso una percentuale rilevante di intervistati abbia dichiarato di non avervi mai partecipato non è del tutto indicativa visto che si tratta di un'attività che interviene nei casi di carenze di apprendimento. Questi casi potrebbero non essersi verificati o comunque non si hanno elementi per poterlo valutare.

Tab. 12 – Grado di soddisfazione nei confronti di alcuni aspetti del percorso (1). Valori %

	Didattica	Aule	Strumenti didattici	Vicinanza alle imprese	Servizi di trasporto
Alto	42,5	14,5	34,6	26,3	21,8
Medio	33,0	37,4	34,1	35,8	31,3
Basso	18,4	46,4	30,7	35,2	43,0
n. r.	6,1	1,7	0,6	2,8	3,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

³¹ Le classi sono state costruite raggruppando i punteggi da 1 a 5 nel livello basso, 6 e 7 nel livello medio e da 8 a 10 in quello alto. Il motivo di questa scelta risiede nella considerazione che per i ragazzi ciò è quanto di più vicino al significato di una votazione così come l'hanno sempre vissuta all'interno della scuola. Inoltre essendo i punteggi 6 e 7 i più diffusi nelle distribuzioni si è ritenuto più corretto aggregarli da soli nel livello medio.

Tab. 13 – Grado di soddisfazione nei confronti di alcuni aspetti del percorso (2). Valori %

	Tirocini/stage	Visite guidate	Simulazione d'impresa	Laboratori di pratica professionale	La.R.S.A.
Alto	26,8	26,3	22,9	53,1	25,1
Medio	12,3	26,3	26,8	25,1	17,9
Basso	10,6	23,5	19,6	15,1	17,3
attività non svolta	49,2	21,8	26,3	6,1	36,9
n. r.	1,1	2,2	4,5	0,6	2,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Può essere interessante a questo punto analizzare in maniera più dettagliata alcuni dei risultati mostrati in precedenza. Ad esempio il livello di soddisfazione nei confronti della *didattica* si distribuisce in maniera molto eterogenea a seconda della tipologia di percorso. Nella tabella 14 si mette in evidenza che il livello di soddisfazione “alto” è di gran lunga più frequente rispetto al valore medio in corrispondenza del percorso per Operatore amministrativo segretariale (85,7% contro il 42,5%), del percorso per Operatore elettrico (71,4%) e del percorso per Operatore ai servizi di promozione e accoglienza (67,9%). All’opposto il livello di soddisfazione “basso” è particolarmente più diffuso in corrispondenza del percorso per Operatore dell’abbigliamento (42,9% contro il 18,4%). Del tutto assente il livello di soddisfazione “basso” per il percorso di Operatore elettrico. Particolare il caso del percorso per Operatore meccanico dove ben il 25% degli intervistati non ha fornito alcuna risposta al quesito. Nella disaggregazione per sesso esemplificata dalla tabella 15 si può inoltre notare che le ragazze hanno dichiarato una “bassa” soddisfazione in una percentuale superiore a quella dei maschi e su questo risultato avrà sicuramente influito il fatto che nei percorsi di Operatore dell’abbigliamento vi siano soprattutto femmine.

Tab. 14 - Grado di soddisfazione nei confronti della *didattica* per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	Alto	Medio	Basso	n. r.	Totale
Operatore dell'abbigliamento	28,6	28,6	42,9	0,0	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	85,7	7,1	7,1	0,0	100,0
Operatore della ristorazione	24,7	46,6	20,5	8,2	100,0
Operatore elettrico	71,4	28,6	0,0	0,0	100,0
Operatore meccanico	33,3	25,0	16,7	25,0	100,0
Operatore ai servizi di vendita	41,2	41,2	11,8	5,9	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	67,9	14,3	14,3	3,6	100,0
Totale	42,5	33,0	18,4	6,1	100,0

Tab. 15 - Grado di soddisfazione nei confronti della *didattica* per sesso. Valori %

Sesso	Alto	Medio	Basso	n. r.	Totale
femmine	42,5	28,8	24,7	4,1	100,0
maschi	42,5	35,8	14,2	7,5	100,0
Totale	42,5	33,0	18,4	6,1	100,0

In relazione al livello di soddisfazione espresso nei confronti delle *aule* la disaggregazione per tipologia di percorso mette in evidenza, come si può osservare dalla tabella 16, alcune interessanti differenze. Su questo aspetto strutturale le maggiori carenze vengono avvertite ancora una volta nel percorso per Operatore dell’abbigliamento (61,9% di grado di soddisfazione “basso” a fronte del 46,4% espresso nel complesso), ma anche nel percorso per Operatore della ristorazione (53,4%) e di Operatore ai servizi di vendita (52,9%). All’inverso maggiore soddisfazione viene espressa, con percentuali più elevate di quella media per il grado “alto”, dagli intervistati impegnati

nei percorsi di Operatore elettrico, di Operatore meccanico e di Operatore ai servizi di promozione e accoglienza. Interessante anche la disaggregazione per provincia che mostra come nella provincia di Avellino si concentrino le valutazioni più positive nei confronti di questo aspetto (si veda la tabella 17), mentre all'opposto le valutazioni negative si riscontrano soprattutto in corrispondenza dei percorsi analizzati nel comune di Napoli e nella provincia di Benevento.

Tab. 16 - Grado di soddisfazione nei confronti delle aule per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	Alto	Medio	Basso	n. r.	Totale
Operatore dell'abbigliamento	9,5	23,8	61,9	4,8	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	14,3	35,7	50,0	0,0	100,0
Operatore della ristorazione	8,2	38,4	53,4	0,0	100,0
Operatore elettrico	35,7	35,7	21,4	7,1	100,0
Operatore meccanico	33,3	25,0	41,7	0,0	100,0
Operatore ai servizi di vendita	5,9	41,2	52,9	0,0	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	21,4	50,0	25,0	3,6	100,0
Totale	14,5	37,4	46,4	1,7	100,0

Tab. 17 - Grado di soddisfazione nei confronti delle aule per provincia. Valori %

Provincia	Alto	Medio	Basso	n. r.	Totale
Avellino	35,7	35,7	21,4	7,1	100,0
Benevento	0,0	45,5	54,5	0,0	100,0
Caserta	11,8	35,3	52,9	0,0	100,0
Napoli città	11,8	29,4	55,9	2,9	100,0
Provincia di Na	16,7	40,3	41,7	1,4	100,0
Salerno	15,0	35,0	50,0	0,0	100,0
Totale	14,5	37,4	46,4	1,7	100,0

Nel caso della seconda batteria di aspetti per i quali i ragazzi hanno espresso il proprio grado di soddisfazione vale la pena approfondire meglio il giudizio nei confronti delle *attività di stage* e dei *laboratori di pratica professionale*. La tabella 18 evidenzia, innanzitutto, che la quota particolarmente elevata di ragazzi che hanno dichiarato di non aver svolto le attività di *stage*, che come si ricorderà è del 49,2%, è superata significativamente in corrispondenza dei percorsi per Operatore ai servizi di promozione e accoglienza (85,7%) e per Operatore dell'abbigliamento (76,2%). Decisamente più bassa, invece, la mancanza di *attività di stage* dichiarata nei casi dei percorsi per Operatore elettrico (solo 7,1%), di Operatore ai servizi di vendita (17,6%) e di Operatore amministrativo segretariale (21,4%). In particolare, in questi casi in cui l'esperienza dello *stage* è stata più diffusa, l'alto grado di soddisfazione è indicato dal 71,4% dei ragazzi sia per i percorsi di Operatore elettrico sia per quelli di Operatore amministrativo segretariale, mentre per i percorsi di Operatore ai servizi di vendita il grado di soddisfazione "alto" è stato espresso dal 47,1% degli intervistati. Nella disaggregazione per provincia, infine, esemplificata nella tabella 19, i casi in cui, secondo le dichiarazioni dei ragazzi, le attività di *stage* non sono state svolte si concentrano principalmente nella provincia di Caserta, nella città di Napoli e nella provincia di Napoli (rispettivamente con percentuali del 64,7% per le prime due e del 58,3% per la terza). Nelle province di Avellino e Salerno, invece, non solo vi è una maggiore diffusione di queste attività ma i ragazzi esprimono anche un alto grado di soddisfazione nel 71,4% nel primo caso e nel 47,1% nel secondo. Particolare la situazione relativa alla provincia di Benevento nella quale a fronte di una maggiore diffusione rispetto al dato medio delle attività di *stage* gli intervistati hanno espresso giudizi meno positivi, che sono evidenziati dal 22,7% di risposte in corrispondenza del grado

“basso” di soddisfazione (il più elevato in assoluto) e dal 9,1% di risposte in corrispondenza del grado “alto”.

Tab. 18 - Grado di soddisfazione nei confronti delle attività di stage per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	Alto	Medio	Basso	n. r.	attività non svolta	Totale
Operatore dell'abbigliamento	4,8	9,5	9,5	0,0	76,2	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	71,4	0,0	0,0	7,1	21,4	100,0
Operatore della ristorazione	19,2	23,3	11,0	1,4	45,2	100,0
Operatore elettrico	71,4	7,1	14,3	0,0	7,1	100,0
Operatore meccanico	16,7	0,0	16,7	0,0	66,7	100,0
Operatore ai servizi di vendita	47,1	11,8	23,5	0,0	17,6	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	10,7	0,0	3,6	0,0	85,7	100,0
Totale	26,8	12,3	10,6	1,1	49,2	100,0

Tab. 19 - Grado di soddisfazione nei confronti delle attività di stage per provincia. Valori %

Provincia	Alto	Medio	Basso	n. r.	attività non svolta	Totale
Avellino	71,4	7,1	14,3	0,0	7,1	100,0
Benevento	9,1	40,9	22,7	0,0	27,3	100,0
Caserta	29,4	0,0	0,0	5,9	64,7	100,0
Napoli città	11,8	14,7	5,9	2,9	64,7	100,0
Provincia di Na	26,4	6,9	8,3	0,0	58,3	100,0
Salerno	40,0	10,0	20,0	0,0	30,0	100,0
Totale	26,8	12,3	10,6	1,1	49,2	100,0

Infine qualche ulteriore elemento caratterizzante le valutazioni rispetto alle attività di *laboratorio di pratica professionale*. Nell'incrocio con la tipologia di percorso, si veda la tabella 20, la valutazione maggiormente positiva è stata espressa in corrispondenza dei percorsi per Operatore amministrativo segretariale e di Operatore elettrico. All'opposto le valutazioni negative sono state espresse in misura maggiore nei casi dei percorsi per Operatore della ristorazione e di Operatore dell'abbigliamento. Nella tabella 21 è riportata, invece, la valutazione sui *laboratori di pratica professionale* disaggregata per provincia dove spicca ancora il caso della provincia di Avellino con le percentuali più elevate di alti livelli di soddisfazione (71,4% a fronte del 53,1% medio) seguita dalla provincia di Caserta (70,6%). Nei giudizi negativi spicca soprattutto il dato relativo alla città di Napoli.

Tab. 20 - Grado di soddisfazione nei confronti dei laboratori di pratica per tipologia di percorso. Valori %

Figura Professionale	Alto	Medio	Basso	n. r.	attività non svolta	Totale
Operatore dell'abbigliamento	52,4	14,3	19,0	0,0	14,3	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	85,7	0,0	7,1	0,0	7,1	100,0
Operatore della ristorazione	42,5	30,1	24,7	0,0	2,7	100,0
Operatore elettrico	71,4	7,1	7,1	0,0	14,3	100,0
Operatore meccanico	50,0	25,0	8,3	0,0	16,7	100,0
Operatore ai servizi di vendita	47,1	41,2	5,9	5,9	0,0	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	60,7	32,1	3,6	0,0	3,6	100,0
Totale	53,1	25,1	15,1	0,6	6,1	100,0

Tab. 21 - Grado di soddisfazione nei confronti dei *laboratori di pratica* per provincia. Valori %

Provincia	Alto	Medio	Basso	n. r.	attività non svolta	Totale
Avellino	71,4	7,1	7,1	0,0	14,3	100,0
Benevento	50,0	36,4	13,6	0,0	0,0	100,0
Caserta	70,6	11,8	11,8	0,0	5,9	100,0
Napoli città	41,2	26,5	23,5	0,0	8,8	100,0
Provincia di Na	52,8	25,0	16,7	0,0	5,6	100,0
Salerno	50,0	35,0	5,0	5,0	5,0	100,0
Totale	53,1	25,1	15,1	0,6	6,1	100,0

Col secondo quesito della quarta sezione del questionario è stato chiesto agli studenti di valutare quanto il percorso formativo, svolto sino a quel momento, risultasse in linea con le proprie aspettative, inferiore o superiore ad esse. Come mostrano i dati contenuti nella tabella 22, complessivamente i ragazzi hanno giudicato positiva l'esperienza formativa fatta sino a quel momento. In particolare il 53,1% di loro l'hanno giudicata in linea con le proprie aspettative e ben il 24% superiore. Il giudizio esplicitamente negativo, invece, è stato espresso da poco meno del 21% degli intervistati. Interessante infine la valutazione disaggregata per tipologia di percorso. In assoluto il percorso valutato in maniera più positiva è stato quello per Operatore amministrativo segretariale con ben il 57,1% di risposte relative all'*item* "superiore alle aspettative". Ugualmente positiva la valutazione espressa per il percorso di Operatore elettrico con il 42,9% di risposte relative all'*item* "superiore alle aspettative" e nessuna per l'*item* "inferiore alle aspettative". Negativa invece la valutazione per il percorso di Operatore meccanico con il 41,7% di intervistati che lo ritengono "inferiore alle aspettative" e, almeno in parte, anche quello per Operatore della ristorazione col 30,1% di risposte sullo stesso *item*.

Tab. 22 – Giudizio sulla coerenza tra aspettative ed esperienza formativa

	V.A.	V. %
IN LINEA CON QUELLO CHE TI ASPETTAVI	95	53,1%
INFERIORE ALLE ASPETTATIVE	37	20,7%
SUPERIORE ALLE ASPETTATIVE	43	24,0%
MANCATA INFORMAZIONE	4	2,2%
Totale	179	100,0%

Tab. 23 – Giudizio sulla coerenza tra aspettative ed esperienza formativa per tipologia di percorso. Val. %

Figura Professionale	in linea con le aspettative	inferiore alle aspettative	superiore alle aspettative	n.r.	Totale
Operatore dell'abbigliamento	52,4	19,0	23,8	4,8	100,0
Operatore amministrativo-segretariale	35,7	7,1	57,1	0,0	100,0
Operatore della ristorazione	52,1	30,1	13,7	4,1	100,0
Operatore elettrico	57,1	0,0	42,9	0,0	100,0
Operatore meccanico	41,7	41,7	16,7	0,0	100,0
Operatore ai servizi di vendita	64,7	0,0	35,3	0,0	100,0
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	60,7	17,9	21,4	0,0	100,0
Totale	53,1	20,7	24,0	2,2	100,0

L'ultimo quesito della sezione sondava l'intenzione di proseguire il percorso ordinamentale sino al 5° anno dopo aver acquisito la qualifica. Già a conclusione del primo triennio di percorsi IeFP³² si è potuto constatare che ben il 93,4% dei qualificati dell'anno scolastico 2013-2014 ha

³² Si veda nella Parte prima il capitolo dedicato al focus statistico sul sistema degli IeFP e, in particolare, il paragrafo sui dati del primo triennio 2011-2014.

deciso di proseguire gli studi. Nel caso delle intenzioni espresse dagli intervistati la percentuale è praticamente identica e pari al 93,3%. In questo caso però attraverso una domanda libera si è chiesto ai ragazzi di chiarire il motivo di tale intenzione. Analizzando queste risposte si può osservare che nella gran parte dei casi i ragazzi pensano di avere più *chances* di trovare lavoro acquisendo il diploma professionale e infatti dichiarano: *“con solo la qualifica non si può fare molto mentre con il diploma è più facile entrare nel mondo del lavoro”* oppure *“con due attestati c'è più possibilità lavorativa”* e ancora *“diventerò tecnico specializzato con più opportunità di lavoro”*. Ma l'aspetto più interessante è legato ad un diverso tipo di motivazione esemplificato dalle seguenti affermazioni: *“per continuare a formarmi anche a livello culturale oltre che professionale”* oppure *“per poter conseguire una laurea”* e ancora *“è una cosa importante per arricchire il mio bagaglio”* e *“per avere più professionalità e cultura”* e *“per avere il diploma perché in futuro vorrei aprire un albergo tutto mio”* o, infine, *“per l'iscrizione all'università di lingue per diventare receptionist all'estero”*. E questi sono solo alcuni esempi delle risposte fornite dai ragazzi che mettono in luce come l'idea di proseguire testimoni anche di un considerevole aumento delle proprie aspirazioni e ambizioni non solo in campo lavorativo, ma anche più in generale nella costruzione di una identità culturale e sociale maggiormente definita. Le potenzialità del sistema di IeFP sono chiaramente mostrate dall'analisi sin qui svolta. Non solo in chiave preventiva rispetto ai fenomeni di dispersione e di abbandono scolastico ma anche e soprattutto perché danno la possibilità di riscoprire il valore più generale dell'istruzione e di riconsiderare l'impegno scolastico per coltivare le proprie aspirazioni. Se le indubbie carenze progettuali, organizzative e strutturali ancora troppo diffuse venissero superate l'efficacia dell'intero sistema sarebbe notevole e andrebbe appunto ben al di là del contenimento dei fenomeni di precoce uscita dal sistema formativo. Queste considerazioni sono sostanzialmente confermate dai risultati della seconda indagine Isfol sugli esiti dei percorsi di IeFP³³, sebbene in questo caso siano stati intervistati i qualificati a distanza di tre anni dal conseguimento del titolo. Da quanto riportato nel Rapporto Isfol, più volte citato, si mette in evidenza che: *“viene ampiamente confermato non solo un elevato grado di soddisfazione dei giovani per l'esperienza didattica realizzata nei percorsi di IeFP, ma anche l'effetto traino, esercitato da questi, verso l'ulteriore formazione post qualifica”*. E ancora *“Subito dopo la qualifica, un giovane su 3, come nella prima indagine, continua a formarsi, soprattutto nei IV anni di IeFP e, con percentuali più contenute, nella scuola secondaria di II grado. I motivi sono per lo più “occupazionali”, legati alla convinzione di poter trovare un lavoro migliore con un altro diploma (31%), anche se risulta pure ampia la quota di intervistati che riferisce ragioni più “motivazionali”, legate alla ritrovata voglia di studiare (29%)”*³⁴.

Per concludere, come si è accennato in precedenza, il questionario terminava con uno spazio dedicato ai commenti e alle osservazioni degli intervistati. In linea di massima si può dire che si sono più o meno suddivisi tra commenti favorevoli verso il percorso e/o l'Istituto che li ospita e sfavorevoli, questi ultimi spesso riferiti allo stato delle aule e delle attrezzature oppure nel senso che hanno evidenziato le carenze di ore di pratica e di attività in contesti lavorativi o ancora per l'esasperato *turn over* degli insegnanti. Non sono mancati tuttavia osservazioni più generali del tipo: *“il percorso mi ha aiutato ad avere le idee più chiare”* oppure *“l'istituto offre un'istruzione nettamente superiore a quello che ho precedentemente frequentato ed ha superato ogni mia più rosea aspettativa: mi ha consentito di raggiungere lo stesso grado di istruzione dei miei compagni, sviluppando le mie capacità professionali in poco più di un mese. Il clima scolastico particolarmente favorevole all'apprendimento, mi da la voglia di intraprendere tutti i percorsi formativi offerti dall'istituto”*³⁵ Infine, ci piace chiudere con chi ha affermato *“mi è piaciuto questo test”*.

³³ Si veda ISFOL, Marsilii E., Scalmato V., (a cura di), Occupati dalla formazione - Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP (2013), Roma, ISFOL, 2014 (Isfol Research Paper, 18, consultabile all'indirizzo <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20173>).

³⁴ Rapporto Isfol, op. cit., pag. 88.

³⁵ Tutti i testi citati tra virgolette sono originali e non hanno subito alcuna correzione da parte di chi scrive.

2. LE CARATTERISTICHE E LE CRITICITÀ NELLA PROGETTAZIONE DEI PERCORSI

2.1. Obiettivi generali dell'indagine

Obiettivo generale del lavoro di campo, effettuato coinvolgendo i referenti della progettazione dei percorsi IeFP degli Istituti scolastici individuati, era quello di verificare le modalità con le quali venivano strutturati i percorsi e le eventuali criticità emerse in modo da poter orientare in futuro il lavoro progettuale con maggiore efficacia.

Non vi è dubbio che solo la conoscenza delle condizioni nelle quali si è sviluppata l'azione progettuale e la fase realizzativa dei percorsi consente una migliore valutazione degli elementi da tenere in giusta considerazione al fine di migliorare il contributo che il sistema degli IeFP può fornire sia ad un obiettivo di riduzione del fenomeno della dispersione sia, e non meno, ad una più stretta relazione con le esigenze espresse e in futuro prevedibili di un mercato del lavoro in rapida e profonda trasformazione.

Nel contempo, obiettivo non secondario era quello di verificare se lo sviluppo dell'azione progettuale consente la rilevazione di problematiche comuni ai singoli Istituti per le quali adottare soluzioni condivise ed omogenee o, al contrario, far emergere elementi di accentuata diversità nella realizzazione dei percorsi che, ovviamente, richiederebbero azioni correttive personalizzate.

Parallelamente, al fine di valutare analiticamente i mutamenti intervenuti nel periodo compreso tra l'attuale rilevazione e quello del monitoraggio qualitativo svolto al termine della programmazione 2011/14, alcuni elementi presi in considerazione in entrambe le analisi effettuate sono stati posti a confronto in modo da stabilire se, e in quali dimensioni specifiche, si sono rilevati quei cambiamenti auspicati nell'analisi effettuata in prima istanza.

L'insieme delle dimensioni analizzate è possibile desumerlo dal questionario allegato che è stato adottato al fine della rilevazione e che ha visto il coinvolgimento di 16 Istituti scolastici (rispetto ai 20 individuati come di seguito sarà descritto)³⁶ che attivano i percorsi IeFP e che hanno aderito all'iniziativa rispondendo nei tempi previsti al nostro invito.

2.2. Metodologia adottata

In base alla selezione degli Istituti Professionali effettuata nel monitoraggio qualitativo IeFP 2011-2014³⁷ ed in relazione alle *performance* valutate nella progettazione dei percorsi sono stati individuati un numero complessivo di undici Istituti Professionali presso i quali effettuare le visite in loco finalizzate alla rilevazione qualitativa dei percorsi IeFP.

Gli Istituti sono stati individuati partendo da un'ipotesi metodologica per la quale si è reputato opportuno rilevare la qualità dei percorsi stessi, attraverso un'indagine mirata che, senza adottare un campionamento rappresentativo, fosse volta ad individuare, secondo una linea di continuità con quanto già realizzato per il triennio 2011-2013, un determinato numero di Istituti Professionali in base a:

- livello di progettazione evidenziato nel lavoro di monitoraggio compiuto alla fine del primo triennio dei percorsi: si è scelto cioè di selezionare sia Istituti che hanno ottenuto un punteggio che li ha posizionati nella fascia bassa sia in quella media sia, infine, in quella

³⁶ Purtroppo quattro degli Istituti ai quali è stato inviato il questionario per via telematica non hanno risposto nei tempi previsti.

³⁷ Si veda il Report di monitoraggio dell'offerta di percorsi IeFP in Regione Campania (triennio 2011-2014) pubblicato sul sito iefp.lavorocampania.it allo specifico indirizzo indicato nella nota n°2.

alta, in modo da avere la presenza nel gruppo di unità di analisi per i diversi livelli di valutazione;

- ciò è stato possibile nella provincia di Napoli mentre, nelle altre realtà regionali, l'assenza di Istituti compresi nella fascia alta ha consentito la rilevazione solo nelle altre fasce di valutazione – come nel caso di Benevento, Caserta ed Avellino - e, addirittura, nella sola fascia bassa nella provincia di Salerno;
- conseguente scelta di undici Istituti, motivata dalla necessità di poter effettuare l'analisi in tutte le province e, nel contempo, di selezionare Istituti con tipologie corsuali diverse, pur dando maggiore peso alle figure professionali più richieste;
- a Salerno e provincia il gruppo ha selezionato due Istituti: il primo, pur avendo un punteggio che lo posiziona nella fascia bassa è al vertice nella graduatoria provinciale. Il secondo, al contrario, lo si rileva nelle ultime posizioni della provincia stessa;
- a Caserta la selezione ha riguardato, analogamente, due Istituti, uno con esito della valutazione basso e l'altro medio. Lo stesso criterio è stato adottato per l'individuazione di ulteriori due Istituti di cui uno ad Avellino ed un altro a Benevento;
- a Napoli e provincia - dove il più articolato livello della valutazione e la presenza di un numero di attività e di allievi molto superiore hanno consentito di selezionare un numero più elevato di Istituti (per un totale di cinque) gli Istituti sono stati individuati tra quelli con diverso risultato ottenuto nel monitoraggio triennale 2011-2013.

In termini operativi si è proceduto:

- ad effettuare visite in loco presso gli 11 Istituti individuati secondo i criteri sopra individuati;
- a trasmettere i questionari ai referenti IeFP preliminarmente alla visita in loco e raccolti, opportunamente compilati, in occasione della stessa.

Di seguito, a completamento del lavoro già delineato, si è proceduto alla individuazione di ulteriori nove Istituti Professionali ai quali sono stati inoltrati, via *mail*, i questionari da sottoporre ai referenti dei percorsi IeFP per la rilevazione della qualità nella progettazione/gestione/attuazione dei percorsi stessi. I nove Istituti sono stati pertanto individuati nelle province campane in base agli stessi criteri di selezione sopra descritti.

2.3. Sintesi dei principali risultati

In prima analisi alla richiesta di indicare gli elementi caratterizzanti del percorso progettato circa il 70% dei nostri interlocutori ha indicato come prima scelta **la relazione tra competenze di base e tecnico-professionali e i processi di motivazione degli allievi** e, in misura meno significativa, la progettazione condivisa con le imprese e l'attenzione ai laboratori per il recupero delle competenze.

Significativo il fatto che nessuno ha indicato come primo elemento caratterizzante il lavoro di progettazione sia le azioni di monitoraggio e rimodulazione del percorso, sia la ridefinizione continua della differenza tra i percorsi ordinari e quelli di IeFP, sia gli incontri interdisciplinari del personale docente e sia, infine, l'interazione con Enti di formazione nella progettazione, in particolare, delle competenze tecnico-professionali. Si rafforza la tendenza a considerare come elementi caratterizzanti la relazione tra le competenze di base e quelle tecnico-professionali e i processi di motivazione degli allievi anche dalla lettura della seconda scelta effettuata. Infatti, anche in questo caso, il 70% dei referenti interpellati si posiziona su questi due item.

L'acquisizione delle competenze di base, nella quasi totalità dei casi, si è realizzata all'interno del percorso ordinario e, in poco più del 30% dei casi analizzati, anche in quello specifico degli IeFP. A sua volta **l'attività di stage** è inserita quasi esclusivamente all'interno dei percorsi di IeFP laddove le **visite guidate** rilevano una distribuzione maggiormente equilibrata. In

questo caso si ricorre alla visita guidata esclusivamente nel 44% dei casi analizzati nel percorso ordinario e nel 25% nella realizzazione degli IeFP e, in entrambi i casi, per il 25%. **L'alternanza scuola lavoro** è realizzata, in gran parte, nel percorso di IeFP laddove in misura più equilibrata si sono sviluppati laboratori professionali in entrambi i percorsi.

Minore attenzione al recupero delle competenze attraverso l'utilizzo dei **La.R.S.A.** è possibile verificare nella progettazione degli IeFP considerato che solo il 19% degli Istituti adotta questa modalità esclusivamente all'interno di quei percorsi.

Di rilievo le risposte fornite sul momento nel quale è stata effettuata la curvatura che, nella gran parte dei casi (81% degli Istituti analizzati), è avvenuta già dal primo anno ed ha interessato soprattutto materie quali Italiano, Inglese, Matematica, Laboratori tecnici.

In relazione, poi, al momento nel quale è stata formalizzata la relazione tra competenze di base e tecnico-professionali la quasi totalità (94%) ha indicato nel primo anno (75%) e nel secondo anno (19%) il momento nel quale ciò è avvenuto anche se le modalità di detta relazione rileva una disomogeneità nella scelta della formalizzazione adottata. Difatti solo il 18% dichiara di aver formalizzato grazie ai verbali del consiglio di classe, il 31% utilizzando documenti di programmazione e progettazione didattica e, addirittura, il 31% all'interno delle convenzioni redatte con le aziende per la fase di *stage*.

Nello sviluppo dei progetti solo nel 44% dei casi si è fatto ricorso ai **laboratori per il recupero degli apprendimenti** e, in maniera del tutto equilibrata, sia nel primo sia nel terzo anno.

La durata degli stage rileva, nel secondo come nel terzo anno, un comportamento molto diverso tra gli Istituti analizzati. Infatti, solo in due casi, nel secondo anno si sono realizzate 80 ore di stage e in soli tre Istituti al terzo anno gli allievi hanno usufruito di 140 ore di attività di *stage*. Nel contempo, va segnalato che nel 75% dei casi la progettazione degli *stage* si è realizzata in condivisione con le aziende ospitanti anche se solo nel 42% il tutto è stato effettuato prima dell'inizio dell'attività. Come forse era lecito aspettarsi, in molti Istituti la progettazione degli *stage* è avvenuta solo prima del loro inizio. Il che va relazionato al fatto che **l'individuazione delle aziende ospitanti** è avvenuta, quasi nella metà degli Istituti, grazie alla conoscenza personale degli operatori scolastici con i rappresentanti delle imprese stesse e, solo nel 21% dei casi, ricorrendo alle risorse imprenditoriali presenti nei Poli tecnico-professionali.

Riguardo, poi, all'annosa questione del rapporto con le imprese nella realizzazione dei percorsi IeFP l'attenzione si rivolge soprattutto alle **scarse risorse finanziarie** che non consentono un coinvolgimento efficace delle strutture produttive nonché, anche se in misura meno rilevante, la non esaustiva conoscenza da parte del mondo del lavoro delle caratteristiche e delle opportunità offerte dal sistema di IeFP.

Il ricorso a laboratori esterni avviene nella metà dei casi analizzati e coinvolge il personale scolastico nei diversi ruoli in particolare nella loro progettazione.

Si rileva ancora una percentuale elevata di Istituti che non effettuano **incontri di monitoraggio** (38%) durante l'attività con le conseguenze che è lecito immaginare.

La verifica del **raggiungimento delle competenze** viene effettuata nel 48% degli Istituti con la realizzazione di **prove prestazionali** su aree integrate e/o su aree di indirizzo; nel 29% grazie all'utilizzo di **prove multidisciplinari** in coerenza con le curvature e, infine, per il 23% con **prove unidisciplinari** per la verifica dell'apprendimento per singole materie in coerenza con il profilo di riferimento. Parallelamente, ed in coerenza con la scelta delle modalità di verifica del raggiungimento delle competenze, gli strumenti adottati per la verifica stessa vanno dalla vera e propria **prova di prestazione** (38%), al classico **test a risposta multipla** (35%) ed, infine, alla realizzazione di un **prodotto coerente con il profilo** di riferimento (27%).

2.4. Principali elementi emersi

Dalla sintetica analisi effettuata è possibile definire alcuni elementi in grado di orientare la progettazione futura e la realizzazione delle azioni nella prospettiva auspicata all'atto dell'avvio della sperimentazione dei percorsi di IeFP.

Al fine di rendere operative le considerazioni a valle della rilevazione effettuata si propone di seguito una descrizione delle problematiche emerse ed una contestuale ipotesi di intervento:

1. le priorità percepite nell'attivazione dei percorsi da parte degli Istituti scolastici sono prevalentemente legate alla relazione tra competenze di base e tecnico-professionali e, in misura minore, ai processi di motivazione degli allievi. Il che non può essere ben sviluppato se non si pone attenzione alla realizzazione progettuale "a monte" con gli altri soggetti, come nel caso delle imprese, che non possono non essere coinvolte nella identificazione della relazione tra le competenze e, non meno, nell'obiettivo di motivazione degli allievi. Risulta, quindi, prioritario stabilire quale elemento imprescindibile una progettazione condivisa nella quale si costruisca una vera e propria organizzazione che individui processi, attività, specifiche competenze e temporalità degli interventi. Trattasi, in sintesi, di delineare, già nella fase di costruzione progettuale, chi fa cosa, come e quando la fa. Allo stato attuale, sebbene con minore criticità rispetto a ciò che è stato rilevato nel monitoraggio 2011/14, la fase progettuale non appare ancora del tutto realizzata con un totale coinvolgimento di tutti i soggetti che devono concorrere alla realizzazione dell'obiettivo. Può essere di esempio la realizzazione degli *stage* che, in misura ancora rilevante, vede il coinvolgimento delle imprese solo prima del loro inizio e non già nella progettazione del percorso a monte.
2. In relazione al ben noto discorso sulle curvature del percorso IeFP il dato rilevato nell'attuale analisi appare confortante in relazione alla scelta di effettuare le curvature già dal primo anno. Infatti, l'adozione delle curvature al primo anno in maniera così elevata da parte degli Istituti contattati va decisamente in effettivo miglioramento rispetto alla rilevazione compiuta nel monitoraggio 2011/14. Con molta probabilità si è percepito il vantaggio di definire le curvature in quella fase anche per evitare difficoltà gestionali nella realizzazione dei percorsi.
3. Parallelamente già dal primo anno, in molti casi analizzati, si procede all'individuazione della relazione tra competenze di base e tecnico-professionali, cosa che agevola la realizzazione efficace dei percorsi, ma risulta non omogenea la loro formalizzazione. Potrebbe, in questo caso, risultare utile stabilire una modalità comune, del resto già evidenziata nell'ambito delle attività di assistenza tecnica svolte dall'Arlas, che consenta di convergere verso uno strumento condiviso al quale fare riferimento.
4. Anche se con criticità meno evidenti rispetto alla rilevazione precedente appare ancora in via di omogeneizzazione la durata delle attività di *stage* che la normativa stabilisce sia per il secondo che per il terzo anno all'interno di uno specifico range orario. Sebbene il numero delle ore dedicate a questa attività è decisamente in aumento, non siamo ancora nelle condizioni generali tali da soddisfare le indicazioni normative prima richiamate. In molti casi sarebbe anche opportuno verificare se le ore attribuite ad attività di *stage* siano effettivamente così realizzate o attuate con modalità di confine come nel caso dell'alternanza scuola lavoro o, addirittura, delle visite guidate. In questo caso va richiamata con maggiore puntualità la differenza tra le diverse azioni prima indicate e il diverso obiettivo al quale concorrono non solo rivolgendosi al personale scolastico ma, anche, ai rappresentanti delle imprese ospitanti.
5. Maggiori criticità si rilevano nella realizzazione degli *stage* causa questioni che ricorrono con costanza nel corso del tempo. Il che riguarda l'individuazione delle imprese ospitanti che, in non pochi casi, sono individuate sulla base di conoscenze personali degli operatori

scolastici o, in casi meno frequenti, per la loro precedente relazione con la scuola. Spesso ciò determina un necessario adeguamento dell'attività a ciò che è stato possibile reperire con conseguenze sulla congruità effettiva tra le azioni da svolgere in azienda ed il contenuto delle attività d'aula. In questo caso lo stimolo a rafforzare la collaborazione con le aziende del Polo tecnico-professionale di riferimento è una condizione necessaria ad una migliore riuscita dell'attività di *stage*. Il che riguarda anche gli Istituti scolastici che, al momento, non sono inseriti in nessuno dei Poli tecnico-professionali e che dovranno aggregarsi necessariamente per poter realizzare i percorsi IeFP.

6. La ricorrente problematica finanziaria emersa nell'analisi delle criticità che gli Istituti incontrano nel rapporto con le imprese appare in continuità con le analisi fatte a conclusione del monitoraggio 2011/14. In questo caso la carenza di fondi da destinare alle attività esterne viene vista come un ostacolo di grande rilevanza che si coniuga probabilmente con una ancora scarsa attenzione da parte delle imprese al sistema degli IeFP e delle potenzialità che può sviluppare. In questo caso vale la pena di sottolineare anche la possibilità di investire nel sistema stesso, così come in alcuni casi accade in contesti territoriali diversi, e passare dalla logica del contributo a quella dell'investimento in professionalità utili allo sviluppo del territorio.
7. In ultima analisi, la verifica delle competenze acquisite sia nelle modalità prescelte sia, e non meno, in relazione agli strumenti adottati necessita di una maggiore omogeneità seppure in riferimento alla declinazione delle diverse figure professionali. Particolare attenzione va data alla relazione coerente tra obiettivi, modalità e strumenti. Il tutto per favorire una maggiore riconoscibilità e legittimazione dei risultati a vantaggio di una più incisiva azione finalizzata alla "occupabilità".

Parte Terza

L'ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA TRA QUALITA' E QUANTITA'

1. COORDINATE DEL FENOMENO E STRUMENTI DI CONTRASTO: ANALISI DEI PRINCIPALI STUDI E RICERCHE

1.1. Le cause del fallimento formativo: il passaggio di testimone dal discente ai formatori

Questa analisi su una selezione di studi, documenti e indagini sul tema della dispersione e dell'abbandono scolastico, che costituisce il primo dei quattro capitoli di questa terza parte del rapporto, ha avuto un duplice obiettivo: innanzitutto quello di fare il punto sul dibattito relativo alle cause, al ruolo dei principali attori e ai dati più aggiornati in merito al fenomeno oggetto di studio e poi quello di individuare le principali azioni di contrasto proposte e/o realizzate per combattere l'abbandono inteso come l'interruzione degli studi da parte dei giovani che hanno compiuto 16 anni senza aver conseguito il titolo di scuola secondaria di II grado. In tal modo è stato possibile estrapolare i temi cruciali da sottoporre ad alcuni testimoni privilegiati attraverso interviste a domande aperte, quali: l'importanza e il funzionamento della rete formativa; la frammentarietà delle azioni di contrasto alla dispersione; le cause della disaffezione allo studio, e così via (cfr. il capitolo seguente).

Il **concetto di fallimento formativo** ha subito, nel corso del tempo, un significativo mutamento virando da una concezione incentrata sull'allievo e sulle sue dinamiche soggettive e relazionali ad una sistemica che ingloba l'intero sistema formativo attraverso variabili interne al mondo della scuola e variabili esterne relative al più vasto contesto sociale, economico e culturale. Da questo punto di vista **il fallimento e l'insuccesso formativo sono della scuola (ma si potrebbe dire di tutti i soggetti educativi/formativi implicati a vario titolo)** che non riesce a riconoscere prima e a coltivare poi, i talenti che si trova a disposizione, generando **disorientamento** inteso come *incapacità del soggetto di utilizzare le proprie risorse intellettuali sia verso scelte di vita che verso scelte professionali*³⁸.

Nel mutamento del concetto di fallimento formativo - che passa la responsabilità e quindi il testimone dall'allievo ai "formatori" - sono implicati **i mutamenti sull'analisi delle cause**. Se famiglia, scuola e società vengono chiamate in causa in tutti gli studi, come macro fattori, le determinanti hanno subito alcuni cambiamenti meritevoli di attenzione. Nel citato studio dell'Arlas, più correttamente, si parla di ruolo della famiglia e della scuola e, accanto a questi, vengono studiati anche il ruolo del gruppo dei pari e quello dei nuovi modelli culturali che, a distanza di 10 anni, nuovi non sono più, ma attivi sicuramente sì. Viene poi analizzato in ultimo il **ruolo dell'allievo** per meglio specificare che, abbattuti il determinismo (la situazione di svantaggio genererebbe *automaticamente* il disagio scolastico) e il suo opposto, cioè la ricerca di deficit mentali e comportamentali slegati dal contesto, la concezione è quella di *un allievo "situato" in un sistema di interazioni tra specifici contesti familiari e scolastici, da cui egli trae elementi emozionali e cognitivi per elaborare un personale stile di apprendimento e partecipazione alla vita scolastica*³⁹.

