

RAPPORTO SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN TOSCANA



POR FSE
2007-2013
Fondo Sociale Europeo
Programma Operativo
Regione Toscana



Unione europea
Fondo sociale europeo



Firenze, Luglio 2014

RICONOSCIMENTI

Il presente documento è stato realizzato da un gruppo di lavoro coordinato da Nicola Sciclone all'interno dell'Area Istruzione, lavoro e welfare.

Hanno collaborato: Marco Bontempi (Parr. 3.1, 3.4), Enrico Conti (Introduzione, Cap. 1, Cap. 4), Giovanna Del Gobbo (Par. 3.5), Silvia Duranti (Cap. 2, Cap. 4), Giacomo Fontani (Par. 3.2), Simone Provenzano (Par. 3.3) e Carla Rampichini (Cap. 2). L'allestimento del testo è stato curato da Elena Zangheri.

Indice

EXECUTIVE SUMMARY	5
INTRODUZIONE	9
1.	
LA DISPERSIONE SCOLASTICA: UN CONFRONTO NAZIONALE E INTERNAZIONALE	13
1.1 Gli <i>early school leavers</i> (ESL): la Toscana nel confronto internazionale	13
1.2 I livelli di apprendimento dei quindicenni attraverso l'indagine PISA	16
1.3 Il livello degli apprendimenti in Italiano e matematica attraverso le prove INVALSI	18
2.	
DISPERSIONE SCOLASTICA, APPRENDIMENTI E ORGANIZZAZIONE DEI FATTORI	21
2.1 Introduzione	21
2.2 Performance e equità del sistema scolastico toscano nel ciclo primario	22
2.3 Le determinanti delle performance scolastiche nel ciclo primario: quanto conta la scuola?	32
2.4 L'analisi dell'efficacia delle scuole: uno strumento per il <i>policy maker</i>	41
2.5 Conclusioni	45
3.	
VISSUTO SCOLASTICO E DISPERSIONE SCOLASTICA: UNA RICERCA QUALITATIVA	47
3.1 Introduzione	47
3.2 Dispersione occulta e dispersione visibile: due scuole, un sistema	53
3.3 Il vissuto degli studenti: estranei a casa propria	56
3.4 Il vissuto dei genitori: adulti in dispersione?	63
3.5 Il vissuto dei professori: chi abbandona chi?	70
3.6 Conclusioni	78
4.	
IL PROGETTO INNOVARE "INSEGNARE A CHI NON VUOLE IMPARARE"	85
4.1 Introduzione	85
4.2 Le fasi di implementazione del progetto e il ruolo di Irpet: il piano della valutazione	87
4.3 La valutazione quantitativa degli effetti del progetto	92
4.4 La valutazione qualitativa attraverso lo strumento del focus group	98
4.5 Conclusioni	101
Appendice A	
I RISULTATI DELLE REGRESSIONI MULTILIVELLO	103
Appendice B	
I RISULTATI DEI QUESTIONARI SOMMINISTRATI DURANTE I FOCUS GROUP	105
Appendice C	
DATI QUANTITATIVI: LE CIFRE DEL CONTESTO MUGELLANO	107
BIBLIOGRAFIA	121

EXECUTIVE SUMMARY

Negli ultimi anni è cresciuta nell'opinione pubblica e presso le istituzioni la consapevolezza che l'elevato livello di dispersione scolastica sia uno dei principali problemi della scuola italiana. A ciò ha contribuito in larga parte la pressione europea che, prima con la Strategia di Lisbona, poi con la Strategia Europa 2020, ha posto tra gli obiettivi prioritari per i Paesi Membri la riduzione del tasso di abbandono scolastico.

Alti tassi di abbandono scolastico rappresentano infatti un ostacolo per una crescita intelligente ed inclusiva. L'abbandono scolastico dà luogo a costi non solo individuali, ma anche sociali ed economici. Dal punto di vista individuale, le conseguenze dell'abbandono scolastico si trascinano per tutta la vita e tendono a ripercuotersi negativamente sulle opportunità occupazionali, sui livelli di reddito e più generalmente sulla qualità della vita. A livello economico, alti livelli di abbandono scolastico tendono nel lungo termine a influenzare la disponibilità di lavoratori qualificati, la capacità di innovazione delle imprese e quindi la crescita economica.

Per questi motivi, la posizione della Toscana rispetto all'indicatore europeo desta non poche preoccupazioni. Nel primo capitolo di questo rapporto, dal titolo *La dispersione scolastica: un confronto nazionale e internazionale*, si vuol fornire un quadro della dispersione scolastica in Toscana, partendo dalla consapevolezza che si tratta di un fenomeno complesso di cui l'abbandono esplicito del sistema di istruzione rappresenta solo "la punta dell'*iceberg*". Guardando agli abbandoni scolastici, la nostra regione presenta uno svantaggio non solo nella comparazione internazionale, ma anche guardando alle altre regioni del centro-nord. È infatti ancora molto alta la quota di *early school leavers*: ogni cento giovani 18-24enni circa diciotto hanno un titolo di studio non superiore alla licenza media e non sono iscritti né a scuola, né a un corso formativo. Il quadro di insieme non muta significativamente se abbracciamo una prospettiva più ampia, in grado di cogliere attraverso i livelli di apprendimento l'insuccesso scolastico di tipo sostanziale, che spesso prelude all'abbandono esplicito dei percorsi di istruzione. Sia in Italia che in Toscana la quota di quindicenni con competenze insufficienti in italiano e matematica è superiore agli standard europei e anche nella scuola del primo ciclo esiste una quota non trascurabile di alunni al di sotto della soglia minima di competenze.

È per questo motivo che nel secondo capitolo, dal titolo *Dispersione scolastica, apprendimenti e organizzazione dei fattori*, il focus si sposta nella scuola del primo ciclo. È infatti già in questa prima fase del percorso di istruzione che si generano i divari nei risultati scolastici, cristallizzando differenze individuali e sociali che tendono poi a riprodursi attraverso l'auto-selezione degli studenti nelle diverse tipologie di scuola secondaria superiore. È quindi importante capire quali sono i fattori che già in questa fase contribuiscono a generare divari nei livelli di apprendimento degli alunni per potervi agire e prevenire l'abbandono scolastico nei livelli superiori.

Quello che emerge dalla nostra analisi è che la scuola conta (meglio docenti a tempo indeterminato che precari, ad esempio), ma non è la quantità o la qualità degli input a determinarne l'efficacia, perlomeno non di quelli misurabili e osservabili. La nostra ricerca mostra che gran parte delle variabili al centro dei dibattiti sulla scuola (dimensione delle classi,

rapporto alunni/docenti, stato delle infrastrutture scolastiche, ecc.) hanno un ruolo minoritario nella spiegazione dei livelli di competenze nel ciclo primario. L'effetto scuola è individuabile più nell'efficacia gestionale dell'istituzione scolastica: nel modo in cui utilizza le risorse e gestisce gli studenti. Attraverso una stima dell'efficacia delle scuole toscane è stato così possibile evidenziare i casi anomali, le scuole da monitorare perché poco performanti considerate le condizioni contestuali in cui operano. In ogni caso, la maggior parte delle differenze nei livelli di competenze resta dentro le scuole ed è legata perlopiù al *background* familiare: titolo di studio e occupazione dei genitori, livelli di reddito, nazionalità. E guardando i risultati in un'ottica comparativa emerge con chiarezza l'amplificarsi dell'effetto delle variabili individuali nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado.

Se alla primaria le differenze di genere, di nazionalità, di capacità sono in parte mitigate dalla scuola, alla secondaria di primo grado finiscono per tradursi in gap consistenti nei livelli di apprendimento. All'aumentare dei carichi di studio individuale e della complessità dei temi trattati, le differenze individuali si rafforzano e la scuola fa fatica ad attenuarle, anche a causa di un tempo-scuola più ridotto rispetto ai primi anni di istruzione. Sembra quindi che la scuola secondaria inferiore fallisca laddove la scuola primaria riesce: contenere l'influenza delle differenze individuali e sociali nei livelli di apprendimento. In questa fase inizia così un processo cumulativo degli svantaggi sociali, dei bassi livelli di competenze e dei ritardi scolastici, che si riflette poi in una differenziazione dell'orientamento all'indirizzo di prosecuzione negli studi. Gli studenti più deboli sul fronte degli apprendimenti sono orientati dagli insegnanti verso specifici indirizzi secondari (IeFP, istruzione professionale), dove la concentrazione di studenti con un background simile rende loro difficile recuperare il ritardo maturato nei precedenti gradi di istruzione.

Per frenare questa spirale, che tende a penalizzare in modo irreversibile i giovani che hanno accumulato un certo ritardo a partire dai primi gradi di istruzione, è importante agire con adeguate politiche di prevenzione e di intervento. Sul primo fronte rivestono un ruolo di primo piano le politiche orientative e di indirizzo. Oggi le scelte scolastiche tendono a rispecchiare in larga parte il *background* socio-culturale della famiglia di origine: i figli dei laureati scelgono automaticamente il liceo, mentre i giovani con capitale culturale più debole tendono ad essere traghettati verso scuole considerate "meno impegnative", come gli istituti professionali. Gli insegnanti, dal canto loro, non sembrano riuscire a contrastare queste dinamiche; piuttosto, contribuiscono spesso ad alimentare la visione stereotipata delle diverse tipologie di istruzione secondaria superiore, basando il loro giudizio orientativo esclusivamente sui risultati scolastici piuttosto che sulle inclinazioni personali. Tali dinamiche emergono chiaramente nell'area del Mugello, in cui l'esistenza di sole due scuole secondarie superiori palesa quei meccanismi di selezione che si verificano all'uscita dalla scuola secondaria inferiore, come anche le problematiche che da questi derivano. È proprio l'area del Mugello al centro del terzo capitolo-*Vissuto scolastico e dispersione scolastica: una ricerca qualitativa* in cui dando voce agli attori principali del mondo scolastico (alunni, insegnanti, famiglie) si traccia un quadro qualitativo della dispersione scolastica, delle sue cause e delle sue conseguenze.

Restando sul tema delle politiche, il quarto capitolo presenta invece principali risultati di un progetto contro la dispersione e l'abbandono scolastico (INNOVARE "INsegnare a chi NON Vuole imparARE"), promosso dal CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e sostenuto da Regione Toscana nell'a.s. 2012/2013. Il progetto parte dal presupposto che le metodologie didattiche tradizionali sono poco idonee a fornire agli studenti dei corsi IeFP, che

hanno scelto un percorso al di fuori del sistema di istruzione, non solo un adeguato livello di competenze di base, ma anche la motivazione necessaria per restare nelle aule piuttosto che abbandonare gli studi. Formando gli insegnanti all'utilizzo di metodologie didattiche innovative di tipo laboratoriale, INNOVARE si pone l'obiettivo di rimotivare insegnanti e studenti, e di evitare così l'abbandono scolastico da parte di giovani già fortemente a rischio. Nonostante il contesto problematico in cui si è inserito il progetto, dall'analisi valutativa (sia quantitativa che qualitativa) emerge che il progetto INNOVARE ha mostrato una certa efficacia nel ridurre la dispersione scolastica. In termini qualitativi i focus group hanno sottolineato come il progetto Innovare abbia contribuito a cambiare in positivo l'atteggiamento degli studenti nei confronti sia dello stare in classe che dell'apprendimento vero e proprio. Per quanto concerne la valutazione d'impatto in termini quantitativi, si evidenzia una lieve riduzione della probabilità di bocciare, o di bocciare o abbandonare, o di essere assenti e per contro l'aumento della probabilità di ottenere una sospensione del giudizio, connesse alla partecipazione ad INNOVARE. Ciò detto, si deve tuttavia aggiungere che tali effetti appaiono quantitativamente modesti e supportati da debole significatività statistica.