Ruolo della famiglia dunque, ma attraverso quali meccanismi? Se ne individuano almeno quattro che possono concorrere, a nostro avviso, anche simultaneamente. Un primo fattore ha connotazioni squisitamente economiche: l'apporto dell'allievo alla formazione del reddito familiare sarebbe imprescindibile e quindi l'abbandono nasce dalla necessità di entrare nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda l'entrata precoce nel mondo del lavoro possiamo citare una variante "nordista" (Rapporto Arlas e Tutto Scuola) e cioè quella che deriva dal vivere in un territorio dove i ragazzi

³⁸ P. Clarizia e A. Spanò (a cura di), *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, Arlav n° 4, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2005.

³⁹ *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, op. cit., pag. 117.

lasciano (o, forse, bisognerebbe dire lasciavano) la scuola per cogliere le occasioni di lavoro presenti e procurarsi un reddito in tempi rapidi. Un secondo meccanismo si baserebbe su una maggiore azione di elementi culturali: nelle famiglie economicamente deprivate si annida spesso il convincimento dell'inutilità della scuola per il futuro inserimento nel mondo del lavoro, un *habitus* che trasmette alle nuove generazioni l'idea che l'istruzione abbia un valore scarso o nullo. Un terzo fattore si basa sull'instabilità dei modelli educativi: alle determinanti precedenti - economiche e culturali - si aggiunge lo "sfascio del focolare domestico", che potremmo anche definire come una mancata "presa in carico" della relazione educativa da parte dei genitori e che si traduce in un disimpegno da parte del ragazzo sul piano dell'apprendimento. Si originerebbe in tal modo quel profondo senso di disorientamento e incapacità di progettare il futuro. Tale dinamica non sarebbe monopolio esclusivo delle classi svantaggiate, essendo ascrivibile piuttosto alla condizione giovanile e potrebbe riguardare, perciò, anche un certo numero di studenti che prima potevano ritenersi immuni dal rischio dispersione. Un certo numero di famiglie non disagiate, è investita altresì, al pari delle famiglie svantaggiate, dal quarto fattore e cioè dalla incapacità a contrastare il generale processo di svalutazione dell'istruzione che chiama direttamente in causa il **ruolo dei modelli culturali** e di coloro i quali tali modelli veicolano e cioè **media, policy maker** e la **scuola** stessa che non trasmette un'idea di continuità tra scuola e mondo del lavoro, tra impegno scolastico e impegno lavorativo.

Se passiamo al **ruolo della scuola** va detto che il riconoscimento della responsabilità nella dispersione del sistema scolastico è stato un'acquisizione se non proprio recente, quantomeno lunga a maturare. Per lungo tempo, infatti, la dispersione è stata attribuita alla famiglia e agli allievi, ma già nel 2004, all'indomani delle riforme che avevano assegnato maggiore autonomia agli istituti scolastici al fine di fornire una pluralizzazione dell'offerta formativa e una personalizzazione degli itinerari formativi, si poteva rilevare nelle parole degli operatori scolastici intervistati nella ricerca Arlas la convinzione di "*una persistente mancanza di adattamento del piano dell'offerta formativa ai bisogni del ragazzo ed alla sua realtà sociale e familiare*"⁴⁰, mentre gli operatori del Terzo settore lamentavano persino *una sostanziale incapacità della scuola di integrare i più deboli*. Nella ricerca sulla dispersione nella scuola secondaria superiore statale di Tutto Scuola pubblicata nel 2014, quindi 10 anni dopo, la responsabilità della scuola nella genesi della dispersione è ormai un dato di fatto, si afferma infatti che "*alla base del fenomeno della dispersione sta, fondamentalmente, la mancata corrispondenza (mismatch) tra l'offerta e la domanda di istruzione, ovvero tra le caratteristiche dei percorsi disponibili (tipologie, prassi didattiche e valutative) e le esigenze educative di una parte consistente della popolazione studentesca, quella che decide di abbandonare gli studi prima di aver conseguito un diploma di istruzione secondaria superiore o almeno (ma qui le informazioni sono spesso carenti) una certificazione professionale tri o quadriennale nel sistema IeFP*"⁴¹.

1.2. Breve excursus in cifre del fenomeno: la quantificazione degli abbandoni e gli effetti sull'economia del Paese

A livello empirico e di misurazione nell'indagine effettuata da Tuttoscuola (giugno 2014) la dispersione complessiva viene calcolata come la differenza tra il numero di iscritti del I anno con quelli del V anno, cinque anni dopo i risultati indicano che il numero degli studenti dispersi nella secondaria superiore statale e cioè **la differenza tra iscritti al I anno nel 2008/2009 e iscritti al V anno nel 2013/2014** in Italia, è pari a **167.083**, di questi il 14,5% pari a 24.262, si trova in

⁴⁰ *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, op. cit., pag. 110.

⁴¹ *Dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore statale*, Dossier a cura di Tuttoscuola, Roma, giugno 2014, pag. 29.

Campania, a fronte di un peso degli iscritti campani che, nell'anno scolastico 2011/2012, risultava del 12,3%. A livello di indirizzo la concentrazione massima di dispersi in Italia, è negli Istituti professionali (38,1%) subito seguiti dagli Istituti d'arte e Licei artistici con il 34,9%.

I dati del MIUR hanno, però, un limite dal momento che non esiste un'anagrafe integrata tra scuola statale, non statale⁴² e corsi IeFP per poter calcolare con precisione quanti hanno proseguito gli studi, quanti hanno trovato un lavoro e quanti hanno, invece, ingrossato le fila dei cosiddetti NEET ("Not in Education, Employment or Training"), e cioè i giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono iscritti a scuola né all'università, che non lavorano e che nemmeno seguono corsi di formazione o aggiornamento professionale.

Ma ancor più che i dati sulla dispersione, nel rapporto Tuttoscuola sono d'impatto le **stime dei costi per la collettività**: la proposta degli studiosi mira al reinvestimento di tali cifre proprio nelle azioni di contrasto, attraverso un patto che coinvolgerebbe direttamente le istituzioni scolastiche e il personale. ***"I 167mila che risultano dispersi al termine dell'ultimo quinquennio equivalgono all'impiego di una forza-lavoro di professori pari a 12.800 unità che valgono 503 milioni di euro. Ogni anno, al termine di ogni quinquennio. Il concerto di azioni da mettere in campo per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica potrebbe portare a rendere produttiva quella quota di investimento pubblico che oggi invece... "si disperde" (pagg.34 e 35).***

Non meno preoccupante l'analisi del rapporto Lost che confuta il dato Eurostat sull'abbandono attestato al 17% (quindi già molto elevato rispetto agli obiettivi fissati per il 2020) e che, utilizzando i dati ISTAT, dimostra che *"il rapporto tra diplomati e popolazione nella fascia d'età rilevante (convenzionalmente presa a 19 anni, ma i risultati non cambierebbero se si prendesse una media su un intervallo più ampio tipo 18-20 anni) ci dice che ogni anno il 23,8% della popolazione non raggiunge un titolo di scuola secondaria che dia accesso all'università"*.

Rispetto alle stime dei costi dell'abbandono scolastico, nel rapporto Lost vengono passate in rassegna quelle esistenti. Per dare un ordine di grandezza si è fatto riferimento al rendimento del capitale umano nazionale nelle nuove stime di Istat (2014), mostrando come l'azzeramento dell'abbandono potrebbe tradursi in punti aggiuntivi del prodotto interno lordo. *"Quello che è rilevante ai fini di una stima della perdita associata all'abbandono scolastico è l'effetto non sul reddito temporaneo degli individui (che dipende da effetti contingenti quali l'età o la fase ciclica) ma sul reddito permanente, quello cioè mediamente fruibile nell'arco della vita. Dunque abbiamo fatto riferimento al concetto di rendimento del capitale umano nazionale così come stimato dall'Istat (2014) e collocabile in una banda di oscillazione che va dall'1% al 5% a seconda delle ipotesi poste alla base del calcolo. Ne consegue che l'azzeramento della dispersione scolastica potrebbe avere un impatto sul PIL compreso in una forbice che va da un minimo dell'1,4% ad un massimo del 6,8%" (tab.2.11 pag.34).*

Ancora sui costi dell'abbandono si trova un interessante riferimento nel volume Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci⁴³, contenente, tra l'altro, un'interessante ricerca sulle scuole napoletane del primo ciclo di istruzione. Si legge infatti nella parte introduttiva: *"Il documento della Direzione Generale delle Politiche Interne dell'Unione - Unità tematica B -*

⁴² Il principio costituzionale della libertà di educazione trova realizzazione attraverso le scuole statali, le scuole riconosciute paritarie e le scuole non paritarie ai sensi della Legge 10 marzo 2000, n. 62, nonché le scuole straniere, comunitarie e non comunitarie, operanti sul territorio nazionale di cui al DPR 18/04/1994, n. 389. **Le scuole non statali sono perciò costituite da: Scuole paritarie private e degli enti locali; Scuole non paritarie.** Il riconoscimento della parità scolastica inserisce la scuola paritaria nel sistema nazionale di istruzione e garantisce l'equiparazione dei diritti e dei doveri degli studenti, le medesime modalità di svolgimento degli esami di Stato, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, l'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi valore legale e, più in generale, impegna le scuole paritarie a contribuire alla realizzazione della finalità di istruzione ed educazione che la Costituzione assegna alla scuola. Le scuole paritarie svolgono un servizio pubblico e devono accogliere chiunque, accettandone il progetto educativo, richieda di iscriversi; compresi gli alunni e studenti con handicap. Le scuole non paritarie sono iscritte in elenchi regionali aggiornati ogni anno. Esse non possono rilasciare titoli di studio aventi valore legale né attestati intermedi o finali con valore di certificazione legale; la regolare frequenza della scuola non paritaria da parte degli alunni costituisce assolvimento dell'obbligo di istruzione. Fonte MIUR <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/scuola-non-statale>.

⁴³ "Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci" a cura di P. Battimiello, P. Cortellesa, M. Maciocia, L. Veneruso, Editoriale Anicia S.r.l., Roma, settembre 2013.

Politiche strutturali e di Coesione, Cultura e Istruzione, avverte come l'abbandono scolastico ha conseguenze finanziarie enormi: l'ESL (Early School Leaving) genera notevoli costi socioeconomici sia a livello individuale che collettivo con un costo complessivo su tutto l'arco della vita (40 anni) pari tra 1 e 2 milioni di euro per ogni studente che abbandona la scuola.....Un anno in più di permanenza a scuola può assicurare a un giovane un reddito supplementare per tutto l'arco della vita pari ad oltre 70.000 euro (NESSE, 2009). Di conseguenza, un Paese con un alto tasso di abbandono scolastico dovrà impegnarsi a fondo per mantenere alti i livelli di occupazione e coesione sociale."

1.3. Il contrasto al fenomeno: la situazione attuale e suggerimenti di azioni

Secondo gli esperti di Tuttoscuola un primo mezzo di **contrasto** sarebbe di **tipo conoscitivo**, creare cioè un monitoraggio sistematico da parte del MIUR, a livello nazionale e regionale, su tutte le iniziative messe in campo per contrastare la dispersione previa classificazione basata sui differenti approcci al sistema. *"L'obiettivo è procedere, con livelli successivi di approfondimenti, all'esame delle numerosissime e polverizzate iniziative antidispersione, rispetto alle quali è auspicabile avviare una riflessione sull'efficacia delle scelte fatte. Dovrebbero essere acquisiti dati relativi a: a) risultati ottenuti in termini di riduzione quantitativa del fenomeno; b) livelli di competenza acquisiti (analisi dei test Invalsi per il 2° anno di SSS); c) rapporto costi/benefici (risorse impiegate a fronte di risultati ottenuti)"* (pag.30). Sempre sul piano conoscitivo si auspica il **completamento dell'anagrafe degli studenti** (prevista da un decreto Legislativo del 2005) che dovrebbe dare, attraverso l'integrazione di tutti gli ambiti territoriali, informazioni sui giovani dai 14 ai 18 anni in merito a:

- ✓ iscrizioni ai corsi IeFP al netto di quelli gestiti dagli Istituti Professionali Statali (IPS) in via sussidiaria (che vengono conteggiati tra gli scolarizzati),
- ✓ percorsi di apprendistato finalizzati all'acquisizione di una qualifica triennale,
- ✓ occupati,
- ✓ numero dei NEET cioè fuori della scuola (scuole statali e paritarie), dalla formazione (corsi IeFP e di apprendistato) e dal lavoro,
- ✓ frequentanti delle scuole non paritarie.

Rispetto alle politiche attive di contrasto alla dispersione, sempre secondo Tuttoscuola, bisognerebbe puntare a:

- intraprendere una decisa **azione di contrasto contro le bocciature nei primi due anni di scuola secondaria superiore** attraverso piani di studio più flessibili e personalizzati, prevenendo con varie modalità i rischi di bocciatura (corsi di recupero obbligatori, occasioni di incontro per accogliere il disagio anche umano che questi ragazzi si trovano spesso a vivere, coinvolgimento dei genitori, rendendo la famiglia attrice del processo di osmosi con la scuola);
- **rendere più efficace l'orientamento nella scuola secondaria di primo grado** prevedendo azioni di monitoraggio, consulenza alle famiglie e accompagnamento degli alunni in difficoltà fin dal primo anno;
- **agevolare il passaggio ad altro indirizzo di studio nel corso dei primi mesi di frequenza** del primo anno di scuola secondaria superiore consentendolo almeno fino al 31 gennaio;
- **rafforzare il collegamento tra scuola e mondo del lavoro.**

Sulla estrema frammentazione delle iniziative di lotta alla dispersione sembra convergere anche lo studio di Lost. In particolare l'analisi verte sugli interventi di contrasto all'insuccesso scolastico, attivati da alcune scuole e da enti del Terzo settore di quattro aree urbane metropolitane e cioè Milano, Roma, **Napoli** e Palermo, pur non giungendo a vere e proprie valutazioni di efficacia.

I progetti attivati dalle scuole conducono ad una classificazione in quattro tipologie di intervento⁴⁴:

- progetti piccoli a misura di studente: circa il 40% degli interventi;
- progetti generalisti e poveri (di risorse): il 35% degli interventi;
- progetti generalisti e ricchi (di risorse): il 18% degli interventi;
- progetti di grande taglia: l'8% degli interventi.

I primi sviluppano essenzialmente attività integrative rispetto a quelle curricolari finalizzate al recupero in caso di basso rendimento scolastico. In oltre la metà dei casi, invece, siamo in presenza di progetti *generalisti, non necessariamente focalizzati sulla prevenzione o il contrasto della dispersione scolastica*. Nonostante la genericità degli obiettivi, alcuni di questi progetti si avvalgono di un considerevole investimento di risorse finanziarie e umane, proveniente anche da fonti esterne. Infine, un piccolo gruppo di progetti si caratterizza non solo per il numero più elevato di studenti coinvolti e l'utilizzo di risorse provenienti da fondi propri e da partner esterni, ma anche per la durata che può raggiungere e superare i due anni (progetti appunto di 'grande taglia').

Ancora più variegato è il mondo degli enti del Terzo Settore che si occupano di dispersione scolastica. In questo caso gli enti intervistati dichiarano che l'attività preponderante è l'aiuto nei compiti scolastici (88 enti su 239, pari al 46,5%), seguita a distanza dai centri di aggregazione giovanile (42 enti, pari al 25,6%). Seguono, poi, attività di più diretto recupero scolastico (in molti casi con un rapporto 1:1 tra ragazzo e animatore/educatore), di disponibilità di spazi per lo studio (ivi compresa l'attività di prestito libri) e attività di orientamento scolastico.

Ma il dato più allarmante di questo studio è quello che testimonia **la mancanza di collegamento e coordinamento tra le azioni poste in essere tra i due potenziali partner**. *"Le nostre analisi rivelano che gli interventi dei due attori in campo non sembrano essere legati da alcuna relazione sistematica: scuole e Terzo settore rispondono a logiche diverse e attivano sul territorio interventi che appaiono del tutto indipendenti tra loro. Al di là di pochi casi virtuosi, pur messi in luce nelle risposte ai questionari, sembra prevalere la sistematica assenza di comunicazione, coordinamento e reciproca legittimazione tra i due attori. Le collaborazioni formalizzate attraverso Protocolli d'Intesa - dichiarate da molti degli intervistati - in realtà appaiono dunque come meri adempimenti formali che non promuovono una reale 'messa a sistema' degli sforzi profusi da entrambi scuole e enti non profit"* (pag.12).

Questo dato è ancora più preoccupante se si considera che, già nella ricerca Arlas del 2004, si avvertiva la necessità di una maggiore integrazione da parte degli stessi soggetti che sono stati contattati nella ricerca Lost e cioè operatori scolastici e del Terzo Settore. Per certi versi, la situazione potrebbe persino essere giudicata peggiore dal momento che, se nel 2004 l'idea dell'azione di rete strutturata, permanente ed allargata si era fatta *oramai strada nel mondo della formazione e tutti sono* (erano) *ben consapevoli dell'enorme beneficio derivante dall'azione di rete*, sembrerebbe che questi 10 anni siano passati invano a giudicare dai risultati della ricerca Lost dove si arriva a dire che *"tutto è vissuto con grande difficoltà: quasi unanime la constatazione che molti docenti si siano arresi di fronte al problema o siano concentrati solo sui loro doveri ministeriali, tanto che le attività del Terzo Settore sono spesso svolte in totale autonomia, o meglio senza una solida relazione istituzionale di riferimento"* (pag.12).

Si potrebbe ipotizzare che i limiti che già si intravedevano allora, anziché essere superati, si siano radicati pur **permanendo la convinzione della funzionalità della rete nell'ottica della costruzione di un sistema formativo integrato che ponga al centro la continuità educativa del ragazzo**. I limiti individuati nel 2004 erano relativi in primo luogo alla temporaneità delle reti esistenti basate su progetti a termine e in secondo luogo nel mancato sviluppo di un'autentica cultura di rete. Infine veniva delineato il lungo percorso ancora da fare per creare un ponte tra sistema formativo e mercato del lavoro, che già nel 2004 veniva indicato come un antidoto efficace alla dispersione scolastica. Gli ostacoli individuati allora, come ad esempio i cambiamenti continui

⁴⁴ Le informazioni si riferiscono a 364 progetti sviluppati da 248 scuole.

e repentini degli scenari economici, sono certamente attivi anche oggi, ma c'è da dire che l'ordinamento legislativo nazionale dagli anni 2000 in poi, culminato con l'introduzione prima a livello sperimentale (2003) e con la messa a regime poi (2011/2012) dei percorsi formativi triennali IeFP, rende il rapporto formazione/mercato del lavoro imprescindibile e non più affidato a sporadici progetti e/o iniziative isolate.

La Regione Campania il 31 ottobre 2014 ha emanato il Decreto 834 che ha come oggetto il "Potenziamento dell'Istruzione Tecnico Professionale in Campania - D.G.R. n. 83 del 14/03/2013 - Poli Tecnico Professionali. Disposizioni attuative" con cui decreta "*di dare concreta attuazione al Programma triennale della Regione Campania per la strutturazione di un sistema educativo innovativo e integrato con quello economico e produttivo, approvato con D.G.R. n. 83 del 14/03/2013 e a cui si è già dato avvio con l'attivazione delle procedure per la costituzione dei Poli Tecnico Professionali in Campania, individuati, con la medesima deliberazione, quali soggetti attuatori delle azioni programmate*". In tal modo si cerca di dare concretezza ad una politica che fa sue alcune importanti linee di azione che vanno nella direzione del contrasto all'abbandono e che abbiamo ritrovato nel nostro excursus su analisi, studi e proposte sulla situazione reale anche attraverso un confronto con la realtà campana nel corso dell'ultimo decennio. Queste linee sono principalmente la diversificazione e l'arricchimento dei percorsi di istruzione secondaria superiore e la strutturazione, duratura nel tempo, di una rete di soggetti che operano nella formazione e nei settori produttivi - primi fra tutti scuole e imprese -.

Infine va segnalato l'approccio sostenuto dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania (USR) che va nella direzione della **prevenzione** all'abbandono scolastico attraverso il monitoraggio di un indicatore definito Frequenza a Singhiozzo (FaS) da effettuarsi già dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado, nell'ottica che il percorso dell'allievo nella scuola del primo ciclo di istruzione influisce e pesa sull'abbandono scolastico successivo e che individuarlo attraverso un indicatore mirato può dare la possibilità di intervenire **prima** che l'abbandono avvenga o stia per avvenire. Questo approccio, pur essendo, come alcuni di quelli precedenti, di tipo conoscitivo e basato su un monitoraggio, ha il grande pregio di ricercare informazioni non già in una fase in cui i giochi sono fatti e gli interventi e i progetti diventano di recupero, "curativi" nella migliore delle ipotesi, ma di **conoscere per operare in una fase precedente**. Le ricerche promosse dal Cluster "Accessand Social Inclusion in Lifelong Learning" della Commissione Europea e sostenute dall'USR, svolte nelle scuole dell'intero territorio della città di Napoli suddiviso nelle 10 municipalità, onde effettuare gli opportuni confronti, inoltre, si inseriscono in un filone di studi di livello europeo teso alla ricerca di indicatori riconosciuti come **segnali di allarme precoce** della dispersione scolastica.

La frequenza saltuaria è tra i più efficaci indicatori inseriti nei sistemi di allerta precoce: "*le informazioni sulle assenze rappresentano l'indicatore più comune e spesso anche il più pratico per identificare gli studenti che necessitano di un intervento precoce. Tutti i Paesi che applicano sistemi di EWSs (Early Warning Systems - Sistemi di allerta precoce) ritengono che le frequenze e le assenze ingiustificate rappresentino gli indicatori chiave. Questo non sorprende, dato che ci sono numerosi studi che dimostrano come le frequenze irregolari sono, senza ombra di dubbio, uno dei principali motivi di preoccupazione*"⁴⁵.

I risultati illustrati nel volume "Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci", confermano le conclusioni riportate nella precedente ricerca svolta nell'VIII Municipalità (Scampia, Piscinola, Chiaiano, Marianella) e cioè che "*le percentuali di coloro che frequentano saltuariamente la scuola aumentano progressivamente nei gradi di istruzione successivi, risultando più alte nella scuola secondaria di 1° grado rispetto a quelle della primaria. Ciò dimostra come le "Frequenze a Singhiozzo" (FaS) possano rientrare tra i segnali di pericolo, predittivi del successivo abbandono dal circuito di istruzione e formazione*".

⁴⁵ "Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci" op. cit. Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/56

2. LA PAROLA AI TESTIMONI

La debolezza dell'azione di rete vede diverse posizioni spesso anche in contraddizione da parte dei diversi soggetti interpellati

Se da un lato si lamenta una inadeguata regia nella costruzione di una strategia a monte del processo di costruzione di rete che delega alla scuola un compito che non può essere ricoperto esclusivamente da quest'ultima, dall'altro si è dell'avviso che la scuola stessa debba rappresentare il perno centrale della costruzione e della relativa fase operativa.

Ciò mette in discussione una sorta di pari dignità tra i soggetti coinvolti che appare come indispensabile proprio per la realizzazione di progetti integrati che hanno come filosofia generale l'idea che il problema dispersione va affrontato nella sua dimensione multifattoriale e che deve vedere coinvolti tutti nella risoluzione.

Nel caso del Terzo settore l'idea è quella di potenziare il contributo delle competenze diverse e la valorizzazione delle esperienze professionali che, pur nella loro differenza, concorrono al contrasto della dispersione stessa.

La scuola, dal canto suo, rivendica un ruolo di protagonista forse dimenticando che la problematica investe campi di confine e che le diverse competenze agevolano il processo di definizione delle caratteristiche del fenomeno sia nella visione micro che in quella macro.

Non mancano le critiche all'azione scolastica troppo orientata ad un'idea scuola-centrica che non consente la realizzazione di una vera e propria alleanza tra i diversi protagonisti nella fase di costruzione della rete stessa.

Del resto, viene messo in evidenza che il problema va riferito alla frammentazione delle diverse azioni che, pur nella struttura di rapporti inter-istituzionali, spesso tendono ad avere come obiettivo il reperimento dei finanziamenti che, troppo spesso, producono progettazioni con evidenti duplicazioni. E' il caso della notevole mole di progetti realizzati che non vengono socializzati adeguatamente e che, ben veicolati, eviterebbero la duplicazione di alcune iniziative.

Il tutto genera secondo alcuni, ed in particolare da parte delle Associazioni presenti nel territorio, una difficoltà ad affrontare il tema centrale che è quello di condividere una progettazione integrata e, soprattutto, stabilita "a monte" della definizione della strategia di rete con evidenti riflessi nei risultati attesi.

Gli stessi **"Maestri di Strada"** inquadrano la questione in riferimento al fatto che mettere insieme professionalità diverse senza la necessaria integrazione produce più problemi di quanti ne risolve se non altro perché si agisce sul ragazzo, disorientandolo.

La scuola concepisce, invece, l'integrazione come un sistema che deve attrarre risorse professionali dall'esterno, ma inglobandole nel suo sistema educativo in maniera tale da favorire una percezione che il tutto viene prodotto al suo interno, attribuendo al contesto scolastico un ruolo di riconoscimento primario.

I soggetti non appartenenti al sistema scolastico, pur non sottovalutando l'impegno che le scuole dimostrano quotidianamente nel contrasto alla dispersione, sono della convinzione che la rete deve caratterizzarsi con maggiore solidità e con più sinergia in modo da non disperdere risorse e patrimonializzare le differenti esperienze.

Per ciò che attiene alla frammentazione degli interventi i nostri interlocutori hanno fornito risposte particolarmente variegata

Se nella descrizione fatta dall'**Associazione dei Quartieri Spagnoli** il problema risiede nella difficoltà di intercettare le caratteristiche emotive, cognitive, sociali e negli stessi stili di *Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/57*

apprendimento con l'evidente e conseguente impossibilità di evidenziare le ricchezze interne dei nostri ragazzi, si deduce che vanno riviste le modalità con le quali si declinano in termini metodologici i programmi di insegnamento. Non vi è dubbio che partire dalla dimensione esperienziale per poi stabilire la relazione con la programmazione scolastica potrebbe favorire una più elevata efficacia nella realizzazione degli obiettivi di apprendimento.

I **"Maestri di Strada"** reputano invece necessario superare la frammentazione, mettendo ordine nella notevole mole di progetti, finanziati anche con ingenti risorse, attraverso una scelta di accreditamento di modelli integrati e, quindi, finanziando solo quei progetti ai quali è stato attribuito un vero e proprio marchio di qualità. Ciò consentirebbe alle scuole di riconoscere con maggiore tranquillità il modello di riferimento che permette di avviare azioni che, nella loro progettazione iniziale, garantiscano un coordinamento effettivo e puntuale.

Del resto lo stesso mondo della scuola ammette che la mole di finanziamenti erogati non ha prodotto i risultati attesi e, nel contempo, lamenta la mancata risposta di chi dovrebbe dar conto di tutto ciò. Al tempo stesso la frammentazione, prima richiamata, viene valutata come un elemento più che negativo e che, addirittura, rappresenta la causa della perdita di efficacia delle azioni stesse.

Su una linea di confine si muove l'idea della docente e componente dell'**Ufficio Scolastico Regionale** che adotta le parole chiave del tema frammentazione: monitoraggio e valutazione. Si evidenzia che il monitoraggio va fatto costruendo un modello "a monte" e "in itinere" in modo da intervenire durante il processo e non solo a cose fatte. Ciò in considerazione delle esperienze che molte scuole hanno fatto e che hanno prodotto lusinghieri risultati. Questi non sono stati socializzati, anche perché non conosciuti, con la conseguenza di non aver pubblicizzato adeguatamente le cosiddette "buone prassi" e averle portate "a sistema", disperdendo in tal modo, un patrimonio di azioni che, solo nella attuale realizzazione delle attività del PON F3, hanno trovato una sistematizzazione che appare però, al momento, rallentata.

Si potrebbe ovviare a questa situazione, a detta dell'esponente **del Gruppo Laici Terzo Mondo**, favorendo una diversa temporalità dei progetti messi in campo, caratterizzata da una maggiore durata. Le azioni, una volta terminata l'esperienza, non consentono una continuazione degli interventi e la richiesta delle scuole non riesce ad essere soddisfatta se non per il periodo previsto dal progetto. Un maggiore coordinamento e la messa a sistema delle azioni con una prospettiva di lungo periodo è la condizione necessaria per rispondere con più continuità alle problematiche che si determinano nelle singole realtà.

Particolarmente significative sono le risposte fornite relativamente alla tematica della disaffezione allo studio ed alla conseguente svalorizzazione del ruolo sociale dell'istituzione scolastica che pone l'accento sulla crisi del valore della conoscenza e sul ruolo di contrasto che potrebbero avere sia gli operatori del Terzo settore sia quelli scolastici.

Non vi è dubbio, secondo l'**Associazione Quartieri Spagnoli**, che laddove ci si trova in presenza di azioni efficaci svolte dal Terzo settore, questa problematica si attenua, se non altro perché acquisisce un maggiore prestigio la stessa istituzione scolastica in quanto mette al centro la totalità della persona dando rilevanza alle singole esperienze, ricoprendo, in tal modo, tutti gli aspetti della personalità e favorendo l'apprendimento grazie a processi di autostima. L'intervento formativo deve dare centralità alle vite che apprendono e non già a studenti che apprendono e questo apprendimento va continuamente monitorato, controllato. In assenza di ciò si verifica una costante riproduzione di modelli tradizionali che hanno dato i risultati negativi che sono davanti ai nostri occhi.

A supporto di questa opinione i **"Maestri di Strada"** sono dell'idea che la disaffezione è un effetto della mancanza di significatività delle cose che si apprendono. E' significativo ciò che è per me, per la mia crescita, per le relazioni che insaturo con gli altri ed è in questa prospettiva che va rotto l'isolamento dei singoli con il gruppo. Potrebbe essere utile richiamare la famosa impostazione *Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/58*

pedagogica secondo la quale l'allievo si chiede cosa stanno facendo su di me e cosa mi serve per interagire e socializzare nel mio contesto come in altri contesti con i quali vengo a contatto. In questo caso è necessaria una continuità tra i luoghi dell'istruzione tradizionali e quelli di incontro nel territorio che vanno riempiti di meccanismi di socializzazione e che, al momento, sembrano essere particolarmente "vuoti".

Una sorta di autocritica viene **dall'Istituzione scolastica** quando si ammette che, spesso, la scuola attribuisce ad altri la responsabilità della caduta nella percezione del suo ruolo sociale: è necessario che si interroghi sui suoi errori e modifichi le proprie azioni. Nel contempo va rivisto il rapporto con il Terzo settore, perché in troppe occasioni la logica del finanziamento erogato ha visto le scuole coinvolte solo in un secondo momento. In altri termini il Terzo settore intercetta un finanziamento e solo in un secondo momento individua le scuole di riferimento con gli evidenti problemi di realizzazione progettuale. Si rende invece necessario prima rilevare le problematiche della scuola e poi determinare come possono contribuire le diverse associazioni presenti nel territorio.

In termini più diretti la docente e componente dell'**Ufficio scolastico regionale** è consapevole del ritardo con il quale la scuola ha affrontato da un lato l'individuazione delle esigenze specifiche dei ragazzi e, dall'altro, il passaggio alla didattica per competenze. Purtroppo si lamenta ancora una modalità didattica chiusa all'interno delle aree disciplinari che non fa i conti con le indicazioni europee relative all'acquisizione delle competenze chiave. La disciplina serve a raggiungere l'acquisizione delle competenze, ma non è di per sé una competenza. Va rafforzata la formazione dei docenti e, nello stesso tempo, va legittimata una leadership educativa al dirigente scolastico in assenza della quale si produce una auto-organizzazione del personale docente con evidenti frammentazioni nel tessuto educativo.

L'assenza di una vera e propria percezione nel territorio della scuola come agenzia educativa con il compito anche di presidio della legalità è uno dei motivi individuati come causa della disaffezione. Il mancato, o poco significativo, coinvolgimento delle famiglie nell'istituzione scolastica non agevola il cambiamento di percezione. In poche scuole è prevista l'apertura in orari extra-scolastici e, soprattutto, in quasi tutte non sono coinvolti i genitori direttamente in attività che potrebbero da loro essere gestite. In questo caso si può immaginare una vera e propria agenzia educativa al servizio del territorio con il risultato di un maggiore rapporto di fiducia tra tutti i soggetti a diverso titolo coinvolti valorizzando le professionalità degli stessi docenti che rappresentano un anello fondamentale nell'intero processo educativo.

Le azioni di contrasto e la loro efficacia necessiterebbero una visione condivisa che, nel caso dell'abolizione delle bocciature nei primi due anni di scuola secondaria superiore, seppure con alcuni distinguo, trova un certo consenso tra i nostri interlocutori.

Difatti, in totale accordo si esprime l'**Associazione Quartieri Spagnoli** che prefigura un biennio caratterizzato dall'accoglienza definendolo un rito di passaggio nel mondo degli adulti. Ciò, però, a patto che i programmi vengano interpretati dai docenti al pari di una indicazione strategica dentro la quale deve prevalere il raggiungimento dei risultati di apprendimento in via prioritaria rispetto al pedissequo completamento dei programmi stessi.

Del resto, secondo l'opinione dei "**Maestri di Strada**", è necessario pensare ad una promozione umana che rafforzi la crescita e che ponga le condizioni per non trovarsi costretti ad una inevitabile bocciatura al terzo anno. In questo senso, giuridicamente, il problema si presenta del tutto falso, se non si promuove innanzitutto la persona. Ovviamente ciò significa interagire con tutte le componenti, non solo con la struttura cognitiva, e rivalutare azioni educative integrate.

Anche all'interno dell'**Istituzione scolastica** si prefigura questa possibilità, ponendo come prerequisito un modello ridisegnato all'insegna di una ricostruzione del linguaggio con il quale si

verifica l'interazione con gli allievi. Ma che deve avvenire all'interno, sapendo che la scuola, pur avendo responsabilità oggettive nell'abbandono, è in grado di farlo.

L'inutilità della bocciatura per la docente e componente dell'**Ufficio scolastico regionale**, è ovvia ma, nello stesso tempo vanno strutturate azioni volte al recupero degli allievi. Abolire le bocciature e non avviare azioni correttive serve a poco. Si rende necessario attivare percorsi alternativi di recupero anche perché non si è effettuato un vero e proprio monitoraggio delle bocciature, ma si suppone che i ragazzi bocciati non siano stati seguiti con modalità diverse rispetto a quelle adottate in precedenza. Il problema, quindi, è risolvibile solo grazie alle modalità alternative di recupero durante il percorso di istruzione.

Va superata la rigidità presente all'interno del sistema scolastico che, spesso, di fronte all'assenza dei risultati attesi, trova nella bocciatura l'unica strada per un futuro recupero. E' questa l'opinione diffusa anche all'interno delle strutture del **Gruppo Laici Terzo Mondo**: la bocciatura viene vissuta come una condanna, una modalità che ti fa sentire che sei indietro rispetto agli altri e che rappresenta, come è ovvio attendersi, l'anticamera dell'abbandono.

L'idea che l'orientamento nella scuola di primo grado già dal primo anno sia un'efficace azione di contrasto prevedendo azioni di monitoraggio e consulenza alle famiglie e accompagnamento agli alunni in difficoltà non solo è condivisibile, ma considerata in generale molto rilevante.

L'**Associazione Quartieri Spagnoli** punta decisamente ad una concezione dell'orientamento centrata sull'accoglienza che permette di lavorare sulle capacità individuali e sulle competenze espressive che vanno valorizzate, individuate ed interiorizzate da parte del ragazzo il quale deve metabolizzarle con i tempi necessari ed individuali.

Per i "**Maestri di strada**" è un processo di accompagnamento che necessita di una presenza educativa costante che consente una trasformazione continua e che non si esaurisce in un'unica fase. Il che consente di scegliere la direzione in qualsiasi momento con maggiore consapevolezza.

Così come sottolineato anche dal referente indicato dalla **Direzione Scolastica Regionale**, una visione dell'orientamento come sola scelta del corso di studi è etichettata come riduttiva, dovendo, invece, comprendere anche la scoperta delle proprie attitudini, degli specifici interessi ed anche dei punti di debolezza al fine di acquisire una maggiore auto-consapevolezza. In questo contesto si disegna una politica orientativa di natura formativa che comprende non solo la scelta scolastica, ma anche la conoscenza e la relativa interazione con il contesto di riferimento. In questa concezione la scuola sembra segnare il passo ma, a nostro avviso, va rilevato che un orientamento che coinvolge più attori necessita del contributo di professionalità diverse che lo caratterizzano come un servizio per sua natura integrato.

Il che è sottolineato da chi si occupa della questione anche al di fuori del contesto scolastico, attribuendo alla sottovalutazione dell'orientamento la responsabilità nell'adozione di scelte inconsapevoli che portano a percorsi lontani dagli interessi e dalle attitudini dei singoli. Si rende necessario un processo continuo che orienti fin dalla scuola primaria e che accompagni l'allievo anche dopo percorsi universitari.

L'assenza di un organico servizio orientativo è richiamata anche nella prospettiva di **agevolare il passaggio ad altro indirizzo di studio nel corso dei primi mesi di frequenza del primo anno di scuola secondaria superiore.**

La questione la si lega alla rigidità con la quale alcune scuole affrontano le richieste dei passaggi in quanto tendono a non perdere allievi o, in ultima istanza, a privarsene solo quando non riescono a gestire allievi difficili e/o poco interessati. Proprio in questo caso sarebbe necessario un valido supporto orientativo così come indicato dall'**Associazione Quartieri Spagnoli**.

Di natura educativa è l'opinione dei "**Maestri di strada**". Lasciare la libertà di sbagliare al ragazzo e anche perdere terreno può rappresentare una sorta di processo di maturazione che, però,

va seguito in modo tale da trarre vantaggio, in termini di maturazione personale, anche da eventuali sconfitte.

Il passaggio ad altro indirizzo non può essere banalizzato in un semplice nulla-osta rilasciato dalla scuola. E' questa l'opinione della docente e componente dell'**Ufficio Scolastico Regionale**. E' necessario sostenerlo nel cambiamento in modo da evitare altre scelte non consapevoli.

Introdurre la **valutazione biennale per la scuola media superiore prevedendo la bocciatura nel primo anno di corso solo come evento eccezionale** viene considerata un'azione efficace di difficile realizzazione al momento, perché l'istituzione scolastica appare poco flessibile ancorata al concetto di classe di gruppi omogenei ed al raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento per singola disciplina. Questa considerazione fornita dal rappresentante dell'**Associazione Quartieri Spagnoli** può essere, a suo avviso, mitigata da un apprendimento solidamente costruito attraverso il portfolio, il libretto formativo del cittadino e sulla certificazione delle singole competenze. In questo modo la stessa bocciatura avrebbe meno senso e sarebbe sdrammatizzata. Si potrebbe prendere da esempio l'esperienza dei percorsi IeFP.

L'interlocutore dei "**Maestri di strada**", in questo caso, considera non rilevante il problema bocciatura/non bocciatura in quanto l'indicatore del successo e dell'efficacia dell'azione di contrasto si evidenzia quando la famiglia verifica un cambiamento di comportamento nel proprio figlio che, da una situazione di totale disinteresse verso l'apprendimento, dimostra una riconquista degli stimoli che lo riportano in una dinamica dell'apprendimento attiva. La voglia di apprendere misura il nostro successo educativo.

In generale il problema viene ripreso sempre con la stessa impostazione da parte degli altri interlocutori: è necessario non soffermarsi sulla bocciatura o meno, ma anticipare la problematica lavorando già dai primi anni delle medie.

Può essere efficace, per i nostri interlocutori, riformare la scuola secondaria superiore prevedendo percorsi di quattro anni con l'istituzione dell'anno ponte per chi intende proseguire

Soluzione che dovrebbe riguardare anche il percorso liceale e che allinea l'Italia ai Paesi Europei ma che non viene direttamente correlata al fenomeno dispersione, che va contrastato negli anni precedenti.

Laddove la **valutazione dell'apertura delle scuole oltre l'orario curricolare, come descritto nel Decreto La buona scuola** viene considerata efficace, tale efficacia è "piena" solo se non si sviluppano attività simili a quelle mattutine, né tantomeno vengono a realizzarsi attività di intrattenimento al solo fine di "agevolare" le famiglie nella loro organizzazione quotidiana. L'esperienza fatta nelle azioni intraprese dal Terzo settore hanno riportato significativi risultati grazie all'adozione di percorsi di didattica alternativa con il coinvolgimento attivo anche dei ragazzi più attrezzati che fungono da stimolo per tutti gli altri.