Ma la strada è quella giusta. Si tratta di agire sui livelli di apprendimento e quindi sulle competenze, mediante interventi volti a stimolare il coinvolgimento, la partecipazione e la motivazione degli studenti. Le modalità con cui perseguire questo obiettivo possono essere molteplici e quindi molteplici possono essere anche i progetti e le iniziative che muovono in questa direzione. L'analisi dell'efficacia delle scuole può essere in questo senso un utile strumento per individuare i casi virtuosi dai quali esportare esperienze di successo. In ogni caso nessuna strategia volta a potenziare ed arricchire le pratiche didattiche ed educative potrà avere un adeguato successo, se non affiancata da una incisiva attività di orientamento delle scelte scolastiche che le famiglie fanno per i loro figli e dalla riabilitazione della dignità di tutti i tipi di istruzione superiore, al di là degli stereotipi comunemente condivisi dagli attori del sistema.

INTRODUZIONE

- *Qual è il problema?*

Il termine dispersione scolastica indica una “inefficienza” del percorso formativo che si concretizza in modo multiforme; dalle ripetenze, alle frequenze irregolari, ai ritardi rispetto all’età scolare, terminando spesso in un prematuro abbandono dell’iter di istruzione e formazione, con conseguenze negative non solo per quel che riguarda la capacità professionale dell’individuo e il suo sviluppo come persona ma anche per la società nel suo insieme. La comprensione del fenomeno è in effetti resa più difficile dall’assenza di una definizione univoca, ciò che ha nel tempo prodotto una congerie di stime e indicatori talvolta sovrapposti talaltra contrapposti. Per questa ragione quando si intende misurare la dispersione si fa spesso riferimento al suo epifenomeno principale, ossia l’abbandono scolastico precoce, il più rilevante e gravido di conseguenze. L’abbandono scolastico precoce, si verifica, secondo la definizione utilizzata da Eurostat, quando un individuo di età compresa tra 18 e 24 anni ha raggiunto al massimo un livello di istruzione secondaria di grado inferiore e non è impegnato né in un percorso di istruzione né di formazione. A proposito della definizione di *early school leaving* (ESL) si può concordare con quanto afferma la Fondazione Agnelli e cioè che << (1) riferendosi a individui di 18-24 anni (quasi tutti teoricamente fuori, cioè, dal ciclo secondario e dalle diverse accezioni di obbligo scolastico e formativo), essa porta a quantificare la dispersione scolastica -per così dire- “a consuntivo”, come effetto finale di fenomeni pregressi; (2) in questo senso -com’è esplicitato dai documenti europei- individua un insieme di giovani dispersi a vantaggio dei quali è possibile solo immaginare politiche di recupero; mentre (3) è meno immediatamente utile in vista di azioni di prevenzione, per impostare le quali occorre analizzare e quantificare i fenomeni antecedenti e operanti durante i cicli scolastici. Infine, (4) la definizione di ESL non coincide con quella di “dropout”, anch’essa presente nei documenti europei, con la quale si identificano coloro che non terminano un corso d’istruzione o formazione al quale erano iscritti>>¹ In particolare ci trova pienamente concordi l’idea che per mettere in campo politiche efficaci di riduzione del rischio di abbandono scolastico precoce occorra guardare al suo predittore logico più efficace ossia in particolare all’insuccesso scolastico che si manifesta attraverso bassi livelli di apprendimento. Per questa ragione l’analisi dei livelli di apprendimento in Toscana e l’individuazione dei suoi determinanti costituirà la chiave di ricerca principale dello studio che presentiamo.

- *Perché è grave?*

In un’economia senza attriti non vi sarebbe alcun problema se una quota qualsiasi di giovani abbandonasse prematuramente un percorso di istruzione o formazione. In un tale contesto teorico, dove gli individui sono perfettamente liberi di scegliere il loro livello formativo e gli effetti delle scelte dei singoli non hanno conseguenze sul complesso della società², il livello di istruzione scelto da ciascuno, qualunque esso sia, è quello ottimale sia individualmente che socialmente. Nella realtà accadono invece due cose. Da un lato le economie e le società reali sono ben lungi dall’essere prive di attrito e le scelte di istruzione sono spesso determinate dai vincoli di credito tipici dei mercati imperfetti. Dall’altro la scelta dell’individuo che è dotato di informazione e razionalità limitate, ha effetti che sono ignorati dall’individuo stesso al momento

¹ Fondazione Agnelli (2014), Nota per l’Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati Roma, 29-4-2014.

² In assenza dunque di spillover e esternalità.

in cui è compiuta, ciò che fa insorgere esternalità che determinano la presenza di una discrepanza significativa tra i costi (sociali e privati) e il rendimento dell'istruzione. In pratica il livello di investimento in istruzione individualmente scelto potrebbe non essere quello ottimale, né individualmente né socialmente. La recente letteratura economica ha infatti evidenziato che i benefici dell'istruzione sono ampi e molteplici (vedi Oreopoulos e Salvanes, 2011) e che riguardano gli individui ma anche il complesso della società³.

Senza voler riassumere in così breve spazio la letteratura, peraltro non amplissima, che cerca di verificare i costi sociali della dispersione scolastica, per cui rimandiamo al contributo di Brunello e De Paola (2013), ciò che si osserva è però la stretta correlazione a livello individuale tra l'abbandono precoce della scuola da un alto e esiti occupazionali negativi, esclusione sociale e povertà dall'altro. In particolare proprio Brunello e de Paola arrivano a concludere che la disoccupazione e la salute sono gli ingredienti chiave del costo della dispersione scolastica. Per queste ragioni, innanzitutto, la dispersione scolastica è un fenomeno grave cui porre particolare attenzione, tanto più perché caratterizza in modo particolare, tra le società contemporanee ad elevato grado di sviluppo, l'Italia ed anche la Toscana.

COSTI E BENEFICI PRIVATI FISCALI E SOCIALI DELL'ISTRUZIONE

Benefici privati	(1) Guadagni in termini di redditi netti e ricchezza + (2) Miglioramento dello stato di salute/ dell'aspettativa di vita + (3) Aumento della produttività della famiglia - (4) Tasse per l'istruzione
Fisco e Governo sia centrale che locale	(5) Crescita del pagamento delle tasse + (6) Minor utilizzo di programmi governativi per la salute +(7) Spese ridotte per l'amministrazione della giustizia penale + (8) Minor utilizzo dei servizi sociali - (9) Sussidi per l'istruzione
Sociali	Benefici individuali privati + Benefici fiscali + (10) Esternalità in termini di produttività + (11) Guadagni in termini di riduzione del crimine + (12) Valore sociale della salute

Fonte: Belfield, 2008

³ Per gli individui, l'istruzione produce benefici non solo perché migliora le prospettive occupazionali, i salari e la soddisfazione sul lavoro, ma anche perché porta a decisioni più informate che riguardano la salute, il matrimonio, la genitorialità e la pensione. Inoltre, la scuola influenza le competenze e le attitudini individuali non-cognitive, come l'avversione al rischio, la pazienza e la motivazione, che a loro volta influenzano le scelte economiche. Le decisioni individuali di intraprendere studi universitari hanno poi conseguenze sociali, e influenzano sia le finanze statali -elevando il gettito fiscale e riducendo i pagamenti delle prestazioni sociali- che il welfare, a causa dei loro effetti sulla criminalità, gli atteggiamenti verso le minoranze e gli immigrati e partecipazione politica (Moretti, 2007). I costi dell'abbandono scolastico sono dunque molteplici, di carattere privato, fiscale e sociale (Belfield, 2008 e Psacharopoulos, 2006). Tra i benefici privati dell'istruzione sono ipotizzati incrementi di reddito e di ricchezza, miglioramento della salute e della speranza di vita e una maggiore soddisfazione generale. Da questi benefici si devono sottrarre i costi privati aggiuntivi, che comprendono i mancati guadagni. I benefici fiscali includono un aumento dei pagamenti fiscali, una minor dipendenza dai trasferimenti statali e spese ridotte sulla giustizia penale. Se il governo sovvenzionava l'istruzione le spese pubbliche devono essere sottratte dai benefici attesi. Le prestazioni sociali includono le esternalità in termini di produttività, il valore sociale di una migliore salute e il guadagno proveniente dalla riduzione della criminalità. Tuttavia, valutare i costi della dispersione scolastica e dei benefici attesi di una formazione supplementare -tipicamente il diploma di scuola superiore- è un compito complesso, basato sul confronto dei risultati per un gruppo di trattati e un gruppo di controllo. Si è soliti identificare il gruppo di trattamento con gli *early school leavers* e il gruppo di controllo con i diplomati di scuola superiore. Idealmente, le persone in questi due gruppi dovrebbero differire solo nel loro livello di istruzione. In pratica, tuttavia, differiscono anche in un serie di caratteristiche osservabili e non osservabili. Mentre l'analista può controllare le prime utilizzando l'analisi di regressione multivariata, meno si può fare in merito alle seconde. A illustrare le implicazioni del mancato controllo di variabili non- osservabili, consideriamo la possibilità che i diplomati delle scuole superiori abbiano un migliore (non osservato) talento rispetto a coloro che abbandonano prematuramente la scuola. Se dal trend del mercato del lavoro dipendono sia l'educazione formale e sul talento, l'assegnazione di formazione supplementare al gruppo di trattamento non produrrà per questo gruppo il mercato del lavoro rendimenti conseguiti da altri diplomati. Se questo è il caso, la differenza media osservata nei guadagni tra il gruppo di controllo e il gruppo di trattamento sovrastima i benefici privati attesi di ulteriori quantità di istruzione (Brunello e De Paola, 2013).

- *Le politiche europee per la riduzione dell'abbandono precoce*

Molte sono le ragioni per cui i giovani rinunciano all'istruzione e alla formazione prematuramente: problemi personali o familiari, una situazione socio-economica fragile, insegnanti non ben preparati a svolgere il loro lavoro, un sistema scolastico male organizzato. Tutti questi fattori concorrono a determinare il fallimento del percorso di apprendimento dell'individuo che costituisce il prerequisito necessario, anche se fortunatamente non sempre sufficiente, dell'abbandono prematuro degli studi.

Poiché sono molteplici i fattori determinanti del fallimento scolastico e dell'abbandono precoce, non ci sono risposte facili o monodimensionali. Politiche volte a ridurre l'abbandono scolastico devono tenere insieme una molteplicità di dimensioni, combinare l'istruzione e le politiche sociali, l'organizzazione del mercato del lavoro giovanile ma anche gli aspetti relativi alla salute, come l'uso di droga o i problemi mentali ed emotivi. In ogni caso, l'ampia percezione che l'abbandono scolastico precoce influenza in modo significativo sia la società che gli individui, che potrebbero beneficiare di una maggiore istruzione, ha indotto i politici a progettare politiche che cercano di affrontare il problema. Già a partire dall'agenda di Lisbona del 2001, i paesi dell'Unione Europea si erano impegnati a ridurre entro il 2010 la quota media di abbandono scolastico dal 19,4% a meno del 10%⁴. Tale obiettivo, fallito, è stato posposto al 2020. Nel giugno 2010 i ministri dell'istruzione hanno perciò concordato una serie di politiche fondate sulla ricostruzione di un quadro conoscitivo completo e coerente per meglio contrastare l'abbandono scolastico ed hanno previsto dunque di lavorare insieme per conoscere e adottare le migliori pratiche per affrontare più efficacemente la dispersione. Tra il 2011 e il 2013 un gruppo di lavoro sulla dispersione scolastica, che riunisce responsabili politici e professionisti provenienti da quasi tutti i paesi dell'UE, nonché la Norvegia, l'Islanda e la Turchia, ha esaminato esempi di buone pratiche in Europa e scambiato esperienze nel ridurre l'abbandono scolastico. Infine nel marzo 2012 la Commissione ha organizzato una conferenza sulle politiche per ridurre l'abbandono scolastico precoce. Un anno dopo si è operata una rassegna degli sviluppi politici verificatisi in otto paesi dell'Unione europea rispetto alle politiche contro l'abbandono scolastico.