Nello specifico ci si sofferma sulla **rilevanza dovuta all'utilizzo dei laboratori in classe a supporto della motivazione allo studio e all'apprendimento** che prevede lo studio delle discipline attraverso processi di cooperazione. In altri termini, come una diversa modalità di trasferire conoscenze e di superare l'idea di un apprendimento confinata solo nella dimensione fisica dell'aula.

Nel contempo viene valutata da tutti l'efficacia delle **attività di sensibilizzazione da pari a pari progettate e realizzate direttamente dai ragazzi anche attraverso forme di comunicazione orizzontale** al fine di cogliere con maggiore puntualità le problematiche dei singoli allievi. Si lamenta, però, il fatto che siamo in presenza di una questione già da tempo in agenda ma che non riesce a decollare probabilmente perché si inserisce in un contesto culturale poco reattivo.

E' il caso del **sostegno allo studio** che, prevedendo la figura di un tutor di riferimento, consente una maggiore cura della relazione educativa, così come sostenuto dal nostro interlocutore componente dell'**Ufficio Scolastico Regionale**.

In questo ambito da tutti viene richiamata l'efficacia verificata sul campo e, in particolare, per i **“Maestri di strada”**, occorre specificare che il sostegno va declinato in termini di sostegno individuale.

Per quanto attiene al **dialogo tra studenti ed insegnanti** il giudizio appare molto più diversificato. Se, da un lato, si reputa del tutto inutile perché caratterizzato solo da determinanti tecniche e non inquadrato in un contesto di riferimento più ampio (**Associazione Quartieri Spagnoli**) e con difficoltà di coinvolgimento soprattutto per quei ragazzi più demotivati (**Ufficio Scolastico Regionale**), dall'altro si attribuisce molta rilevanza al tema (**“Maestri di strada”**) anche per riequilibrare il rapporto di potere tra studenti ed insegnanti che, troppo spesso, produce demotivazione all'apprendimento.

Al contrario, il **coinvolgimento dei genitori**, viene visto, da tutti gli interlocutori coinvolti, come un'importante azione di contrasto perché prerequisito alla costruzione di una vera e propria alleanza pedagogica che supera una vecchia modalità di incontro con le famiglie che, spesso, si è ridotta alla cronaca di ciò che accade durante il lavoro quotidiano (**Associazione Quartieri Spagnoli**). Per questo il ruolo dei genitori in questa alleanza pedagogica va ridisegnato considerando che concorrono tutti al raggiungimento dell'obiettivo.

A tal proposito, da parte della docente e componente dell'**Ufficio Scolastico Regionale**, si fa riferimento al modello adottato in Spagna dove il problema della dispersione era preoccupante e che, attraverso il coinvolgimento dei genitori nello sviluppo delle attività di insegnamento insieme ad altri operatori, ha prodotto risultati lusinghieri.

Il vincolo è, però, richiamato dal Terzo settore che, nel tempo, ha verificato che l'assenza dei genitori si rileva dove sono evidenti le maggiori problematiche legate alla dispersione, soprattutto nelle scuole superiori. Per questo si richiama l'attenzione su modalità di coinvolgimento già dalle scuole elementari: il che richiama la necessità di una formazione degli insegnanti su modi e contenuti finalizzati al coinvolgimento stesso.

Immediato e conseguente, quindi, il richiamo alle **sessioni di formazione e di sensibilizzazione per i docenti funzionali a promuovere una didattica innovativa** che deve riequilibrare il peso eccessivo svolto da quella tradizionalmente frontale che, oltre a non avere presa sugli allievi, demotiva gli stessi docenti (**Associazione Quartieri Spagnoli**).

Ma più che richiamare la necessità di didattica innovativa è il caso di parlare di didattica attiva dove il coinvolgimento dell'allievo avviene anche nella costruzione del programma perché è l'allievo che apprende (**“Maestri di strada”**).

In generale, indipendentemente dalla dizione attiva/innovativa, i nostri interlocutori considerano la formazione dei docenti orientata a metodologie di trasmissione didattica non frontale come indispensabile per favorire la verifica dell'apprendimento e della motivazione con maggiore puntualità (**mondo della scuola**).

Ciò è soprattutto vero se si fa riferimento alla **raccomandazione OCSE che prevede incentivi alla formazione di classi eterogenee dal punto di vista socio-culturale anche per evitare forme di ghettizzazione**.

In questo caso più che una raccomandazione dovrebbe essere un dovere della scuola, perché le esperienze migliori sono state realizzate proprio in contesti eterogenei dove lo scambio ha prodotto risultati efficaci (**Associazione Quartieri Spagnoli**).

In senso contrario l'opinione del **maestro di strada** che paventa la possibilità che questa mescolanza, come nel caso degli immigrati, possa favorire addirittura una sorta di maggiore ghettizzazione. Mettere insieme le persone non comporta automaticamente favorire l'integrazione. Il tutto può essere un'efficace azione di contrasto alla dispersione se si limita il numero dei componenti del gruppo e si prevedono delle figure di supporto che seguono la fase dell'integrazione in maniera più mirata. A detta del **mondo della scuola** non si possono comporre classi eterogenee senza fornire strumenti adeguati alla loro gestione.

In ogni caso viene considerata un'azione efficace perché, dalla esperienza sviluppata nelle attività del Terzo settore, il lavoro effettuato su gruppi di classi diverse ha dato riscontri positivi.

Il richiamo alla dimensione valoriale dell'istruzione viene evocato con maggiore forza quando l'analisi si sposta sul **raccordo tra scuola e mondo del lavoro e sul ruolo che la scuola deve avere in questo contesto.**

Trasversalmente si può affermare che tutti sono d'accordo sulla necessità di questo rapporto, purché non finalizzato ad un obiettivo direttamente professionale bensì orientato a fornire elementi motivazionali grazie alla contestualizzazione delle conoscenze in una situazione empiricamente rilevabile. Il che consente di comprendere meglio le proprie aspirazioni e mettere a fuoco le specifiche attitudini individuali senza contare la riabilitazione del lavoro scolastico come elemento indispensabile per meglio orientarsi in un mercato del lavoro in rapida evoluzione.

A tutto ciò, utile supporto potrebbe essere la **costituzione dei Poli Tecnico Professionali che la Regione Campania ha istituito di recente e dove trovano inserimento attività di istruzione e formazione.**

Da alcuni si fa presente che arrivano con notevole ritardo e stentano a decollare (“**Maestri di strada**”), altri sono dell'avviso che i raggruppamenti dovrebbero essere formati non con soggetti già collegati onde evitare la riproduzione di iniziative già sperimentate. In questo ambito sarebbe utile aggregare cordate nuove con azioni innovative (**Associazione quartieri spagnoli**).

Qualche dubbio viene espresso dal mondo della scuola sulla possibilità che i Poli possano effettivamente rappresentare una risposta efficace alla dispersione, se non altro perché intercettino ragazzi motivati che hanno già una rappresentazione chiara delle loro attitudini e dei percorsi da intraprendere.

Osservazioni finali

I caratteri mutevoli delle situazioni sempre più uniche, incerte, instabili della società contemporanea hanno fatto sì che il paesaggio educativo divenisse estremamente complesso e le funzioni educative sempre meno definite. Ad essere coinvolti sono i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce, dove le diverse situazioni individuali spesso si trasformano in disuguaglianza. I differenti fenomeni riconducibili all'abbandono scolastico sono il più delle volte legati alla degradazione socio-culturale e alla marginalizzazione ove le più piccole sconfitte sono suscettibili di *de-valorizzare* l'identità del ragazzo, abbassarne la stima e favorire l'esclusione sociale. Dietro le difficoltà di apprendimento e i primi segnali di “*mollare*” vi sono sempre fattori sia personali che socio-ambientali da individuare. Ecco perché la *crescita personale* viene sempre vista al centro di ogni impostazione educativo-formativa.

Nell'ambito dei più generali e complessi rapporti con le famiglie e con il territorio, diviene necessario sostenere l'alunno attraverso anche una rete di integrazione con le diverse istituzioni e aumentare la presa di coscienza da parte delle famiglie circa la loro responsabilità nel processo di apprendimento. Si tratta di mettere in campo un'ipotesi di lavoro innovativa e necessaria alla costruzione di un'interazione tra le famiglie, il territorio e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi, in una nuova dimensione di integrazione, per far sì che ognuno possa “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (*art. 4 della Costituzione*).

Dal quadro emerso relativamente al contributo dei “testimoni privilegiati” emergono alcune considerazioni conclusive che, tra le tante, ed in via del tutto sintetica, possono essere così descritte:

1. La difficoltà nel costruire una rete effettivamente solida e duratura nel tempo che preveda pari dignità tra i soggetti che concorrono alla realizzazione dell'obiettivo. Ciò, in conseguenza di una lettura settoriale della problematica che, invece, andrebbe affrontata in tutte le sue dimensioni (sociali, culturali, ambientali, territoriali, ecc.). Occorre, quindi, una

interpretazione del problema di natura “metadisciplinare” che superi anche una visione, già a fatica, multidisciplinare.

2. Ciò ha delle precise conseguenze anche sulle modalità con le quali si progettano e si realizzano le attività educative. La difficoltà ad accettare, nella fase progettuale e nella successiva realizzazione, il contributo di soggetti diversi può essere addebitata all’attribuzione di un ruolo centrale alla scuola, ma anche ad una diversa cultura progettuale che, a beneficio del risultato, dovrebbe trovare una sintesi operativa.
3. La non piena consapevolezza del ruolo che contesti non tradizionalmente scolastici possono avere nella costruzione e nella certificazione delle competenze. Ciò genera poca attenzione a tutti quegli aspetti metodologici che hanno forti componenti motivazionali e rimotivazionali.
4. Una sottovalutazione dell’orientamento non considerato come una delle componenti essenziali per il contrasto al problema e che non riesce a trovare un vero e proprio punto di equilibrio tra le prospettive individuali e le offerte del contesto, privilegiando spesso queste ultime con evidenti risultati di disaffezione e di demotivazione.
5. Una limitata attenzione alla formazione dei docenti soprattutto nell’acquisizione di una professionalità progettuale condivisa con altri soggetti non direttamente scolastici ma che possono apportare esperienze significative che sono anche poco patrimonializzate. Non vi è dubbio che il passaggio dal ruolo tradizionale del docente al “facilitatore di apprendimento” non si è ancora realizzato del tutto.
6. L’assenza o la scarsa presenza nel quadro complessivo di una pedagogia orientata in via definitiva sui “sogni” dell’allievo e non già su quelli dei genitori o degli stessi insegnanti. Uno sforzo ad intercettare bisogni ed aspirazioni che sono la condizione necessaria per costruire una vera e propria alleanza pedagogica tra i diversi operatori.

3. VISIONI E AZIONI PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE: LE ESPERIENZE DEGLI ATTORI NELL'ANALISI DEI FOCUS GROUP

3.1. Metodologia e organizzazione

3.1.1. Obiettivi e Linee Guida

L'obiettivo dei Focus Group è stato quello di individuare le azioni di contrasto alla dispersione scolastica che possono avere maggiore consenso e quindi maggiore efficacia, attraverso le esperienze dei diversi soggetti che sono sul campo e che operano in questa direzione, seppure da differenti prospettive e ruoli. Pertanto la realizzazione dei tre Focus Group territoriali ha previsto incontri guidati con: i referenti scolastici per l'orientamento o comunque impegnati sul fronte di sperimentazioni e progetti contro la dispersione; gli operatori del Terzo settore, i rappresentanti delle associazioni di genitori e i rappresentanti del mondo imprenditoriale in un'area Periferica, in un'area del Centro Storico e in un'area "Collinare".

Ai partecipanti è stata sottoposta una selezione mirata dei temi di ricerca che si riportano di seguito:

1. Nel corso della nostra indagine è emersa fin qui una ricchezza di esperienze, di progetti, di associazioni, molte delle quali operano già in rete. Nonostante ciò i dati della nostra regione, rispetto all'abbandono scolastico, risultano ancora penalizzanti. Cosa manca ancora, sulla base della vostra esperienza/conoscenza, per raggiungere dei risultati che siano visibili e misurabili anche ad un livello quantitativo più significativo (macro)? Se è vero, quindi, che il numero di ragazzi coinvolti dalle azioni e dai progetti è limitato, per cui c'è un raggiungimento di obiettivi di efficacia, ma non di efficienza - rispetto anche ai soldi impegnati e spesi - come sarebbe possibile coniugare questi aspetti?
2. Se accogliamo (o meno) la definizione di uno degli intervistati, per cui disperso è "colui il quale non riesce a utilizzare bene le sue energie per migliorarsi", se ammettiamo che, quali che siano le cause esterne, poi alla fine è la configurazione psichica della persona che viene messa in discussione e se verificiamo che anche nelle "migliori famiglie" i ragazzi hanno bisogno di sostegno nelle fasi di passaggio, e le fasi di passaggio sono tante, quale paradigma pedagogico/idea di educazione andrebbero adottati per sostenere la crescita di queste "vite che apprendono"? Quali soggetti si fanno carico o si dovrebbero far carico di promuovere una cultura pedagogica adeguata?
3. Un tema "caldo" è sicuramente quello delle bocciature: dalle interviste effettuate emerge l'indicazione che, dal punto di vista "giuridico", questo è un falso problema. I provvedimenti che prevedono meno bocciature nel biennio della scuola secondaria superiore, ad esempio, se non affiancati da altre azioni di sostegno, potrebbero diventare solo un rimandare il problema alle classi successive. Qual è la vostra esperienza su questo tema e come fare affinché anche la bocciatura possa diventare promozione nella vita dei ragazzi?
4. Dalle analisi sin qui svolte è emerso che considerare l'orientamento come aiuto alla scelta del corso di studi successivo è senza dubbio riduttivo, nel senso che l'orientamento non può limitarsi ad un mero incontro guidato tra domanda e offerta di percorsi formativi. Nella vostra realtà ci sono azioni, pratiche, tentativi di costruzione di un modo diverso di concepire e realizzare l'orientamento? E se no quale approccio immaginate che debba essere adottato e in quale momento della formazione?
5. Abbiamo individuato una serie di azioni di contrasto alla dispersione "dal basso" e cioè:

- attività laboratoriali in classe a supporto della motivazione allo studio e dell'apprendimento;
- attività di sensibilizzazione da pari a pari progettate e realizzate dai ragazzi - sotto la guida di un tutor - e rivolte agli altri compagni di scuola attraverso forme di comunicazione orizzontali (supporti multimediali, riunioni, micro-eventi territoriali);
- sostegno allo studio;
- consigli consultivi - sedi di dialogo e confronto fra studenti e insegnanti;
- attività e incontri con i genitori;
- sessioni di formazione e di sensibilizzazione per i docenti, funzionali a promuovere una didattica innovativa;
- raccordo tra scuola e mondo del lavoro;

su tali azioni c'è stato un sostanziale accordo dei testimoni che abbiamo contattato, quale relazione e raccordo possiamo ipotizzare tra alcune di queste esperienze e l'apprendimento "tradizionale" che viene fatto in classe? Quale può essere il ruolo della scuola nel lavoro di sistematizzazione, di internalizzazione dell'apprendimento anche empirico, quello ad esempio che i ragazzi acquisiscono da un'esperienza con il mondo del lavoro e delle imprese?

3.5.2. Modalità di organizzazione

Nella conduzione dei focus si è optato per un grado di direttività basso, data la tipologia dei partecipanti; la discussione ha, perciò, goduto di numerosi gradi di libertà, pur consentendo a tutti di esprimere il proprio punto di vista nel merito dei temi di ricerca trattati.

Le linee guida sono state inviate a tutti i partecipanti prima di ciascun incontro.

Erano presenti per ciascun focus, da parte del gruppo Arlas, il moderatore e due osservatori partecipanti. Oltre a introdurre le finalità e i temi di ricerca il moderatore ha teso a:

- mantenere la discussione sui temi oggetto di indagine,
- facilitare l'intervento di tutti i partecipanti,
- creare un clima positivo per la discussione, anche contenendo fattori di disturbo rappresentati, ad esempio, da interlocutori che tendevano a monopolizzare l'attenzione.

Ciascun incontro ha previsto la seguente articolazione:

- Illustrazione della ricerca e degli obiettivi;
- Breve presentazione da parte di ciascun partecipante del proprio ruolo;
- Introduzione del primo tema di ricerca;
- Dibattito partecipato con a seguire l'introduzione, ove possibile nel rispetto dei tempi, degli altri temi di ricerca.

3.2. La Comunità Educante tra utopia e proposte concrete

La Campania assorbe il 14,5% dell'abbandono scolastico nazionale, calcolato come la differenza tra il numero di iscritti del I anno e quelli del V anno⁴⁶ della scuola secondaria superiore; questo dato rapportato all'incidenza degli iscritti campani, che nella regione risultava, nell'anno scolastico 2011/2012, pari al 12,3%, parla molto asetticamente, ma incontrovertibilmente, di un malessere che i ragazzi e le famiglie da un lato e gli operatori formativi dall'altro, patiscono nell'impatto con la scuola superiore, ma che probabilmente, come ci è stato più volte ricordato nei nostri incontri individuali e collettivi, viene da più lontano.

⁴⁶ Il calcolo si riferisce alla differenza tra iscritti al I anno nel 2008/2009 e iscritti al V anno nel 2013/2014; Dossier "Dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore statale" a cura di Tuttoscuola, Roma giugno 2014.

Il primo tema delle linee guida, introdotto nel corso dei *focus group* nasce, quindi, dalla constatazione di una contraddizione, più apparente che reale, come vedremo, tra la presenza di progetti finanziati con un notevole flusso di denaro pubblico⁴⁷, il dinamismo e l'operosità di molte associazioni, operatori, educatori, docenti, dirigenti scolastici, psicologi da un lato e il dato negativo di cui sopra dall'altro, che sembra non premiare tanto dispendio di energie materiali e immateriali. ***Cosa manca***, abbiamo chiesto, per raggiungere dei risultati che siano visibili e misurabili anche ad un livello quantitativo più significativo (macro)?

Le risposte sono state molto ricche a testimonianza di una riflessione attenta ed anche caricata emotivamente da chi si impegna in maniera giornaliera nel contrasto all'abbandono e spesso registra, accanto al raggiungimento di piccoli traguardi, anche una buona dose di delusione e frustrazione.

Alcune risposte sono di carattere generale, potremmo dire sono tentativi di teorizzazioni, che nascono però da una pratica e quindi per *induzione*, a partire dalle proprie esperienze. Altre risposte sono invece nel merito di alcune azioni/interventi da porre in atto per raggiungere risultati nella direzione di migliorare la qualità dell'azione educativa e, con essa, diminuire l'incidenza dei dispersi, il numero che ci inchioda alla debole forza dei risultati.

Sul piano generale una risposta molto indicativa va nel senso, individuato ed analizzato sia nel report sugli studi e indagini, sia nel report sui testimoni privilegiati, della ***frammentarietà degli interventi e delle azioni*** che non riescono a "fare sistema" e la somma dei progetti che, purtroppo, non fa il totale.

"Cosa manca per il raggiungimento dei risultati macro? Probabilmente manca una visione macro. Il problema è: perché la Comunità Educante, anche se è un concetto che ci piace, non funziona? Perché manca, perché non c'è, perché noi viviamo un percorso di evoluzione sociale che è spinto verso la disgregazione, non verso la formazione della comunità, verso l'individualismo e allora se pensiamo che la comunità educante possa essere la somma di singoli educatori, non andremo mai da nessuna parte e per questo mancano i risultati macro perché manca la visione macro, allora sono d'accordo con una metodologia di una democrazia partecipata per cui si parte dal basso, però poi rischia di diventare la somma di obiettivi individuali, se manca una visione macro" (operatore Terzo settore).

Il fenomeno per cui ad un sistema "malato" non si è sostituito, nonostante gli sforzi profusi, anche in un passato non più tanto recente, un sistema nuovo basato su metodologie ormai sperimentate con successo lungo il corso di anni in diversi contesti e con differenti attori, rimanda al problema del ***coordinamento, della regia*** che non può che essere istituzionale e garantita da solide e chiare direttive, ispirate tra l'altro, come è stato ribadito, dalla Costituzione Repubblicana.

*"Noi addetti ai lavori diamo per scontato tutta una serie di cose che poi forse a volte vale la pena ricordare, perché la nostra Costituzione prevede che l'istruzione sia un diritto, quindi non bisogna tanto valutare la dispersione scolastica come dovere, "dovreste andare a scuola, quindi non ci andate e quindi state in difetto", ma se l'istruzione la vediamo come un diritto, la possibilità del bambino, non tanto come cittadino del futuro, ma come cittadino/bambino di godere di un proprio diritto di cittadinanza e come tale avere la possibilità di avere un'istruzione, emerge, e perciò diventa preoccupante, il fatto che i tassi sulla dispersione scolastica siano molto alti, perché registrano il fatto che ci sono molti bambini, molti ragazzi che non hanno la possibilità di godere del proprio diritto di cittadino, questa sembra una sciocchezza, però vista in questa fase qua significa anche avere un approccio al problema che deve essere assolutamente diverso. Noi siamo oggi in grado di dire che **ci sono effettivamente delle metodologie, delle modalità che non hanno più bisogno di essere comprovate**, ma possono essere date per consolidate, il problema è come farle diventare sistema e non delle occasioni che siano sporadiche"* (operatore Terzo settore).

⁴⁷ Per considerare solo gli F3, a conclusione delle operazioni di valutazione sono stati selezionati 209 progetti, avviati a partire dal mese di aprile 2013, con un impegno finanziario complessivo per la realizzazione dei progetti pari a circa 43 milioni di euro per le quattro Regioni dell'obiettivo Convergenza.

"Non abbiamo un sistema che sostituisce il sistema malato, cioè noi abbiamo bisogno di un sistema educativo, e quindi non un sistema in senso lato, che sia capace di includere e di accompagnare ogni persona secondo quelle che sono le sue abilità, le sue intelligenze" (docente in pensione).

Per passare dalla somma dei progetti e degli interventi al sistema basato sul concetto di **Comunità Educante**, che altro non è che una rete educativa, funzionante, non statica, ma basata su **coordinamento, sostegno, manutenzione**, concetto di rete emerso ripetutamente e sotto varie forme, è necessario che le metodologie, le tecniche e alcune caratteristiche degli interventi virtuosi - ormai acclarati - vengano per così dire istituzionalizzati.

Nel prosieguo verranno analizzate quelle caratteristiche che dovrebbero essere implementate in un nuovo sistema dell'istruzione e della formazione che possa offrire maggiori possibilità di inclusione per tutti gli attori.

3.2.1. Continuità delle azioni

Un elemento ricorrente in tutti i *focus* - ma anche nelle interviste ai testimoni privilegiati - e lamentato, sofferto, sottolineato da tutte le tipologie di attori contattati (docenti, operatori, educatori, genitori) è la mancanza di continuità degli interventi che determina l'impossibilità di rispondere in maniera stabile ai bisogni, desideri, aspirazioni e sviluppa un senso di delusione e quasi di tradimento nei ragazzi, prima lusingati con attività e persone motivanti e poi abbandonati, si potrebbe quasi dire sul più bello, perché il progetto è finito e si ritorna alla scuola "normale". E se la scuola "normale" è attualmente deludente, l'obiettivo non può che essere la costruzione di una normalità competente, qualificata e altamente motivante.

"...facciamo questi progetti, ma sono estemporanei, cioè oggi ci sono, perché ho la possibilità di poterli fare, l'anno successivo non ci sono più, però questa cosa francamente è penalizzante, perché per esempio i ragazzi chiedono di fare quelle cose e non farle è una delusione per loro. Quindi come risposta da docente io mi sento anche venir meno, perché uno vorrebbe fare di più, perché i ragazzi vengono, se tu li coinvolgi emotivamente, loro partecipano, abbiamo fatto quelli di danza, quelli della recitazione, abbiamo fatto recupero inglese, però poi finiscono nel vuoto" (docente IC del Centro Storico).

"Noi facciamo riforme, interventi, progetti che sono vissuti come pezzi, perché non possono sostituire un sistema malato, allora qualunque esperienza bellissima viene vissuta con frustrazione dopo, perché non è stata sostenuta abbastanza, è finita, però andava benissimo, perché non si è continuato, perché nessun bellissimo progetto può sostituire un sistema malato, se non si modifica il sistema" (operatore Terzo settore).

"...c'è stata tanta difficoltà, al di là dei fondi, è proprio la cultura familiare, noi battiamo molto come genitori, quando siamo invitati ai tavoli progettuali ad essere partnership di progetti, sulle famiglie, le famiglie che sono proprio poco attente in alcuni quartieri a quello che poi è il percorso dei ragazzi a quello che poi può essere necessario, la necessità anche di crescita per i ragazzi, quindi secondo me educare, a proposito di comunità educante, significa educare prima i genitori per cercare di evitare che poi tutti questi percorsi anche in rete dopo diventano degli insuccessi perché poi, alla fine, si fa tanta rete e poi dopo, finito il percorso, finisce tutto, in effetti se non c'è un ricambio, una continuità è tutto finito, quindi l'opportunità che ha avuto il bambino in un anno, il prossimo anno non si sa, io lo chiamo l'evento che poi finisce" (esponente Associazione Genitori).

3.2.2. Internalizzazione di nuove figure all'interno della scuola

Se assumiamo la scuola come principale spazio fisico, e non solo, di riferimento della Comunità Educante, diventa necessario che la continuità delle azioni sia garantita anche dalla continuità delle figure che integrano la funzione educativa. Da più parti è stato detto che la scuola Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/68

da sola non può farcela, che **nessuno da solo può farcela**, e molte proposte emerse vanno nel senso di creare spazi per figure che lavorino fianco a fianco con i docenti per sostenerli ed affiancarli nelle attività scolastiche, in modo particolare in contesti ritenuti, a buon diritto, difficili o a rischio. Molti gli esempi di interventi di psicologi interni che però erano a tempo, finita l'esperienza, dopo l'entusiasmo, se va bene ci può essere un'esperienza analoga, con un'altra persona con cui ricominciare daccapo. Molto bella l'espressione di una docente che ha detto *"io penso che la scuola debba essere **nutrita** da altre figure, e che debbano essere **stabili**"*, che rimanda alla capacità di rigenerare un'organizzazione attraverso l'innesto di esperienze diverse e complementari.

"La scuola deve essere una comunità educante, deve essere un presidio ad alta densità educativa che si oppone ai presidi ad alta densità criminale, questi luoghi li conosciamo bene sono rappresentati dall'ignoto esterno e spesso vengono gestiti dalla criminalità. E allora noi dobbiamo accettare questa sfida, quindi, sappiamo pure che la scuola da sola non ce la fa, anche gli organi collegiali, i genitori, la rappresentanza degli studenti possono entrare con le proprie responsabilità a far parte della governance di questi processi che spesso rappresentano delle criticità, delle conflittualità all'interno della scuola perché la professoressa diceva prima che ci vorrebbe la psicologa, noi stiamo spingendo per avere il mediatore scolastico all'interno della scuola che deve servire un po' a tutti, perché deve essere il pronto soccorso con la cassetta degli attrezzi, come pronto soccorso deve intervenire là dove c'è bisogno di intervenire, ma per tutti senza escludere nessuno" (esponente Coordinamento Genitori Democratici).

*"Credo che gli spazi di riflessione siano necessari all'interno della scuola e fra i docenti, perché, parlando singolarmente con i docenti, avverto questa **enorme solitudine e questa incapacità di poter gestire il gruppo classe**, ma con quello che significa il gruppo classe, con i mondi che si portano appresso i ragazzi, ognuno di loro ha dietro un mondo emotivo, familiare e personale di un certo tipo, con assoluta stanchezza nel non riuscire a sorreggere, soprattutto il peso emotivo; in più c'è il programma, le cose che devo fare, che devo dire, quindi è chiaro che quello che è stato evidenziato è un macro elemento, il problema è che, all'interno della scuola, "Maestri di strada" ha fatto un ottimo lavoro, perché è diventato **un presidio permanente all'interno della scuola e questo è un vantaggio per la scuola stessa, per la platea scolastica e per i professionisti che interagiscono e fanno rete**"* (operatrice Terzo settore).

3.2.3. Formazione dei docenti e accreditamento delle Associazioni del Terzo settore

Se è vero, come si è detto, che le metodologie e le tecniche ci sono e sono ormai consolidate, anche se non ancora praticate a livello di sistema, un'azione importante è quella della formazione dei docenti per impossessarsi di tali strumenti in maniera consapevole e non soltanto di facciata. Un richiamo importante è quello di acquisire maggiori competenze nella capacità relazionale e nel lavoro di gruppo, in quanto gli insegnanti sono stati reclutati dalla scuola con una professionalità del tutto diversa.

Emerge anche una sorta di dualità nella percezione dei docenti e di tutto il sistema formativo. In primo luogo da parte dei docenti stessi e poi anche da parte delle altre componenti della rete/Comunità Educante. Si individua da un lato l'incapacità di adattarsi al cambiamento col rischio di impedire che le "nuove metodologie" possano avere libero corso e dall'altro si mette in evidenza tutto il carico di malessere che comporta l'azione educativa nella scuola contemporanea con tutti i risvolti contrattuali ed economici che non gratificano in alcun modo gli sforzi profusi. Si potrebbe dire che la visione, l'immaginario sugli insegnanti oscilla continuamente tra l'accusa di incapacità, quantomeno appunto di adattarsi al cambiamento, e la rivendicazione di un ruolo difficile, disconosciuto e mal pagato.

*"I progetti sicuramente ci sono, anche realizzati con un certo dispendio di energie professionali, di risorse economiche, però i risultati sono ancora scarsi, io penso per due motivi: intanto perché **la scuola non entra diciamo fino in fondo nella progettazione e nella realizzazione di queste attività, non entra con convinzione**; in tante occasioni io ho potuto verificare che i*

*docenti pur sensibili, pur chiamati a realizzare certe cose, hanno poi lasciato fare alle associazioni come se la cosa li riguardasse sì, ma fino a un certo punto. E poi io penso che anche **la formazione dei docenti sia necessaria**, una formazione che non deve essere tanto realizzata sui contenuti, quanto proprio sull'essere docenti, **sulla metodologia sicuramente, ma anche sulle tecniche di relazione, di comunicazione efficace**, perché noi perdiamo un sacco di alunni nel biennio, il 20% nel biennio delle superiori per la secondaria di secondo grado, proprio per le incomprensioni con i docenti" (ex Dirigente Scolastico).*

*"L'ultimo corso che ho fatto è stata un'alternanza scuola lavoro dove quello che è balzato subito agli occhi è che gli studenti di un istituto professionale si lamentavano dello scarso stimolo da parte dei professori a fare delle cose; quando invece li abbiamo messi in una realtà, in azienda a fare, a creare un progetto basato sull'EXPO, quindi sulla creazione di pacchetti turistici per gli studenti delle scuole elementari, delle scuole medie, delle scuole superiori e anche pacchetti turistici individuali, abbiamo creato dei gruppi. Facendo dei gruppi hanno iniziato a collaborare ed erano tutti della stessa classe, però diciamo così si è creata una squadra, quindi loro **quello che non percepiscono dalla scuola è proprio questo, gli manca proprio lo stimolo da parte dei professori, lo hanno detto a noi che eravamo esterni alla scuola, 'ci manca quello stimolo a fare le cose per i nostri interessi'**, erano ragazzi che frequentavano la terza e alcuni parlandoci poi singolarmente dicevano 'io finisco quest'anno e vado via'" (esperto di formazione professionale).*

*"La classe docente sta vivendo il peggior periodo storico della sua vita, neanche agli inizi del secolo scorso è stato così, perché avevano almeno una dignità che oggi non hanno più; allora una persona soggetta a mortificazione economica, di non vedersi riconosciuto nulla, bloccati gli stipendi, bloccata dalla paura di tutti questi cambiamenti, perché una riforma ogni due anni, cioè immaginate spesso si tratta di cambiare nomenclatura, quindi uno stress mai visto e il ministro di turno vuole che le cose siano dette in quel modo e non in un altro. Quindi **stress, mortificazione, svalutazione completa del ruolo e in più una svalutazione**, ritorniamo alla rappresentazione sociale dell'educazione, **dei mass media che dalla mattina alla sera vanno dicendo che la scuola italiana non forma**, tanto è meglio buttarli via, è meglio mandarli direttamente in azienda, così ci pensate voi a insegnargli a leggere e a scrivere a questo punto, per capire come si fa a fare tutto con uno stage ed io mi riferisco ai luoghi comuni riportati dai mass media" (docente in pensione).*

Per gli operatori del terzo settore è stato posto piuttosto un problema di accreditamento delle Associazioni, una verifica dei requisiti degli operatori, poiché non basta, come ha detto qualcuno dei nostri interlocutori, affermare "mi piace stare con i ragazzi, sono un operatore sociale". Una soluzione potrebbe essere quella ispirata ad un sistema di accreditamento, una sorta di Certificazione di qualità dei soggetti collettivi (Associazioni, imprese sociali) ai quali è di fatto demandata la scelta dei singoli operatori. Con la certificazione di qualità si approva un modello di intervento che possa orientare anche le scuole e gli altri operatori della formazione per realizzare la rete.

"Alla Campania sono spettati circa quattordici/quindici milioni di euro del Ministero della Pubblica Istruzione, su 50 o 60 reti di scuole, quindi tutte le zone a rischio sono state investite da questo progetto sulla dispersione; ci sono i PON, di cui circa la metà lavorano sulla dispersione; c'è la Fondazione della Sanità⁴⁸ che interviene e mette buone quantità di soldi; poi c'è la Fondazione con il Sud⁴⁹ che finanzia diversi progetti sulla dispersione; poi c'è don Calabria⁵⁰ che

⁴⁸La Fondazione di Comunità San Gennaro nasce a dicembre 2014, dopo oltre dieci anni di lavoro nel difficilissimo Rione Sanità, dove la tenacia di un prete "illuminato", don Antonio Loffredo, ha permesso di creare opportunità di lavoro e di vita diverse da quelle della strada, per decine di giovani del quartiere. La Fondazione San Gennaro partecipa al bando di Fondazione con il Sud, che favorisce la nascita delle fondazioni di Comunità nel Mezzogiorno, con un programma che prevede il raddoppio delle risorse economiche raccolte. Nei prossimi 10 anni, la Fondazione San Gennaro mirerà a dotarsi di un patrimonio di almeno 2,5 milioni di euro, che con il sistema del *grant matching* (raddoppio della raccolta) diventerà di 5 milioni.

⁴⁹La Fondazione CON IL SUD è un ente non profit privato nato nel novembre 2006 (come Fondazione per il Sud) dall'alleanza tra le fondazioni di origine bancaria e il mondo del terzo settore e del volontariato per promuovere *Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/70*

*interviene; Save the Children che interviene e ce ne sono almeno altri quattro o cinque tra i grossi; poi ci sono i piccolini, i volontari etc. etc., ma io dico fermiamoci ai grossi: che tipo di intervento fa questa gente, ma tu Assessore lo sai? Non lo sa; è possibile iniziare a mettere ordine in questa materia, per esempio con **una politica di accreditamento, non di accreditamento solo per i finanziamenti, ma anche semplicemente creare un marchio di qualità, come a dire l'Associazione Quartieri Spagnoli ha i requisiti di una organizzazione che lavora in modo integrato; allora si faccia una politica di questo genere qua, in modo tale che poi le scuole o altri possano riconoscersi in un modello**" (operatore Terzo settore).*

3.2.4. Coinvolgimento attivo dei genitori

Una componente importante della Comunità Educante, come è ovvio, è la famiglia per la quale lo scoglio maggiore ad entrare nella rete è ancora più a monte, cioè nel mancato coinvolgimento, anche all'interno dei vari progetti, PON, F3 o altro. A parlare di atteggiamenti di ostracismo o, quantomeno di indifferenza (quelli maggiormente sotto accusa), sono proprio gli esponenti delle Associazioni di genitori, almeno in una fase iniziale del dibattito dei Focus. Salvo poi riconoscere che, attraverso forme di coinvolgimento attivo, in cui si chiede ai genitori di partecipare ad attività semplici o impegnative, ma pratiche e facilmente accessibili, la risposta c'è e, soprattutto, si può riscoprire l'emozione di fare qualcosa insieme ai propri figli.

Il problema appare comunque molto complesso proprio perché ha radici nelle difficoltà socio-economiche delle famiglie da un lato, ma impatta anche in due convincimenti culturali molto pericolosi, dall'altro, e cioè l'inutilità della scuola rispetto all'inserimento nel mercato del lavoro e una visione più generale, che coinvolge anche le famiglie meno economicamente disagiate, di svalutazione della funzione educativa prodotta dal sistema formativo.

"Io parto da una esperienza diversa, la mia associazione 'coordinamento genitori democratici' si occupa del rapporto tra la scuola e i genitori e quindi è uno sguardo diverso (rispetto all'operatrice del Terzo settore che aveva parlato prima), anche io ho avuto un'esperienza di un F3 che, secondo me, non è stata una bella esperienza, per le stesse motivazioni che lei ha espresso, cioè non c'è continuità, questi soldi sono arrivati a profusione, perché ne sono arrivati tantissimi da quello che ho visto, per fare questi progetti, però poi questi progetti finiscono; io la maggiore difficoltà l'ho avuta per coinvolgere i genitori in questi progetti, non ne voleva venire nessuno, nessuno voleva partecipare nemmeno i genitori dei ragazzi selezionati, cioè i ragazzi venivano individuati, noi cercavamo di coinvolgere i genitori, c'era il buio, e io questa cosa non l'ho capita, perché non volessero partecipare al corso formativo dei figli, perché poteva essere un momento di crescita e di incontro educativo, anche un esempio per spronare i ragazzi di terza media a proseguire, la maggior parte di loro non voleva proseguire, alcuni già lavoravano, chi faceva il panettiere, chi aiutava lo zio a fare qualche cosa, perché fondamentalmente questi ragazzi, almeno dalla mia esperienza, loro hanno giustamente l'esempio della scuola, ma hanno

l'infrastrutturazione sociale del Mezzogiorno, ovvero favorire percorsi di coesione sociale per lo sviluppo. La Fondazione sostiene interventi "esemplari" per l'educazione dei ragazzi alla legalità e per il contrasto alla dispersione scolastica, per valorizzare i giovani talenti e attrarre i "cervelli" al Sud, per la tutela e valorizzazione dei beni comuni (patrimonio storico-artistico e culturale, ambiente, riutilizzo sociale dei beni confiscati alle mafie), per la qualificazione dei servizi socio-sanitari, per l'integrazione degli immigrati, per favorire il welfare di comunità.

⁵⁰L'Opera don Calabria è un istituto religioso presente in Italia, Russia, Romania, America del Sud, Africa, India, Filippine, dove svolge, senza scopo di lucro e in apposite strutture, attività volte alla cura e all'assistenza di ammalati, all'educazione e formazione professionale e alla promozione umana prediligendo le persone in stato di disagio e di bisogno. Da circa quarant'anni, l'Opera Don Calabria - Napoli è presente nella città partenopea promuovendo attività sociali con lo scopo di arginare coraggiosamente episodi e fenomeni correlati al disagio sociale. Oltre al contributo nell'area adibita agli adulti, l'ODC è impegnata nella promozione e attivazione di servizi, programmi e progetti per i minori del quartiere San Lorenzo - Vicaria.

anche l'esempio della famiglia, cioè la famiglia è un modello per loro, quindi se i genitori sono tutti disoccupati, i genitori non si interessano del loro percorso, perché dovrebbero interessarsene loro stessi. La mia associazione opera proprio in questo senso, cerca di trovare anche un punto di incontro fra la scuola e i genitori, perché spesso si creano degli attriti assurdi tra i docenti e il genitore, i docenti a volte odiano i genitori, uso questa parola, sembra un po' forte" (esponente Coordinamento Genitori Democratici).