- *Obiettivi e fasi della ricerca*

L'obiettivo della ricerca è quello di descrivere il fenomeno della dispersione scolastica in Toscana e analizzarne i determinanti, in modo da circoscriverne l'importanza e individuare le possibili policy di intervento e riduzione. La ricerca traccia un quadro descrittivo del fenomeno, in una prospettiva comparata rispetto alle altre regioni italiane ed europee e a livello sub-regionale, ne delinea i fattori determinanti distinguendo quelli che agiscono a livello individuale da quelli che riguardano il contesto territoriale e scolastico in cui è inserito l'individuo, infine presenta due casi studio toscani di progetti finalizzati alla sua riduzione.

La prima parte della ricerca confronta i livelli toscani di abbandono scolastico rispetto alle altre regioni europee utilizzando i dati Eurostat sugli *early school leavers*. A partire dalla consapevolezza ormai consolidata che l'anticamera della dispersione scolastica è rappresentata dal fallimento del percorso di acquisizione delle conoscenze e delle competenze, si utilizzano poi i dati dell'indagine PISA e INVALSI per operare un confronto europeo e interregionale sui livelli di apprendimento degli alunni, che misurano in qualche modo l'efficacia dei sistemi scolastici nell'assolvere al loro compito educativo, ma anche, indirettamente, la loro capacità di evitare il fallimento scolastico e la dispersione.

⁴ Per l'Italia che partiva da un livello medio più elevato del 25,4% l'obiettivo era stato fissato al 15%

La seconda parte della ricerca si concentra invece sull'analisi dei livelli di apprendimento all'interno del territorio regionale e sui suoi determinanti, utilizzando i dati dell'indagine Invalsi. In questa parte della ricerca si verifica la presenza di differenze nelle diverse aree della Toscana in termini di performance e equità del sistema scolastico e la loro relazione reciproca; si considera il ruolo dei fattori individuali e ambientali nel determinare le diverse performance, se ne trae infine una idea più netta dell'efficacia della scuola nell'influenzare le performance degli studenti. Il focus è sulla scuola primaria e secondaria di primo grado, nelle quali si pongono le basi per la formazione dell'individuo, con l'obiettivo di fornire a tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni di contesto, un livello di competenze sufficiente ad affrontare i livelli successivi di istruzione e ad assolvere l'obbligo scolastico e formativo.

La terza parte della ricerca riporta due casi di studio di particolare interesse. Il primo ha per titolo "Cercarsi e non trovarsi: due scuole per un sistema" un rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica nelle scuole superiori del Mugello che affianca all'approccio di ricostruzione quantitativa del fenomeno, volta a ricostruire l'efficienza del sistema scolastico del Mugello, una parte squisitamente qualitativa che mira invece a individuare la funzionalità/disfunzionalità delle relazioni tra docenti, dirigenti scolastici, alunni e genitori quale driver fondamentale per il successo/insuccesso scolastico dello studente. Il secondo caso di studio espone i risultati della valutazione, effettuata dall'IRPET in collaborazione con il Dipartimento di Statistica dell'Università di Firenze, del progetto INNOVARE, un progetto finanziato dalla Regione Toscana e orientato alla riduzione dell'abbandono scolastico attraverso percorsi di innovazione didattica secondo il metodo della ricerca/azione sperimentati in un segmento particolarmente toccato dal problema dell'abbandono precoce, ossia il canale di istruzione e formazione professionale (IEFP).

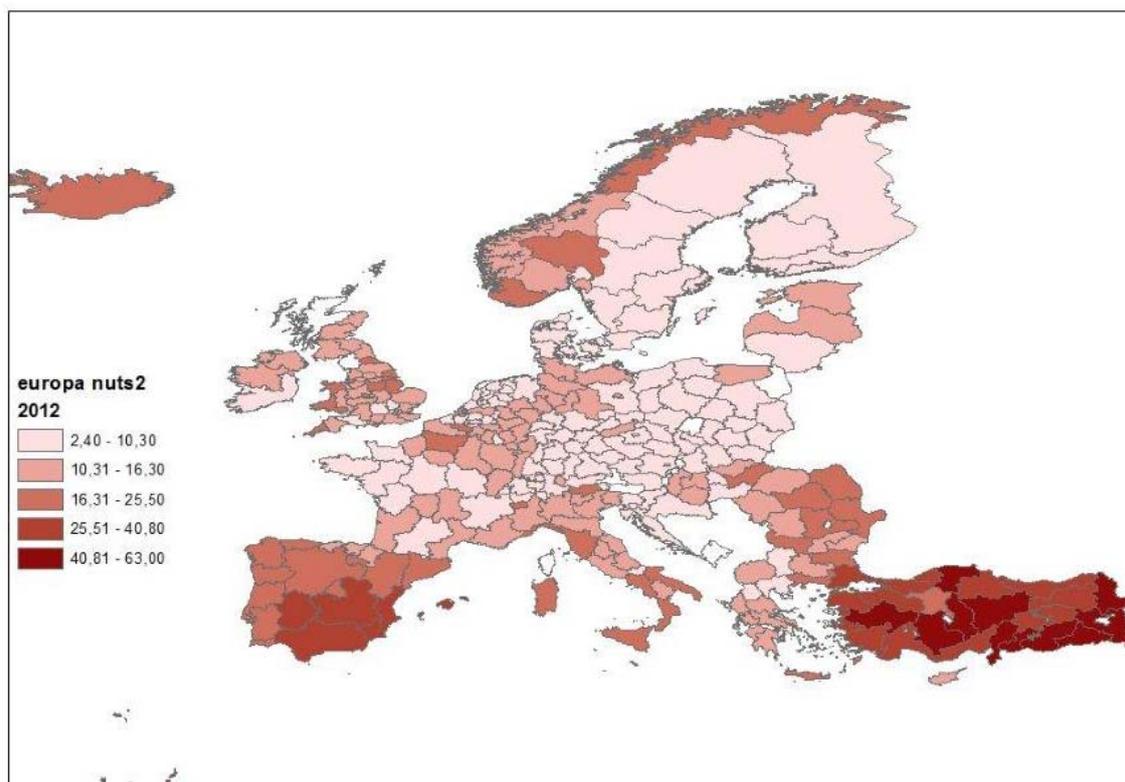
L'insieme di queste attività di ricerca ha quindi l'obiettivo esplicito di suscitare da un lato l'attenzione del legislatore regionale nei confronti del problema, descrivendolo dettagliatamente nella sua portata e nella sua distribuzione sul territorio toscano, dall'altro di aiutare lo stesso legislatore a porre in campo misure efficaci per la sua riduzione sulla base dell'individuazione dei suoi fattori determinanti e dei risultati di alcune policy già sperimentate sul territorio regionale.

1. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: UN CONFRONTO NAZIONALE E INTERNAZIONALE

1.1 Gli *early school leavers* (ESL): la Toscana nel confronto internazionale

Le statistiche sull'istruzione presenti nel database di Eurostat permettono di tracciare un quadro comparativo regionale per i 28 paesi facenti parte dell'Unione Europea e per Norvegia, Svizzera e Turchia, del fenomeno dell'abbandono prematuro dal sistema dell'istruzione e della formazione. La misurazione di tale fenomeno è approssimata misurando la percentuale di popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni che ha frequentato al massimo il grado inferiore della scuola secondaria, e non è coinvolto né in un percorso di istruzione né in un percorso di formazione professionale. Il numeratore dell'indicatore individua pertanto le persone di età compresa tra i 18 e i 24 che soddisfano le seguenti due condizioni: (a) il più alto livello di istruzione o di formazione che hanno completato è ISCED 0, 1, 2 o 3C breve e (b) non hanno partecipato ad alcun percorso di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine. Il denominatore dell'indicatore è costituito dal totale della popolazione della stessa fascia di età, esclusi gli intervistati non rispondenti alle domande attinenti ai punti a) e b).

Figura 1.1
TASSI DI ABBANDONO PRECOCE NELLE REGIONI EUROPEE (NUTS 2). 2012

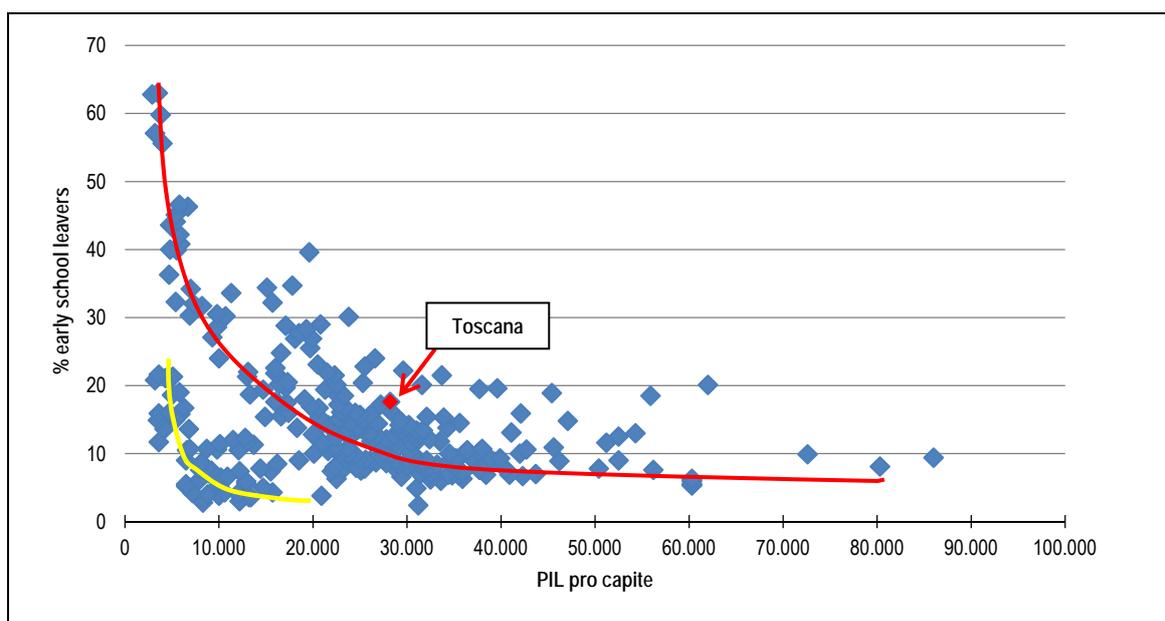


Fonte: elaborazioni Irpet su Eurostat

Delle circa 300 regioni per le quali sono disponibili informazioni relative agli ESL nel 2012 la Toscana si piazza al 75° posto in termini di tassi di abbandono precoce, ossia nel terzo decile più elevato della distribuzione. Il livello di abbandoni precoci risulta pertanto alto, circa il 17,6% contro una media dell'UE a 28 del 12,8%, lontano dall'obiettivo europeo per il 2020 del 10% e in aumento rispetto al 2009 (16,9%). Tale incremento, a fronte di un miglioramento della media dei paesi UE da 14,3% a 12,8%, fa sì che la Toscana in soli tre anni scali circa 22 posizioni passando dal 97° posto al 75° nella classifica europea dell'abbandono scolastico precoce.

Naturalmente il livello di abbandono scolastico precoce varia anche in funzione del livello di sviluppo economico raggiunto. Uno scatter plot che riproduce sull'asse delle ascisse il GDP pro-capite regionale e sull'asse delle ordinate (y) il corrispondente tasso di abbandoni (Graf. 1.2) mostra una relazione inversa non lineare tra i due fenomeni, coerente con la letteratura sui livelli di istruzione che segnala come al crescere del Pil l'aumento dei livelli di istruzione sia più intenso nei paesi più arretrati, dal momento che nei paesi più sviluppati i livelli di istruzione sono già molto elevati e non espandibili all'infinito. Conseguentemente anche la riduzione dei tassi di abbandono precoce è più elevata per livelli di Pil pro-capite inferiori. Così accade anche nel nostro caso, nel quale la parte ripida della curva, a sinistra del grafico, è costituita quasi esclusivamente dalle regioni turche e da regioni arretrate dell'Europa del Sud. Al crescere del livello di ricchezza pro-capite prodotta, la relazione inversa con gli abbandoni si rilassa fino a divenire quasi assente.

Grafico 1.2
TASSI DI ABBANDONO PRECOCE E GDP PRO-CAPITE NELLE REGIONI EUROPEE. 2012



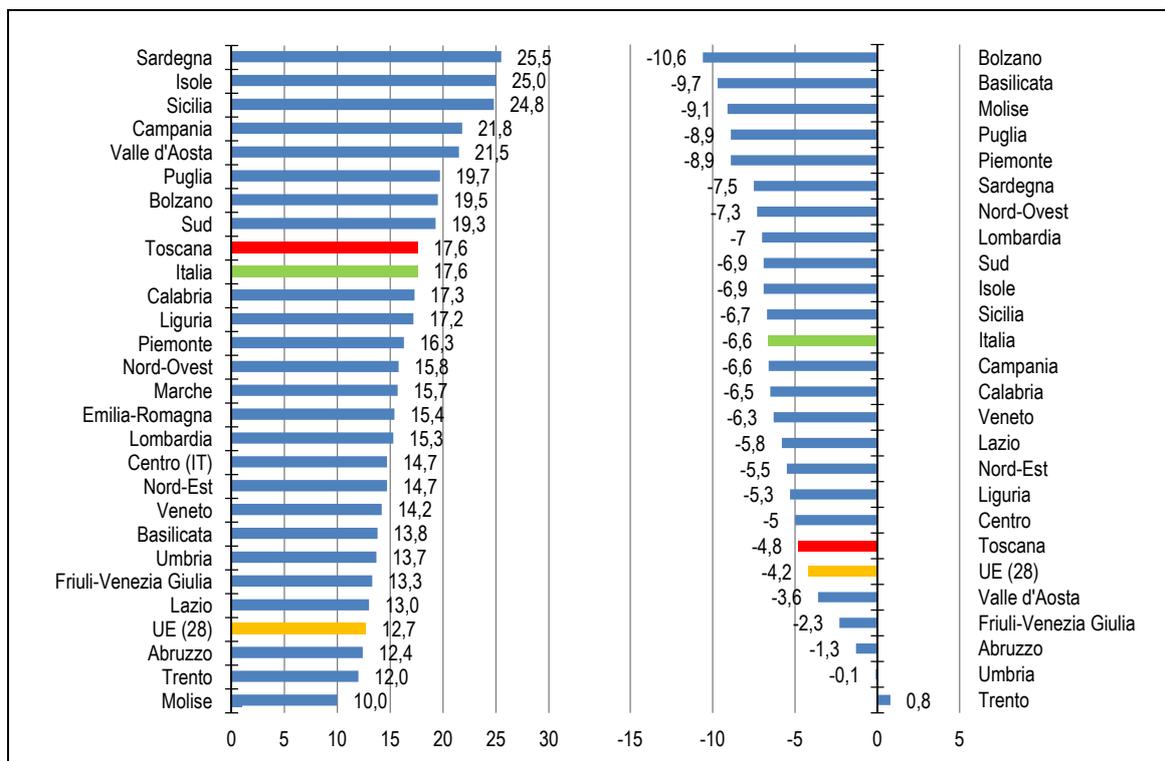
Fonte: elaborazioni Irpet su Eurostat

Interessante è anche analizzare se e quali siano le aree geografiche in qualche misura “sistematicamente” sotto e sopra la curva, ossia caratterizzate da livelli di abbandono eccessivi una volta tenuto conto del relativo livello di sviluppo. Lo si può apprezzare nel momento in cui la maggior parte delle regioni appartenenti ad una stessa nazione stiano quasi esclusivamente sopra o sotto la curva di regressione. E’ ad esempio il caso di un gruppo di regioni tutte

appartenenti ai paesi dell'Est europeo caratterizzati da politiche di investimento massicce nell'istruzione e da un'attenzione particolare alla componente vocazionale. A parità di Pil queste regioni mostrano tassi di abbandono precoce molto ridotti. E' il caso anche di molte delle regioni più sviluppate dell'Europa occidentale caratterizzate da un sistema di istruzione con una forte componente vocazionale, in particolare le regioni olandesi e tedesche che si trovano per la maggior parte sotto la curva rossa, il cui sistema di istruzione tecnica e professionale presenta un elevato grado di integrazione tra apprendimenti in aula e apprendimento nel contesto lavorativo (il cosiddetto sistema duale). Viceversa le regioni spagnole, che sono caratterizzate dall'assenza di un vero e proprio percorso di istruzione secondaria superiore tecnico-professionale (vi è la formazione professionale di grado medio che dura 2 anni), sono posizionate quasi esclusivamente sopra la curva di regressione evidenziando livelli di abbandono sistematicamente superiori a quelli prevedibili sulla base del loro livello di sviluppo. In buona parte anche se in misura minore ciò è vero anche per le regioni italiane, comprese quelle più sviluppate, ad eccezione delle regioni del triveneto e a Trento, La Toscana conferma la sua non brillante performance mostrando ben cinque punti in più di abbandono rispetto a quanto prevedibile considerando il suo livello di sviluppo.

Il confronto regionale del livello di abbandoni precoci evidenzia la similitudine della Toscana con le principali regioni del Sud e curiosamente con la provincia di Bolzano (Graf. 1.3). In termini dinamici tra il 2002 e il 2012 la Toscana riduce solo del 4,8% gli abbandoni, due punti % sotto la media italiana. Si tratta di un comportamento peculiare, dal momento che in generale si osserva un comportamento convergente delle regioni, che riducono tanto più il tasso di abbandono quanto più elevati sono i livelli partenza.

Grafico 1.3
 % DI EARLY SCHOOL LEAVERS: 2012 VAR. 2002-2012 DELLA % DI EARLY SCHOOL LEAVERS



Fonte: Eurostat

1.2

I livelli di apprendimento dei quindicenni attraverso l'indagine PISA

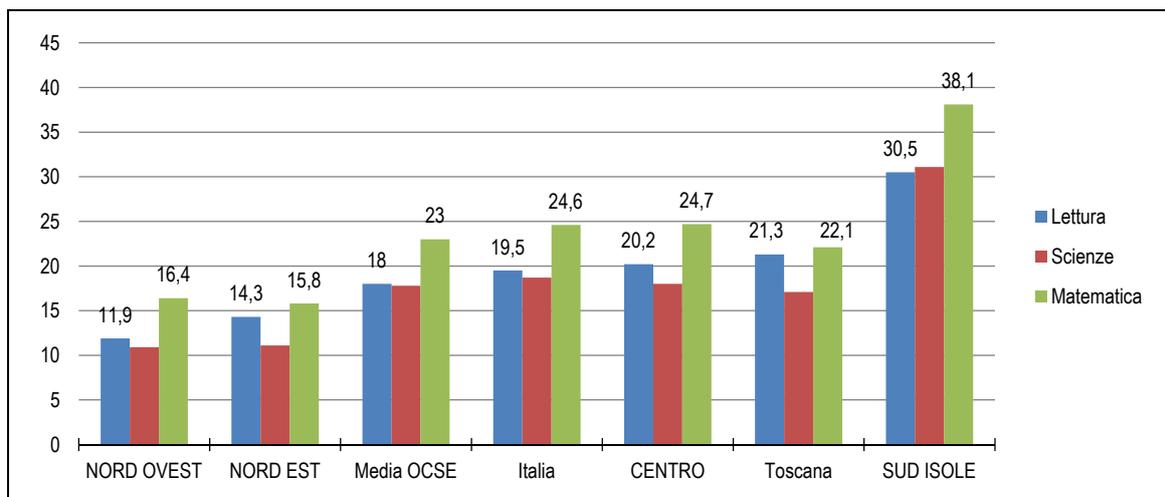
L'aumento dei livelli di competenza della popolazione è uno dei target al centro dell'agenda europea, che fissa per il 2020 l'obiettivo di ridurre al di sotto del 15% la quota di alunni con valutazione insufficiente (inferiore alla classe 2) nel test PISA⁵.

Da questo punto di vista sia l'Italia che la Toscana appaiono ancora lontane dal target (Graf. 1.4) e mostrano valori inferiori alla media OCSE e dei maggiori paesi dell'Europa occidentale sviluppata. Nel 2012 l'Italia si colloca in matematica tra la 30esima e la 35esima posizione, in lettura tra la 26esima e la 34esima e in scienze tra la 28esima e la 35esima rispetto a 65 Paesi ed economie che hanno partecipato alla valutazione. Se i risultati medi in matematica, lettura e scienza sono inferiori alla media OCSE, l'Italia è tuttavia uno dei Paesi che ha registrato i più notevoli progressi in matematica e scienze ed anche la Toscana a partire dal 2006 si dimostra in forte recupero.

Nonostante ciò, nel 2012 la percentuale di alunni toscani con competenze giudicate insufficienti (inferiori al livello 2) era ancora pari al 22,1% in matematica, di poco inferiore alla media OCSE (23%) e al dato medio nazionale (24,6%), ed era pari al 21,3% in italiano (19,5% in Italia, 18% la media OCSE) e al 17,1% in scienze (18,7% in Italia, 17,8% la media OCSE), dato quest'ultimo senz'altro più soddisfacente perché vicino all'obiettivo prefissato. Rispetto alle altre regioni la Toscana mostra livelli dell'indicatore intermedi tra le più virtuose realtà del Nord e le regioni meridionali più in difficoltà.

Grafico 1.4

% DI ALUNNI QUINDICENNI CON LIVELLO DI COMPETENZE INSUFFICIENTE (INFERIORE AL LIVELLO 2)



Fonte: PISA 2012

I dati sugli apprendimenti evidenziano anche un'altra criticità del sistema di istruzione italiano: l'elevato gap di apprendimenti tra studenti di diverse tipologie di scuole secondarie. L'istruzione professionale, che raccoglie il 25% degli iscritti alla scuola secondaria, è infatti l'anello debole del sistema formativo italiano, come mostrano i 13 punti di differenza nel

⁵ Il progetto Pisa (Programme for International Student Assessment) dell'Oecd si propone di valutare a il livello delle competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti 15enni.

punteggio medio conseguito ai test Invalsi in Lettura e Matematica (64 nei licei, 41 nei professionali).

Se si analizzano le competenze matematiche, gli studenti dei Licei conseguono una media di 521 punti, significativamente superiore sia della media nazionale sia alla media OCSE. Gli studenti degli Istituti tecnici, con una media di 486, non si discostano dalla media nazionale, ma ottengono risultati significativamente al di sotto della media OCSE. Gli studenti degli Istituti professionali con una media di 414 e della Formazione professionale con una media di 427 si posizionano al di sotto sia della media nazionale sia della media OCSE (Tab. 1.5).

I Licei presentano percentuali elevate di studenti ai livelli 5 e 6 (16,3%) e percentuali molto ridotte di studenti al di sotto del livello 2 (12,2%). Al contrario gli Istituti tecnici mostrano il 20,8% di low performers e il 6,9% di top performers, e ancor peggio fanno gli Istituti professionali (0,7% di top performers e 54% di low performers) e i centri di formazione professionale, che pure mostrano percentuale di studenti top performers superiore rispetto agli istituti professionali (1,5%) e una percentuale minore di low performers (48,3%) (Graf. 1.6).