"Noi presso la sua scuola (I.C. Giovanni XXIII Aliotta) abbiamo realizzato un piccolo progettino che si chiama Filastroccando, con questo progetto che cosa abbiamo fatto? Abbiamo coinvolto i genitori, i genitori sono venuti a scuola, bambini di terza elementare, scuola primaria, e si sono seduti sulla sediolina, nel banchetto del figlio, quindi hanno vissuto la scuola nei luoghi del figlio, gli spazi del figlio e c'è stata la partecipazione di quasi tutti i genitori, molto spesso i genitori non partecipano, sono un po' restii, però quando li coinvolgi con la partecipazione dei figli, e loro, insieme ai figli, hanno elaborato poi delle filastrocche, insieme, genitori e figli ed è stata un'esperienza veramente molto significativa da parte delle insegnanti, dei bambini" (psicologa Coordinamento Genitori Democratici).

"Secondo me è assurdo pensare che i genitori non se ne fregano della formazione dei figli, coinvolgere i genitori significa dare una continuità alla comunità educante, quindi se ci si accorge che il progetto di orto urbano va bene, oppure noi adesso stiamo lavorando in una scuola a Marigliano che è una realtà molto complessa, in questo quartiere che si chiama Pontecitra, quindi arrivi là e vedi appunto tutto quello che è stato costruito dopo il terremoto dell'80, che è qualcosa di osceno, eppure i genitori sono stati coinvolti nel rendere bella la scuola e si sono procurati le piante, di tutto, nel quartiere, anche se poi non è venuto il genitore, però ha saputo che nella scuola qualcun altro ha fatto, quindi sono processi e tra l'altro sono processi che magari per un pezzo vanno bene, poi dopo li devi ripensare e la cosa secondo me assurda è pensare "ci sono genitori che non se ne fregano", oppure "ci sono gli insegnanti che non se ne fregano", ci sono genitori e insegnanti che stanno male e non riescono a gestire la loro funzione perché non si può farlo da soli, perché o sei comunità educante, ti senti di quella comunità educante oppure non funziona".

3.2.5. Il modello "college"

Una proposta interessante è emersa nel corso di un Focus da parte del Dirigente scolastico di un istituto professionale localizzato in zona periferica. La soluzione alla dispersione, sempre secondo il preside, è in un modello di tipo collegiale, particolarmente adatta in territori a forte rischio dispersione. La famiglia, coinvolta nella responsabilità e nella progettazione del percorso dello studente, affiderebbe in questo caso il proprio figlio/a, ad una rete di servizi integrati che curano le attività lungo tutto il corso di una giornata. Questo modello implica, ovviamente tutti i correttivi di cui ai precedenti paragrafi e cioè la continuità dell'azione educativa e delle figure che la curano, la formazione dei docenti e degli educatori, il coinvolgimento attivo dei genitori ed ha il grosso pregio di superare una visione per progetti; la progettazione riguarda il singolo percorso di ogni allievo ed è rispettosa delle sue abilità e dei suoi "desideri".

"La soluzione alla dispersione, a mio avviso, sarebbe possibile soltanto in una organizzazione del percorso di formazione dell'adolescente di tipo collegiale, il modello a cui io penso, non essendoci più la possibilità di strutture collegiali ad alta qualità dove i ragazzi soggiornano dalla mattina alla sera, non fanno solo scuola, ma fanno attività ricreativa, fanno sport, è un modello che ha costi elevatissimi tanto è vero che esiste in società tipo quella americana, ma ovviamente vi accedono i privati che hanno la capacità di contribuire a questo tipo di formazione. Noi vorremmo per questa realtà avere questo stesso modello, non proprio, ma dovremmo creare attraverso una rete dei servizi integrati educativi, sociali, di istruzione e formazione professionale, dovremmo riuscire ad avere un modello integrato in cui nella rete si riesce a corresponsabilizzare la famiglia per l'affidamento del figlio ad un percorso che

distribuisce la formazione attraverso le reti così concepite. La soluzione detta così sembra anche banale, soltanto che costituire questa rete nei nostri territori è una cosa al momento molto difficile, se non per segmenti di tempo, non possiamo pensare a dodici ore di formazione del ragazzo nel sistema integrato, dovremmo pensare ad un progetto in cui il genitore in qualche modo affida il figlio ad un percorso di istruzione/formazione/educazione integrato in cui i soggetti formano il progetto (...) e il ragazzo, faccio un esempio banale, la mattina viene a scuola e fa un determinato tipo di attività, dopo di che ha la mensa da qualche parte, il pomeriggio va da qualche altra parte a seconda del percorso che il team di persone, insieme alla famiglia, progetta" (Dirigente Scolastico Istituto Professionale Area Periferica).

Qualcosa va detto infine **sui servizi sociali** che pure vengono chiamati in causa nel modello educativo descritto in questo paragrafo e in generale nella rete di attori definita Comunità Educante. E' stato infatti sottolineato quanto i servizi sociali di competenza comunale siano eccessivamente oberati e quindi forniscano un servizio non tempestivo nella segnalazione dei casi delle cosiddette "frequenze a singhiozzo" che sono un indicatore di disagio scolastico che andrebbe monitorato soprattutto nei primissimi anni, proprio per impedire un percorso che conduca inevitabilmente all'abbandono.

*"Una cosa importante che forse vale proprio la pena di sottolineare, **un anello debole della catena della dispersione sono i servizi sociali**, non perché non fanno il loro dovere, **ma perché fanno tante cose i servizi sociali tra cui anche andare a recuperare questi ragazzini che non vanno a scuola**, allora che cosa succede? Dopo cinque giorni di assenza continuativa, per la regola, segnali al Comune, il Comune segnala al servizio sociale, passano già due mesi, nel frattempo che succede questo miracolo, arriva il servizio sociale, va a casa dell'alunno, noi (scuola) non sappiamo ancora niente, nel frattempo l'alunno non è ancora venuto a scuola, continua a non venire, finalmente arriva poi una relazione, un foglietto dei servizi sociali che ci dice che: sono andati a visitare la casa dell'alunno, la casa è pulita, il bambino stava a casa, stava in buone condizioni, non fa lavoro minorile, la mamma ci ha assicurato che lo rimanda a scuola, punto. Nel frattempo da dicembre siamo arrivati ad aprile, allora anche quando il ragazzo tornasse a scuola, la norma Gelmini ci dice che un certo numero di assenze impediscono la validazione dell'anno scolastico, quindi il ragazzo l'anno l'ha perso, ecco una delle bocciature, se questa cosa fosse stata immediata, questo non sarebbe accaduto e questa è una carenza della struttura della rete" (ex dirigente scolastico).*

3.3. Il fine dell'educazione ovvero sul paradigma pedagogico

A cosa deve servire la formazione, qual è il fine ultimo dell'apprendimento? Questo in sintesi è stato il secondo tema sottoposto ai nostri interlocutori. Le risposte in questo caso vanno anche lette nelle righe e nelle stesse azioni quotidiane descritte dagli attori coinvolti, dal momento che, parlare di cultura pedagogica, potrà essere risultato a qualcuno un compito non proprio semplice. Quello che emerge dalla ricerca svolta è che il sistema complessivo della formazione deve far sì che il ragazzo/a riesca a utilizzare le energie per mettersi in moto, per migliorarsi, diventare attivo/a e, per dirla con le parole di un operatore sociale, per diventare *una persona solida in questa società*. Se accettiamo questo fine, c'è da chiedersi, subito dopo, come sia possibile raggiungerlo e, anche in questo caso, chi debba garantire la continua manutenzione del funzionamento del "nuovo" sistema. Potremmo dire che la **Comunità Educante** (la rete) di cui al capitolo precedente, adottando i necessari correttivi al suo funzionamento, debba avere alla base, non solo accordi inter-istituzionali, certo utili ma non bastevoli, ma anche una solida **Alleanza Pedagogica** ispirata ad un paradigma e a un'idea di educazione atti a sostenere la crescita di queste "vite che apprendono".

*"A monte dei trattati c'è quello che noi chiamiamo "l'Alleanza", cioè il fatto che **degli esseri umani**, quindi non persone classificate secondo dei codici professionali, ma classificate in Arlas - Agenzia della Campania per il lavoro e l'istruzione/73*

quanto esseri umani, devono allearsi per fare un'impresa difficile, ovvero far crescere i bambini. E sappiamo che 2 non bastano, 4 non bastano, 7 non bastano: ci vuole un concorso di amorosi sensi: il padre, la madre, la nonna, la zia, i nipoti, i compagni, i professori, i vicini di casa e molta fortuna. Ci vuole tutto questo messo insieme, gestito con amore, bene, bene e non è detto che i risultati si ottengano, perché poi il ragazzo ha delle pulsioni interne e le pulsioni interne non seguono questi aspetti. Se non si è capaci, ogni volta che il ragazzo va in crisi, che è nelle situazioni di "passaggio" (e qui siamo nella questione degli IeFP); se non ci ricordiamo che gli IeFP si collocano in un momento di passaggio e crisi fondamentale del ragazzo, ovvero è una di quelle occasioni in cui "l'alleanza" deve essere bella forte per sostenere il ragazzo, se non si focalizza l'attenzione su questo aspetto le cose non potranno mai funzionare" (operatore Terzo settore).

Un altro "chiarimento" da fare riguarda il rapporto tra educazione e formazione professionale, poiché se da un lato è utile acquisire abilità finalizzate all'inserimento nel mercato del lavoro, è pur vero che questo non è sufficiente dal momento che è altrettanto importante riuscire a valorizzare e spendere queste abilità, a riconvertirsi per trovare nuove competenze, anche attraverso la consapevolezza di essere capaci ed in grado di raggiungere obiettivi. Quindi riacordo con il mercato del lavoro, entrare nelle imprese per scoprire come si fa impresa, come ci si organizza per creare quello che ci manca.

"La scuola non mi deve preparare al lavoro, perché si chiamava maturità? Si chiama maturità, non si chiama 'sei pronto per lavorare', perché la scuola non mi deve preparare ad essere un bravo lavoratore, mi deve dare gli strumenti per vivere consapevolmente nella società, per questo non è giusto che il ragazzo dica io voglio andare subito a lavorare tanto il lavoro ce l'ho già dopo, tanto lo faccio per perdere tempo, perché la scuola non mi deve formare solo a lavorare, mi deve formare ad essere una persona solida in questa società. Ma ci dobbiamo chiedere se la scuola, ma non è solo un problema della scuola, è in grado oggi di raggiungere l'obiettivo, cioè prepararmi ad essere una persona solida che è capace di camminare insieme agli altri in questa società, non prepararmi a lavorare, perché se io sono un bravo lavoratore non ho risolto i miei problemi, posso essere anche un bravo lavoratore, mi disperdo per altri motivi, allora la scuola mi deve preparare ad essere un cittadino solido non un lavoratore capace" (operatore del Terzo settore).

Per fare questo è necessario rifarsi ad alcuni principi che nella Pedagogia italiana ufficiale, come viene ancora applicata, sono ampiamente disattesi, quali ad esempio il principio dell'integrità della persona per cui il mondo emotivo e quello razionale non possono essere "trattati" separatamente, oppure non considerati affatto come succede spesso per le emozioni; oppure il principio della cooperazione che, spingendo alla collaborazione, tende alla crescita e al benessere non solo e non tanto dell'individuo, ma di tutta la comunità cui appartiene. Un paradigma "sballato", invece, fa da sfondo alle azioni quotidiane messe in atto nel sistema formativo, che separa e spinge alla competizione, mentre l'ennesima riforma sembra suscitare un dibattito ancora una volta di tipo organizzativo, ma non sui principi ispiratori dell'azione educativa. In altre parole il target al quale si riferisce la riforma sono essenzialmente gli adulti nel loro ruolo di docenti, dirigenti, educatori, valutatori e non tiene nella giusta considerazione gli allievi come personalità in costruzione e quindi su percorsi che siano veramente centrati sulle caratteristiche emotive, cognitive, di stili di apprendimento, in poche parole sulle "ricchezze" racchiuse nei ragazzi.

"Ci sono dei documenti europei, noi rischiamo certe volte di scoprire l'acqua calda, ma quando a livello europeo si dice oggi: l'istruzione dovrebbe portare a saper progettare, avere competenze di problem solving, avere una multidisciplinarietà, che non significa prendersi un poco di storia e azzeccarla con la geografia, significa che non ci dobbiamo inventare le soluzioni, dobbiamo capire; perché anche con la nuova riforma che si sta facendo, poi, di pedagogia in realtà se ne parla poco, è un problema solamente funzionale, ma bisogna chiedersi come fare in modo che queste indicazioni, anche di livello europeo, siano realmente applicabili e non sia il fatto di fare progetti che abbiano in qualche maniera queste cose come riferimento e poi le persone

che devono applicarle sono le stesse che facevano riferimento ad altre modalità, ci azzeccano solo il nome vicino; io non sto facendo un j'accuse alla scuola, lo dico anche a molti operatori, al terzo settore, cioè insieme alla comunità educante, la formazione degli attori che fanno parte della comunità educante, chi la sostiene, chi la promuove, perché di queste cose ha bisogno una rete della formazione: della manutenzione, del sostegno, del coordinamento" (operatore del Terzo settore).

3.3.1. Principio dell'integrità

Il principio dell'integrità riguarda l'integrità della persona e quindi l'integrità degli aspetti educativi; è integrare il mondo delle emozioni e delle relazioni, ancora escluso dal sistema attuale, come è emerso nei nostri colloqui, integrare l'attività professionale con l'attività concettuale e di apprendimento di base, l'apprendimento sociale con l'apprendimento di disciplina. Non basta l'integrazione dei servizi formativi e sociali che si occupano poi singolarmente della persona, è necessario un dialogo continuo e una condivisione degli obiettivi.

"Vi racconto un esempio di rete, di Comunità Educante che si è stretta intorno ad un caso di una ragazza difficile, che veniva da una esperienza anche di violenza intra familiare, che è stata nella scuola che dirigevo io nei quartieri spagnoli, è stata supportata perché ci è arrivata buttata fuori da un'altra scuola media che non la voleva perché creava problemi ed è arrivata a noi, allora i miei docenti subito hanno detto che non la volevano, allora abbiamo fatto una rete attorno a questa ragazza: la ASL, perché questa ragazza aveva delle difficoltà, l'abbiamo fatta visitare, naturalmente con l'autorizzazione della famiglia, e ha avuto il sostegno perché ne aveva bisogno, era un BES, era un bisogno educativo speciale e ha avuto una insegnante di sostegno; poi l'insegnante di sostegno l'ha curata, sia nella classe che al di fuori della classe, l'associazione quartieri spagnoli l'ha accolta il pomeriggio, quindi asl, scuola, associazione quartieri spagnoli, il comune, perché in quel periodo c'era un progetto di educativa territoriale⁵¹ che si realizzava nelle scuole, insomma la ragazza ha frequentato la seconda media, poi è stata promossa in terza, benissimo anche la terza, certamente non è stato facile perché non è che sono state tutte rose e fiori intorno a lei, però la rete ha funzionato e la ragazza è uscita dalla media con la sua licenza media è andata a seguire un corso di formazione professionale per parrucchieri e adesso ha un suo negozio e io ancora dopo tanti anni finisco ancora per seguirla, mi è capitato ancora di incontrarla, questa ragazza adesso è una donna che è consapevole e ancora si ricorda di quello che la scuola ha realizzato per lei, questa rete educativa" (ex Dirigente Scolastico).

3.3.2. Principio della cooperazione

Uno dei modelli emersi nel corso dei Focus è quello basato sul principio della cooperazione, della capacità di collaborare con gli altri, da cui scaturisce anche che nessuno deve essere lasciato indietro. Questo principio si oppone a quello della concorrenza e della competizione, ancora oggi veicolato nell'istituzione scolastica, dove spesso ci si chiede se l'insegnante debba sacrificare i più bravi, per aspettare i più lenti. Naturalmente questo dilemma dovrebbe cadere se si adottasse una didattica per competenze, in quanto ogni ragazzo ha necessariamente delle competenze, basterebbe solo, come hanno detto in molti ai nostri tavoli, farle venire fuori o, potremmo dire ancora meglio, tirarle fuori adottando la mai tramontata arte della maieutica.

"Non è un fattore demonizzante (la competizione), è un fatto di vederla in maniera diversa, io devo essere spinto a fare del mio meglio innanzitutto, non meglio di un altro, altrimenti rischio

⁵¹ Comune di Napoli, Progetto "Laboratori di educativa territoriale" a valere sui fondi 2007/2013. Il progetto si proponeva di mettere a disposizione di adolescenti compresi tra gli 8 ed i 16 anni con situazioni familiari gravi, fortemente destabilizzate e bisognosi di risposte individuali e particolari, un gruppo di educatori qualificati e referenziati, possibilmente già presenti nelle aree in cui si proponevano di operare.

anche di accontentarmi, perché il messaggio che viene dato continuamente è che devo fare meglio di un altro, paradossalmente potrei non realizzare tutte le mie potenzialità perché mi accontento di fare meglio di quell'altro, e, anche se lo vediamo in ambito aziendale, se le aziende stanno in un tessuto anche economico/imprenditoriale morto, muoiono, anche se sono le migliori, tanto è che ragionano in termini di distretti industriali, nessuna impresa può ragionare da sola per quanto brava e competente e questo non significa rinunciare alla competitività, ma fare come la storiella del contadino che ogni anno portava, non mi ricordo se era una melanzana, una pannocchia, qualcosa al concorso e lo vinceva sempre e quando dopo il quarto anno consecutivo gli chiesero "ma tu come fai ad avere sempre il migliore prodotto e vincere ogni anno questa gara" lui rispose "perché io regalo i miei semi migliori ai miei vicini di campo"; perché necessariamente, se io punto tutto sulla mia riuscita, da soli non andiamo da nessuna parte e questo non significa rinunciare all'ambizione, alla competizione, significa renderla sana, cioè calarla in un contesto in cui io non mi posso vedere da solo, perché non si va da nessuna parte, ma devo in qualche modo avere una crescita anche dei risultati a cui ambisco che deve essere equilibrata con quella delle realtà che mi stanno intorno, perché nessuno è capace di avere il proprio picco a 100 se tutto quello che sta attorno sta a zero, non è possibile" (operatore del Terzo settore).

"Chi è il disperso? Chi è, il ragazzo o è la persona di 45 anni che ha perso il lavoro, è una persona che non sta camminando più insieme alla sua comunità di riferimento, allora perché succede? Perché la comunità non si vede come comunità e non è organizzata in maniera tale, per cui se noi siamo quindici e decidiamo di fare un percorso insieme lo dobbiamo fare con il passo che consente a tutti e quindici di camminare insieme e questa visione manca, perché abbiamo continuamente dei messaggi che ci dicono che se io sono capace di andare a cento all'ora, devo andare a cento all'ora e, se c'è un altro che va a settanta, mi sta rallentando e mi sta creando un danno, non è quella persona che deve camminare insieme a me, è quello che mi sta creando un danno, allora lo devo escludere dalla mia comunità di riferimento, perché mi sta rallentando, invece no, io vorrei avere la serenità di sapere che la comunità è organizzata in maniera tale che aspetta chi ha un passo diverso, a volte i ragazzi, a volte chiunque, hanno bisogno di fare un percorso un po' più largo per arrivare a determinati obiettivi" (operatore del Terzo settore).

3.3.3. La didattica per competenze e gli strumenti di registrazione del percorso dello studente

"Il fine dell'azione educativa di ogni docente, qualunque sia la disciplina e l'ordine o grado di scuola, è lo sviluppo della persona in termini d'identità e di progetto di vita, da perseguire promuovendo in ciascuno lo sviluppo di competenze visibili, verificabili, sempre rinnovabili e in grado di favorire l'inclusione sociale e lavorativa. Oggi, ogni persona è costretta a rivedere più volte le proprie scelte, il proprio modello di vita, ad acquisire nuove competenze, ad affrontare nuove sfide e rimettersi in gioco, senza dare mai nulla per scontato. In tale contesto, **la scuola può facilitare questa trasformazione attraverso una progettazione per competenze, finalizzata alla padronanza dei saperi e allo sviluppo dell'apprendimento permanente.** Utile strumento alla progettazione per competenze è il portfolio"⁵².

Questa affermazione che si trova in un documento allegato alla pagina web che presenta il Piano di Azione Coesione - Progetti F3, i cui interventi sono finalizzati a "contrastare il fallimento formativo precoce in aree territoriali ad elevato rischio", mette esplicitamente in relazione il fine educativo - così come è stato anche evidenziato dai nostri *stakeholder*, sia attraverso esplicite affermazioni, sia attraverso la pratica e l'azione educativa di cui hanno dato testimonianza - e la didattica per competenze, una delle metodologie che, a livello europeo sono ormai consolidate e che si avvale, tra l'altro, dello strumento portfolio.

⁵² Crescere in coesione, documento "Orientamento sul Portfolio", MIUR, gruppo di lavoro interno al Comitato di coordinamento e supporto delle reti scolastiche per la realizzazione dei prototipi di azioni educative. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/progetti_nazionali/pon_crescere_coesione.

Il portfolio è uno strumento di documentazione e auto-orientamento che dovrebbe quindi valorizzare le competenze formali, non formali e informali acquisite. Si legge nel documento citato che, relativamente al percorso F3, il portfolio serve a:

- aiutare lo studente a riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti;
- migliorare l'autostima grazie ai prodotti realizzati e aiutare lo studente a costruire un'identità positiva;
- facilitare l'autovalutazione dello studente rispetto ai risultati raggiunti nelle fasi del percorso;
- consentire agli allievi di comprendere meglio se stessi attraverso la riflessione sui lavori selezionati e raccolti;
- orientare rispetto alle scelte di studio, di vita e/o di lavoro.

Tutti i soggetti che partecipano all'F3 dovrebbero essere coinvolti nella redazione del portfolio, dal docente tutor, alle famiglie - soprattutto per quanto riguarda l'ambito non scolastico -, allo studente stesso che può imparare a documentare e valorizzare tutte le attività significative svolte e i prodotti realizzati, selezionando il materiale con cui documentare i propri processi di apprendimento.

La didattica per competenze, però, a detta dei nostri interlocutori, non è riuscita ancora a partire, la scuola è ancora focalizzata sulle discipline che, invece, dovrebbero essere al servizio del raggiungimento delle competenze.

*"Noi, oggi più di ieri, dovremmo essere in grado di cogliere le nuove competenze, tra l'altro siamo capaci di smontare le discipline e fare una didattica di produzione, una didattica breve, non so chi di voi ne ha sentito parlare, siamo negli anni '90: **la didattica breve prevedeva la distillazione delle discipline**, questo termine veniva usato per dire che **ogni disciplina veniva smontata con i suoi obiettivi fondamentali**, anche la matematica, io insegnavo matematica quando stavo a scuola, allora andiamo a vedere quali sono i punti cardine e quelli irrinunciabili certamente me li tengo, però non mi vado a fossilizzare su obiettivi che non sono proprio fondamentali rispetto alla sequenza dell'acquisizione delle competenze, la questione digitale potrebbe essere l'occasione per rinforzare la persona, cioè un ragazzino che non sa fare altro, però ha una competenza molto buona con il digitale, allora andiamo a mettere in evidenza questo" (docente in pensione).*

*"E siccome **questa famosa didattica delle competenze non riesce a partire**, ma non riesce a partire per una serie di motivi, soprattutto, secondo me, per una scarsa formazione dei docenti, ormai la formazione non è più considerata un percorso obbligatorio e quindi diciamo che il sistema non favorisce questo tipo di cose, poi non c'è più quella che si chiamava la leadership educativa dei dirigenti, ormai, i dirigenti, la maggior parte di loro, sono dei burocrati, dei gestori, degli amministratori, hanno perso un po' il ruolo di guida educativa che era fondamentale in una scuola e quindi i docenti si devono auto organizzare, spessissimo, e non è semplice, quindi dare le otto competenze chiave di cui parla l'Europa, è fondamentale perché altrimenti questi ragazzi non riescono neanche a capire le conoscenze a che possano servire, **la conoscenza deve essere fortemente correlata con lo sviluppo di una o più competenze**. Noi siamo focalizzati sulla disciplina, invece è la disciplina che deve servire per raggiungere la competenza e questo passaggio non si riesce a fare e soprattutto nelle superiori via via che si sale negli ordini di scuola c'è un maggiore, come lo possiamo chiamare, **"disciplinarismo"** e questa focalizzazione sulle conoscenze e sui contenuti produce proprio il processo di disaffezione" (docente scuola media, provincia di Napoli).*

"Il nostro F3 si basava sulla possibilità di rafforzare le competenze scolastiche attraverso un apprendimento in bottega, da un artigiano del territorio e quindi riportare quelle competenze acquisite all'interno del curriculum scolastico. Appena siamo arrivati abbiamo chiesto cortesemente: questa cosa è possibile farla di mattina, perché questi ragazzi non è che vanno lì a perdere il tempo, stanno facendo lo stesso apprendimento in maniera sperimentale da un'altra

*parte, quindi se facciamo lì la matematica, però matematica applicata ... non è stato possibile, poter alleggerire ragazzi che stavano quasi lì lì per lasciare e che quindi in qualche modo avrebbero potuto tesORIZZARE quanto meno delle competenze; se lasciavano nella migliore delle ipotesi potevano essersi appassionati a un mestiere quindi almeno non stavano a casa a dormire, però la mattina non si può fare.....E' stata una faticata incredibile farlo con quei vincoli, e questa cosa poteva essere una reale sperimentazione, si è fatta, ma con delle difficoltà e con uno stress e quindi il risultato, per quello che mi riguarda, è falsato e ridotto, perché io avrei voluto avere la possibilità, perché il progetto stesso mi diceva di sperimentare, vediamo che succede, oltretutto dopo puoi controllare le competenze, se non sono state acquisite, perché **dovremmo ragionare per competenze, perché si ragiona dappertutto ormai per competenze, solo noi non ragioniamo per competenze o abbiamo difficoltà, ma se noi non partiamo dalle competenze, almeno con una certa tipologia di ragazzi, noi non andiamo da nessuna parte, perché sono pieni di competenze, importante è capire come farle uscire e come certificarle**" (operatrice del Terzo settore).*

3.4. L'orientamento smarrito

3.4.1. La difficoltà a immaginare il futuro

Un altro tema caldo è senza dubbio quello dell'orientamento. Se si abbandona la definizione di orientamento come mero incontro guidato tra domanda e offerta di percorsi formativi, così come richiedeva un altro tema sottoposto nel corso dei focus, emergono ben poche alternative praticate; dell'orientamento inteso come accoglienza e accompagnamento continuo c'è ben poca traccia nella pratica, per cui, in una fase di disorientamento generalizzato che investe anche gli adulti, il rapporto con il futuro diventa problematico per tutti e quello che si riscontra da parte dei ragazzi e delle famiglie è una pratica basata spesso su convenienze logistiche e/o economiche, un atteggiamento utilitaristico che mira al raggiungimento di bisogni immediati, perché ai ragazzi che sognavano di fare l'astronauta si sono sostituiti ragazzi che rispondono alla faticosa domanda "cosa farai dopo la scuola dell'obbligo, cosa scegli?" con un'altra domanda "ma perché si può pure scegliere cosa si vuole fare?".

"Secondo me un problema più di fondo è che manca l'orientamento, manca nel suo senso reale, cioè della capacità effettivamente di essere un servizio a supporto del processo pedagogico e che sta dentro un processo educativo più ampio, però è un pezzo che se manca rischia di farti entrare in processi che non ti appartengono e quindi non capisci dove stai, che fai; se ci fosse veramente più forte, e qui secondo me il ruolo fondamentale è tra famiglia e scuola, perché genitori e insegnanti sono in competizione tra di loro, perché l'allievo tende in qualche modo a essere da un lato tirato dal sogno che ha in testa il suo genitore e dall'altro da ciò che invece in qualche modo si immagina il suo insegnante, quindi la struttura progettuale all'interno della scuola dovrebbe favorire l'integrazione di progetto tra queste figure per far capire che cosa significa, perché questi sono anche genitori che vivevano in un'epoca nella quale fino a qualche anno fa pensavano di avere la pensione e non ce l'hanno, e quindi queste insicurezze esistenziali non ci sono solo nei ragazzi, che non vedono il futuro, non vedono il progetto, ma anche nei genitori; trent'anni fa si cominciava con un lavoro e si finiva con quello, adesso ne cambiano tanti, si va in cassa integrazione, in mobilità, cioè tutto questo tende, come dire, a cercare di raggiungere uno stato immediato, non preoccupandosi di ciò che è la persona, la persona diventa un elemento quasi ingombrante, anche la scuola è uno strumento, cioè tu mi dai un titolo, è tutto finalizzato alla certificazione casomai, non al raggiungimento di un obiettivo e di un risultato e invece è proprio quello il problema perché se tu lavori sulle competenze e gli fai capire che le competenze servono per una serie di cose, probabilmente questo risultato lo raggiungi, ma la domanda sorge spontanea abbiamo una scuola in grado di fare questo, cioè questo è il punto, abbiamo degli

insegnanti in grado di interagire, abbiamo degli insegnanti che sono in grado di rivedere il proprio ruolo in funzione dei cambiamenti?" (esperto formazione).

*"Perché orientamento si pensa che sia legato al momento della terza media, alla scelta del corso di studi da fare successivamente, e **quella è una fettina dell'orientamento**, l'orientamento sarebbe ben altro e dovrebbe essere quello di mettere il ragazzo in condizioni di orientarsi rispetto alle proprie capacità, alle proprie attitudini, alle proprie conoscenze ed essere in grado di sperimentarle sul campo e quindi di fare delle scelte consapevoli, anche nel percorso di studi successivo e poi di lavoro; invece se non si riesce a mettere alla prova, se il ragazzo non ha mai preso un flauto in mano non saprà mai se, suonando un flauto, poteva pure essere un bravo musicista, ma se noi non lo mettiamo nella condizione di sperimentarsi, non si orienta e quindi **poi fa delle scelte del corso di studi successivo legate ad opportunità, tipo il passaggio del papà al mattino che va al lavoro quindi la scuola che sta lungo la strada, l'amico che va insieme e così andiamo in compagnia siamo due o tre di noi che andiamo insieme, vicinanza a casa perché a Napoli i trasporti non ci aiutano e quindi anche la vicinanza all'abitazione è una scelta, quello che si dice della scuola è severa meno severa si boccia o meno, raramente si vede il ragazzo orientato alla scelta di quello che dovrà fare in futuro, una volta nei bambini della scuola elementare sentivamo dire voglio fare l'astronauta, voglio fare il pittore voglio fare questo, voglio fare quell'altro; oggi se chiedi anche a un ragazzo della scuola media ti fa una risata in faccia, 'perché uno può pure decidere quello che vuole fare?', siccome questa storia del lavoro che non c'è ci pesa, è molto brutto perché chi come noi ha attraversato la scuola nell'arco di alcuni decenni vede, da questo punto di vista, un calo delle aspettative, della speranza che determina un calo di motivazioni"** (Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo).*

3.4.2. Proposte e tentativi

Quanto emerso in queste testimonianze rimanda ad un'altra importante componente dell'orientamento e cioè il momento della formazione in cui sarebbe auspicabile una scelta della tipologia di studi; due Dirigenti Scolastici (e probabilmente non è un caso che abbiano lo stesso ruolo) si sono pronunciati a favore di un prolungamento della scuola secondaria di primo grado dal momento che la scelta cade in uno di quei momenti di crisi dei ragazzi (13-14 anni) in cui, come ha detto uno dei nostri testimoni, *"i ragazzi sono dei girini e non possono saltare come rane"*.

"Io se fossi stata il ministro, nelle varie riforme, avrei pensato a far durare la secondaria di primo grado, cioè la vecchia scuola media, per più di tre anni, perché io ho verificato tante volte, sia da docente che da dirigente, che i ragazzi arrivati in terza media cominciano allora, in quella che prima si chiamava terza media, ad essere consapevoli del loro percorso ed uno di loro mi disse addirittura questa frase che fu bellissima 'che peccato che finisce, mo' che stavo capendo qualcosa', cioè in realtà un altro anno sarebbe proprio utile per i ragazzi non solo a livello formativo, ma a livello orientativo" (ex Dirigente Scolastico).

"Io ritengo che la scuola secondaria di primo grado potrebbe prolungarsi fino a quindici anni, mentre quella di secondo grado potrebbe tranquillamente cominciare a sedici anni, con il livello di certificazione di competenze di base, che attualmente avviene al nostro secondo anno (istituto professionale), che sarebbe demandato alla scuola media inferiore, vale a dire, in sostanza, il vecchio modello dei cinque anni della scuola media. Questa scelta poteva essere fatta una ventina di anni fa e fu anche proposta, ma non ha preso piede. Io penso che la scuola italiana sia rimasta immutata dalla riforma di Giovanni Gentile" (Dirigente Scolastico Istituto Professionale).

Sono due i casi di orientamento praticato che sono stati raccontati nel corso dei Focus dai nostri *stakeholder* e che si sono realizzati all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza. Il primo si riferisce ad un contatto da parte degli studenti delle scuole secondarie di primo grado con le scuole superiori che li dovrebbero accogliere all'interno del proprio quartiere (in questo caso del centro storico), esperienza che ha visto una buona partecipazione ed ha suscitato un certo entusiasmo nei ragazzi. Si tratta comunque di un orientamento collettivo e di un'azione non

istituzionalizzata. Il secondo caso riguarda l'IPIA di Miano ed è stato definito dal Dirigente come un vero e proprio modello. Si tratta di un orientamento "in uscita" vale a dire alla fine del percorso ordinamentale o di IeFP, la scuola si fa carico di condurre il ragazzo nel percorso e di cercare la direzione del passo successivo.

*"Allora ho proposto alle scuole superiori che i ragazzi di terza media, prima di arrivare a settembre, o ancora prima delle iscrizioni a febbraio, facessero un percorso presso le loro scuole per avere contatti con i professori, per avere contatti con i ragazzi; il Della Porta, ad esempio, ha fatto qualche percorso e devo dire che i ragazzi erano entusiasti veramente, perché non solo avevano avuto modo di conoscere nuove realtà, ma a loro piaceva la capacità di riuscire a fare questa sperimentazione, quindi si sono iscritti; questo perché l'ho detto, perché più giù andiamo, più sono disorientati, io vivo nella scuola media la dispersione, quando i ragazzi vanno alla scuola superiore c'è proprio l'abbandono, questo vuol dire che non hanno neanche trovato quello che veramente volevano, quindi **conoscere i professori che ti devono accogliere può servire, li ho portati sotto braccio, pure quest'anno, per fargli vedere le scuole del territorio più vicine, perché loro si spaventano anche per la lontananza sia chiaro, hanno visto quello che c'è, lo hanno visto, hanno frequentato due ore il pomeriggio per due volte a settimana, i ragazzi sono andati davvero con la volontà di farlo quindi è già aiutare i ragazzi a decidere perché altrimenti, come pure quest'anno è successo, non sanno cosa fare**" (docente scuola secondaria di primo grado).*

*"Noi ne abbiamo uno, **unico modello alternativo che pratichiamo veramente di orientamento, è quello in uscita, cerchiamo l'aggancio con il lavoro e il modello che abbiamo sperimentato più funzionale è quello essenzialmente dei PIG, cioè i piani personalizzati, modello garanzia giovani**, cioè si prende in carico il ragazzo, si fa informazione, si fa orientamento e si cerca di capire quali sono le competenze maturate, bisogni etc. etc. e poi si prova nell'ambito del ventaglio di possibilità se ci sono degli agganci, anche un altro corso di formazione per esempio, insomma modello garanzia giovani è quello che noi stiamo cercando di praticare, già abbiamo fatto un esperimento con Italia Lavoro, quindi abbiamo avuto lo scorso anno un accompagnamento a questo tipo di formazione di insegnanti e adesso continuiamo con questa garanzia giovani, siamo uno di quei Poli che hanno fatto il protocollo di intesa con i Centri per l'impiego quindi adesso entreremo in garanzia giovani, la settimana scorsa con un altro Polo che sta a San Giorgio, uno che sta a Ercolano abbiamo fatto un incontro per condividere le metodologie operative, per noi scuole è una cosa un po' nuova perché interfaccia con il Ministero del Lavoro non ne abbiamo avuti molti, con Centri per l'impiego con il Ministero del Lavoro, però diciamo **che il modello è chiaro ed è anche un'opportunità secondo me per gli operatori della scuola di acquisire competenze**; in ingresso, fra le scuole, l'orientamento tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado in effetti l'esperienza nuova dal punto di vista della rete, è con gli F3 dove abbiamo sul territorio le scuole e però è un po' più difficoltosa" (Dirigente Scolastico Istituto Professionale).*

3.5. Le buone prassi tra passato e presente

Si è più volte parlato della frammentarietà degli interventi, delle azioni e soprattutto dei progetti che riguardano la dispersione e l'abbandono scolastico e abbiamo anche sottolineato le varie soluzioni auspicabili per passare ad una fase di sistema. Per fare questo è necessario, però, non disperdere quanto di buono è stato fatto, non "buttare l'acqua sporca con il bambino dentro". Questa espressione è stata usata da una docente in pensione, la quale ha fatto nel corso del Focus un interessante excursus degli interventi "storici", in particolare quelli risalenti ai primi anni '90, vera fucina di cambiamenti ed innovazioni che, secondo la sua testimonianza, sarebbero andati in parte perduti.

Anche nella fase attuale si corre questo rischio. Se manca la valutazione come è possibile individuare le esperienze positive, riutilizzare le "buone prassi", passare dalla sperimentazione alla modellizzazione e alla messa a sistema?

3.5.1. Uno sguardo al passato

*"Agli inizi degli anni '90, mi sono chiesta cosa successe, perché abbiamo un fiorire di leggi molto particolari e molto di supporto alla scuola; proprio nel '90, legge 309 per le tossicodipendenze, e c'entra moltissimo perché si coniugava per la prima volta al Ministero della Sanità il problema delle tossicodipendenze con l'educazione e si ritenne opportuno fare prevenzione rinforzando il rapporto tra scuola e l'educazione, la legge 309 metteva a disposizione un minimo di risorse economiche, ma soprattutto ordinava al dipendente dell'Asl di collaborare con le scuole. Due anni dopo abbiamo la 104 che conoscete, penso, tutti quanti che mise a disposizione alcune iniziative a sostegno, e dava delle dritte nell'approccio all'integrazione del ragazzo con diversi bisogni educativi. Ancora due anni dopo, nel '94, abbiamo due circolari ministeriali e io ritengo siano state le più belle, la 350 e la 257, che prevedevano un organico della scuola talmente abbondante da avere delle figure di sistema che si potessero occupare dei rapporti con il territorio. Uno dei problemi è la discontinuità degli interventi, ci sono delle cose meravigliose, però intanto il ragazzo deve sapere che esistono, è solo per fortuna che a volte lo sa, non c'è una rete abbastanza stretta per acchiapparli tutti, nel '94 si intuì questo e si pensò che uno staff territoriale e quindi persone che erano libere di muoversi perché avevano avuto l'esonero dalla classe, non dalla scuola, erano liberi di raccordarsi con le risorse territoriali, quindi da una parte costruì una mappa territoriale delle iniziative cioè capire quanto un territorio fosse ricco e che cosa potesse offrire. Dall'altra parte queste persone, la rete delle istituzioni, ma la rete funziona in base alla rete delle relazioni tra persone, questa è la rete che funziona cioè diventa stretta quando sono le persone che si scambiano le informazioni e poi producono monitoraggio, producono dei documenti che mettono in condizione gli altri di lavorare meglio.... **Quello che mi dispiace vedere, e vedere oggi più di ieri, è che a un certo punto si butta via il bambino con l'acqua sporca, cioè si decide che bisogna cambiare senza andare a vedere se per caso quelli che sono venuti prima avessero avuto delle idee buone e avessero realizzato degli impianti buoni, l'impianto di rete contro la dispersione scolastica è stato un peccato distruggerlo perché lo si poteva modificare, ma non smontarlo completamente e in che modo si smontano le cose? Mandando a casa le persone....."** (docente in pensione).*

3.5.2. Una 'buona esperienza' del presente

In questo ultimo paragrafo vorremmo fissare un'esperienza che ci è stata descritta e che si può classificare come buona prassi. In particolare queste attività sono state realizzate dall'Istituto Professionale che ha ospitato il nostro primo Focus, Istituto che fa anche parte di un Polo Tecnico Professionale e realizza percorsi IeFP. Molti testimoni hanno sottolineato le potenzialità dell'Istituto Professionale che, se espresse, potrebbero portare persino ad una superiorità formativa su altri tipi di scuola, dovuta alla capacità più veloce di introduzione nel mondo del lavoro, ma anche, ad esempio, nel percorso laboratoriale di indirizzo.