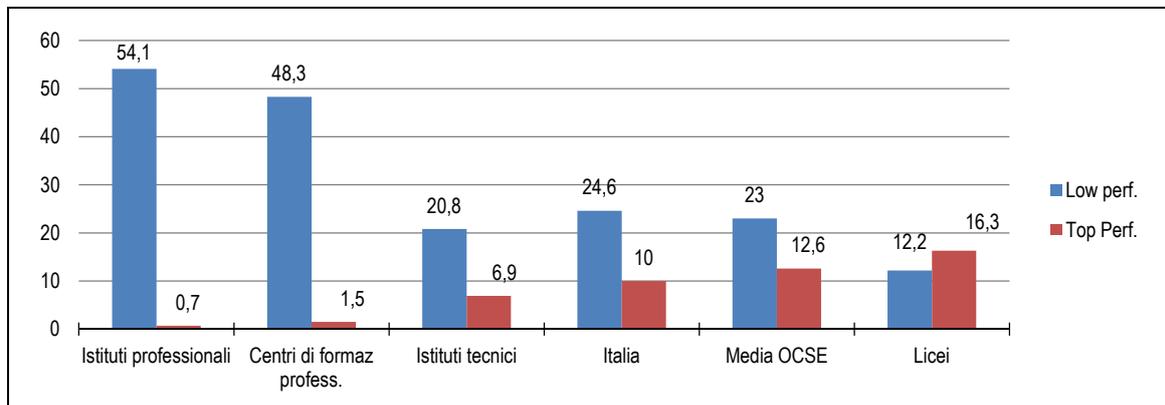
Naturalmente una analisi multivariata conferma l'importanza delle condizioni sociali economiche e culturali delle famiglie degli studenti nel determinare le differenze regionali in media e tra le tipologia di scuole: ciò in linea con i risultati dello studio sui livelli di apprendimento effettuato su dati Invalsi per la Toscana (v. Cap. 2).

Tabella 1.5
PISA 2012 COMPETENZE MATEMATICHE (MEDIE) PER RIPARTIZIONE GEOGRAFICA E TIPOLOGIA DI ISTITUTO

	NORD OVEST	NORD EST	CENTRO	SUD	SUD ISOLE
TOTALE	509	514	485	464	446
Licei	544	555	524	500	483
Istituti tecnici	514	532	477	451	440
Istituti professionali	456	441	417	385	380
formazione professionale	427	434	410	341	361

Fonte: PISA 2012

Grafico 1.6
PISA 2012. COMPETENZE MATEMATICHE: % NAZIONALE DI TOPE LOW PERFORMERS PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO



Fonte: PISA 2012

Un'analisi per tipologia di scuole e aree geografiche evidenzia la posizione intermedia della ripartizione del Centro Italia tra le migliori performance medie del Nord e quelle più povere del Sud e delle isole per tutte le tipologia di scuola secondaria. Tuttavia, il divario in termini percentuali rispetto alle regioni benchmark si concentra proprio nella filiera tecnico

professionale e appare particolarmente elevato rispetto agli istituti professionali del Nord Ovest e agli istituti tecnici del Nord EST.

1.3

Il livello degli apprendimenti in Italiano e matematica attraverso le prove INVALSI

L'analisi dei risultati delle prove INVALSI conferma ed arricchisce il quadro tracciato dall'indagine PISA relativamente al confronto tra la Toscana e le altre regioni italiane.

La conferma riguarda innanzitutto il posizionamento complessivo della Toscana in una posizione intermedia tra le performance migliori del Nord Italia e i risultati più insoddisfacenti del Sud, ciò che appare confermato sia nel 2010-2011 che per l'anno scolastico 2012-2013. Una seconda fattispecie che avvalorata e specifica meglio i risultati dell'indagine PISA riguarda poi il basso livello di apprendimento che si registra negli Istituti professionali toscani, le cui performance risultano molto lontane da quelle delle stesse scuole nel Centro Nord e inferiori alla media italiana.

In termini evolutivi le distanze in termini di livello di apprendimento tra la Toscana e le regioni del Nord sembrano diminuire nei punti più critici, costituiti dagli istituti tecnici e dai professionali e aumentare invece nella tipologia dei licei, mentre si conferma la relativa capacità della scuola secondaria inferiore toscana nel garantire livelli di apprendimento sia in italiano che in matematica superiori alla media italiana, e non distanti o addirittura superiori, ad alcune regioni del Nord.

Naturalmente le valutazioni fatte hanno un carattere meramente descrittivo dal momento che non tengono conto di differenze interregionali probabilmente significative in termini di background e di carriera degli allievi in entrata nei diversi cicli di istruzione. Per questa ragione non possono essere interpretate tout court come un giudizio sull'efficacia del sistema scolastico regionale ma notazioni utili a segnalare emergenze e punti di maggiore criticità del sistema.

L'associazione tra bassi apprendimenti e concentrazione degli *early school leavers* negli istituti professionali toscani rappresenta un preciso campanello d'allarme che sottolinea la necessità di porre una particolare attenzione a questo ordine di scuola per limitare l'incidenza dei fallimenti scolastici e degli abbandoni.

Tabella 1.7
INVALSI 2010-2011: DIFFERENZE % DEI PUNTEGGI MEDI TOSCANI RISPETTO ALLE ALTRE AREE GEOGRAFICHE

	Nord Ovest		Nord Est		Italia	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Il elementare	-1,3%	-3,5%	-1%	-3%	1,0%	-3,0%
V elementare	-1,1%	-2,0%	-1%	-2%	-0,4%	-0,3%
Prima media	-0,5%	-0,2%	1%	-2%	3,2%	6,9%
Terza media	-3,1%	-0,3%	-4%	-1%	3,0%	6,8%
Il superiore	-6%	-6%	-6%	-8%	-1%	1%
di cui: Licei	-2,2%	0,0%	-3%	-3%	0,8%	5,1%
Tecnici	-6,2%	-10,5%	-6%	-10%	0,4%	0,4%
Professionali	-11,0%	-7,5%	-9%	-13%	-3,9%	-2,8%

Fonte: elaborazioni Irpet su dati INVALSI

Tabella 1.8
 INVALSI 2012-2013: DIFFERENZE % DEI PUNTEGGI MEDI TOSCANI RISPETTO ALLE ALTRE AREE GEOGRAFICHE

	Nord Ovest		Nord Est		Italia	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Il elementare	-3%	-1%	-2%	0%	-1%	0%
V elementare	-1%	-1%	0%	0%	2%	2%
Prima media	-4%	-4%	-2%	-2%	0%	1%
Terza media	-1%	0%	-3%	0%	1%	4%
Il super	-7%	-5%	-6%	-5%	-1%	1%
di cui: Licei	-8%	-6%	-7%	-4%	-3%	1%
Tecnici	-2%	-3%	-3%	-6%	3%	2%
Professionali	-9%	-4%	-6%	-5%	-3%	-1%

Fonte: elaborazioni Irpet su dati INVALSI

2. DISPERSIONE SCOLASTICA, APPRENDIMENTI E ORGANIZZAZIONE DEI FATTORI

2.1 Introduzione

Nel nostro Paese il fenomeno della dispersione è ancora oggi spesso analizzato in un’ottica “credenzialista” e quindi misurato nei termini dei titoli conseguiti, dei corsi portati a termine, indipendentemente dalle competenze che in questi percorsi sono state maturate (Fondazione Agnelli, 2014). Tuttavia, la diffusione di rilevazioni internazionali e nazionali sui livelli di apprendimento degli studenti sta richiamando l’attenzione sui contenuti che i percorsi educativi riescono a trasmettere in termini di competenze e di conoscenze, mettendo in luce i bassi livelli di competenze che molti giovani rivelano in prossimità della conclusione dell’istruzione obbligatoria (v. Par. 1.2 per la posizione della Toscana nel contesto nazionale e internazionale sulla base dei dati Pisa).

Come evidenziato anche dalla Fondazione Agnelli in una recente audizione parlamentare, la disponibilità di informazioni relative ai livelli di apprendimento degli studenti fin dal primo ciclo permette di passare da un’analisi della dispersione scolastica basata sulle credenziali educative ad una che abbracci la nozione di “rischio di insuccesso scolastico”, intesa in senso sostanziale. Quindi non solo guardare agli abbandoni o ai percorsi irregolari (che sono solo “la punta dell’iceberg” dell’insuccesso scolastico), ma anche ai divari nei livelli di apprendimento, estendo l’orizzonte di analisi oltre la sola scuola secondaria superiore e concentrando l’attenzione sul ciclo primario⁶.

È infatti proprio in questa fase (nella secondaria di primo grado, in particolare) che si ampliano i divari nei risultati, cristallizzando differenze individuali e sociali (Fondazione Agnelli, 2011; De Simone, 2011) che tendono così a riprodursi attraverso l’auto-selezione degli studenti nelle diverse tipologie di scuola secondaria superiore. Alla fine del ciclo primario si manifesta infatti una informale canalizzazione forzata basata sui livelli di apprendimento raggiunti: i soggetti più deboli in termini di competenze vengono indirizzati a specifici indirizzi secondari (IeFP, istruzione professionale), dove la concentrazione di individui scolasticamente problematici e l’elevato turnover dei docenti minano alle basi le possibilità di recupero e favoriscono la dispersione scolastica (Checchi e Flabbi, 2007, Fondazione Agnelli, 2010; Mocetti, 2012). Per questi motivi le scuole del primo ciclo dovrebbero essere in grado di garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background familiare, un livello almeno sufficiente di competenze di base, fornendo loro gli strumenti necessari per avviare con successo l’istruzione superiore.

Utilizzando le informazioni relative ai risultati dei test Invalsi, in questo capitolo si vuole quindi analizzare il sistema dell’istruzione toscano del ciclo primario dal punto di vista dell’equità e dell’efficacia, in modo da individuare casi e aree a più elevato rischio di dispersione nei gradi di istruzione successivi.

Sul fronte dell’equità, si analizzano le differenze tra individui e tra scuole, per capire se e in quale misura il sistema scolastico toscano è in grado di abbattere le differenze di partenza fornendo a tutti gli alunni un livello sufficiente di competenze, indipendentemente dalle

⁶ A partire dalla riforma Berlinguer (ripresa poi dalle riforme Moratti e Gelmini), il percorso di istruzione è stato distinto in due cicli: il ciclo primario, della durata di sette anni, che comprende la scuola primaria e secondaria inferiore e si conclude con un esame finale, e il ciclo secondario, della durata di cinque anni, che si concreta nella scuola secondaria.

caratteristiche individuali e dalla scuola frequentata. Forti disuguaglianze nei livelli di competenze di base fra soggetti appartenenti a differenti gruppi sociali o frequentanti istituti diversi, rappresentano una grave manifestazione di iniquità.

Sul fronte dell'efficacia, l'obiettivo è duplice. In primo luogo, si valuta l'efficacia cd. lorda delle scuole del ciclo primario, rappresentato dal punteggio medio ottenuto dagli alunni della regione o delle varie Conferenze zonali; questo primo tipo di efficacia è utile al policy maker per capire dove si concentrino i minori livelli di apprendimento, siano essi determinati dalla tipologia di utenza (es. area con elevato tasso di stranieri) o da una migliore gestione delle scuole. Un secondo obiettivo riguarda l'analisi dell'efficacia cd. netta delle scuole, imputabile cioè alla sola capacità di gestione della scuola (leadership del dirigente scolastico, attività extra-curricolari, gestione delle risorse ecc.), una volta scontate le caratteristiche esogene e non gestibili dalla scuola stessa (risorse umane e materiali, utenza, collocazione geografica ecc.).⁷

Nei paragrafi che seguono si fornirà quindi prima un'analisi descrittiva del sistema scolastico toscano del primo ciclo dal punto di vista dell'equità e dell'efficacia lorda (o performance) (Par. 2.2), per poi analizzare le determinanti dei livelli di apprendimento (con particolare attenzione al ruolo dei fattori scolastici) (Par. 2.3) e infine ricavare una quantificazione dell'efficacia netta delle scuole toscane (Par. 2.4).

2.2

Performance e equità del sistema scolastico toscano nel ciclo primario

Per analizzare a livello territoriale la performance e l'equità del sistema scolastico del primo ciclo, si ricorre a una serie di indicatori ricavati dal database relativo ai risultati dei test Invalsi degli alunni della classe quinta di 848 scuole primarie toscane e agli alunni della classe terza di 362 scuole secondarie di primo grado⁸ che nell'a.s. 2010/2011 hanno svolto il test Invalsi di italiano e/o matematica. Si è infatti scelto di analizzare la scuola primaria e la scuola secondaria inferiore considerando gli alunni che sono a conclusione dei due percorsi, quindi rispettivamente nella classe quinta e terza.

Gli indicatori analizzati sono:

- livello medio di competenze in lettura e matematica, rappresentate dai punteggi ai test Invalsi;
- grado di variabilità (deviazione standard) dei punteggi ottenuti ai test Invalsi, come proxy del grado di disuguaglianza interindividuale;
- percentuale di variabilità nei punteggi Invalsi attribuibile alle scuole (varianza tra le scuole o *between* scuole)⁹;
- quota di alunni che non raggiungono una soglia minima di competenze in lettura o italiano¹⁰.

Per l'analisi si è scelto di utilizzare come disaggregazione territoriale le Conferenze zonali, unità territoriali che coprono diversi comuni, proposte al coordinamento e la pianificazione del

⁷ Seguendo Raudenbush e Willms (1995) le due diverse accezioni di efficacia possono essere denominate rispettivamente Efficacia di tipo A e di tipo B.

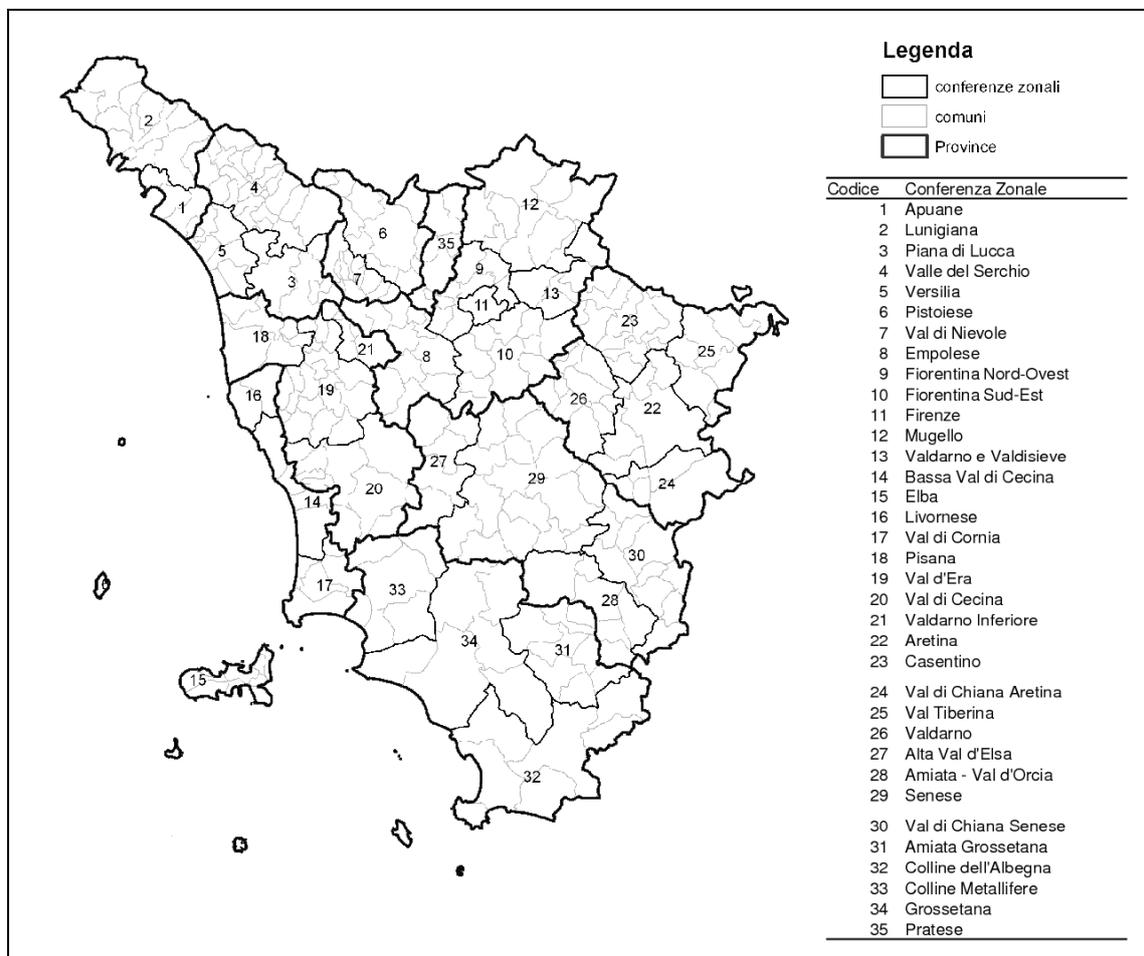
⁸ Sia per la scuola primaria che secondaria di primo grado, le scuole comprese nel database Invalsi rappresentano circa il 90% del totale delle scuole pubbliche toscane. Il restante 10% non ha svolto il test e/o non restituito i risultati all'Invalsi.

⁹ Indichiamo con $\sigma_b^2 = \sqrt{\sum_{j=1}^J \frac{n_j}{N} (\bar{x}_j - \bar{x})^2}$ la varianza tra scuole e con $\sigma_{tot}^2 = \sqrt{\frac{1}{N-1} \sum_{j=1}^J \sum_{i=1}^{n_j} (x_{ij} - \bar{x})^2}$ la varianza totale della variabile X_{ij} , per l'i-mo studente della j-ma scuola, $i=1,2,\dots,n_j$, $j=1,2,\dots,J$. La proporzione di varianza tra scuole si ottiene come rapporto tra $(\sigma_b)^2$ e $(\sigma_{tot})^2$.

¹⁰ Si intendono studenti sotto la soglia minima di competenze coloro che in almeno uno dei due test (italiano e matematica) ottengono un punteggio inferiore a quello medio ottenuto dagli studenti che si collocano nel primo decile.

sistema di istruzione toscano del primo ciclo a livello locale¹¹ (Fig. 2.1). Nelle tabelle 2.2 e 2.3 sono riportati alcuni dati di sintesi sulle caratteristiche delle Conferenze Zonali; nella prima sono presentati dati di contesto relativi al territorio e alla popolazione; nella seconda, dati sulle scuole e gli alunni considerati nell'analisi in quanto partecipanti ai test Invalsi 2010/2011.

Figura 2.1
LE CONFERENZE ZONALI PER L'ISTRUZIONE



¹¹ Per una descrizione delle caratteristiche e delle funzioni delle Conferenze zonali toscane, vedere Irpet (2012).

Tabella 2.2
INDICATORI DEMOGRAFICI SULLE CONFERENZE ZONALI – POPOLAZIONE AL 31.12.2010

Provincia	Conferenza Zonale	N. comuni	Superficie (kmq)	Popolazione	Popolazione in età scolare
Arezzo	Aretina	6	728	130.408	2.318
	Casentino	11	701	36.994	2.392
	Val di Chiana Aretina	5	565	53.279	3.601
	Val Tiberina	7	673	31.411	1.921
	Valdarno	10	569	95.647	6.790
Firenze	Empolese	11	736	174.170	12.551
	Fiorentina Nord-Ovest	8	375	216.158	15.822
	Fiorentina Sud-Est	10	796	132.831	9.826
	Firenze	1	102	371.282	23.163
	Mugello	9	1.132	64.653	4.676
	Valdarno e Valdisieve	5	373	39.004	2.714
Grosseto	Amiata Grossetana	8	706	19.629	1.054
	Colline dell'Albegna	8	1.399	52.958	3.142
	Colline Metallifere	6	803	46.236	2.745
	Grossetana	6	1.596	109.334	6.991
Livorno	Bassa Val di Cecina	4	371	73.246	4.466
	Elba	8	243	32.097	2.057
	Livornese	3	233	178.460	11.391
	Val di Cornia	5	365	59.152	3.630
Lucca	Piana di Lucca	7	511	164.960	11.461
	Valle del Serchio	21	906	60.027	3.757
	Versilia	7	356	169.467	10.831
Massa-Carrara	Apuane	4	231	152.149	9.669
	Lunigiana	13	926	51.752	2.828
Pisa	Pisana	6	475	191.691	12.282
	Val d'Era	19	787	128.891	9.082
	Val di Cecina	10	985	30.149	1.650
	Valdarno Inferiore	4	198	67.051	4.818
Prato	Pratese	7	365	249.775	18.235
Pistoia	Pistoiese	11	699	170.987	11.481
	Val di Nievole	11	266	122.074	8.299
Siena	Alta Val d'Elsa	5	583	63.903	4.684
	Amiata - Val d'Orcia	6	675	22.605	1.283
	Senese	15	1.750	121.752	7.768
	Val di Chiana Senese	10	814	64.378	3.941
TOSCANA	-	287	22.993	3.748.560	243.319

Tabella 2.3
 SCUOLE E ALUNNI CONSIDERATI NELL'ANALISI, PER CONFERENZA ZONALE

Provincia	Conferenza Zonale	Scuola primaria		Scuola secondaria inferiore	
		N. scuole	N. studenti classe V	N. scuole	N. studenti classe III
Arezzo	Aretina	35	983	12	1.021
	Casentino	15	265	6	248
	Val di Chiana Aretina	19	450	9	442
	Val Tiberina	9	193	8	234
	Valdarno	23	671	17	762
Firenze	Empolese	37	1.318	11	1.369
	Fiorentina Nord-Ovest	36	1.483	12	1.598
	Fiorentina Sud-Est	25	829	9	823
	Firenze	44	1.766	19	1.758
	Mugello	14	518	9	565
	Valdarno e Valdisevie	11	357	4	313
Grosseto	Amiata Grossetana	7	92	7	123
	Colline dell'Albegna	16	364	12	376
	Colline Metallifere	17	316	6	295
	Grossetana	25	781	10	680
Livorno	Bassa Val di Cecina	14	517	5	585
	Elba	9	243	7	126
	Livornese	23	1.044	9	1.310
	Val di Cornia	12	400	5	402
Lucca	Piana di Lucca	36	876	11	1.080
	Valle del Serchio	31	371	10	406
	Versilia	39	888	16	1.274
Massa-Carrara	Apuane	46	918	12	1.147
	Lunigiana	20	311	11	236
Pisa	Pisana	46	1.204	16	1.415
	Val d'Era	39	1.036	20	995
	Val di Cecina	12	193	8	110
	Valdarno Inferiore	15	490	7	609
Prato	Pratese	44	1.882	18	1.917
Pistoia	Pistoiese	47	1.241	13	1.286
	Val di Nievole	28	992	11	856
Siena	Alta Val d'Elsa	13	516	5	343
	Amiata - Val d'Orcia	7	157	6	148
	Senese	22	775	15	746
	Val di Chiana Senese	12	363	9	349
TOSCANA	-	848	24.803	365	25.947

Tutti gli indicatori per le singole Conferenze zonali sono riportati nelle tabelle 2.4 (scuola primaria) e 2.5 (scuola secondaria inferiore). Successivamente i vari indicatori sono discussi nel dettaglio e mappati sul territorio regionale.