L'esperienza di cui si vuole riportare la testimonianza nasce all'interno del Piano di Azione Coesione - Progetti F3. L'iniziativa si inserisce nell'ambito dell'attuazione del "Piano di Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud" (http://www.dps.tesoro.it/pac_2012.asp), promosso nel 2012 dal Ministero della Coesione territoriale, dalla Commissione Europea, in stretta sinergia fra il MIUR, le Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) e le Amministrazioni capofila a livello Nazionale: il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero del Lavoro ed il Ministero dell'Economia. Grazie alla strategia definita con il Piano di Azione Coesione è stato possibile

destinare parte delle risorse dei Programmi Operativi Regionali (POR) alla realizzazione di interventi rispondenti ai fabbisogni dei territori dell'Area Convergenza e perfettamente coerenti con il Programma Operativo Nazionale del MIUR 2007-2013. **Il Piano di Azione Coesione offre al Settore Istruzione l'opportunità di rafforzare, attraverso le risorse del Fondo Sociale Europeo (FSE), le azioni finalizzate al miglioramento delle competenze dei giovani, al contrasto alla dispersione scolastica e al sostegno alla transizione dalla scuola al lavoro,** garantendo maggiore incisività all'azione della politica aggiuntiva sostenuta con i Fondi Strutturali Europei.

In ogni progetto era richiesta la collaborazione di un **partenariato territoriale di rete**, dalla seguente composizione minima: una scuola capofila, due istituti scolastici, un soggetto pubblico o del privato sociale (associazionismo e volontariato, enti locali, servizi sociali, tribunale per i minori, forze dell'ordine, centri dell'aggregazione giovanile e solidale, centri sportivi, ecc.). Ogni candidatura prevedeva, inoltre, l'adesione del comune della scuola capofila. Non va dimenticato che, come riportato nel §3.3.3 del presente rapporto, nella fase di progettazione esecutiva delle Azioni F3, era previsto l'uso del **Portfolio dello studente**, "quale strumento finalizzato a registrare la storia scolastica, i risultati raggiunti, il miglioramento in una o più discipline". In particolare, nelle Linee Guida proposte alle Reti di scuole, il portfolio viene presentato "come strumento di documentazione, orientamento, comunicazione tra docenti, studenti e famiglie, per facilitare il loro coinvolgimento, la negoziazione e il sostegno all'apprendimento"⁵³.

Di seguito verrà riportata l'esperienza del progetto F3 che ha visto l'IPIA di Miano come istituto scolastico capofila e che ha coinvolto ben 244 tra alunni dell'Istituto Professionale e i più "giovani", ragazzi delle medie; sono state utilizzate le metodologie e gli strumenti innovativi di cui abbiamo discusso in questo resoconto, è stata ricercata l'Alleanza Pedagogica, coinvolgendo i genitori e lavorando fianco a fianco con gli operatori del terzo settore che erano rappresentati dalla Fondazione A.Vo.G. - Associazione Volontariato Guanelliana⁵⁴ - ed è stato utilizzato lo strumento portfolio per la certificazione delle competenze dei ragazzi. A parlarne è la docente dell'IPIA, responsabile del progetto.

a) La strutturazione e la metodologia

*"Noi abbiamo costituito questa rete dove siamo stati capofila con altre due scuole dell'Istituto Comprensivo: la Moscati e la Salvo d'Acquisto e poi c'era una associazione onlus Avog e **abbiamo strutturato il percorso in cinque macro percorsi**, all'interno di questi macro percorsi abbiamo ovviamente suddiviso i ragazzi in diversi gruppi, abbiamo cercato di coinvolgere quanto più è possibile, un numero abbastanza elevato di alunni, siamo arrivati a 244 alunni, però abbiamo cercato poi di puntare sulla creazione di piccoli gruppi per focalizzare l'attenzione su attività laboratoriali, perché ci siamo resi conto che attraverso l'uso di attività laboratoriali con piccoli gruppi, non solo era più facile gestire per loro queste attività, ma si sentivano più protagonisti e quindi abbiamo cercato di utilizzare queste ore, scostandoci dalla logica dei PON, almeno per quanto era possibile **cercando di creare un intreccio tra gli studenti delle scuole superiori (il biennio ancora di obbligo scolastico) e gli studenti delle scuole medie, soprattutto seconda e terza media; per cui i moduli erano cinque, i primi due erano più orientati al potenziamento delle competenze di base, il terzo sull'empowerment, cioè sulla ricaduta dell'immagine di sé, il potenziamento dell'autostima; mentre il quarto e il quinto erano prettamente laboratoriali, dove abbiamo creato delle botteghe, la bottega dell'artigianato, la bottega della legalità, dei laboratori molto pratici, uno per esempio era trasversale, si occupava di tener conto di tutti percorsi e dei vari moduli di tutti i percorsi cercando di creare un video reportage, per cui questo modulo che era trasversale è andato un po' in tutte quante le scuole, in***

⁵³ Crescere in coesione, documento "Orientamento sul Portfolio", cit.

⁵⁴ A.Vo.G, Associazione di volontariato Guanelliano si dedica dal 1995 al servizio delle persone in difficoltà secondo lo spirito del beato Luigi Guanella. Al suo interno: Servizio Civile Nazionale, CAF, Agenzia viaggi, Agenzia socio educativa, Mediazione.

tutti quanti i gruppi e stesso i ragazzi facevano delle interviste a docenti, a studenti prendendo il buono e il cattivo insomma quello che veniva fuori, hanno poi montato sotto forma di reportage riportando tutto il girato, è un video che abbiamo realizzato, che i ragazzi hanno realizzato, tutte le interviste le hanno fatte loro, i testi, hanno realizzato insieme ai docenti di italiano e li hanno strutturati, hanno fatto le interviste e poi insieme ai docenti di informatica hanno realizzato il video reportage, che poi, tra l'altro, faremo vedere in un evento finale".

b) Il rapporto con le famiglie

"Abbiamo cercato di coinvolgere quanto più è possibile anche le famiglie, ci sono stati due moduli dedicati ai genitori, ma al di là di questi due moduli, le famiglie sono state coinvolte anche in modo diverso, nel senso che noi **abbiamo creato una sorta di portfolio al ragazzo**, che non erano semplici schede da compilare: alcune di queste pagine del portfolio erano a cura del ragazzo, che però veniva guidato nella compilazione nei moduli di accoglienza, perché in questi moduli doveva prendere coscienza di quello che stava facendo e il percorso che stava intraprendendo e farlo un po' suo, questo percorso, e le famiglie sono state convocate dai tutor che però non hanno messo lì il foglio compilato sul figlio, ma l'hanno reso come un colloquio, un' intervista, cercando di coinvolgerli e cercando di far venire fuori anche le capacità e l'importanza che questi corsi potevano avere per i loro figli. Perché questo all'inizio è stato un po' una difficoltà, perché **spesso le famiglie pensavano che questi erano i soliti corsi di recupero, invece abbiamo dovuto far capire loro che non erano corsi di recupero, ma erano dei percorsi formativi completamente diversi da quelli a cui erano già abituati in precedenza**, percorsi laboratoriali sicuramente, ma affiancati poi a dei moduli di accoglienza che avevano un valore particolare, che non era accoglienza antecedente a un corso, si presenta il corso e vai, no assolutamente, era un'accoglienza che doveva continuare durante tutto quanto il percorso e si concludeva poi dopo il percorso formativo proprio perché appunto doveva far rendere conto al ragazzo, innanzitutto di quello che stava facendo, di come lo stava facendo, e poi doveva far capire che quelle cose potevano avere una ricaduta e una spendibilità anche dopo, nella sua vita reale, quindi un percorso di consapevolezza che si è concluso infatti poi sempre alla fine dei percorsi formativi".

c) Il rapporto con il Terzo settore

"L'apporto dell'ente esterno è stato prezioso, perché l'associazione Avog si è fatta carico di tutti i moduli dell'accoglienza con esperti psicologi, che all'interno della scuola, come sappiamo, mancano, quindi diciamo, proprio per questo motivo, se nella scuola c'era un certo tipo di risorse sono state valorizzate queste risorse, laddove, invece, mancavano sono state utilizzate quelle esterne attraverso l'associazione che ha guidato i ragazzi nei vari percorsi; tra l'altro erano anche moduli più complessi da gestire, perché in questi moduli di accoglienza andavano a confluire tutti i ragazzi, di tutti i percorsi quindi delle scuole medie e delle scuole superiori che si incrociavano e quelli più grandi facevano un po' da tutor a quelli più piccoli. Mentre nei percorsi formativi i ragazzi erano divisi per istituto e per età, c'erano quelli della Moscati che lavoravano alla Moscati, quelli della D'Acquisto alla D'Acquisto, e quelli dell'Ipia all'Ipia, **il momento dell'accoglienza era il momento dove i tre gruppi delle tre scuole si incontravano e scambiavano le proprie esperienze** e questo si verificava ogni 15 giorni. Alla fine abbiamo cercato anche di portarlo nel curriculare, perché lo facevamo iniziare l'ultima ora dell'attività didattica proprio per evitare che uscissero, per non perderli e facevamo l'ultima ora di attività didattica, per non perderli, dopo di che avevamo a disposizione un budget per la mensa, **i ragazzi mangiavano, contentissimi perché anche questo era un momento ricreativo per loro, poi ricominciavano un'altra volta con l'attività formativa**; questo pure è stato importante strutturarlo in questo modo perché ci siamo resi conto che, poiché erano molto lunghi i moduli alcuni di 30, 40 e 50 ore, oltre l'accoglienza, quindi diventavano percorsi molto lunghi, ci siamo resi conto che potevano stancarsi quindi per evitare di perderli abbiamo adottato questa strategia".

d) Criticità: l'operato reale e la piattaforma

*"L'unico limite che purtroppo abbiamo incontrato è che spesso questo F3, sicuramente voleva dar voce ai ragazzi invisibili e noi abbiamo cercato di dar voce a questi ragazzi rendendoli protagonisti, per cui diciamo per come era strutturato, **per fare che tutti i moduli potessero coinvolgere in maniera trasversale i ragazzi delle varie scuole e dei vari istituti, significava che doveva essere un progetto piuttosto flessibile; questo però andava a scontrarsi invece con la rigidità di una piattaforma che ci chiedeva obbligatoriamente di inserire dei dati, dei parametri, dei paletti, solo in quel modo allora diventava difficile gestire la rete proprio in questo senso qua"**.*

Sulla **rigidità delle piattaforme**, dove vanno inseriti gli indicatori ed i dati dei progetti, nella nostra indagine abbiamo sentito anche altre voci, come ad esempio quella del manager di rete dell'Associazione Quartieri Spagnoli, che ci ha descritto con dovizia di particolari ed un linguaggio "creativo", che volentieri riportiamo, questo meccanismo un po' perverso, nel quale è incappato anche il team che ha curato gli aspetti amministrativi/burocratici dell'F3 coordinato dall'IPIA di Milano.

*"In tutto questo ci devi inserire **un discorso sulle piattaforme**, perché poi se tutto questo passa per la piattaforma, io ho notato, nei due anni che sono stato a scuola recentemente, che praticamente è come se si affermasse **il potere di uno scriba, quello che sa come si mettono le mani nella piattaforma**. Il potere dello scriba, cosa che è già successa, penso, seimila anni fa, è superiore addirittura a quello del Re, perché lo scriba, che viene dal sacerdote che divinava, interpretava i segni, l'aquila a destra, l'aquila a sinistra e così via, affonda il suo potere sul fatto che può decifrare e scrivere con l'unico alfabeto che in realtà viene preso in considerazione. Il che significa che, nella migliore delle ipotesi, i dati che vengono messi in piattaforma quando tu vai a monitorare o a rendicontare il lavoro che fai, vengono filtrati attraverso l'amministrazione con il vecchio linguaggio, per cui **anche i tentativi di innovazione che ci stanno vengono disattesi o addirittura andiamo incontro ad un fenomeno, che è stato abbondantemente studiato anche in statistica, per cui il numero non corrisponde alla realtà, ma produce la realtà**. Cioè se il dato che devi mettere per non uscire dal circuito del rifinanziamento, - che poi li finanziano a tutti quanti, 'alluccano alluccano' (urlano, urlano), ma poi li finanziano sempre tutti e non è vero che applicano il merito, - tu sei indotto a mettere in piattaforma i **dati addomesticati**. Credo che questo fatto arrivi addirittura a segnare presenze che non ci sono nelle varie attività che vengono fatte oppure con delle relazioni che sono proprio orripilanti, ad esempio "il ragazzino, pur avendo difficoltà, pur avendo la mamma morta, il padre in galera e così via, pur tuttavia se viene stimolato raggiunge...". Non c'è, per esempio, tutta la cultura degli output, non riesce proprio a passare attraverso questo dominio che nella pseudo rete si sviluppa. Perché c'è la cultura che l'output negativo, sia di per sé un elemento negativo di giudizio" (dall'intervista al manager di rete AQS).*

4. ANALISI DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO ATTRAVERSO I MODELLI CAUSALI⁵⁵

Premessa

Lo studio della dispersione scolastica nasce dall'esigenza di comprendere la dimensione di un fenomeno che, seppur in diminuzione, rimane ancora un problema di notevole gravità per il suo impatto sociale. Il punto di riferimento iniziale del presente lavoro è l'indagine sulla dispersione scolastica condotta da un gruppo di ricerca coordinato dall'Agenzia della Campania per il Lavoro (Clarizia, Spanò, 2005)⁵⁶. La ricerca ha avuto il merito di analizzare in modo sistematico il fenomeno da prospettive diverse, consentendo di metterne in luce sia la dimensione micro, legata agli aspetti individuali del percorso che conduce all'abbandono, sia quella macro, legata alle condizioni che, in modo diretto e indiretto, influiscono sui comportamenti individuali.

Il fenomeno della Dispersione scolastica, come fenomeno sociale, rientra in quella categoria di problematiche definite complesse e multidimensionali, la cui natura e causa non possono essere ricondotte ad un unico fattore generativo, ma all'interazione di una pluralità degli stessi.

L'analisi del fenomeno della dispersione scolastica parte dall'individuazione e dall'esplorazione di quelli che possono essere individuati come i principali ambiti in cui i fattori che la influenzano prendono forma e che vanno a configurarsi come dimensioni del fenomeno stesso. Ovviamente, il fenomeno in esame abbraccia ambiti variegati (a livello micro e macro) che vanno dal vissuto personale, aspirazioni e risorse, al contesto familiare, scolastico fino ad arrivare a quello economico e sociale.

Pertanto, adottando un approccio analitico macro, lo studio della dispersione scolastica parte dalla definizione dei suoi tratti distintivi, in particolare, dall'analisi delle caratteristiche socio-economiche e culturali maggiormente associate alla presenza del fenomeno che si manifesta in una *"pluralità di situazioni, che vanno dall'evasione dell'obbligo scolastico all'abbandono degli studi superiori, all'assolvimento formale dell'obbligo senza conseguimento del titolo, alle ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, ritardi rispetto al calendario standard, infine al basso rendimento e al conseguimento del titolo accompagnato ad una scarsa qualità dell'apprendimento"* (Clarizia, Spanò, 2005, pag. 5). Nel perseguire tale intento è stato adoperato un approccio di tipo causale con l'obiettivo di individuare i fattori macro che generano la dispersione scolastica. Quest'ultima, in modo analogo alla precedente ricerca (Ragozini, Vitale, 2005)⁵⁷, viene considerata come elemento della *performance* del sistema sociale nel suo complesso e, quindi, come esito di macroprocessi che interagendo con il sistema scolastico giungono ad influenzare le scelte individuali. In questo contesto è stato costruito un modello statistico di tipo causale, su base nazionale, partendo dalle

⁵⁵ di Giancarlo Ragozini e Daniela D'Ambrosio (Dipartimento di Scienze Politiche – Università degli Studi di Napoli “Federico II”). La realizzazione del presente lavoro ha avuto luogo grazie alle risorse, al supporto e alla collaborazione dell'Arlas, Agenzia per il Lavoro e l'Istruzione della Regione Campania. In particolare, ad essa va attribuita la costruzione del data-base di indicatori sul quale sono state condotte le analisi. Gli autori hanno svolto la collaborazione a titolo gratuito e, fermo restando che il gruppo di ricerca è titolare esclusivo dei risultati (art. 65 D.L. n. 30 del 10 febbraio 2005), nell'ipotesi di pubblicazione degli stessi, i componenti del gruppo di ricerca si impegnano ad effettuare congiuntamente le pubblicazioni, riportando il nominativo degli autori e di quanti hanno contribuito al raggiungimento dei risultati, oltre che del progetto entro cui tale attività di ricerca si è svolta.

⁵⁶ Clarizia, P., & Spanò, A. (a cura di) (2005). *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*. Collana Arlav, n°04, Napoli.

⁵⁷ Ragozini, G., & Vitale, M. P. (2005). *L'analisi della dispersione scolastica in Italia attraverso i modelli causali*, in Clarizia, P., & Spanò, A. (a cura di) *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*. Collana Arlav, n°04, Napoli.

province italiane come unità d'analisi di riferimento⁵⁸. I dati necessari alla costruzione del modello sono stati ricavati dalle fonti statistiche ufficiali. Pur muovendosi in un approccio di tipo causale, a differenza della ricerca precedente, si è scelto di utilizzare un tipo di modello più flessibile e meno restrittivo in termini di ipotesi distribuzionali⁵⁹, il PLS-Path Modelling.

Le informazioni reperite non hanno consentito di coprire in modo esaustivo tutte le dimensioni del fenomeno inserite nel modello causale presentato nella ricerca del 2005: alcuni indicatori utilizzati, infatti, non sono più disponibili. Carenti sono soprattutto quelli relativi alle caratteristiche del corpo docente e alla carriera degli studenti, in particolare nei primi cicli di istruzione. Per i primi, è stato possibile calcolare solo il rapporto tra i docenti non di ruolo e il totale dei docenti, mancano informazioni relative all'anzianità di servizio, docenti con meno di 5 anni di servizio e docenti con più di 35 anni di servizio. Per i secondi mancano informazioni dettagliate sulla scuola primaria, e sulla scuola secondaria di primo grado. Si può affermare, in generale, che sia diminuita la disponibilità di statistiche ufficiali nel settore dell'istruzione (ma anche in campo sociale), a fronte di un aumento di dati grezzi, non sempre facilmente reperibili, e non facilmente elaborabili. Malgrado tale incompletezza, le dimensioni essenziali del modello sono state comunque ricostruite a partire dai dati disponibili.

Nello specifico i fattori di influenza sulla dispersione scolastica sono stati rintracciati a livello di struttura familiare, di sistema scolastico, percorso scolastico e sistema socio-economico e culturale. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2010-2011 per i dati attinenti al sistema scolastico (solo per un indicatore 2011-2012) e all'anno 2011 per quelli relativi agli altri ambiti (per alcuni indicatori 2010 e 2012).

Date queste premesse, il presente studio si articola in due fasi di analisi successive. In una prima fase, preliminare alla costruzione del modello vero e proprio, è stata condotta un'analisi esplorativa attraverso l'analisi in componenti principali al fine di individuare le variabili maggiormente caratterizzanti ognuna delle dimensioni latenti del fenomeno in esame. Per poter capire quali fossero gli indicatori maggiormente legati alla dispersione scolastica, in questa fase si è scelto di introdurre nelle analisi, come variabile supplementare, un solo indicatore come proxy⁶⁰ della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado. Tale approccio consente di indagare le relazioni esistenti non solo tra le variabili della dimensione latente in esame, ma anche la loro associazione con la variabile proxy della dispersione scolastica.

Nella seconda fase dello studio è stato costruito e stimato il modello causale per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado a partire dalle dimensioni latenti e dalla struttura di relazioni di influenza individuate nel passo precedente.

Il lavoro è stato articolato come segue: nella prima sezione è stato definito il modello causale⁶¹ teorico di partenza, ossia la struttura di relazioni causali che lega la dispersione scolastica e i diversi fattori che agiscono sia all'esterno che all'interno del sistema scolastico. Nella seconda sezione sono state individuate le variabili più adeguate a descrivere le dimensioni latenti e, per ciascuna di quest'ultime, è stato specificato il modello di misura. Nella terza sezione sono state

⁵⁸ Nelle analisi non sono state considerate le Province di Aosta, Bolzano e Trento poiché gran parte dei dati necessari non risultavano disponibili.

⁵⁹ Come verrà chiarito in seguito, la costruzione di un modello causale può seguire strategie diverse in relazione all'obiettivo di analisi e alla natura dei dati disponibili. Nel presente lavoro è stato scelto un approccio PLS-Path Modelling che rispetto a quello Lisrel, adottato nell'analisi precedente, offre numerosi vantaggi tra i quali l'assenza del vincolo delle assunzioni di normalità delle variabili e può essere applicato anche in presenza di un numero di unità statistiche inferiore rispetto a quello delle variabili.

⁶⁰ Indichiamo con il termine variabile proxy un indicatore statistico misurabile che viene utilizzato al posto di una variabile che non può essere misurata o è difficile da misurare. La variabile proxy è di interesse in quanto ha una stretta correlazione con il fenomeno di interesse.

⁶¹ Un modello ad equazioni strutturali è composto da due sotto modelli: il modello strutturale o interno e il modello di misura o esterno. Il modello strutturale specifica le relazioni tra le variabili latenti, quindi la struttura di relazioni causali esistente tra di esse. Il modello di misura, invece, definisce le relazioni tra le variabili latenti ed i loro indicatori osservati, cioè le corrispondenti variabili manifeste ed implica, quindi, il problema della misurazione.

ridefinite le ipotesi relative alla struttura di relazioni causali ed è stato specificato il modello causale finale. Nella quarta sezione è stato presentato l'approccio Partial Least Square Path Modeling e nella quinta, ed ultima, sezione è stata presentata l'applicazione di quest'ultimo per l'analisi della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado con i principali risultati ottenuti.

4.1. Definizione del modello causale teorico di partenza

A partire dall'analisi della letteratura, dallo studio già condotto nel 2004-2005 (Clarizia, Spanò, 2005) e tenendo conto delle informazioni disponibili, è possibile ipotizzare una struttura di relazioni causali tra la dispersione scolastica e i diversi fattori che agiscono sia all'esterno che all'interno del sistema scolastico. È utile affrontare tale definizione partendo da un approccio sistemico in cui i fattori esterni ed interni al sistema scolastico sono legati tra loro e, allo stesso tempo, sono influenzati dal contesto socio-economico e culturale in cui sono inseriti. In tale ottica, come riportato nel diagramma causale in Fig.1, sviluppato da Ragozini e Vitale (2005), possiamo ipotizzare una struttura in cui esistano, da un lato, una serie di risorse contestuali e familiari che sono indipendenti dal contesto scolastico e che possono incidere in modo rilevante sul rendimento degli alunni e, dall'altro, una serie di fattori relativi al sistema scolastico legati agli aspetti strutturali e alle risorse umane coinvolte. Nello specifico è stato ipotizzato che il contesto, la struttura familiare, ed il sistema scolastico (fattori esogeni)⁶² incidano direttamente sulla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado⁶³ (primo fattore endogeno). Questi fattori influiscono in modo diretto anche sulla dispersione nella scuola secondaria di secondo grado (secondo fattore endogeno), su cui agisce anche la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado. Nel modello, infine, è stato ipotizzato un effetto indiretto da parte dei fattori esogeni sulla dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, legame mediato dalla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado⁶⁴. Per ciascun fattore latente inserito nel modello sono stati individuati una serie di indicatori osservabili nella realtà per una misura coerente ed affidabile dei costrutti analizzati.

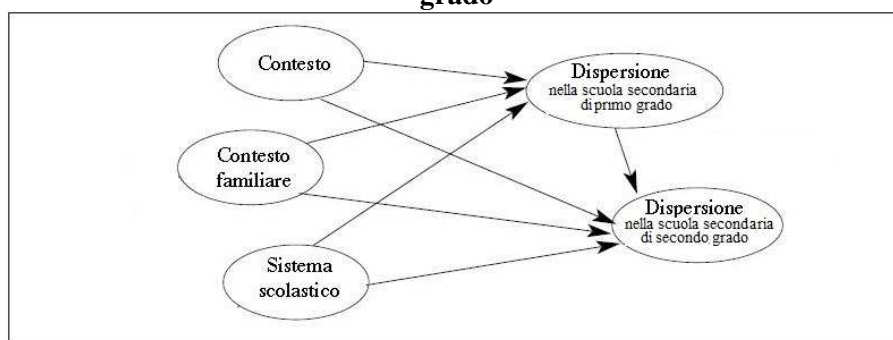
In definitiva, nell'ambito dell'analisi attraverso il modello causale sia il primo fattore endogeno legato alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, sia il fattore esogeno finale legato alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, sono stati misurati in termini di irregolarità del percorso (ripetenze) e in termini di abbandono vero e proprio, che rappresenta l'espressione più estrema del fenomeno. Inoltre, il fattore legato alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado è stato inserito nel modello come fattore interveniente.

⁶² Nell'ambito dei Modelli Causali distinguiamo tra variabili latenti esogene, che non hanno fattori esplicativi latenti all'interno del modello e variabili latenti endogene, che vengono spiegate da altre variabili presenti nel modello.

⁶³ A differenza della ricerca precedente il primo fattore endogeno non è costituito dai percorsi irregolari nella scuola secondaria di primo grado ma dalla dispersione in quanto la disponibilità di indicatori relativi all'abbandono consente un'articolazione più complessa della dimensione del fenomeno.

⁶⁴ A differenza del modello dello studio precedente si è scelto, per il momento, di trascurare le interazioni reciproche tra le variabili latenti.

Figura 1 - Modello causale per descrivere la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado



Fonte: Riadattato da Ragozini e Vitale, 2005

4.2. Individuazione delle variabili per le dimensioni latenti e definizione del modello di misura

Data la natura pluridimensionale della dispersione scolastica, la prima fase dell'analisi si è incentrata sull'individuazione degli indicatori più adeguati per descrivere i fattori latenti ipotizzati: struttura familiare, sistema socio-economico e culturale, sistema scolastico, dispersione nella scuola secondaria di primo grado e dispersione nella scuola secondaria di secondo grado.

Lo studio è stato condotto attraverso l'analisi fattoriale esplorativa che permette di esaminare le relazioni tra un insieme di variabili e di riassumere le informazioni ad esse relative in nuove variabili dette fattori o componenti. L'approccio adottato, al fine di individuare le variabili maggiormente caratterizzanti ognuna delle dimensioni latenti del fenomeno in esame, è stato quello dell'analisi in componenti principali.

In questa fase si è scelto di introdurre nelle analisi un solo indicatore come proxy della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado al fine indagare le relazioni esistenti non solo tra le variabili della dimensione latente in esame (variabile latente esogena) ma anche la loro associazione con la variabile proxy della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado (variabile latente endogena). In tale ottica, e solo in questa fase iniziale per non appesantire l'analisi, si è scelto di utilizzare come variabile proxy della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado un unico indicatore, quello relativo agli abbandoni scolastici nel primo anno di scuola secondaria di secondo grado che, come verrà illustrato più avanti, è risultato essere uno dei più rilevanti nella dimensione latente ad esso relativa.

Nell'analisi le componenti principali sono state costruite sulla base delle variabili manifeste e quella relativa alla proxy della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado è stata proiettata come variabile supplementare⁶⁵, nel cerchio delle correlazioni⁶⁶, valutando la grandezza degli angoli fra i vettori-variabile rappresentati. Ciò significa che i fattori latenti sono

⁶⁵ Nell'ambito dell'analisi fattoriale si distingue tra variabili attive e variabili supplementari. Le variabili attive sono le sole che concorrono alla determinazione della soluzione fattoriale, mentre quelle supplementari sono proiettate sui piani fattoriali per studiare la loro correlazione con le componenti principali.

⁶⁶ Il cerchio delle correlazioni riproduce la struttura delle relazioni tra le variabili e le componenti principali. Ogni variabile è rappresentata da una freccia (vettore-variabile). La lunghezza della freccia e la grandezza dell'angolo tra le variabili e tra variabile e componente sono i due criteri grafici base per l'interpretazione del cerchio delle correlazioni. La lunghezza della freccia indica la bontà con cui la variabilità della variabile è riprodotta dalla soluzione fattoriale. La grandezza dell'angolo indica il grado di correlazione, più è piccolo più vi è correlazione. La vicinanza (angolo piccolo) tra un vettore-variabile e un asse fattoriale (nell'ACP componente) indica il grado di correlazione con lo stesso. Una variabile molto vicina ad un asse fattoriale e con una freccia molto lunga è una variabile che è fortemente correlata alla componente e contribuisce molto alla sua formazione. Due variabili molto vicine (angolo piccolo) che vanno nella stessa direzione sono positivamente correlate tra loro. Due variabili orientate nella stessa direzione ma di verso opposto sono correlate negativamente. Due variabili non sono correlate se assumono una posizione pressoché ortogonale.

calcolati a partire dalle sole variabili manifeste relative alla specifica dimensione latente, mentre la variabile proxy relativa agli abbandoni nel primo anno di scuola secondaria di secondo grado viene messa in relazione alle altre in seguito con una valenza solo descrittiva⁶⁷.

I risultati emersi dalle analisi esplorative hanno consentito di selezionare fra le 55 variabili disponibili, quelle da inserire nel modello finale e di formulare con maggiore dettaglio le ipotesi di partenza nella fase di specificazione del modello causale teorico.

In particolare, nell'analisi esplorativa si è osservato:

- i) quali sono le variabili manifeste che caratterizzano ogni singola dimensione latente;
- ii) qual è il legame tra le variabili individuate per misurare le dimensioni latenti (variabili manifeste) e la variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado (alunni che hanno abbandonato nel primo anno delle scuole secondarie di secondo grado [AL_ABB_1_SS]);
- iii) quali sono le relazioni più rilevanti tra le variabili manifeste di ognuna delle dimensioni latenti⁶⁸.

4.2.1. Sistema Scolastico

Nell'analisi del contesto scolastico gli indicatori disponibili descrivono la composizione delle risorse umane, le caratteristiche strutturali e la composizione delle iscrizioni per tipo di istituto scolastico. Tali informazioni sono disponibili solo per la scuola secondaria di secondo grado, mentre per la scuola secondaria di primo grado è disponibile solo un unico indicatore relativo alla composizione delle risorse umane. Dall'analisi del cerchio delle correlazioni in Figura 2 è possibile notare che le variabili che caratterizzano maggiormente il sistema scolastico sono quella relativa alla precarietà della struttura scolastica con elevate percentuali di personale docente non di ruolo, fortemente associata anche con la variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado e con gli iscritti agli istituti professionali (Tab. 1)⁶⁹, nonché quelle relative alla contrapposizione tra iscritti agli istituti tecnici e gli iscritti ai licei evidenziando una differenziazione territoriale dell'utenza. A tal proposito si rileva una maggiore incidenza delle iscrizioni agli istituti tecnici in aree caratterizzate da elevato benessere economico (centro-nord), a differenza dei licei che presentano una maggiore quota di iscritti in aree economicamente meno dinamiche (centro-sud) (figura 1 in Appendice B). Questa differenziazione sembra fortemente legata alla struttura economica e alla potenziale disponibilità di opportunità lavorative, per cui l'assenza di opportunità nel breve periodo spinge ad optare per percorsi formativi più lunghi. Un investimento a lungo termine che consente di acquisire credenziali educative più elevate utili per l'accesso al mercato del lavoro.

Non sono di particolare rilievo le variabili legate alle caratteristiche di tipo strutturale quali l'affollamento delle aule.

⁶⁷ Oltre alla variabile proxy abbandoni nel primo anno di scuola secondaria di secondo grado, talvolta e sempre a fini descrittivi sono state inserite come supplementari anche altre variabili quali ad esempio quelle relative alla precarietà del corpo docente. Le variabili supplementari, a differenza di quelle attive, sono indicate dalla freccia tratteggiata.

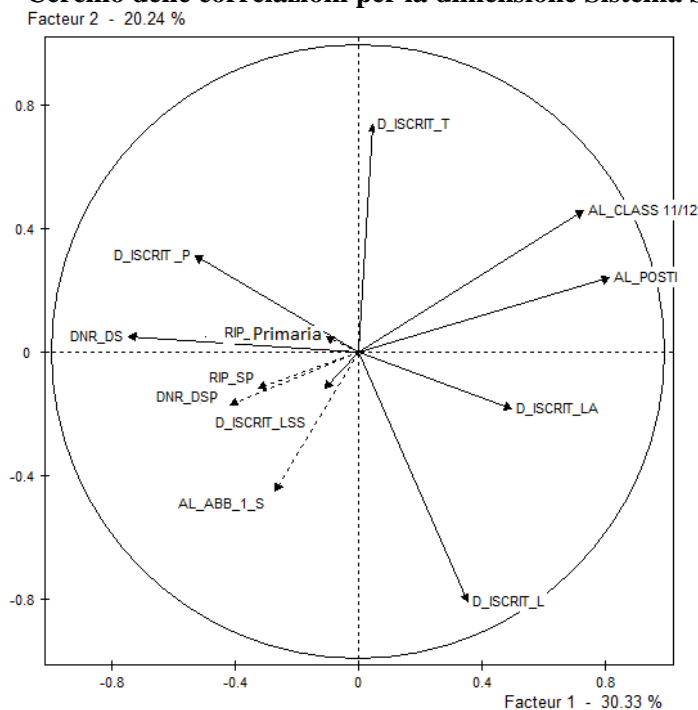
⁶⁸ Per ragioni legate all'obiettivo di analisi, che è quello di esplorare le dimensioni in cui la dispersione scolastica prende forma, saranno considerate solo quelle relazioni utili a chiarire il fenomeno in esame.

⁶⁹ Nell'Appendice A è disponibile la legenda delle etichette degli indicatori.

Tabella 1 - Matrice delle correlazioni per la dimensione Sistema Scolastico

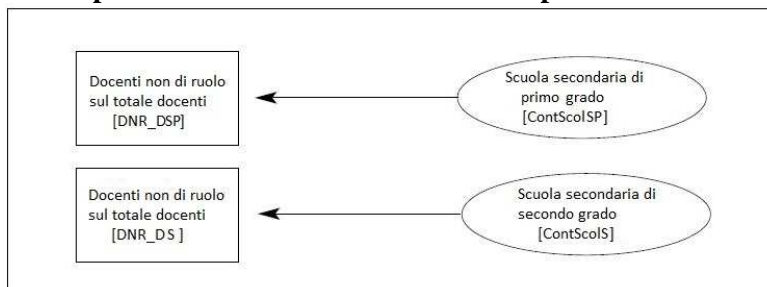
	RIP_S P	DNR_DS P	DNR_D S	AL_CLAS S	AL_POST I	D_ISC R_P	D_ISCR_ T	D_ISCR_LS S	D_ISCR_ L	D_ISCR_L A	ABB_1_ S
RIP_SP	1										
DNR_DSP	0,11	1									
DNR_DS	0,26	0,61	1								
AL_CLASS	-0,29	-0,23	-0,38	1							
AL_POSTI	-0,33	-0,27	-0,46	0,79	1						
D_ISCR_P	-0,01	0,10	0,30	-0,06	-0,22	1					
D_ISCR_T	-0,02	-0,22	-0,01	0,14	0,03	-0,22	1				
D_ISCR_LS S	0,13	0,20	0,11	-0,08	-0,05	-0,23	-0,24	1			
D_ISCR_L	0,00	0,02	-0,23	-0,07	0,15	-0,41	-0,52	-0,28	1		
D_ISCR_LA	-0,21	-0,18	-0,32	0,19	0,14	-0,37	-0,06	0,02	0,07	1	
ABB_1_S	0,38	0,38	0,31	-0,38	-0,30	-0,11	-0,28	0,05	0,34	-0,11	1

Figura 2 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione Sistema Scolastico



Pertanto, le variabili selezionate per la specificazione del modello di misura per il Sistema Scolastico sono: percentuale di docenti non di ruolo sul totale dei docenti nelle scuola secondaria di primo grado [DNR_DM] come indicatore della dimensione legata al sistema scolastico nella scuola secondaria di primo grado e percentuale di docenti non di ruolo sul totale dei docenti nelle scuole secondarie di secondo grado [DNR_DS] come indicatore della dimensione legata al sistema scolastico nella scuola secondaria di secondo grado.

Figura 3 - Specificazione del modello di misura per il Sistema Scolastico



4.2.2. Contesto Socioeconomico, Demografico e Comportamenti Devianti

Nell'analisi del fattore esogeno legato al contesto, per ottenere una visione della struttura di relazioni più complessiva, sono state considerate le variabili legate alle dimensioni socio-economica, demografica e della devianza. Nella dimensione socio-economica (Figura 4) hanno un ruolo importante le variabili legate al benessere economico, quali il valore aggiunto, i depositi bancari e il tasso di occupazione. Allo stesso tempo, in direzione opposta il tasso di disoccupazione è la variabile più rilevante, quella che correla maggiormente con la variabile proxy della dispersione. Non assume importanza la variabile relativa al numero di imprese registrate. Per quel che riguarda gli aspetti demografici l'unico a presentare una certa associazione negativa (Tabella 2) con la variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado è il tasso di crescita totale. Non assumono particolare rilievo la densità della popolazione, l'indice di invecchiamento e l'indice di concentrazione della popolazione. Per quanto riguarda la dimensione dei comportamenti devianti le variabili che meglio la caratterizzano sono il numero di furti in casa per mille abitanti, numero di scippi e borseggi per mille abitanti e l'indice di delittuosità. Non è di particolare interesse la variabile relativa ai furti delle auto. Complessivamente, a livello territoriale (Figure 2a e 2b in Appendice B) emerge una forte differenziazione. Infatti, le aree economicamente più svantaggiate, caratterizzate principalmente da elevati livelli di disoccupazione, sono quelle a cui si associa maggiormente anche la variabile proxy della dispersione, soprattutto nelle Province del Centro-sud, mentre nella posizione opposta si collocano le province del Centro-nord caratterizzate maggiormente dalle variabili relative al benessere economico.

Pertanto, come specificato nella Figura 5, le variabili selezionate come indicatori delle tre dimensioni sono: valore aggiunto pro capite [VAL_AG_Pro_Cap], depositi bancari [DEP_BAN], tasso di occupazione [T_OCCUP] e tasso di disoccupazione [D_DISOCC], per la dimensione socio-economica; tasso di crescita totale [C_CRESCTOT] per la dimensione demografica; numero di furti in casa per mille abitanti [F_CASA], numero di scippi e borseggi per mille abitanti [F_SCIP] e indice di delittuosità [IND_DELIT] per la dimensione dei comportamenti devianti. Tali variabili sono confluite in unico fattore esogeno, quello del contesto socio-economico, demografico e comportamenti devianti.

Figura 4 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione Contesto Socio-economico, Demografico e Comportamenti Devianti

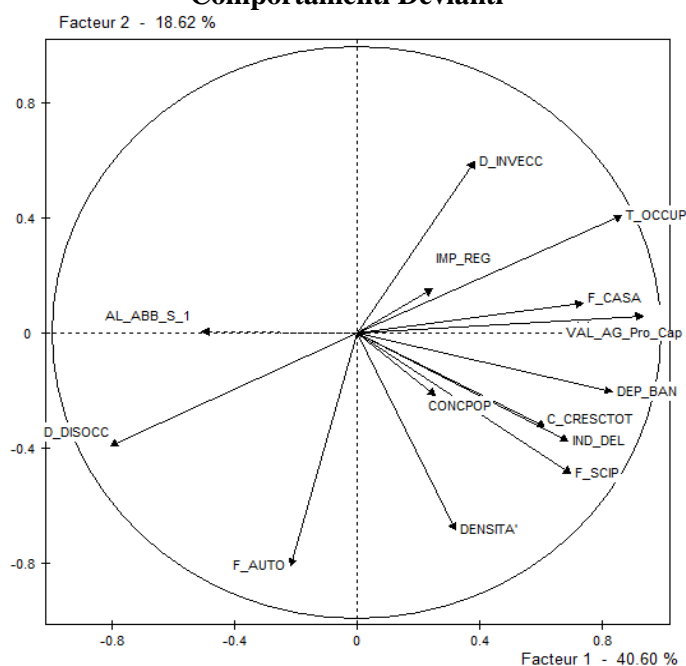
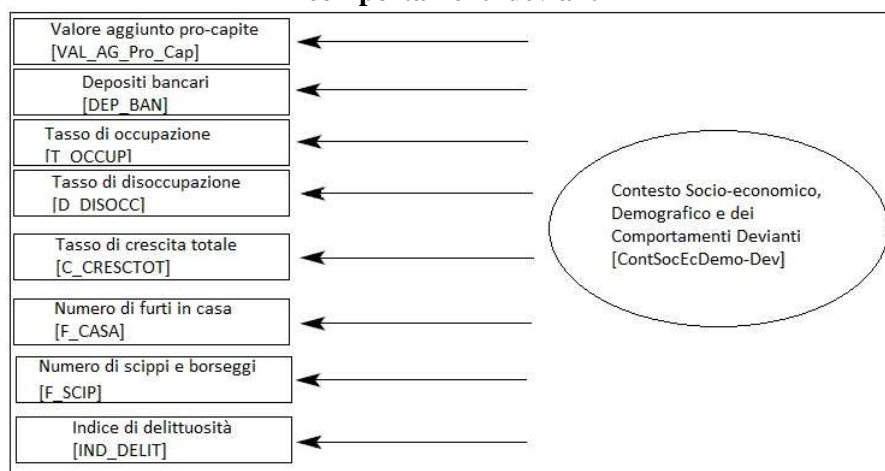


Tabella 2 - Matrice delle correlazioni per la dimensione del Contesto Socio-economico, Demografico e dei Comportamenti Devianti

	VAL_A													
	DEP_BA N	G_Pro_ Cap	D_DI SOCC	T_OC CUP	IMP_ REG	CON CPOP	DENSIT A'	D_IN VECC	C_CRES CTOT	F_AU TO	F_CA SA	F_SCI P	IND_ DELIT	AL_AB B_S_1
DEP_BAN	1													
VAL_AG_Pro _Cap	0,86	1												
D_DISOCC	-0,58	-0,79	1											
T_OCCUP	0,65	0,87	-0,90	1										
IMP_REG	0,09	0,16	-0,12	0,22	1									
CONCPOP	0,26	0,20	-0,09	0,08	-0,09	1								
DENSITA'	0,45	0,29	-0,04	0,05	-0,17	0,27	1							
D_INVECC	0,18	0,33	-0,47	0,52	0,12	0,24	-0,19	1						
C_CRESCTOT	0,53	0,56	-0,37	0,44	0,19	-0,07	0,33	-0,30	1					
F_AUTO	-0,04	-0,27	0,45	-0,51	-0,11	0,07	0,35	-0,46	0,05	1				
F_CASA	0,43	0,59	-0,58	0,64	0,24	-0,01	0,11	0,31	0,53	-0,18	1			
F_SCIP	0,60	0,56	-0,28	0,34	0,16	0,40	0,44	0,14	0,42	0,25	0,47	1		
IND_DELIT	0,53	0,53	-0,37	0,36	0,19	0,21	0,31	0,13	0,42	0,18	0,54	0,75	1	
AL_ABB_S_1	-0,41	-0,51	0,52	-0,49	-0,02	-0,02	-0,14	-0,11	-0,34	0,22	-0,35	-0,22	-0,36	1

Figura 5 - Specificazione del modello di misura per il Contesto Socio-economico, demografico e dei comportamenti devianti



4.2.3. Contesto Culturale

Il contesto culturale, pur facendo parte del fattore latente del contesto generale, è stato trattato come dimensione a sé stante. Dalla Figura 6 e dalla Tabella 3, è possibile notare che le variabili che caratterizzano maggiormente la dimensione sono quelle relative all'incidenza di laureati, diplomati e qualificati e il numero di associazioni artistiche, culturali e ricreative che sono fortemente correlate tra loro e si associano negativamente con la variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado. Tale legame suggerisce che in contesti culturalmente più ricchi sia minore il rischio di dispersione scolastica. Di minore interesse è il peso assunto dalle copie di quotidiani diffuse giornalmente, dal numero di biblioteche e dal numero di sale cinematografiche. Anche in questo caso si riscontra una differenziazione territoriale (Figura 3 in Appendice B), ma di carattere diverso: ad essere maggiormente caratterizzate da un contesto culturale particolarmente vivace sono solo poche province del Centro-nord. La maggior parte delle province italiane registra valori medi, mentre quelle che presentano i valori più bassi sono, ancora una volta, le province del Sud.

Pertanto nella specificazione del modello di misura del fattore culturale sono state inserite: l'incidenza di laureati, diplomati e qualificati [POP_DIP_LAU_QUAL] e il numero di associazioni artistiche, culturali e ricreative [N_ASS]. In particolare, l'incidenza di laureati, diplomati e qualificati, data la forte associazione negativa con la misura della dispersione, sembra assumere un ruolo importante lasciando ipotizzare un forte legame tra un ambiente culturalmente elevato e il successo scolastico.

Figura 6 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione Contesto Culturale

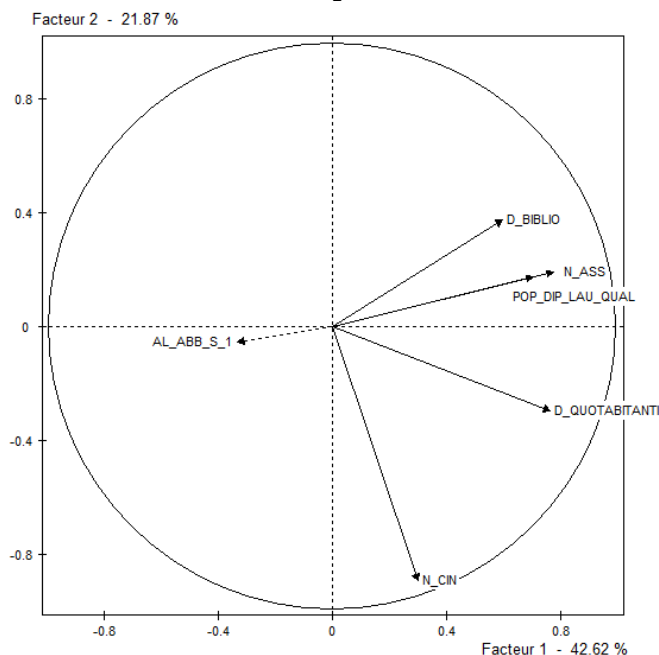
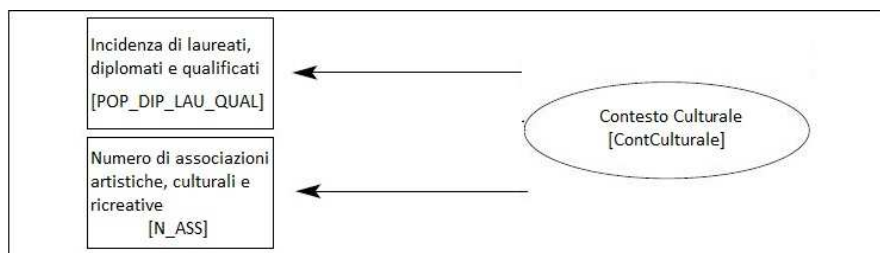


Tabella 3 - Matrice delle correlazioni per la dimensione del Contesto Culturale

	D_BIBLIO	N_CIN	N_ASS	D_QUOT_AB	POP_DIP_LAU_QUAL	AL_AB_S_1
D_BIBLIO	1					
N_CIN	-0,04	1				
N_ASS	0,34	0,11	1			
D_QUOT_AB	0,35	0,33	0,38	1		
POP_DIP_LAU_QUAL	0,18	0,05	0,47	0,38	1	
AL_AB_S_1	-0,13	-0,06	-0,23	-0,17	-0,44	1

Figura 7-Specificazione del modello di misura per il Contesto Culturale



4.2.4. Contesto Familiare e Condizione Giovanile

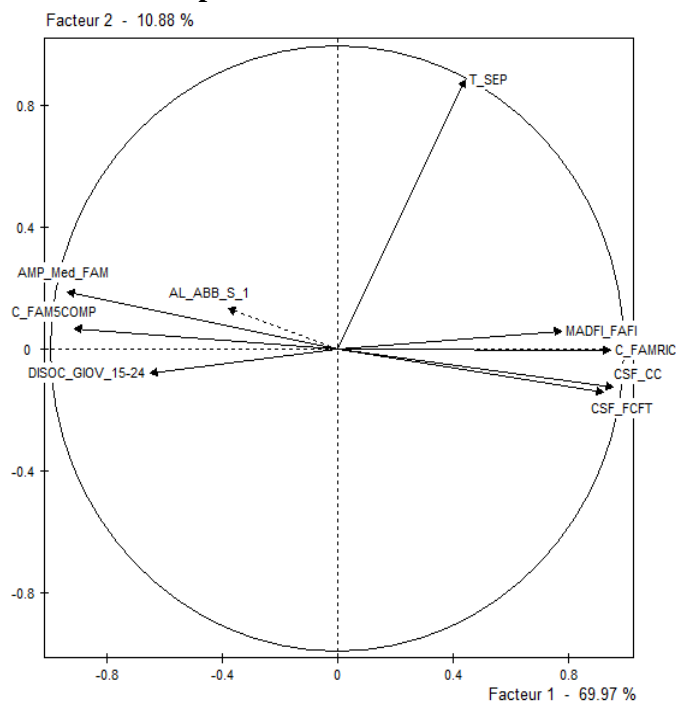
Per quel che riguarda il contesto familiare e la condizione giovanile, come emerge dalla Figura 8 e dalla Tabella 4, le variabili che maggiormente caratterizzano il fattore sono quelle relative alle coppie senza figli sul totale famiglie con figli, alla percentuale di nuclei familiari ricostituiti e all'ampiezza media della famiglia, delle quali le prime due rimandano a forme di strutture familiari presenti soprattutto in contesti economici più ricchi. Le variabili che maggiormente sono associate alla variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado sono quelle relative all'ampiezza media della famiglia e alla percentuale di famiglie

con 5 o più componenti che, insieme alla forte associazione con il tasso di disoccupazione giovanile, rimandano a situazioni di disagio legate soprattutto a condizioni di deprivazione economica. Non risultano di particolare interesse, in relazione alla variabile proxy della dispersione, le variabili relative al tasso di separazione, la percentuale di nuclei familiari mono-parentali (donne) con figli a carico.

Permangono le differenziazioni territoriali Centro-nord/Centro-sud (Figura 4 in Appendice B), con valori elevati per le variabili relative alla dimensione del nucleo familiare e della disoccupazione giovanile soprattutto per le province del Sud, e valori elevati per le variabili relative alla diversificazione della struttura familiare per le province del Centro-nord che sono associate positivamente anche alle variabili legate al benessere economico e al capitale culturale. Quest'ultima constatazione porta a ritenere che, contrariamente a quanto ci si possa aspettare, il fenomeno della dispersione scolastica non sia particolarmente associato alla "fragilità" familiare. Ciò potrebbe essere dovuto proprio alla diversità nelle condizioni del contesto socio-economico e culturale di riferimento che, se connotati positivamente, potrebbero favorire l'emergere di nuovi modelli di gestione dei rapporti familiari ed educativi tali da contenere gli effetti negativi (possibile disorientamento identitario e biografico) dovuti alla disgregazione del nucleo originario.

Le variabili selezionate per la specificazione del modello di misura finale per il fattore esogeno contesto familiare sono: coppie senza figli su totale famiglie con figli [CSF_FCFT], percentuale di nuclei familiari ricostituiti [C_FAMRIC], coppie senza figli su coppie con figli [CSF_CC]⁷⁰, ampiezza media della famiglia [AMP_Med_FAM], percentuale famiglie con 5 o più componenti [C_FAM5COMP]. Il tasso di disoccupazione tra i giovani 15-24 [DISOC_GIOV_15-24] è stato considerato come indicatore della condizione giovanile e come fattore a sé stante (fig. 9).

Figura 8 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione Contesto familiare e condizione giovanile

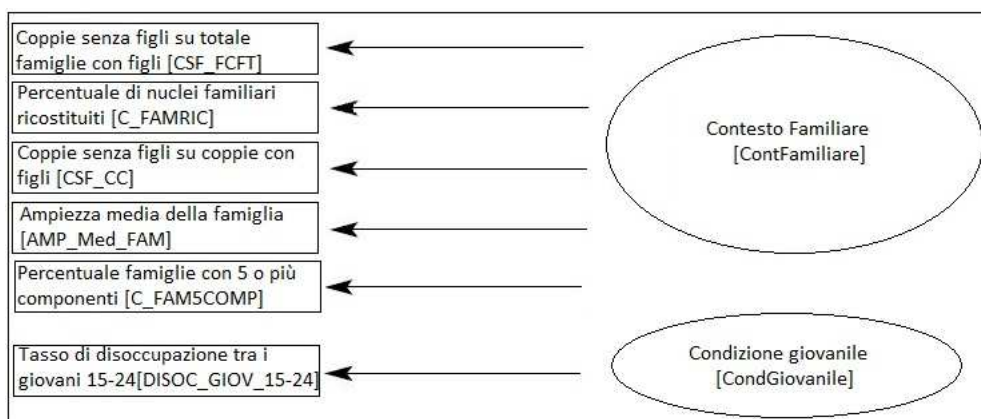


⁷⁰ La variabile coppie senza figli su totale coppie con figli [CSF_CC] si distingue dalla variabile coppie senza figli su totale famiglie con figli [CSF_FCFT] in quanto quest'ultima considera tutti i tipi di famiglia, anche quelle monogenitore. Ovviamente le due variabili sono molto correlate.

Tabella 4 - Matrice delle correlazioni per la dimensione del Contesto Familiare e Condizione Giovanile

	DISOC_GIOV_ 15-24	AMP_Med_ FAM	C_FAM5CO MP	T_SEP	C_FAM RIC	MADFI_F AFI	CSF_ CC	CSF_FC FT	AL_AB B_S_1
DISOC_GIOV_1 5-24	1								
AMP_Med_FA M	0,49	1							
C_FAM5COMP	0,53	0,94	1						
T_SEP	-0,30	-0,26	-0,37	1					
C_FAMRIC	-0,57	-0,86	-0,81	0,41	1				
MADFI_FAFI	-0,31	-0,78	-0,67	0,37	0,75	1			
CSF_CC	-0,60	-0,88	-0,83	0,33	0,91	0,67	1		
CSF_FCFT	-0,62	-0,82	-0,80	0,31	0,87	0,55	0,98	1	
AL_ABB_S_1	0,40	0,29	0,29	-0,04	-0,43	-0,11	-0,42	-0,46	1

Figura 9 - Specificazione del modello di misura per il Contesto Familiare e Condizione Giovanile



4.2.5. Dimensione della Dispersione Scolastica nella scuola secondaria di primo grado

Dopo aver definito gli elementi che principalmente caratterizzano i fattori esogeni del modello, per descrivere il primo fattore endogeno legato alla dispersione nella scuola secondaria di primo grado sono state considerate le variabili legate a situazioni di insuccesso nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado. Nell'analisi vengono considerati anche i livelli di istruzione precedenti poiché alcuni aspetti della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado possono essere influenzati non solo dall'irregolarità del percorso nell'ambito dello stesso livello, ma anche da quella che si realizza nei livelli inferiori.

Nella costruzione delle definizioni operative delle dimensioni della dispersione scolastica in entrambi i livelli del ciclo di istruzione, e quindi nella selezione degli strumenti atti a misurare le dimensioni (traducendo gli indicatori in variabili), sono state incluse sia le variabili relative al percorso formativo sia all'esito finale del fenomeno, l'abbandono degli studi. Tale scelta riflette la volontà di articolare la dinamica della dispersione nel modo più variegato possibile. Inoltre, segue alla convinzione che in un'ottica sistemica i contesti che tendono a produrre maggiormente dispersione scolastica nel primo livello del secondo ciclo di istruzione siano potenzialmente esposti a riprodurla anche nel secondo livello.

Nella Figura 10 è possibile notare come le variabili relative ai percorsi formativi irregolari, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, formino un unico fattore che sembra descrivere la dinamica dell'insuccesso scolastico che, partendo da una condizione di ritardo, porta

all'abbandono scolastico vero e proprio. Più in dettaglio, le variabili che caratterizzano maggiormente la dimensione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado sono quelle relative ai ripetenti e ai respinti nella scuola secondaria di primo grado e agli abbandoni al primo e al terzo anno nella scuola secondaria di primo grado.

Rispetto alla variabile proxy della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado (Tabella 5) le variabili più correlate ad essa sono l'interruzione degli studi nel secondo e nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e quella relativa ai ripetenti della scuola secondaria di primo grado.

Il cerchio delle correlazioni e la Tabella 5 sembrano descrivere bene una situazione da insuccesso scolastico esito da cumulo di ritardi in cui le ripetenze nella scuola primaria condizionano fortemente le ripetenze e gli abbandoni nella scuola secondaria di primo grado e le ripetenze nella scuola secondaria di primo grado influiscono sugli abbandoni nella scuola secondaria di secondo grado (valori in grassetto in Tab. 5). In effetti, accanto a questo, è ravvisabile anche un esito da cumulo di ritardi sistemico, per cui la correlazione fra la dispersione nei diversi ordini di studi è quindi mediata dal contesto in cui il fenomeno prende forma, supportando l'idea che i contesti che tendono ad avere alti livelli di dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado avranno alti livelli di dispersione scolastica anche nella scuola secondaria di secondo grado.

Osservando l'articolazione a livello territoriale della dimensione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, (Figura 5a e 5b in Appendice B) è possibile notare una certa trasversalità differenziata rispetto all'asse nord/sud. Infatti, le province che presentano i maggiori livelli per gli indicatori della dispersione scolastica, nel primo livello del secondo ciclo di istruzione, si dividono in quelle in cui prevalgono punteggi elevati per le ripetenze e i respinti e quelle in cui prevalgono elevati livelli sia per le ripetenze e i respinti, sia per gli abbandoni. Nel primo caso si tratta di province del Sud ma ne compaiono anche alcune del Nord (Carbonia Iglesias, Medio Campidano, Cagliari, Trapani, Ragusa, Olbia Tempio, Oristano, Sassari, ma anche Pavia, Novara, Alessandria). Nel secondo caso si tratta quasi esclusivamente di province del Sud (Palermo, Siracusa, Caltanissetta, Agrigento, Catania, Foggia, Napoli, Catanzaro, Reggio Calabria, Vibo Valentia, Cosenza, Bartletta-Andria-Trani, Prato). Inoltre, è possibile osservare (Figura 5b in Appendice B) che le province appartenenti al secondo gruppo sono quelle che si distinguono anche per elevati tassi di disoccupazione, lasciando supporre la presenza di larghe sacche di disagio socio-economico.

Le variabili selezionate per la specificazione del modello di misura finale (Fig. 11) per il fattore legato alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado sono: alunni ripetenti per 100 alunni [RIP_SM], alunni respinti per 100 scrutinati [RESP_SM], percentuale di studenti che hanno abbandonato gli studi nel triennio [ABB_SM_1], [ABB_SM_2], [ABB_SM_3].

Nel modello la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado costituisce un fattore separato, potenzialmente in grado di influenzare la dispersione nella scuola secondaria di secondo grado, ma che allo stesso tempo dipende dagli altri fattori esogeni. Pertanto tale fattore è stato inserito nel modello come fattore endogeno interveniente.

Figura 10 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione dell'irregolarità del percorso formativo nella scuola primaria e della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado

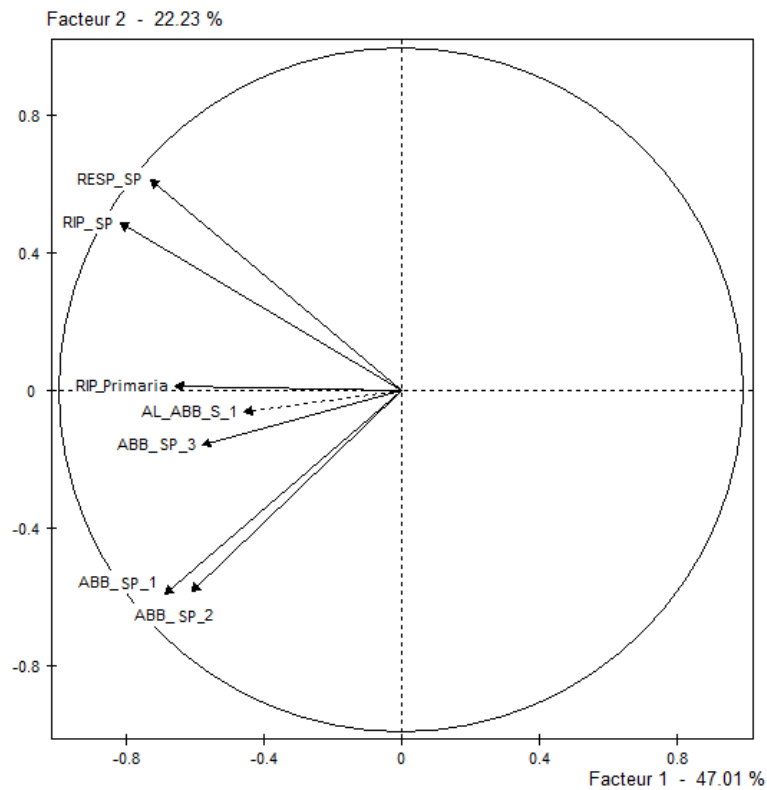
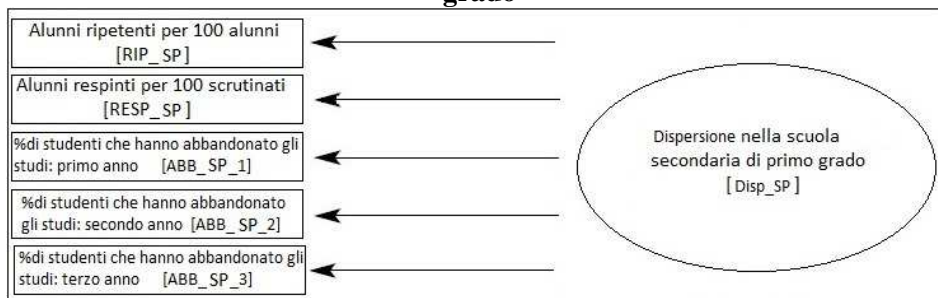


Tabella 5 - Matrice delle correlazioni per la dimensione dell'irregolarità del percorso formativo nella scuola primaria e della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado

	RIP_Primary	RIP_SP	RESP_SP	ABB_SP_1	ABB_SP_2	ABB_SP_3	AL_ABB_S_1
RIP_Primary	1						
RIP_SP	0,47	1					
RESP_SP	0,37	0,86	1				
ABB_SP_1	0,46	0,26	0,16	1			
ABB_SP_2	0,28	0,28	0,13	0,62	1		
ABB_SP_3	0,08	0,34	0,34	0,42	0,30	1	
AL_ABB_S_1	0,04	0,38	0,30	0,21	0,40	0,60	1

Figura 11 - Specificazione del modello di misura per la dispersione nella scuola secondaria di primo grado



4.2.6. Dimensione della Dispersione Scolastica nella scuola secondaria di secondo grado

Per quanto riguarda la dimensione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado anche in questo caso, dal cerchio delle correlazioni (Fig. 12), è possibile notare un unico fattore che descrive l'evoluzione del fenomeno che, partendo da una condizione di ritardo, porta all'abbandono scolastico vero e proprio. Più in dettaglio (Tab. 6), le variabili che caratterizzano maggiormente la dimensione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado sono: la percentuale di ripetenti negli istituti tecnici che si associano fortemente sia ai ripetenti e ai respinti, sia agli abbandoni nei vari anni. Di conseguenza la percentuale di ripetenti negli istituti tecnici [AL_Rip_Tec] è stata aggiunta alle variabili legate agli abbandoni nei vari anni [ABB_S_1], [ABB_2_S], [ABB_3_S], [ABB_4_S], [ABB_5_S] come misure della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado. Va notato che, pur essendo gli istituti tecnici a far registrare la maggior quota di ripetenti, respinti e di abbandoni, nessun tipo di istituto sembra immune dal fenomeno della dispersione, pertanto il rischio di dispersione ha un carattere trasversale.

Analizzando a livello territoriale la dimensione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado (Figura 6a e 6b Appendice B) è possibile riscontrare una differenziazione più netta rispetto a quella riscontrata per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado. A registrare valori molto elevati sono tutte province del Sud (Medio Campidano, Ogliastra, Olbia Tempio, Carbonia Iglesias, Nuoro, Sassari, Cagliari, Oristano, Caltanissetta, Palermo, Ragusa), alcune delle quali sono le stesse che presentavano valori molto elevati per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, soprattutto per le variabili legate ai percorsi irregolari. Inoltre, è possibile notare, anche se ad un livello di intensità inferiore, una certa prevalenza di punteggi elevati per le ripetenze e respinti nelle province del Centro-nord.

Questo risultato potrebbe lasciare pensare, come nella ricerca precedente, a due modelli di dispersione, un “modello meridionale/tradizionale” caratterizzato da valori elevati per tutti gli indicatori di dispersione, a tutti i livelli di istruzione, tipico di aree caratterizzate da disagio socio-economico ed un “modello centro-settentrionale/innovativo” caratterizzato da valori elevati soprattutto per gli indicatori di dispersione legati all'irregolarità del percorso scolastico, soprattutto nei livelli di istruzione secondaria di secondo grado maggiormente associato ad aree caratterizzate da un contesto socio-economico meno sfavorevole.

Figura 12 - Cerchio delle correlazioni per la dimensione della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado

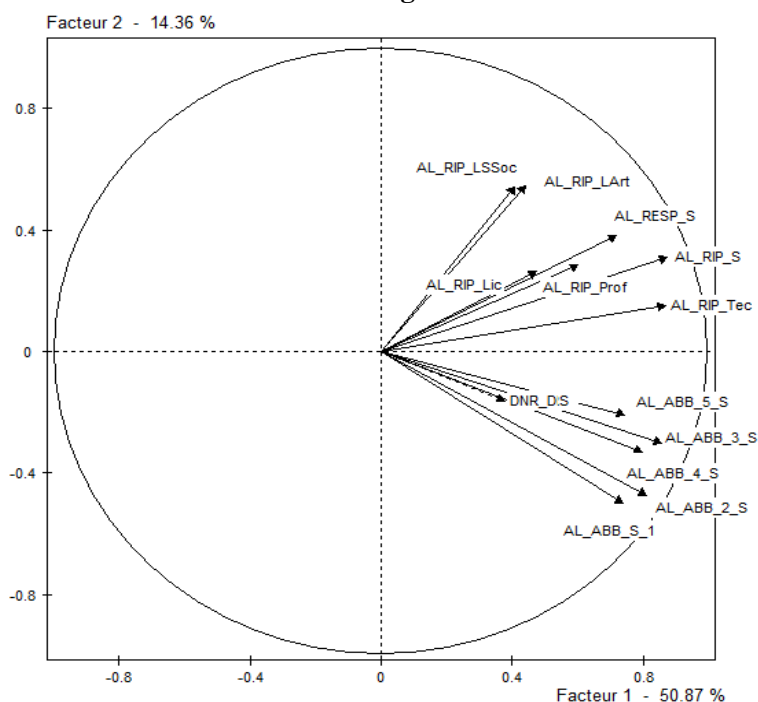
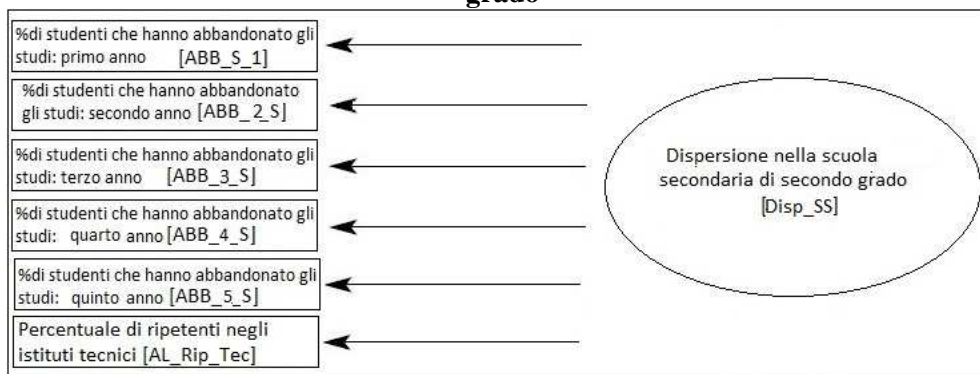


Tabella 6 - Matrice delle correlazioni per la dimensione della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado

	RIP_S	RESP_S	ABB1S	ABB2S	ABB3S	ABB4S	ABB5S	RIP.Prof	RIP.Tec	RIP.LSSoc	RIP.Lic	RIP.LArt
RIP_S	1											
RESP_S	0,79	1										
ABB1S	0,47	0,29	1									
ABB2S	0,55	0,41	0,86	1								
ABB3S	0,65	0,52	0,72	0,80	1							
ABB4S	0,59	0,43	0,73	0,77	0,73	1						
ABB5S	0,57	0,40	0,54	0,67	0,69	0,54	1					
RIP.Prof	0,58	0,47	0,31	0,30	0,42	0,40	0,28	1				
RIP.Tec	0,78	0,65	0,53	0,59	0,67	0,63	0,63	0,59	1			
RIP.LSSoc	0,51	0,38	0,09	0,12	0,12	0,23	0,22	0,32	0,42	1		
RIP.Lic	0,43	0,33	0,23	0,24	0,37	0,28	0,29	0,21	0,37	0,16	1	
RIP.LArt	0,48	0,42	0,15	0,17	0,22	0,13	0,22	0,28	0,40	0,28	0,41	1

Figura 13 - Specificazione del modello di misura per la dispersione nella scuola secondaria di secondo grado



4.3. Definizione delle ipotesi e specificazione del modello causale finale

I risultati delle analisi esplorative hanno fornito le informazioni necessarie nella fase di specificazione del modello causale finale da stimare.

Per quanto riguarda il fattore endogeno finale [DispSS], il fenomeno della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado è stato misurato sia in termini di irregolarità del percorso (ripetenze) sia in termini di abbandono vero e proprio, che rappresenta l'espressione più estrema del fenomeno.

Inoltre, riscontrata l'influenza della dispersione nella scuola secondaria di primo grado rispetto alla dispersione nella scuola secondaria di secondo grado, il primo fattore endogeno relativo alla dispersione nella scuola secondaria di primo grado è stato inserito nel modello come fattore endogeno interveniente [DispSP].

Relativamente ai fattori esogeni inseriti nel modello finale, si è ipotizzato che:

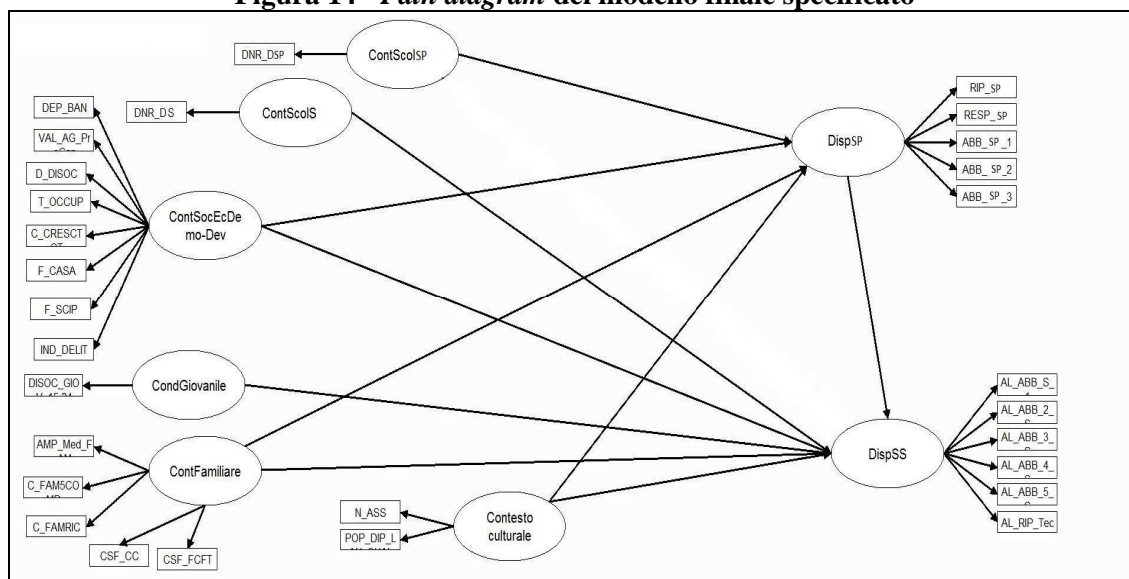
- la scuola, secondaria di primo e secondo grado, caratterizzata da una elevata incidenza dei docenti non di ruolo, che quindi sono in una condizione di precarietà lavorativa e di elevata mobilità [ContScolSP, ContScolS], sia legata positivamente a fenomeni di dispersione scolastica, nei relativi contesti scolastici. Una struttura scolastica caratterizzata da un'elevata mobilità del corpo docente sarà maggiormente associata alla possibilità di riscontrare percorsi scolastici irregolari, per la difficoltà di sviluppare una progettualità nel lungo termine e creare legami stabili tra docenti, alunni e famiglie;
- un contesto socio-economico, demografico e dei comportamenti devianti [ContSocEcDemo-Dev] caratterizzato da un elevato benessere economico, soprattutto nei centri urbani, in crescita, con un mercato del lavoro dinamico sia associato negativamente al fenomeno della dispersione, poiché contesti economicamente avanzati consentono stili di vita migliori e spingono ad acquisire livelli di istruzione più elevati;
- un contesto culturale [ContCulturale] dinamico, vivace, caratterizzato da un elevato livello di formazione, capitale culturale e associazionismo, che implica anche la presenza di forme di capitale sociale, si ipotizza che sia associato negativamente al fenomeno della dispersione;
- contesti familiari [ContFamiliare] con situazioni di disagio, che scaturiscono soprattutto dalla dimensione del nucleo familiare influiscono positivamente sul fenomeno della dispersione: queste forme di disagio tendono ad essere tipiche di contesti caratterizzati da difficoltà economiche in cui le risorse da investire nella formazione dei componenti diventano un elemento di notevole criticità;
- un contesto giovanile [CondGiovanile] caratterizzato da un elevato tasso di disoccupazione è associato positivamente al fenomeno della dispersione poiché associato, a sua volta, a contesti economici deboli che offrono anche poche opportunità per i giovani.

Infine, relativamente al fattore endogeno interveniente:

- la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado [Disp_SP] è associata positivamente alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado.

In Figura 14 è presentato il modello causale ipotizzato attraverso un *path diagram*.

Figura 14 - Path diagram del modello finale specificato



4.4 . L'approccio Partial Least Square Path Modeling

Il modello causale utilizzato nell'analisi della dispersione scolastica è stato costruito a partire da un approccio PLS-Path Modeling (Wold, 1982, 1985)⁷¹ che, pur appartenendo alla famiglia dei modelli ad equazioni strutturali, gode di notevoli vantaggi e specificità rispetto ad altri approcci più noti e rigidi come il LISREL.

Sinteticamente, il PLS-PM è un metodo *Component-based*, ha una natura esplorativa-predittiva più che confermativa ed ha come obiettivo quello di stimare le variabili latenti in modo che siano il più rappresentative possibile del proprio blocco di variabili manifeste e che, contemporaneamente, riescano a spiegare il più possibile le relazioni individuate nel modello strutturale (Wold, 1982, 1985). Questo metodo consente lo studio di un sistema di relazioni lineari tra variabili latenti in cui ogni variabile latente è descritta da una serie di variabili manifeste. Il metodo è caratterizzato da una notevole flessibilità poiché le variabili possono essere numeriche, ordinali o nominali, senza bisogno di assunzioni di normalità e il numero di osservazioni può essere piccolo in confronto al numero di variabili⁷².

Come si è visto sino ad ora, il fenomeno della dispersione scolastica è stato considerato come un costrutto (concetto) di natura multidimensionale non direttamente osservabile/misurabile, legato da relazioni di causalità con altri costrutti (contesto socio-economico, contesto familiare, sistema scolastico, dispersione nella scuola secondaria di primo grado) anch'essi non direttamente osservabili. Lo studio delle relazioni complesse tra l'insieme di costrutti o variabili latenti e la misura di quest'ultime è stata effettuata attraverso un modello causale per il quale è stato necessario: i) specificare le relazioni tra le variabili latenti (modello strutturale, o modello interno, in Figura 1 e 14); ii) definire l'insieme di variabili manifeste (i vari indici relativi al contesto e al sistema scolastico) direttamente osservate che sono state considerate come indicatori di una o più variabili latenti; iii) definire le relazioni che legano le dimensioni/variabili latenti alle rispettive variabili manifeste (modello di misura o modello esterno). Una serie di variabili manifeste sono state

⁷¹ Wold, H. (1982). Soft modeling: The basic design and some extensions. In Joreskog, K. G. & Wold, H., editors, *Systems Under Indirect Observations: Part I*, pages 1–54. North-Holland, Amsterdam; Wold, H. (1985). *Partial Least Squares*, volume 6, pages 581–591. John Wiley & Sons, New York *et al.*

⁷² Per approfondimenti cfr. Esposito Vinzi, V., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of partial least squares: Concepts, methods and applications*. Springer Handbooks of Computational Statistics.

associate a ciascuna variabile latente. L'intero modello è utile per la determinazione delle due variabili latenti endogene: dispersione nella scuola secondaria di primo grado [Disp_SP] e dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado [Disp_SS]. I risultati dell'analisi esplorativa hanno consentito la selezione delle variabili manifeste necessarie per descrivere ciascuna variabile latente, ognuna relativa alle diverse dimensioni del fenomeno studiato. L'ipotesi alla base di queste relazioni (che globalmente costituiscono il modello di misura) assume che ciascuna variabile manifesta sia il riflesso nella realtà (quindi direttamente osservabile) del costrutto teorico rappresentato dalla variabile latente (non direttamente osservabile) a cui è associata.

Attraverso l'analisi del modello causale è stato esplorato:

i) il legame tra ogni blocco di variabili manifeste e la variabile latente associata ad ognuno di essi. Questo ha consentito di capire quanto le dimensioni siano state specificate bene, quali siano le variabili più rilevanti nella costruzione della variabile latente e quanto la stessa riesca a riprodurre bene le variabili manifeste ad essa associate (analisi del Modello Esterno o di Misura);

ii) il legame tra le variabili latenti esogene e la variabile endogena interveniente dispersione nella scuola secondaria di primo grado [Disp_SP]. Tale analisi ha consentito di chiarire quali siano le relazioni dirette significative e, quindi, quali siano le variabili latenti determinanti della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado (analisi del primo Modello Interno o Strutturale);

iii) il legame tra le variabili latenti esogene, la variabile endogena interveniente [Disp_SP] e la variabile endogena finale dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado [Disp_SS]. Tale analisi ha permesso di individuare sia le relazioni dirette significative e, quindi, le variabili latenti che influenzano direttamente la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado sia quelle che la influenzano indirettamente, attraverso la mediazione della variabile endogena interveniente (analisi del secondo Modello Interno o Strutturale e analisi degli effetti indiretti);

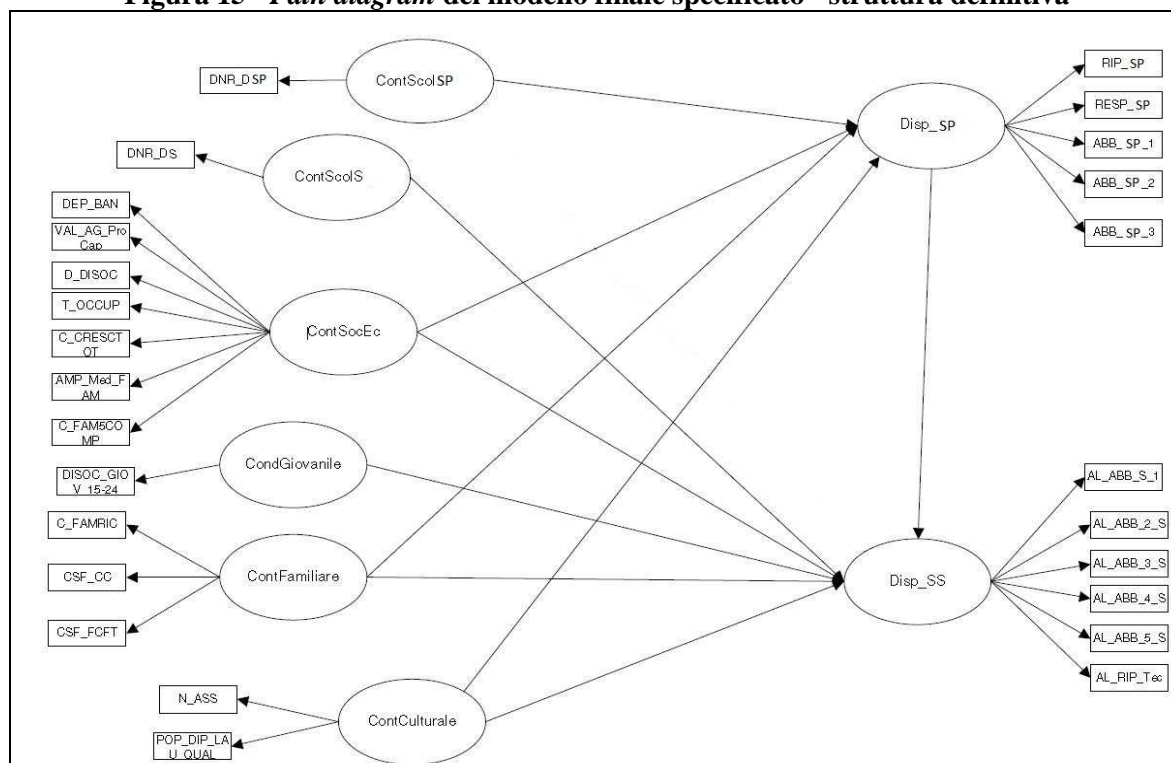
iv) la qualità globale del modello e quella delle sue componenti.