Tabella 2.4
INDICATORI DI EFFICACIA E EQUITÀ DELLA SCUOLA PRIMARIA IN TOSCANA, PER CONFERENZA ZONALE

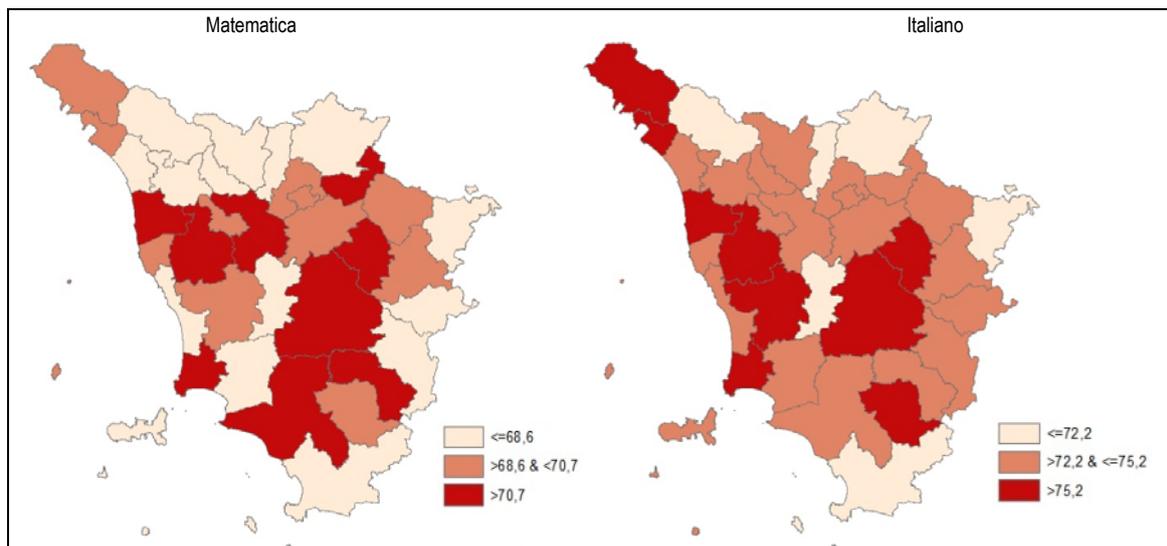
Provincia	Conferenza Zonale	Matematica			Lettura			% studenti con competenze sotto soglia
		Punteggio medio	Deviazione standard	% variabilità tra scuole	Punteggio medio	Deviazione standard	% variabilità tra scuole	
Arezzo	Aretina	68,8	16,5	23%	73,7	15,5	12%	7,7
	Casentino	70,6	17,0	41%	74,2	12,6	20%	7,2
	Val di Chiana Aretina	68,1	15,8	17%	73,5	13,1	9%	7,3
	Val Tiberina	67,6	16,5	27%	69,9	16,8	58%	11,4
	Valdarno	71,7	15,4	26%	76,1	13,7	28%	4,9
Firenze	Empolese	72,1	15,8	23%	74,6	13,2	18%	5,4
	Fiorentina Nord-Ovest	70,3	16,3	14%	72,9	14,7	29%	8,4
	Fiorentina Sud-Est	70,3	15,7	17%	73,1	13,6	10%	6,6
	Firenze	70,1	16,4	26%	73,2	14,6	29%	7,4
	Mugello	67,6	17,0	35%	71,2	13,3	37%	9,3
	Valdarno e Valdisieve	71,4	16,3	25%	75,0	13,0	21%	6,2
Grosseto	Amiata Grossetana	70,4	16,2	26%	75,2	11,9	26%	3,3
	Colline dell'Albegna	68,5	16,8	33%	71,8	15,0	30%	9,3
	Colline Metallifere	63,5	17,3	39%	73,4	14,8	31%	12,0
	Grossetana	71,3	16,6	20%	74,8	14,5	27%	7,4
Livorno	Bassa Val di Cecina	68,0	16,9	24%	73,2	13,2	13%	7,9
	Elba	68,2	15,5	25%	74,1	13,4	13%	3,7
	Livornese	70,3	17,4	61%	75,0	14,6	28%	7,3
	Val di Cornia	73,4	16,1	23%	76,2	14,4	22%	4,3
Lucca	Piana di Lucca	67,9	16,9	38%	73,2	12,8	23%	7,5
	Valle del Serchio	68,6	18,3	44%	70,6	15,8	36%	11,1
	Versilia	67,0	16,3	22%	72,9	12,9	16%	6,9
Massa-Carrara	Apuane	69,6	17,8	43%	75,9	14,5	37%	8,0
	Lunigiana	69,7	16,6	39%	77,4	13,1	28%	4,5
Pisa	Pisana	72,7	16,7	27%	76,7	14,4	26%	6,0
	Val d'Era	73,1	15,6	53%	76,6	13,1	24%	4,8
	Val di Cecina	69,8	14,4	14%	76,9	12,4	23%	6,2
	Valdarno Inferiore	69,0	17,9	18%	73,9	15,0	25%	10,8
Prato	Pratese	67,3	16,8	19%	72,1	14,7	17%	10,2
Pistoia	Pistoiese	67,0	16,3	25%	72,8	12,5	19%	7,0
	Val di Nievole	68,2	17,0	30%	74,2	14,2	25%	7,5
Siena	Alta Val d'Elsa	68,5	16,4	17%	72,1	14,6	17%	8,3
	Amiata - Val d'Orcia	73,0	13,9	28%	74,0	11,6	26%	4,5
	Senese	72,1	15,7	20%	75,2	14,0	23%	6,3
	Val di Chiana Senese	68,2	16,5	20%	72,4	13,0	10%	8,0
TOSCANA	-	69,6	16,6	23%	73,9	14,1	19%	7,6%

Tabella 2.5
INDICATORI DI EFFICACIA E EQUITÀ DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE IN TOSCANA, PER CONFERENZA ZONALE

Provincia	Conferenza Zonale	Matematica			Letture			% studenti con competenze sotto soglia
		Punteggio medio	Deviazione standard	% variabilità tra scuole	Punteggio medio	Deviazione standard	% variabilità tra scuole	
Arezzo	Aretina	65,6	15,7	18%	76,6	12,7	8%	5,7
	Casentino	63,6	14,9	8%	75,0	14,2	6%	6,5
	Val di Chiana Aretina	63,7	14,7	8%	74,8	14,0	8%	6,1
	Val Tiberina	65,8	15,4	23%	75,2	13,2	16%	3,8
	Valdarno	63,1	15,9	15%	74,8	14,3	13%	9,8
Firenze	Empolese	62,0	15,6	8%	74,3	14,9	5%	9,9
	Fiorentina Nord-Ovest	63,9	14,6	6%	77,4	13,0	3%	5,8
	Fiorentina Sud-Est	64,9	15,8	7%	76,3	13,8	12%	7,5
	Firenze	66,1	16,3	11%	77,2	13,8	10%	6,2
	Mugello	63,1	15,2	13%	76,7	12,7	14%	6,4
	Valdarno e Valdelsieve	67,9	15,0	13%	78,6	11,2	3%	4,2
Grosseto	Amiata Grossetana	63,9	15,3	21%	77,0	12,8	9%	6,5
	Colline dell'Albegna	67,9	14,5	31%	77,1	13,6	17%	3,5
	Colline Metallifere	68,4	15,3	8%	75,9	14,3	38%	5,8
	Grossetana	68,1	13,7	32%	76,8	12,7	17%	5,1
Livorno	Bassa Val di Cecina	66,5	14,6	23%	77,2	12,6	17%	4,6
	Elba	62,4	13,8	18%	73,4	13,2	11%	8,7
	Livornese	65,5	15,3	33%	75,9	12,9	20%	5,3
	Val di Cornia	62,6	14,9	18%	72,2	14,8	2%	10,2
Lucca	Piana di Lucca	62,7	15,1	6%	75,2	13,6	7%	8,1
	Valle del Serchio	59,1	15,7	11%	70,9	13,4	9%	12,3
	Versilia	62,2	15,6	21%	75,1	13,9	19%	8,2
Massa-Carrara	Apuane	64,0	14,9	14%	76,0	13,7	11%	7,7
	Lunigiana	66,4	14,6	19%	79,3	13,3	27%	3,8
Pisa	Pisana	67,4	15,2	6%	77,5	12,8	4%	4,6
	Val d'Era	64,3	15,0	14%	75,8	13,8	11%	6,7
	Val di Cecina	65,7	16,0	33%	74,8	14,3	8%	10,0
	Valdarno Inferiore	64,4	15,3	7%	75,1	12,8	5%	6,7
Prato	Pratese	63,5	15,8	12%	74,4	15,5	14%	10,2
Pistoia	Pistoiese	64,4	15,3	22%	76,8	12,8	18%	6,2
	Val di Nievole	62,5	14,9	10%	75,6	13,2	7%	8,2
Siena	Alta Val d'Elsa	60,5	16,2	14%	73,3	13,6	8%	8,5
	Amiata - Val d'Orcia	65,3	15,9	31%	74,7	13,6	21%	5,4
	Senese	66,0	14,4	19%	77,6	12,8	25%	4,8
	Val di Chiana Senese	63,5	14,7	10%	75,7	13,4	11%	6,9
TOSCANA	-	64,4	15,4	11%	75,9	13,7	9%	7,1%

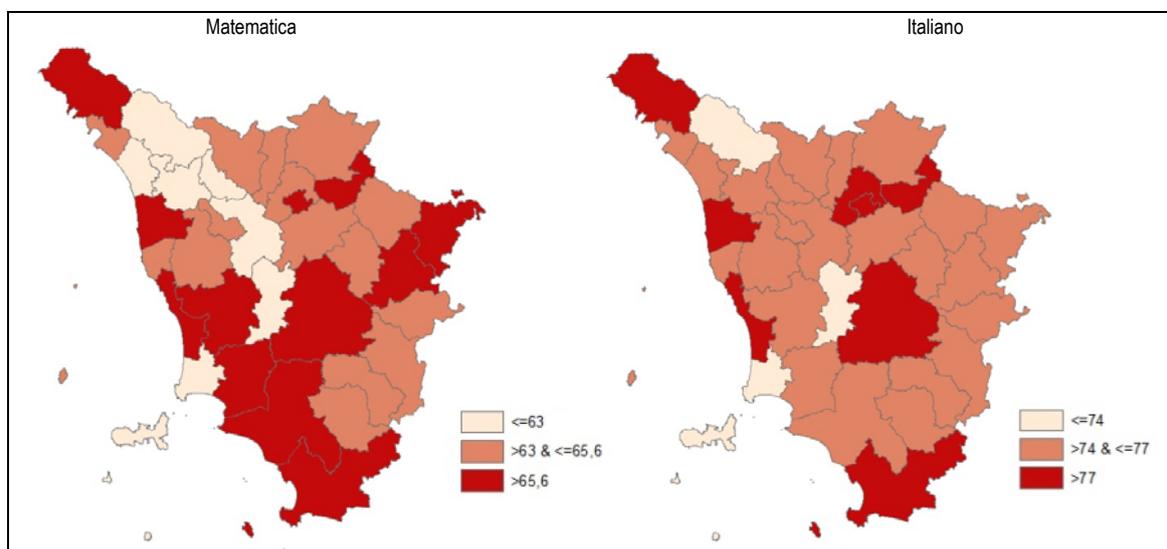
Per quanto riguarda il livello medio degli apprendimenti, i punteggi medi sono più alti in lettura che in matematica sia per la scuola primaria (Fig. 2.6) che per la secondaria di primo grado (Fig. 2.7). Per quanto riguarda la primaria (classe quinta), si osservano per entrambi i test punteggi medi più bassi in gran parte delle Conferenze zonali di confine, mentre si registrano punteggi mediamente più alti nell'area che va dal Valdarno fino al Senese e in alcune Conferenze zonali delle province di Pisa e Livorno.