4.5. L'approccio PLS-Path Modeling nell'analisi della dispersione scolastica: principali risultati

Vari modelli sono stati stimati a partire dal modello generale specificato. Questo processo ha permesso di affinare ulteriormente i modelli di misura delle varie dimensioni del fenomeno in esame eliminando, o ricollocando nella dimensione più appropriata, alcuni indicatori. Nello specifico (Figura 15): sono stati eliminati gli indicatori relativi ai comportamenti devianti, numero di furti in casa per mille abitanti [F_CASA], numero di scippi e borseggi per mille abitanti [F_SCIP] e indice di delittuosità [IND_DELIT] in quanto non adeguati a descrivere la dimensione di riferimento; è stata riformulata la dimensione relativa al contesto familiare, gli indicatori relativi all'ampiezza del nucleo familiare, ampiezza media della famiglia [AMP_Med_FAM], percentuale famiglie con 5 o più componenti [C_FAM5COMP], sono stati introdotti nella dimensione socio-economica in quanto più propriamente associati ad una condizione di disagio economico; la nuova dimensione del contesto familiare che ne risulta si compone delle variabili coppie senza figli su totale famiglie con figli [CSF_FCFT], percentuale di nuclei familiari ricostituiti [C_FAMRIC], coppie senza figli su coppie con figli [CSF_CC]⁷³, più adeguata a descrivere strutture familiari diversificate potenzialmente legate a situazioni di disagio dovute all'instabilità e alla fragilità dei rapporti familiari. Va chiarito che nel corso delle analisi esplorative è emersa un'associazione negativa di questa componente della dimensione familiare con la variabile proxy della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, pertanto, nell'ambito del modello, si è interessati a comprenderne meglio il comportamento.

⁷³ Si veda quanto già detto nella nota 33.

Figura 15 - Path diagram del modello finale specificato - struttura definitiva



Avendo utilizzato come modello di misura uno schema riflessivo in base al quale ciascun gruppo di variabili manifeste deve essere unidimensionale (legato a una singola variabile), prima di procedere con la stima delle relazioni tra dimensioni latenti e dei punteggi individuali per ciascuno di essi, è necessario verificare, sulla base dei dati osservati, se ciascun blocco (insieme di variabili manifeste e concetto/dimensione ad esse associato) sia unidimensionale, e cioè se tutte le variabili manifeste del blocco riflettano un unico concetto (consistenza interna). La consistenza interna di ciascun blocco può essere valutata attraverso l'indice Rho di Dillon-Goldstein. Nel caso in esame (Tabella 7), l'indice è sempre superiore alla soglia dello 0.7, valore minimo perché la consistenza interna sia verificata. Pertanto l'ipotesi di una relazione riflessiva tra i concetti che si intendono misurare e gli indicatori realmente misurati sembra supportata dai dati osservati.

Tabella 7- Consistenza interna dei blocchi

Variabile latente	Dimensioni	Alpha di Cronbach	Rho di D.G. (ACP)	Primo autovalore
ContSocEc	7			4,36
ContScolSP	1			
ContScolS	1			
CondGiovanile	1			
ContFamiliare	3	0,97	0,98	2,84
ContCulturale	2	0,66	0,85	1,49
Disp_SP	5	0,75	0,83	2,50
Disp_SS	6	0,92	0,94	4,38

Si può notare che per le variabili latenti relative al contesto scolastico e alla condizione giovanile non si riporta alcun valore dell'indice Rho di Dillon-Goldstein: ciò poiché le variabili latenti sono misurate da un solo indicatore, per cui non occorre verificarne l'unidimensionalità. Per quanto riguarda, invece, il contesto socio-economico tale indice non può essere calcolato perché alcune variabili manifeste hanno una relazione negativa con la variabile latente: pertanto la presenza di correlazioni positive e negative renderebbe inconsistente il calcolo dell'indice.

4.5.1. La stima del modello causale

Verificata l'unidimensionalità dei blocchi è stato possibile procedere alla stima dei vari elementi del modello: i) i pesi che legano ciascun indicatore al concetto che intende misurare; ii) i coefficienti che legano i concetti tra di loro. La valutazione del modello di analisi globale può essere effettuata attraverso l'indice GoF (Goodness of Fit), indice che fornisce una misura globale di bontà di adattamento del modello, tenendo conto sia della parte esterna che di quella interna. L'indice GoF relativo varia tra 0 ed 1, di conseguenza più i valori sono alti, migliore è il modello. Nel caso in esame l'indice GoF assoluto è pari a 0,522 e quello relativo⁷⁴ è pari a 0,752, abbastanza soddisfacente. Inoltre, l'indice dipende più dal modello esterno (modello di misura) 0,989 che da quello interno (modello strutturale) 0,760.

Tabella 8- Bontà dell'adattamento (GoF) del modello per la Dispersione scolastica

	GoF	GoF (Bootstrap)	Deviazione standard
Assoluto	0,522	0,543	0,030
Relativo	0,752	0,742	0,033
Modello esterno	0,989	0,985	0,002
Modello interno	0,760	0,753	0,034

4.5.2. La stima dei pesi degli indicatori

Il passo successivo ha condotto all'analisi del modello esterno o di misura attraverso la stima dei pesi degli indicatori, utile per conoscere, per ciascun indicatore o variabile manifesta, il peso nella costruzione del concetto latente ad esso associato. Il peso rappresenta il contributo dell'indicatore (la sua importanza) nella costruzione della variabile latente a cui è legato. I pesi possono essere utilizzati per comprendere quali sono gli indicatori più importanti nella definizione del fenomeno in esame. Nella Tabella 9 che segue (e in Fig. 16), oltre ai Pesì esterni (Weights esterni) di ogni variabile manifesta, sono riportati i valori relativi ai Loadings standardizzati, all'Indice di Comunalità per ogni variabile manifesta e all'Indice di Comunalità media per ogni blocco di variabili manifeste. Nello specifico i Loadings standardizzati esprimono il grado di correlazione tra la variabile manifesta e la variabile latente a cui si riferisce. L'Indice di Comunalità misura quanto della variabilità della variabile manifesta nel blocco è spiegata (riprodotta) dalla propria variabile latente, quindi misura la bontà con cui ogni variabile latente descrive le variabili manifeste ad essa associate (qualità del modello di misura per ogni blocco di variabili). L'Indice di Comunalità media misura quanto della variabilità del blocco di variabili manifeste è spiegata (riprodotta) dalla propria variabile latente.

Dall'analisi dei risultati riportati in Tabella 9, è possibile notare che nel caso della Dispersione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado gli indicatori che hanno un maggior peso nella costruzione della variabile latente sono i primi tre, ossia quelli relativi agli abbandoni nei primi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado. Gli stessi registrano i punteggi più alti per i Loadings e per l'Indice di Comunalità, ossia sono fortemente associati alla variabile latente di riferimento e, la stessa, riproduce buona parte della variabilità delle tre variabili manifeste. Complessivamente, la variabile latente Dispersione scolastica riproduce buona parte (0,730) della variabilità delle variabili manifeste del blocco ad essa legato.

⁷⁴ Per aumentare l'interpretabilità dell'indice ne è stata fornita una versione normalizzata. Il GoF relativo è ottenuto come rapporto tra il valore del GoF assoluto e il suo massimo valore possibile e varia tra 0 e 1. Pertanto più i valori sono alti migliore è il modello.

Tabella 9 - Stime delle relazioni esterne del modello per la Dispersione Scolastica

Variabile latente	Variabili manifeste (indicatori)	Peso esterno (Weights esterni)	Loadings standardizzati	Comunalità	Comunalità media
ContSocEc	DEP_BAN	0,152	0,756	0,572	0,623
	VAL_AG_ProCap	0,208	0,922	0,850	
	D_DISOC	-0,243	-0,881	0,777	
	T_OCCUP	0,209	0,940	0,883	
	C_CRESCOTOT	0,156	0,600	0,361	
	AMP_Med_FAM	-0,145	-0,666	0,444	
	C_FAM5COMP	-0,134	-0,687	0,472	
ContScolSP	DNR_DM	1,000	1,000	1,000	1,000
ContScolS	DNR_DS	1,000	1,000	1,000	1,000
CondGiovanile	DISOC_GIOV_15-24	1,000	1,000	1,000	1,000
ContFamiliare	C_FAMRIC	0,289	0,942	0,888	0,946
	CSF_CC	0,353	0,994	0,988	
	CSF_FCFT	0,384	0,982	0,964	
ContCulturale	N_ASS	0,296	0,699	0,489	0,711
	POP_DIP_LAU_QUAL	0,821	0,966	0,934	
Disp_SP	RIP_SP	0,316	0,778	0,606	0,491
	RESP_SP	0,236	0,714	0,510	
	ABB_SP_1	0,186	0,629	0,396	
	ABB_SP_2	0,230	0,595	0,355	
	ABB_SP_3	0,431	0,768	0,590	
Disp_SS	AL_ABB_S_1	0,204	0,862	0,743	0,730
	AL_ABB_2_S	0,211	0,921	0,848	
	AL_ABB_3_S	0,205	0,902	0,813	
	AL_ABB_4_S	0,185	0,858	0,737	
	AL_ABB_5_S	0,168	0,785	0,616	
	AL_RIP_Tec	0,196	0,788	0,621	

Per quanto riguarda la costruzione degli altri costrutti è possibile formulare alcune considerazioni:

- gli indicatori che hanno un peso maggiore nella costruzione della variabile latente contesto socio-economico sono il tasso di occupazione e il valore aggiunto pro-capite, mentre quelle relative all'ampiezza del nucleo familiare sono le variabili manifeste che la influenzano di meno;
- gli indicatori più rilevanti nella determinazione della variabile latente del contesto familiare sono le variabili relative alle coppie e famiglie senza figli rispetto a quelli con figli;
- per il contesto culturale l'indicatore che contribuisce maggiormente alla costruzione della variabile latente è quello relativo all'incidenza di laureati, diplomati e qualificati;
- gli indicatori più importanti nella determinazione della dispersione nella scuola secondaria di primo grado sono gli abbandoni al terzo anno e le ripetenze, mentre quelle che incidono di meno sono le ripetenze al primo anno.

Rispetto ai Pesi esterni non ci sono particolari osservazioni per gli altri costrutti. Qualche considerazione, invece, può essere fatta rispetto agli altri indici.

In particolare è possibile notare che quasi tutti gli indicatori presentano un Indice di comunalità piuttosto elevato, al di sopra dello 0,5, indicando una buona capacità della variabile latente di riferimento di riprodurre la variabilità della variabile manifesta.

Un'ultima osservazione è possibile per la comunalità media, media di tutte le correlazioni al quadrato tra ogni variabile manifesta e la corrispondente variabile latente. Questo Indice è

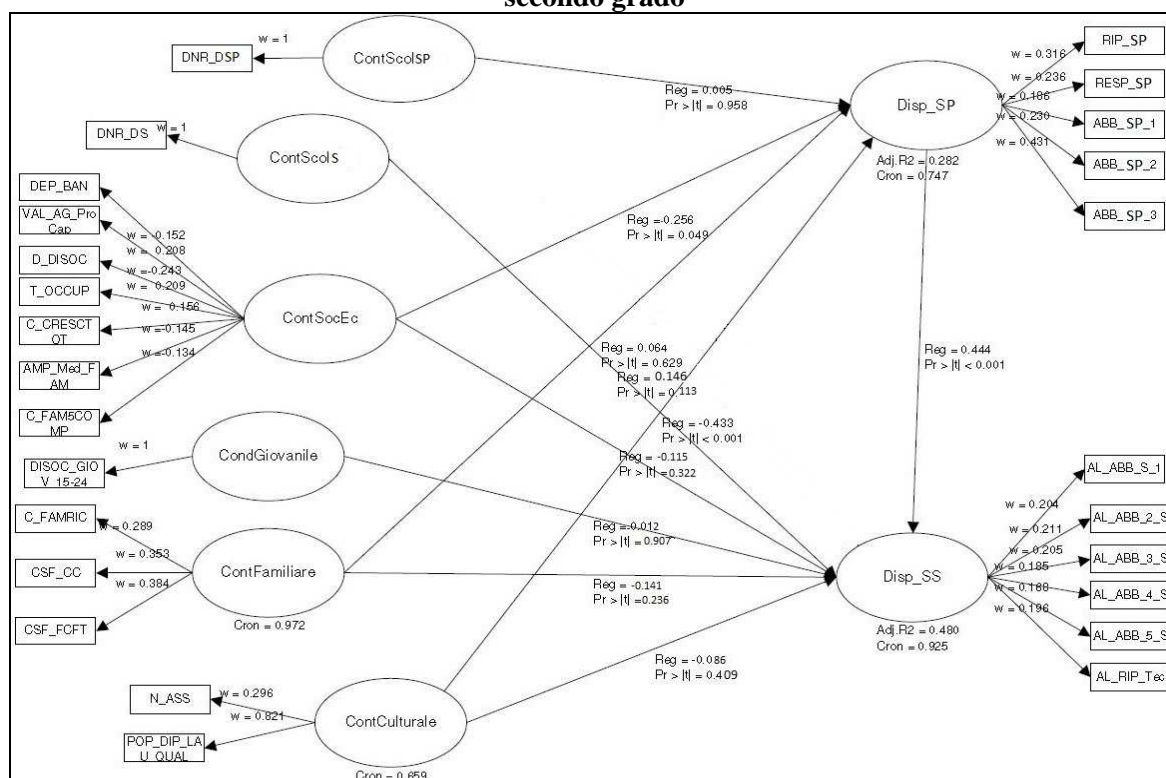
abbastanza alto per tutti i blocchi di indicatori, la più bassa (0,491) si rileva per il blocco di variabili manifeste relativo alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado.

Queste considerazioni sono molto utili al fine di individuare i fattori di maggiore criticità e così stabilire una strategia atta a migliorare i punteggi degli indicatori nel senso di contenere l'incremento di quelli che maggiormente influenzano la persistenza del fenomeno.

4.5.3. La stima delle relazioni tra le variabili latenti - Modello interno o strutturale

Il modello strutturale nella Figura 16 riassume le diverse regressioni strutturali stimate per il modello della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado. I valori sulle frecce rappresentano i coefficienti di regressione standardizzati (i coefficienti *path* che connettono le variabili latenti fra di loro e rappresentano quindi le relazioni che intercorrono tra queste variabili) e quindi l'impatto diretto di ciascun concetto esplicativo, esogeno o endogeno, sui concetti endogeni a cui è legato da un vincolo di causalità. Nel modello specifico analizzato per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, vi sono sei variabili latenti esogene indipendenti dalle altre variabili latenti del modello, vi è una variabile latente endogena interveniente, ritardo nella scuola secondaria di secondo grado, che subisce ed esercita influenza da e su altre variabili latenti. Infine, si ha un'unica variabile endogena finale che subisce l'influenza delle variabili latenti esogene e di quella endogena. Vari modelli sono stati stimati a partire dal modello generale specificato, da cui è emerso che non tutte le relazioni ipotizzate tra fattori esogeni ed endogeni al modello sono risultate significative.

Figura 16 - Stima del modello strutturale della Dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado



Per quanto riguarda la stima dei modelli interni, quindi delle relazioni strutturali previste dal modello, a partire dalla Figura 16 e dalle Tabelle 10, 11 e 12 è possibile notare che l'Indice R² (che misura la variabilità spiegata dal modello interno, ossia la sua capacità predittiva) risulta significativo sia per il modello strutturale della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado (0,302) che per quello della dispersione nella scuola secondaria di secondo grado

(0,509). Nello specifico, in riferimento ai Path coefficients, che esprimono l'impatto diretto di ciascuna variabile latente, esogena o endogena, sulle variabili endogene, è possibile individuare le relazioni causali significative. Per il modello strutturale relativo alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado risulta significativo l'impatto diretto del contesto culturale (path coef. -0,433, p-value 0,000) e del contesto socio-economico (path coef. -0,256, p-value 0,049). Non risulta significativo l'impatto del contesto scolastico nella scuola secondaria di primo grado e il contesto familiare. Per il modello strutturale relativo alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado risulta significativo l'impatto diretto della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado (path coef. 0,444 , p-value 0,000). Inoltre, pur non essendo pienamente significativi, sono da segnalare l'impatto del contesto scolastico nella scuola secondaria di secondo grado (path coef. 0,146) e del contesto familiare (path coef. -0,141). Non risulta significativo l'impatto diretto del contesto socio-economico, della condizione giovanile e del contesto culturale. Questo porta a ritenere che sulla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, incida in modo determinante il capitale culturale del contesto in cui il giovane è inserito insieme alle condizioni di benessere economico. Mentre, per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, incidono in modo determinante le variabili relative alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado. Rispetto alla dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado sono da segnalare anche gli effetti indiretti, mediati dalla variabile endogena interveniente, del contesto culturale (effetto totale -0.276, di cui -0.086 diretto e -0.191 indiretto) e del contesto socio-economico (effetto totale -0.228, di cui -0.115 diretto e -0.114 indiretto). Questi ultimi, quindi, agiscono sulla variabile endogena interveniente e, attraverso di essa, propagano il loro effetto sulla variabile endogena finale.

Tabella 10 - Stima dell' R² dei Modelli interni (o Modello strutturale) del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado

	R ²	F	Pr > F	R ² (Bootstrap)	Deviazione standard	Limite inferiore (95%)	Limite superiore (95%)
Disp_SP	0,302	11,059	0,000	0,337	0,064	0,223	0,501
Disp_SS	0,509	14,667	0,000	0,559	0,067	0,420	0,701

Tabella 11 - Stima dei Path coefficients dei Modelli interni del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado

	Variabile Latente	Path coefficients	Deviazione standard	t	Pr > t
Modello interno Disp_SP	ContSocEc	-0,256	0,128	1,996	0,049
	ContScolSP	0,005	0,104	0,052	0,958
	ContFamiliare	0,064	0,132	0,485	0,629
	ContCulturale	-0,433	0,099	-4,374	0,000
Modello interno Disp_SS	ContSocEc	-0,115	0,115	0,995	0,322
	ContScolS	0,146	0,091	1,600	0,113
	CondGiovanile	0,012	0,103	0,117	0,907
	ContFamiliare	-0,141	0,118	-1,190	0,236
	ContCulturale	-0,086	0,103	-0,829	0,409
	Disp_SP	0,444	0,090	4,953	0,000

Tabella 12 - Impatto delle variabili latenti ai Modelli interni del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado

	Variabile Latente	Correlazione	Path coefficient	Correlazione * Coefficiente
Modello interno Disp_SP	ContSocEc	-0,398	-0,256	0,101
	ContScolSP	0,303	0,005	0,002
	ContFamiliare	-0,353	0,064	-0,023
	ContCulturale	-0,512	-0,433	0,222
Modello interno Disp_SS	Disp_SP	0,611	0,444	0,271
	ContSocEc	-0,472	-0,115	0,054
	CondGiovanile	0,449	0,012	0,005
	ContScolS	0,408	0,146	0,059
	ContFamiliare	-0,483	-0,141	0,068
	ContCulturale	-0,515	-0,086	0,044

Nella Tabella 13 sono riassunti alcuni indici che consentono una valutazione complessiva del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado. In particolare sono riportati l'indice R^2 e R^2 corretto che misurano le variabilità spiegate dai modelli strutturali (o interni), ossia la loro capacità predittiva, la Media Comunalità (AVE) che misura la qualità del modello di misura (esterno), ossia quanta variabilità del blocco di variabili manifeste è spiegata dalla propria variabile latente, la Media Ridondanze che informa sulla qualità del modello strutturale ed esprime il potere delle variabili latenti esogene nella predizione delle variabili dipendenti osservate (variabili manifeste).

Tabella 13 - Valutazione del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado

Variabile latente	Tipo	R^2	R^2 corretto	Media Comunalità (AVE)	Media Ridondanze	Rho di D.G.
ContSocEc	Esogena			0,623		
ContScolSP	Esogena			1		1
ContScolS	Esogena			1		1
CondGiovanile	Esogena			1		1
ContFamiliare	Esogena			0,946		0,981
ContCulturale	Esogena			0,711		0,828
Disp_SP	Endogena	0,302	0,282	0,491	0,149	0,827
Disp_SS	Endogena	0,509	0,480	0,730	0,371	0,942
Media		0,406		0,672	0,260	

Infine, la Tabella 14 presenta i valori relativi alla Validità discriminante del Modello per la Dispersione Scolastica. La validità discriminante si riferisce alla capacità delle variabili latenti di misurare concetti diversi seppur correlati tra loro. In altre parole, è necessario poter discriminare tra i concetti spiegati da ogni variabile latente. È possibile valutare la validità discriminante sottoponendo a un test l'indice di correlazione tra le singole variabili latenti che deve risultare significativamente diverso da 1, e attraverso il confronto tra l'Indice AVE e le correlazioni al quadrato tra le variabili latenti. I valori delle correlazioni al quadrato devono risultare sempre minori dell'Indice AVE, infatti, la parte di variabilità condivisa tra una variabile latente ed il suo blocco di indicatori deve essere maggiore della parte di variabilità che la stessa variabile latente condivide con altre variabili latenti. Ogni variabile latente deve essere più correlata al suo blocco indicatori che alle altre variabili latenti che rappresentano altri blocchi di indicatori.

Nel Modello in esame entrambi i criteri risultano soddisfatti indicando una buona validità discriminante.

Tabella 14 - Validità discriminante del Modello per la dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado (Correlazioni al quadrato < AVE)

	Cont SocEc	Cont ScolSP	Cont ScolS	Cond Giovanile	Cont Familiare	Cont Culturale	Disp_SP	Disp_SS	Media Comunalità (AVE)
ContSocEc	1	0,298	0,111	0,418	0,553	0,181	0,157	0,220	0,623
ContScolSP	0,298	1,000	0,371	0,207	0,281	0,196	0,092	0,085	
ContScolS	0,111	0,371	1	0,088	0,196	0,354	0,066	0,167	
CondGiovanile	0,418	0,207	0,088	1	0,377	0,164	0,254	0,201	
ContFamiliare	0,553	0,281	0,196	0,377	1	0,263	0,124	0,232	0,946
ContCulturale	0,181	0,196	0,354	0,164	0,263	1	0,262	0,265	0,711
Disp_SP	0,157	0,092	0,066	0,254	0,124	0,262	1	0,373	0,491
Disp_SS	0,220	0,085	0,167	0,201	0,232	0,265	0,373	1	0,730
Media Comunalità (AVE)	0,623				0,946	0,711	0,491	0,730	0

Note conclusive

Prima di trarre le conclusioni rispetto alle analisi, in questa sede è opportuno sottolineare che il processo di stima del modello causale ha incontrato alcune difficoltà legate sia all'individuazione di indicatori esaustivi, che non ha permesso di specificare adeguatamente alcune dimensioni, sia al livello di disaggregazione delle informazioni, che ha vincolato l'analisi al livello provinciale. Rispetto al passato, alcuni indicatori, in special modo relativi al sistema scolastico, non sono stati rintracciati nei database ufficiali del MIUR e dell'ISTAT. Nonostante tali difficoltà, i risultati a cui si è pervenuti risultano soddisfacenti.

Il modello causale stimato, ovviamente, è una versione semplificata della realtà che intende descrivere. Tuttavia, nella sua semplificazione, tale modello può essere utile per trarre alcune indicazioni sulle possibili leve da utilizzare nell'ambito di politiche che tendano alla riduzione e al contenimento del fenomeno, politiche, in questo caso, orientate ad agire a livello macro, di sistema. In particolare, gli ambiti di intervento possono essere ricondotti ai fattori considerati nel modello.

Innanzitutto, sarebbero utili strategie e politiche di incentivazione che tendano alla stabilizzazione del corpo docente sia nella scuola secondaria di primo grado sia nella scuola secondaria di secondo grado. Solo la presenza di un corpo docente stabile garantisce la progettualità nel lungo periodo, il perseguimento di obiettivi educativi condivisi, l'instaurazione di relazioni educative significative con gli studenti e relazioni collaborative con i genitori. Questi fattori consentono di contrastare la dispersione. E' bene sottolineare che l'effetto deterioro della precarietà del corpo docente risulta poco significativo nel modello stimato. Ad avviso di chi scrive ciò non è tanto dovuto ad una perdita di peso di tale fattore sulla dispersione scolastica, ma quanto ad una diffusione di tale fenomeno. Mentre prima elevati tassi di precarizzazione erano tipici dei contesti più svantaggiati e di certi tipi di scuole, la precarizzazione si è diffusa tanto da non rappresentare un elemento fortemente discriminante. In tal senso, la riforma attuale che di fatto elimina la titolarità delle cattedre e che assegna a progetti triennali larghe quote di docenti di ruolo non sembra vada nella direzione di un corpo docente stabile.

Di interesse risulta anche il miglioramento delle strategie di orientamento nella scelta della scuola secondaria di secondo grado. Nelle analisi condotte si è riscontrato un tasso elevato di ritardo e abbandoni per gli alunni degli istituti tecnici rispetto ad altri istituti.

Per quel che riguarda il contesto socio-economico e quello culturale è bene sottolineare che essi non agiscono direttamente sulla dispersione nella scuola secondaria di secondo grado ma agiscono con un effetto mediato attraverso la scuola secondaria di primo grado. Anche in questo

caso sembra esserci un approfondimento del disagio che torna ad agire nella scuola dell'obbligo. Per quel che concerne il contesto economico-sociale sembra necessaria una strategia che punti al benessere economico inteso come opportunità di reddito e occupazionali che rappresentano le condizioni di base affinché le famiglie e gli individui abbiano le risorse essenziali per poter accedere, e rimanervi in modo profittevole, ai percorsi formativi, a partire da quelli primari. Come si è evidenziato nel corso dell'analisi ciò deve essere accompagnato da una crescita culturale; infatti, solo un sistema che sia anche culturalmente avanzato può incidere positivamente sulla riduzione della dispersione scolastica. Pertanto, risulta importante sostenere il valore positivo della cultura e della formazione indispensabile per la promozione del successo scolastico e per il pieno godimento dei diritti di cittadinanza.

Con riferimento alla condizione giovanile potrebbero essere utili la promozione e la creazione di opportunità e misure volte a contenere il problema della disoccupazione giovanile e il fenomeno dei NEET⁷⁵, Not in Employment, Education and Training, in linea con quanto già iniziato con le misure previste dal programma Garanzia Giovani.

Per quanto concerne il contesto familiare, sono necessari interventi volti al supporto delle famiglie caratterizzate da disagio economico che, come si è visto, rappresenta uno dei primi ostacoli nell'articolazione dei percorsi formativi.

È risultato molto forte il ruolo della scuola secondaria di primo grado nella determinazione di percorsi irregolari che generano abbandono e dispersione nella scuola secondaria di secondo grado. Questo legame è risultato essere il più forte fra quelli individuati. È come se il ritardo e la dispersione si accumulassero e si aggravassero nel corso del tempo. Questo rende necessaria una serie di interventi orientati alla gestione e al monitoraggio delle carriere degli studenti, in modo da intervenire tempestivamente ai primi segnali di disorientamento, prima di giungere a fenomeni di ritardo o di abbandono vero e proprio.

Un'ultima considerazione va fatta in merito al modello causale stimato, evidenziando che in esso le dimensioni risultate non significative non indicano che non abbiano rilevanza per il fenomeno della dispersione scolastica, ma solo che in questa configurazione del modello hanno meno importanza rispetto alle altre dimensioni incluse. È da notare che la disponibilità di indicatori più dettagliati per ogni dimensione e una maggiore disaggregazione delle informazioni consentirebbero una migliore specificazione del modello e, di conseguenza, la formulazione di un modello e di risultati più utili per la comprensione del fenomeno.

⁷⁵ L'Indicatore NEET, Not in Employment, Education and Training, indica la condizione di giovani tra i 15 e i 29 che non lavorano e non sono inseriti in circuiti di istruzione o formazione.

Appendice A

LEGENDA ETICHETTE DEGLI INDICATORI			
N°	ETICHETTE	DESCRIZIONI VARIABILI	FONTE
INDICATORI DI CONTESTO			
AMBITO DEMOGRAFICO			
1	CONCPOP	INDICE DI CONCENTRAZIONE TERRITORIALE DELLA POPOLAZIONE	sitis.istat.it; Anno 2010
2	DENSITA'	DENSITA' DI POPOLAZIONE	ilsole24ore.com; Anno 2012
3	D_INVECC	INDICE DI INVECCHIAMENTO	dati-censimentopopolazione.istat.it; Anno 2011
4	C_CRESCTOT	TASSO DI CRESCITA TOTALE (PER MILLE ABITANTI)	Demo.istat.it; Anno 2011
AMBITO SOCIO-ECONOMICO			
5	DEP_BAN	DEPOSITI BANCARI PER ABITANTI	dati.italiaitalie.it; Anno 2011
6	VAL_AG_Pro_Cap	VALORE AGGIUNTO TOTALE AI PREZZI BASE CORRENTI PRO-CAPITE	dati.italiaitalie.it; Anno 2011
7	D_DISOCC	TASSO DI DISOCCUPAZIONE	dati.istat.it; Anno 2011
8	T_OCCUP	TASSO DI OCCUPAZIONE	dati.istat.it; Anno 2011
9	IMP_REG	NUMERO IMPRESE REGistrate SU 100 ABITANTI	dati.italiaitalie.it; Anno 2011
AMBITO CULTURALE			
10	N_BIBLIO	NR. BIBLIOTECHE OGNI 10.000 ABITANTI	culturaincifre.istat.it; Anno 2011
11	N_CIN	SALE CINEMATOGRAFICHE APERTE AL PUBBLICO PER 100.000 ABITANTI	ilsole24ore.com; Anno 2011
12	N_ASS	NUMERO ASSOCIAZIONI ARTISTICHE, CULTURALI E RICREATIVE OGNI 100.000 ABITANTI	dati.italiaitalie.it; Anno 2011
13	D_QUOTABIT	COPIE DI QUOTIDIANI DIFFUSE GIORNALMENTE PER 100 ABITANTI	dataninja.it; Anno 2011
14	POP_DIP_LAU_QUAL	INCIDENZA DI LAUREATI, DIPLOMATI E QUALIFICATI SULLA POPOLAZIONE	dati-censimentopopolazione.istat.it; Anno 2011
COMPORAMENTI DEVIANTI			
15	F_AUTO	NUMERO DI FURTI DI AUTO DENUNCIATI OGNI 100.000 ABITANTI	ilsole24ore.com; Anno 2012
16	F_CASA	NUMERO DI FURTI IN CASA DENUNCIATI OGNI 100.000 ABITANTI	ilsole24ore.com; Anno 2012
17	F SCIP	NUMERO DI SCIPPI E BORSEGGI OGNI 100.000 ABITANTI	ilsole24ore.com; Anno 2012
18	I_DELIT	DELITTI DENUNCIATI ALL'AUTORITA' GIUDIZIARIA DA POLIZIA, CARABINIERI E GUARDIA DI FINANZA PER 1000 ABITANTI	dati.istat.it; Anno 2011
RISORSE INDIVIDUALI			
CONDIZIONE GIOVANILE			
19	DISOC_GIOV_15-24	TASSO DI DISOCCUPAZIONE TRA I GIOVANI 15-24	dati.istat.it; Anno 2011
CONTESTO FAMILIARE			
20	AMP_Med_FAM	AMPIEZZA MEDIA DELLA FAMIGLIA	dati.istat.it; Anno 2011
21	C_FAM5COMP	PERCENTUALE FAMIGLIE CON 5 O PIU' COMPONENTI	dati.istat.it; Anno 2011
22	T_SEP	NUMERO DI DIVORZI E SEPARAZIONI OGNI 10.000 FAMIGLIE	ilsole24ore.com; Anno 2011
23	C_FAMRIC	PERCENTUALE DI NUCLEI FAMILIARI RICOSTITUITI	dati.istat.it; Anno 2011
24	MADFI_FAFI	MADRI CON FIGLI SU TOTALE FAMIGLIE CON FIGLI	dati.istat.it; Anno 2011
25	CSF_CC	COPPIE SENZA FIGLI SU COPPIE CON FIGLI	dati.istat.it; Anno 2011
26	CSF_FCFT	COPPIE SENZA FIGLI SU TOTALE FAMIGLIE CON FIGLI	dati.istat.it; Anno 2011
PERCORSI FORMATIVI IRREGOLARI NELLA SCUOLA SUPERIORE			
27	AL_RIP_S	ALUNNI RIPETENTI PER 100 ALUNNI	dati.istat.it; MIUR - La scuola in chiaro;

			Anno Scolastico 2010/2011
28	AL_RESP_S	ALUNNI RESPINTI PER 100 SCRUTINATI	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
39	AL_ABB_S_1	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: PRIMO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
30	AL_ABB2S	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: SECONDO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
31	AL_ABB3S	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: TERZO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
32	AL_ABB4S	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: QUARTO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
33	AL_ABB5S	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: QUINTO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
34	AL_AM 1	PERCENTUALE DI ALUNNI AMMESSI ALLA CLASSE SUCCESSIVA: PRIMO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
35	AL_AM 2	PERCENTUALE DI ALUNNI AMMESSI ALLA CLASSE SUCCESSIVA: SECONDO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
36	AL_RIP_P	RIPETENTI SU 100 ISCRITTI AGLI ISTITUTI PROFESSIONALI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
37	AL_RIP_T	RIPETENTI SU 100 ISCRITTI AGLI ISTITUTI TECNICI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
38	AL_RIP_LSS	RIPETENTI SU 100 ISCRITTI AGLI ISTITUTI LICEI DELLE SCIENZE SOCIALI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
39	AL_RIP_L	RIPETENTI SU 100 ISCRITTI AI LICEI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
40	AL_RIP_LA	RIPETENTI SU 100 ISCRITTI AGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE ARTISTICA	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
		PERCORSI FORMATIVI IRREGOLARI NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO	
41	RIP_Primary	SCUOLA PRIMARIA: ALUNNI RIPETENTI PER 100 ALUNNI ISCRITTI	dati.istat.it; MIUR - La scuola in chiaro; Anno Scolastico 2010/2011
42	RIP_SP	SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO : ALUNNI RIPETENTI PER 100 ALUNNI ISCRITTI	dati.istat.it; MIUR - La scuola in chiaro; Anno Scolastico 2010/2011
43	RESP_SP	SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO : ALUNNI RESPINTI PER 100 SCRUTINATI	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
44	ABB_SP 1	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: PRIMO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
45	ABB_SP 2	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: SECONDO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
46	ABB_SP 3	PERCENTUALE DI STUDENTI CHE HANNO ABBANDONATO GLI STUDI: TERZO ANNO	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
		SISTEMA SCOLASTICO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	
47	DNR_DSP	PERCENTUALE DOCENTI NON DI RUOLO SUL TOTALE DOCENTI	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
		SISTEMA SCOLASTICO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	
48	AL_CLASS	NUMERO MEDIO DI ALUNNI PER CLASSE	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2011/2012
49	AL_POSTI	RAPPORTO ALUNNI/POSTI	dati.istat.it; MIUR - La scuola in chiaro; Anno Scolastico 2010/2011
50	DNR_DS	PERCENTUALE DOCENTI NON DI RUOLO SUL TOTALE DOCENTI	MIUR - www.datiopen.it; Anno Scolastico 2010/2011
51	D_ISCRIT P	ISCRITTI AGLI ISTITUTI PROFESSIONALI PER CENTO ISCRITTI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
52	D_ISCRIT T	ISCRITTI AGLI ISTITUTI TECNICI PER CENTO ISCRITTI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
53	D_ISCRIT LSS	ISCRITTI AGLI ISTITUTI LICEI DELLE SCIENZE SOCIALI PER CENTO ISCRITTI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011

54	D_ISCRIT L	ISCRITTI AGLI ISTITUTI LICEI PER CENTO ISCRITTI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011
55	D_ISCRIT LA	ISCRITTI AGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE ARTISTICA PER CENTO ISCRITTI	I.Stat, Anno Scolastico 2010/2011

Appendice B

Figura 1 - Biplot del sistema scolastico nel contesto socio-economico

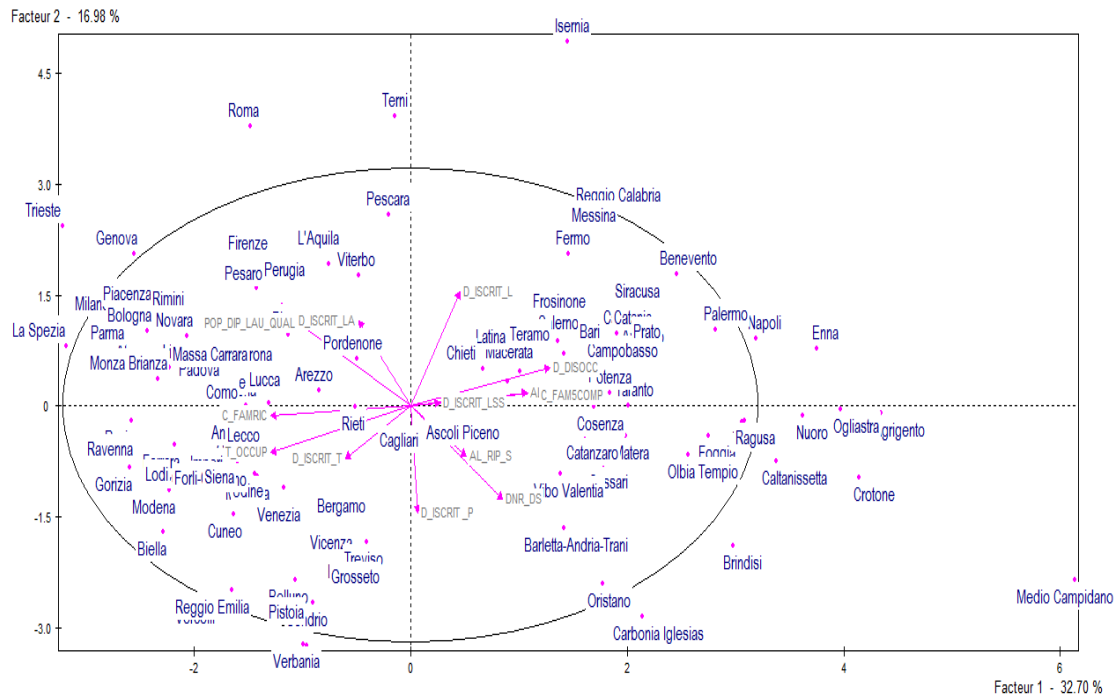
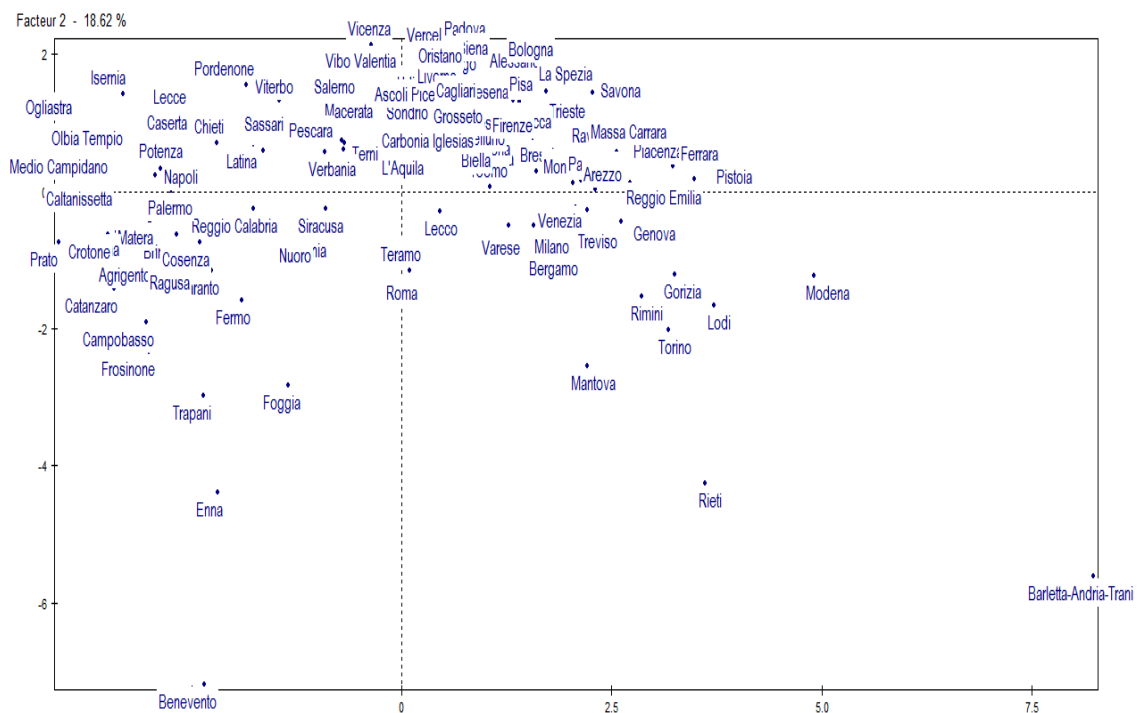


Figura 2a - Mappa fattoriale del contesto socio-economico, demografico e dei comportamenti devianti



**Figura 2b - Biplot del Contesto Socio-economico, Demografico e dei Comportamenti Devianti-
Capoluoghi di Regione**

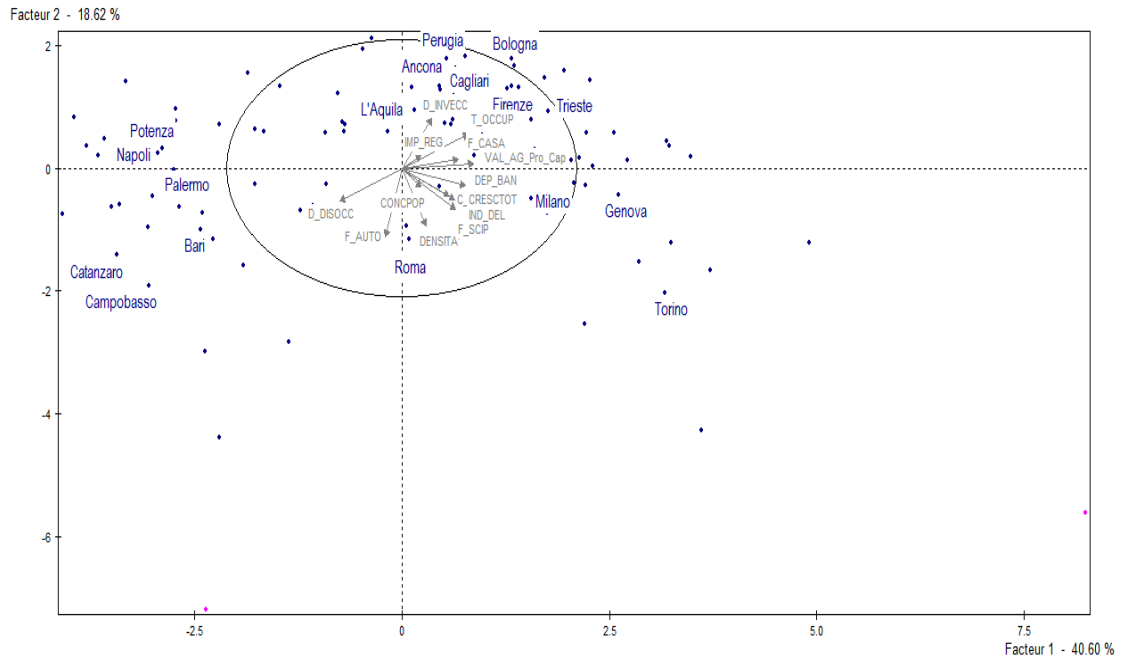


Figura 3- Biplot per il Contesto Culturale

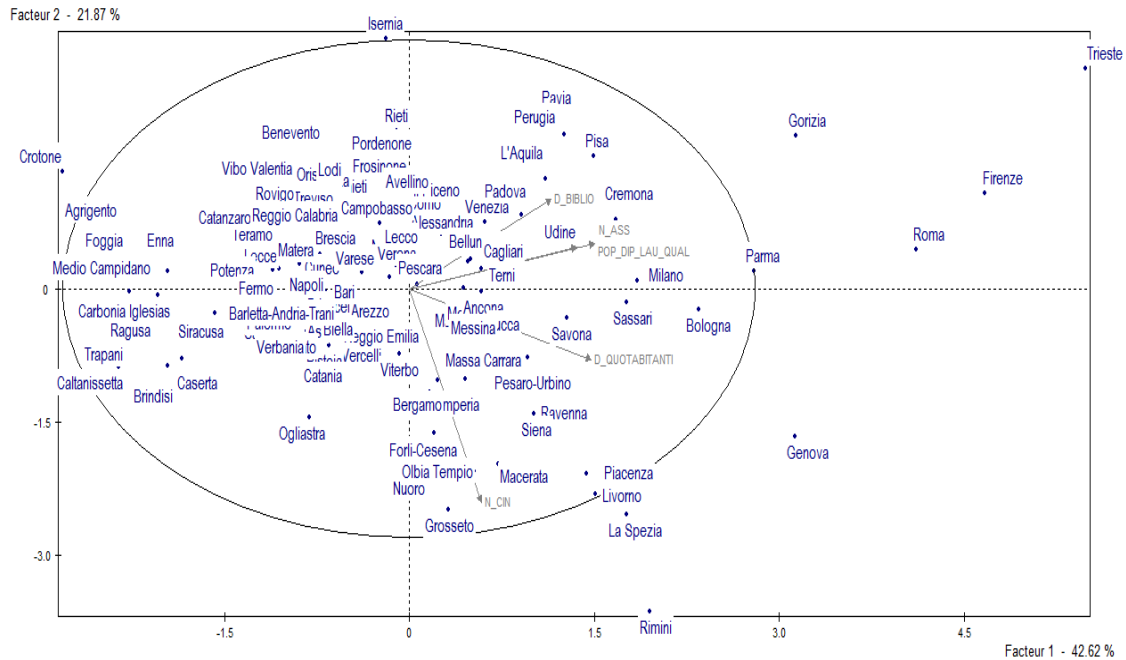


Figura 4 - Biplot per il Contesto Familiare

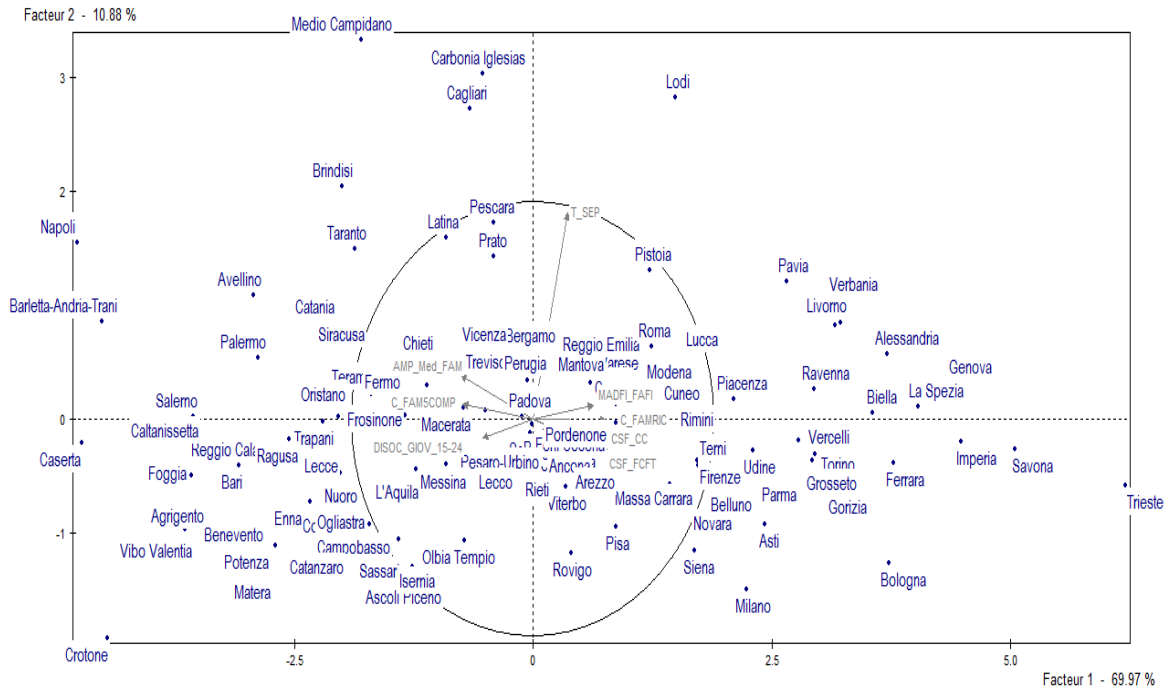


Figura 5a - Biplot per il percorso irregolare nella scuola primaria per la dispersione nella scuola secondaria di primo grado

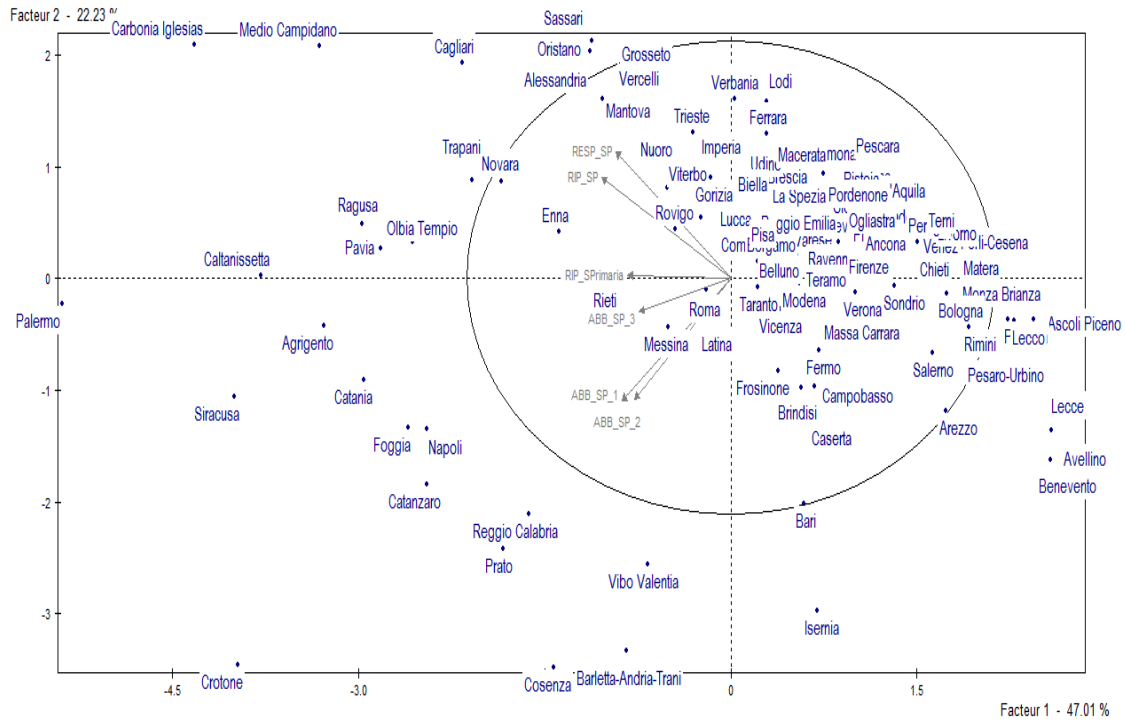


Figura 5b - Biplot per il percorso irregolare nella scuola primaria e per la dispersione nella scuola secondaria di primo grado- associazione con la variabile proxy del capitale culturale (% popolazione diplomata, laureata e qualificata) e con la variabile proxy dello svantaggio economico (tasso di disoccupazione)

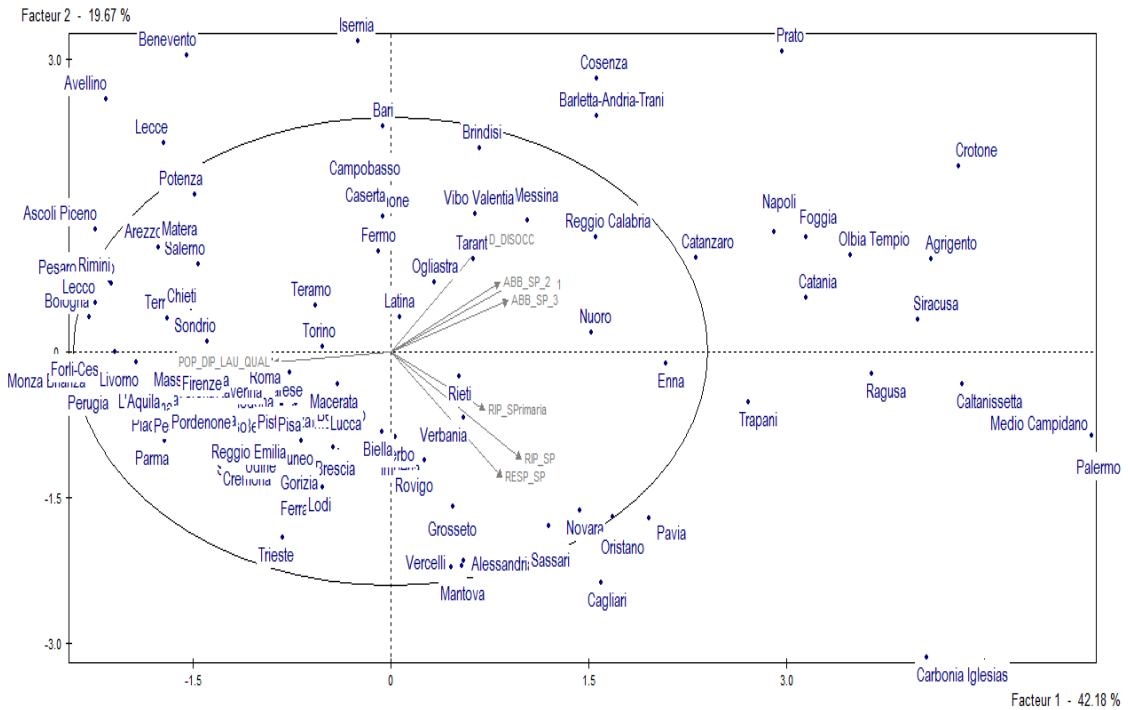


Figura 6a- Biplot per la dispersione nella scuola secondaria di secondo grado

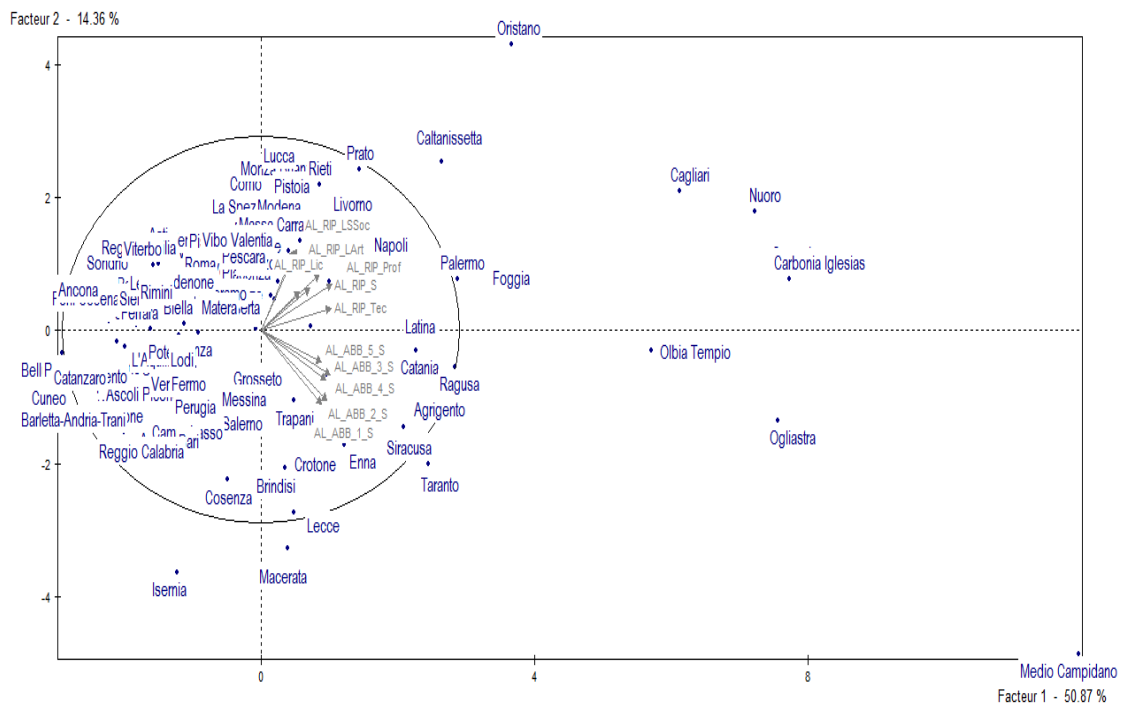
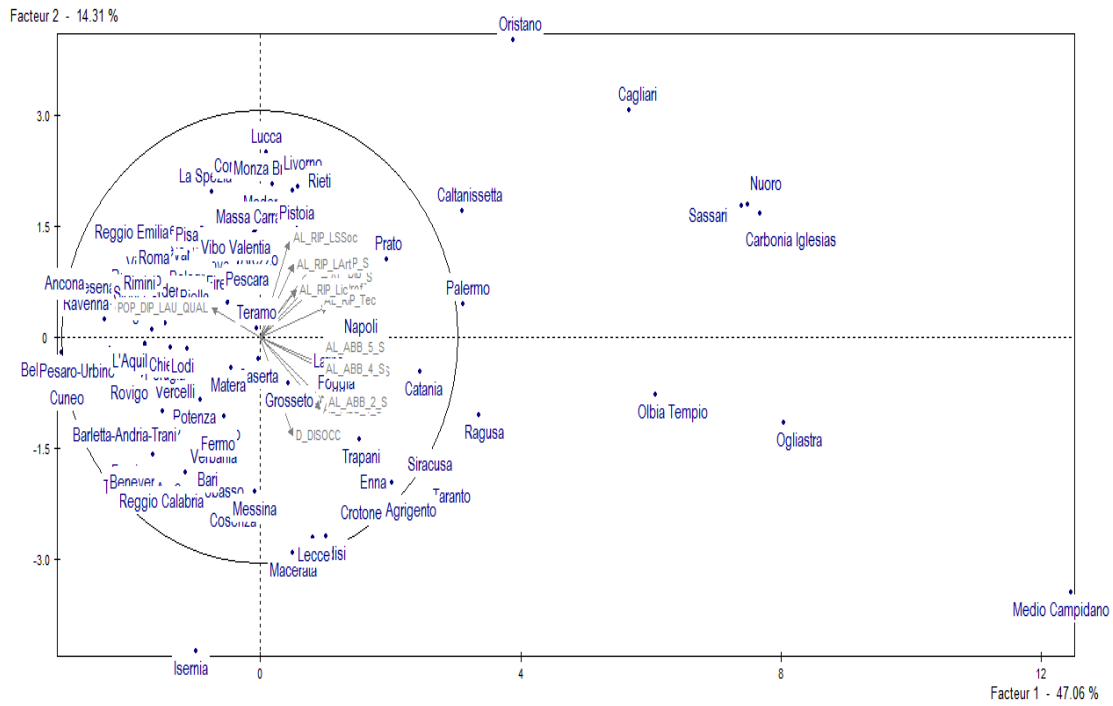


Figura 6b- Biplot per la dispersione nella scuola secondaria di secondo grado - associazione con la variabile proxy del capitale culturale (% popolazione diplomata, laureata e qualificata) e con la variabile proxy dello svantaggio economico (tasso di disoccupazione)



CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nella premessa di questo lavoro si è sottolineata la debolezza del sistema scolastico regionale che risulta ancor più problematica di quanto già non sia quella nazionale. I motivi di questo stato di cose sono complessi e richiederebbero analisi approfondite e ben più onerose di quanto fosse possibile realizzare in questa sede. E' noto, tuttavia, che i fattori che determinano questa situazione sono molteplici, variamente interrelati e in verità molto poco considerati nel dibattito pubblico.

A livello macro si può innanzitutto riportare quanto gli studi dell'OCSE mettono in evidenza ormai da vari anni. Partendo dalla spesa: in Italia la spesa per istruzione è inferiore a quella di tutti gli altri Paesi ad eccezione della Grecia¹. Nel 2013 la spesa pubblica in materia di educazione è stata pari all'8% della spesa totale a fronte di una media OCSE del 12,5%. Già nel 2011 l'Italia aveva speso il 4,8% del PIL per l'istruzione, ovvero 1,3 punti percentuali in meno rispetto al totale OCSE che era del 6,1%, collocandosi così al 29esimo posto su 34 Paesi. Inoltre l'OCSE rileva che in Italia l'educazione è la voce di spesa pubblica che ha subito la riduzione più elevata tra il 2007 e il 2013 (-1,6% contro il -0,8% della media OCSE)². Sebbene non si possa ritenere automatico che una maggior spesa si traduca in una maggiore efficienza ed efficacia del sistema è indubbio che quello che questi dati rivelano non può non testimoniare, in generale, lo scarso valore attribuito all'educazione nel nostro Paese. Ad esempio questo lo si evidenzia ancor meglio in relazione ai compensi degli insegnanti. Secondo l'indagine "Education at a glance 2011", gli insegnanti italiani guadagnano molto meno rispetto ad altri professionisti con diploma di istruzione terziaria. In particolare, gli stipendi degli insegnanti della scuola primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore, se posti in relazione con lo stipendio medio di altri professionisti con livello d'istruzione terziaria si attestano al 40% in meno. Inoltre nei Paesi OCSE tra il 2000 e il 2009 gli stipendi degli insegnanti sono aumentati in media del 7%, in termini reali, mentre in Italia sono diminuiti (-1%). Non solo, ma altro elemento fondamentale è legato al valore del titolo di studio. *"In media, in Italia come altrove, i laureati hanno redditi da lavoro più alti rispetto ai lavoratori con un livello d'istruzione inferiore. Tuttavia, l'Italia si distingue rispetto ai Paesi che registrano quote altrettanto piccole di laureati. Nei Paesi OCSE e Paesi partner, in genere, a un minore numero di laureati corrispondono maggiori vantaggi salariali. Nel 2014, in Italia, solo il 17% degli adulti (25-64enni) era titolare di una laurea, percentuale simile a quelle del Brasile, del Messico e della Turchia. Tuttavia, in questi tre Paesi la differenza tra i redditi dei laureati e quelli degli adulti che hanno conseguito solo un diploma della scuola secondaria superiore come livello massimo d'istruzione, è più alta rispetto alla media dell'OCSE, mentre in Italia i redditi rispettivi sono inferiori: 143% rispetto alla media OCSE del 160%"*³. Inoltre si legge più avanti, riportando i dati sui NEET particolarmente elevati nel nostro Paese: *"La prospettiva di un ritorno d'investimento relativamente basso e incerto, dopo un lungo periodo trascorso nel sistema dell'istruzione, potrebbe spiegare l'interesse limitato dei giovani italiani ad intraprendere gli studi universitari"*⁴.

Sempre a livello macro e riferendoci alla situazione regionale, non si può non sottolineare come molte analisi dimostrino che i giovani appartenenti a contesti territoriali e socio-economici svantaggiati riproducano questo svantaggio anche nelle performance scolastiche. Non solo ma *"ovunque nel Paese la classe sociale di provenienza continua a condizionare pesantemente la riuscita dei percorsi scolastici e formativi dei ragazzi. I figli di genitori con titoli di studio elevati o professioni qualificate abbandonano molto meno gli studi, hanno minori probabilità di diventare Neet, presentano livelli di competenza informatica maggiori e partecipano ad attività culturali*

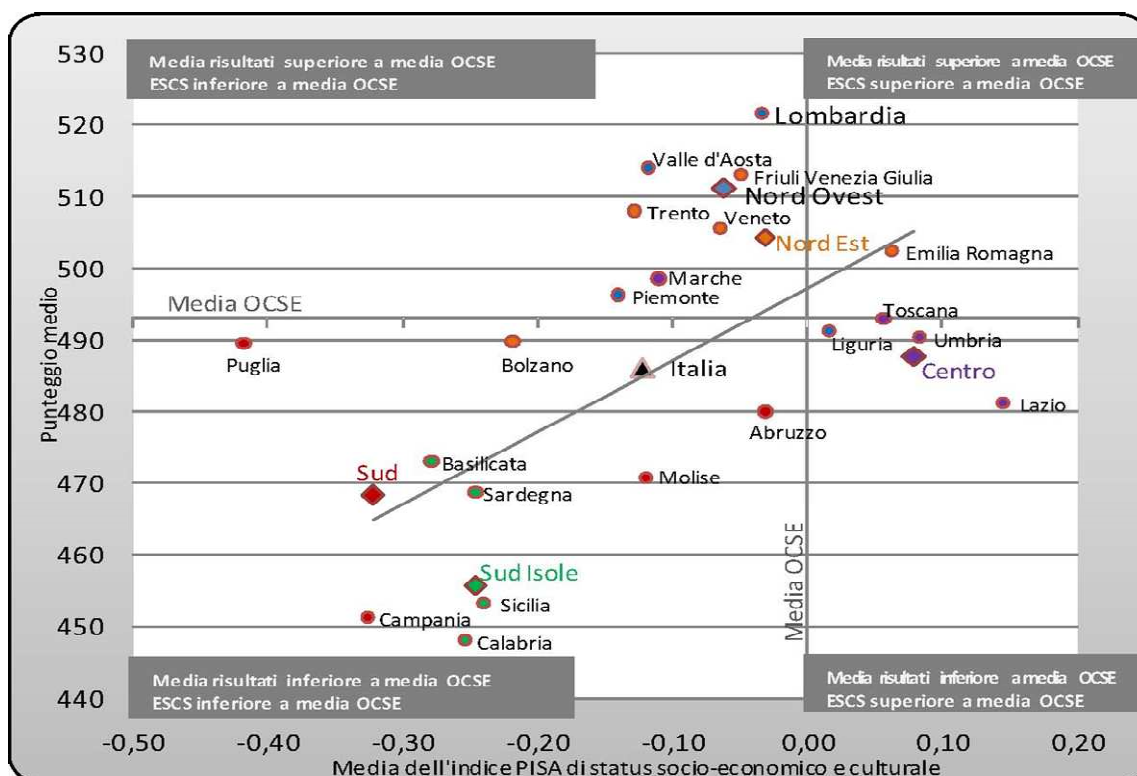
¹ OCSE, Government at a glance 2013, pag.77.

² OCSE, Education at a glance 2011, Nota paese - Italia, cfr. <http://www.oecd.org/dataoecd/31/28/48669804.pdf>.

³ Cfr. Italia - Country Note - Uno sguardo sull'istruzione 2015: indicatori dell'OCSE, pag.3.

⁴ Ibidem, pag. 4.

molto più frequentemente dei figli di genitori poco istruiti o con bassi profili professionali”⁵. Quanto affermato è mostrato con efficacia dal grafico che segue frutto di un’elaborazione dell’Invalsi sul database dell’indagine PISA 2009.



Ciò che comunque caratterizza maggiormente la *performance* negativa dell’istruzione nella popolazione regionale non sono tanto i dati relativi agli apprendimenti o i valori sull’acquisizione dei titoli di studio che pure, giova sottolinearlo, sono sicuramente migliorati negli ultimi anni, ma, come più volte sottolineato in questo Rapporto, i numeri della dispersione e dell’abbandono scolastico. Migliorati anch’essi, ma comunque attestati a livelli ancora troppo elevati. Ciò non può che riprodurre le disuguaglianze economiche e alimentare il circolo vizioso dell’arretratezza.

La lotta alla dispersione e alle uscite precoci dal sistema scolastico dovrebbe quindi costituire l’obiettivo prioritario in un contesto economicamente svantaggiato e povero di opportunità lavorative. Il sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale, che abbiamo analizzato nelle prime due parti di questo Rapporto, sembra costituire un buon deterrente. Malgrado ci sia ancora molto da lavorare per migliorarlo ed espanderlo ulteriormente, i dati evidenziati e le analisi qualitative effettuate hanno messo in evidenza le potenzialità di questa particolare offerta formativa. Infatti se è ormai abbastanza acclarato che il disagio scolastico che prelude agli abbandoni si determina nel ciclo della formazione primaria e secondaria inferiore ed è lì che si dovrebbe agire in chiave preventiva, il sistema degli IeFP può efficacemente intercettare queste debolezze prima che si arrivi alla scelta dell’abbandono vero e proprio e cambiare il destino di questi ragazzi proiettandoli addirittura verso una nuova consapevolezza del valore dell’impegno negli studi. Ne sono una testimonianza non solo i dati del monitoraggio descritti e analizzati nella prima parte del Rapporto, ma anche le affermazioni dei ragazzi intervistati nell’indagine qualitativa riportati nella seconda parte.

Sugli IeFP c’è un’altra questione che può valere la pena affrontare in queste note ed è quella relativa alle Istituzioni che offrono i percorsi. In Campania, come è noto, attualmente sono solo le Istituzioni scolastiche ad offrirli e nella sola modalità della sussidiarietà integrativa. L’apertura alle

⁵ BES 2015, Capitolo 02, Istruzione e formazione, pag. 88.

Agenzie formative accreditate stenta a decollare essenzialmente per carenza di fondi e complessità amministrative. Se da un lato aprire il sistema agli Enti di formazione professionale è auspicabile per arricchire e qualificare ulteriormente l'offerta di percorsi IeFP che resterebbe comunque mista, dall'altro pensare che la titolarità lasciata alle Istituzioni scolastiche esprima di per se una qualità inferiore è una generalizzazione azzardata. I dati forniti dall'Isfol al riguardo sono emblematici: nelle due regioni che affidano principalmente o totalmente i percorsi IeFP agli Enti di FP, la Lombardia e la Sicilia, i risultati relativi, ad esempio, al tasso di successo formativo (per il triennio 2011-2014) sono diametralmente opposti⁶. Molto elevati i primi decisamente bassi i secondi. E' evidente che molto dipende dalle caratteristiche degli Enti, dall'esperienza maturata in percorsi di formazione di primo livello e dal possesso di risorse e attrezzature adeguate a fornire competenze di base per l'assolvimento del diritto dovere. Non è un caso, infatti, che in alcune regioni si è scelto un percorso misto che prevede un primo anno presso le Istituzioni scolastiche e il biennio successivo presso gli Enti di formazione (è il caso, ad esempio, dell'Emilia Romagna e della Toscana).

Vi è poi il problema fondamentale dei costi. Se è vero, come ha evidenziato uno studio dell'Isfol⁷, che i corsi offerti dalle Istituzioni formative costano in media meno di quanto non costino allo Stato quelli delle Istituzioni scolastiche, è anche vero che le regioni con fondi carenti per finanziare gli IeFP non possono che affidarsi alle scuole. In attesa di un radicale riordino e razionalizzazione del finanziamento dell'intero sistema, in molte regioni, soprattutto del Sud Italia, senza le Istituzioni scolastiche l'offerta dei percorsi IeFP sarebbe praticamente inesistente.

In generale da quanto detto in precedenza si possono proporre sinteticamente alcune ipotesi esplicative. Da un lato si deve ritenere che il sistema scolastico regionale sia poco "produttivo" e certamente molti sono i parametri che ne mettono in evidenza le carenze, dall'altro però non vanno sottovalutate sia le condizioni sociali ed economiche delle famiglie sia la carenza di diffuse e qualificate politiche di orientamento e accompagnamento accanto ad una reale promozione e valorizzazione dei percorsi professionalizzanti (apprendistato, IeFP, formazione professionale *tout court*).

Che le varie forme della dispersione scolastica (scarso rendimento, deficit di apprendimento, assenze prolungate, ripetenze, abbandoni, ecc.) siano da mettere in relazione con il capitale economico e culturale delle famiglie è un dato che scaturisce da tutti gli studi sul fenomeno (anche se negli ultimi anni si sta assistendo anche ad una forma di "democratizzazione" del disagio e del rischio, come già evidenziato nello studio di dieci anni fa⁸). La Campania purtroppo ha, come è noto, un triste primato anche nella diffusione della povertà e questo non può non avere conseguenze sul destino degli studenti. L'orientamento alle scelte educative è un altro anello debole della catena di responsabilità se ad esempio si riflette sul fatto che di 100 iscritti alle secondarie superiori nell'anno scolastico 2013/2014 più della metà si sono iscritti ai licei (50,4%), il 27,1% agli Istituti Tecnici e il 22,5% agli Istituti professionali (che comprendono anche gli IeFP in sussidiarietà integrativa), mentre in regioni come il Veneto e l'Emilia e Romagna, ad esempio, gli iscritti ai Licei sono poco superiori al 42%⁹. Da un lato questa distribuzione potrebbe essere troppo sbilanciata a favore dei licei, dall'altro è anche vero che permane una differenza di fondo nell'attribuzione del prestigio e del valore alla formazione liceale contrapposta a quella tecnico-professionale, ancor più se fuori dal sistema scolastico. Il dualismo tra percorsi di "serie A" e percorsi di "serie B" è ancora molto radicato e non solo da un punto di vista culturale. La promozione e la valorizzazione dei percorsi professionalizzanti è fondamentale affinché risultino appetibili agli studenti, alle famiglie e agli stessi insegnanti.

6 Si veda il capitolo 2 della Prima parte, in particolare pag. 18.

7 Salerno Giulio Maria, Zagardo Giacomo, I costi della IeFP. Una possibile comparazione tra pubblico sociale e pubblico statale, Isfol Research Paper, 2015.

8 *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, op. cit., pag. 399-400.

9 Fonte: MIUR - Servizio STATISTICO, Focus "Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione" Anno Scolastico 2013/2014, pag. 16

Ma la questione fondamentale nella lotta al fenomeno dell' *early leaving* è relativa soprattutto ad una scelta di fondo, ad un'alternativa di azione politica che comporta due opzioni tra loro molto diverse. La prima è caratterizzata da un approccio preventivo, la seconda da un approccio "riparativo".

La prima: gli studi sulla dispersione e quelli sull'abbandono dimostrano, come si è più volte sottolineato, che il danno si produce o mostra i primi sintomi, chiaramente identificabili, già nel ciclo di istruzione primaria o al più in quello secondario di primo grado e quindi sarebbe necessario intervenire a quel livello per supportare, accompagnare, orientare e prevenire gli abbandoni. Il vero contrasto al fenomeno si gioca in quegli anni, intervenire nei primi anni delle secondarie di secondo grado è invece molto più complesso anche perché il fallimento si è già sperimentato e le soluzioni alternative che possono essere prospettate appaiono, del tutto comprensibilmente, come di "serie B" (anche se non lo sono).

La seconda: una volta che l'uscita dal sistema scolastico si è verificata si cerca di intervenire per "riparare" il danno. Far rientrare in un sistema (sia esso di istruzione o formazione professionale) chi ne è uscito, a volte anche da un certo numero di anni, è però particolarmente difficile e presuppone azioni ad alto tasso di complessità sia in termini economici sia in termini di risorse umane e di istituzioni da coinvolgere.

In questo quadro il ruolo del sistema della formazione professionale è ancora molto debole. In Campania ha tradizionalmente intercettato, in una pura logica di mercato, soprattutto giovani per formarli per le attività di operatori del benessere (come acconciatori e estetiste) o in ambito sanitario. Quello che potrebbero giocare invece i Poli tecnico-professionali, se opportunamente sostenuti, ottimizzati e valorizzati, è un ruolo che si può rivelare cruciale per diversi aspetti:

- nell'ottica della promozione e valorizzazione dei percorsi professionalizzanti, finalizzati anche al contrasto degli abbandoni scolastici precoci;
- nell'azione di rete tra soggetti istituzionali di pari livello (scuole, enti di formazione, imprese);
- nell'insistere con le proprie azioni su di un territorio con precise e definite vocazioni;
- nella loro capillare diffusione su tutto il territorio regionale;
- nel creare un reale interscambio tra istruzione, formazione e lavoro anche ai livelli più alti di qualificazione con la presenza degli ITS e delle Università.

Riferimenti bibliografici

LOST - Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di Scuole e Terzo settore, a cura di WeWorld, Fondazione Giovanni Agnelli, Associazione Bruno Trentin (ABT), Milano, ottobre 2014.

Evidenze della valutazione d'impatto del primo biennio d'attuazione del progetto Fuoriclasse, report a cura di Fondazione Giovanni Agnelli per Save the Children Programma Fuoriclasse, presentato a Roma il 12 settembre 2014.

La Buona Scuola, Rapporto del 3 settembre 2014 a cura del MIUR.

Evasione e dispersione scolastica in Campania - Cause e strategie di contrasto al fenomeno della dispersione attraverso l'esperienza fatta in un bene confiscato alla camorra, Relazione a cura di L. Merola, Napoli, luglio 2014.

Dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore statale, Dossier a cura di Tuttoscuola, Roma, giugno 2014.

Rapporto BES 2014: il benessere equo e sostenibile in Italia, Capitolo 02 "Istruzione e Formazione".

Rapporto BES - Benessere equo sostenibile 2015, a cura di Cnel-Istat, Roma, 2015.

Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci, a cura di P. Battimiello, P. Cortellesa, M. Maciocia, L. Veneruso, Editoriale Anicia S.r.l., Roma, settembre 2013.

Focus "La dispersione scolastica", a cura del MIUR - Ufficio di Statistica, giugno 2013.

Carla Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio Editore, Palermo, 2011.

Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto, a cura di P. Clarizia e A. Spanò, Collana Arlav n°4, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2005.

Percorsi diseguali. Una tipologia di giovani alla ricerca dell'identità lavorativa, a cura di P. Clarizia e D. Maddaloni, Collana Arlav n° 5, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2006

Percorsi diseguali/2. La tipologia dei giovani inoccupati alla prova dell'indagine quantitativa, a cura di P. Clarizia e D. Maddaloni, Collana Arlav n° 9, Francesco Giannini & figli s.p.a., Napoli, 2007.

Isfol, *Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale a.f. 2013-2014*, XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, Marzo 2015.

Occupati dalla formazione - Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP (2013), a cura di Marsilii E., Scalmato V., Isfol Research Paper n°18, Roma, 2014.

OCSE, *Government at a glance* 2013.

OCSE, *Education at a glance 2011*, Nota Paese – Italia.

OCSE, *Uno sguardo sull'istruzione*, Italia – Country Note, 2015.

Salerno Giulio Maria, Zagardo Giacomo, *I costi della IeFP. Una possibile comparazione tra pubblico sociale e pubblico statale*, Isfol Research Paper, 2015.

MIUR - Servizio STATISTICO, *Focus “Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione”*, Anno Scolastico 2013/2014.