Figura 2.6
 PUNTEGGIO MEDIO AI TEST INVALSI DELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA, PER CONFERENZA ZONALE. 2011



Nella scuola secondaria inferiore i punteggi Invalsi risultano molto più concentrati intorno alla media: emergono quindi meno differenze tra Conferenze zonali di quanto si sia visto per la primaria. In ogni caso, alcune zone si distinguono per punteggi medi più bassi (Valle del Serchio, Elba, Val di Cornia, Alta Val d'Elsa) o più alti (aree urbane di Siena, Pisa, Firenze con cintura e alcune Conferenze zonali a bassa urbanizzazione, come Lunigiana e Colline dell'Albegna).

Figura 2.7
 PUNTEGGIO MEDIO AI TEST INVALSI DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE, PER CONFERENZA ZONALE. 2011



Prendendo il livello di dispersione nei punteggi come proxy dell'equità dei sistemi scolastici locali, si può indubbiamente dare un giudizio positivo del sistema scolastico regionale nel ciclo primario. La deviazione standard nei punteggi ai test Invalsi è infatti relativamente modesta e diminuisce nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria inferiore (Figg. 2.8 e 2.9).

Figura 2.8
VARIABILITÀ NEI PUNTEGGI AI TEST INVALSI DELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA, PER CONFERENZA ZONALE. 2011

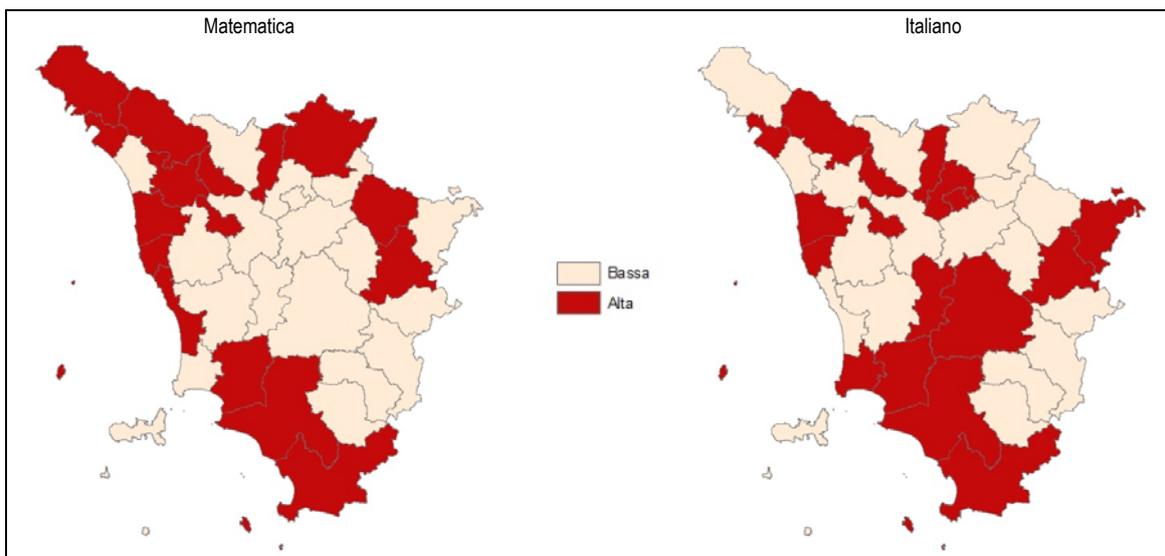
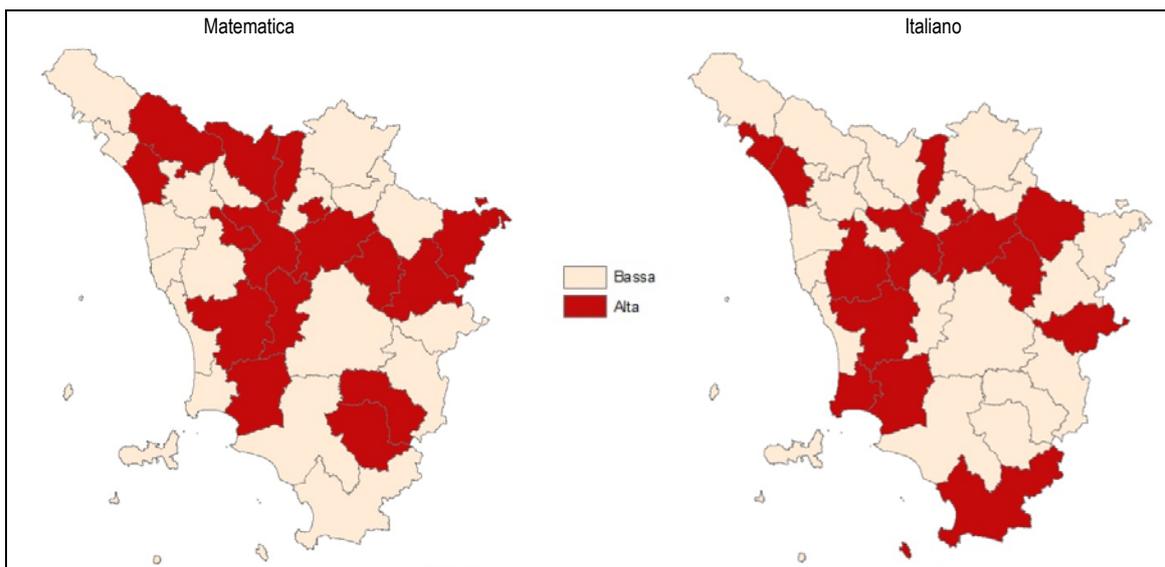


Figura 2.9
VARIABILITÀ NEI PUNTEGGI AI TEST INVALSI DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE, PER CONFERENZA ZONALE. 2011

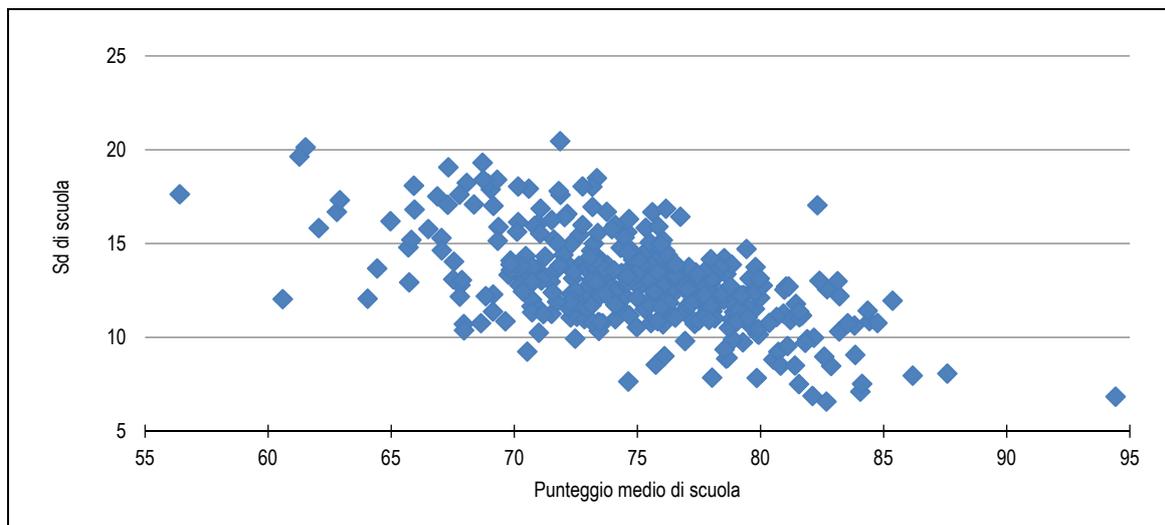


Il relativo livello di equità che si osserva nella nostra regione è un aspetto positivo, anche perché nonostante non esista un *trade off* lineare tra performance media e disuguaglianza interindividuale, la correlazione tra deviazione standard e punteggio a livello di scuola è negativa, ad indicare che le scuole che riescono a mantenere livelli di apprendimento più uniformi ottengono risultati mediamente migliori¹² (Graf. 2.10).

¹² La correlazione tra il punteggio e livello di scuola e la sua deviazione standard è più alta alle elementari rispetto alle medie (-0,65 vs -0,61 a italiano; -0,45 vs -0,33 a mate).

Grafico 2.10

TRADE OFF TRA PERFORMANCE DELLA SCUOLA (PUNTEGGIO MEDIO IN LETTURA) E DISUGUAGLIANZE INTERINDIVIDUALI NELLA SCUOLA (DEVIAZIONE STANDARD DEL PUNTEGGIO IN LETTURA). SCUOLA SECONDARIA INFERIORE



Una diversa ma ugualmente importante misura dell'equità del sistema scolastico è rappresentata dalla percentuale di varianza tra scuole, che indica quanta parte nella variabilità dei risultati scolastici è imputabile alla scuola frequentata. In Toscana la percentuale di variabilità tra le scuole diminuisce al passaggio tra scuola primaria e secondaria inferiore: in quest'ultima le differenze nei punteggi sono soprattutto tra alunni dentro le scuole¹³ (Figg. 2.11 e 2.12). Alla scuola media inferiore, rispetto alla primaria, la scelta di una scuola rispetto a un'altra è meno rilevante per gli *outcome* scolastici (in particolare in lettura), ma le differenze interne agli istituti si ampliano. Ciò è dovuto alla maggiore concentrazione territoriale delle scuole secondarie inferiori, che si caratterizzano così per una maggiore dimensione e strutturazione rispetto alle scuole primarie.

¹³ A ciò è dovuta la scelta di una diversa soglia per l'individuazione della soglia di variabilità (alta/bassa) nella scuola primaria (Fig. 2.11) e secondaria inferiore (Fig. 2.12).

Figura 2.11
 PERCENTUALE DI VARIANZA TRA SCUOLE NEI PUNTEGGI AI TEST INVALSI DELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA, PER
 CONFERENZA ZONALE. 2011

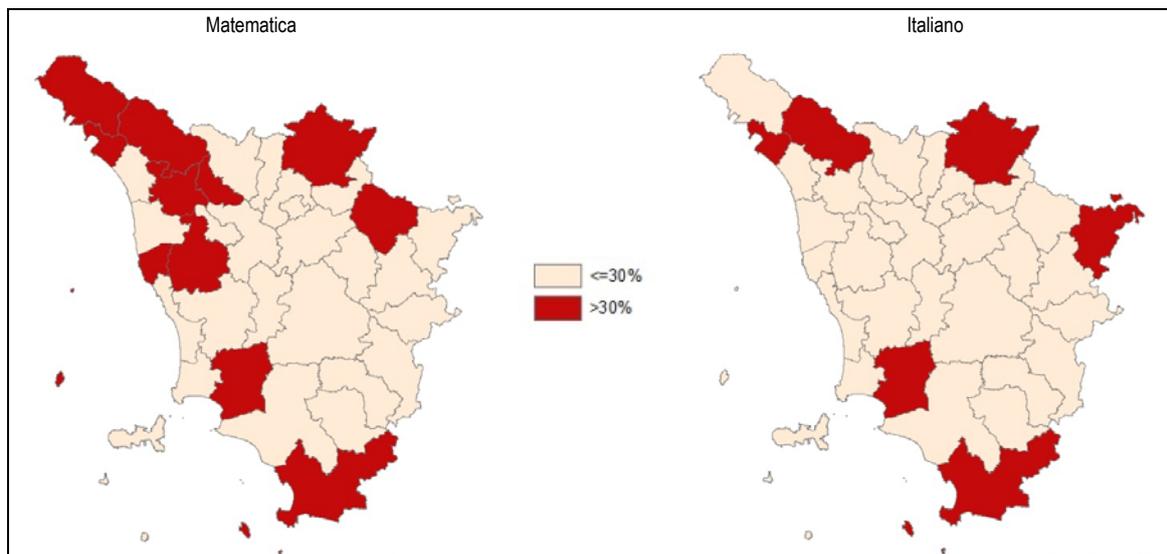
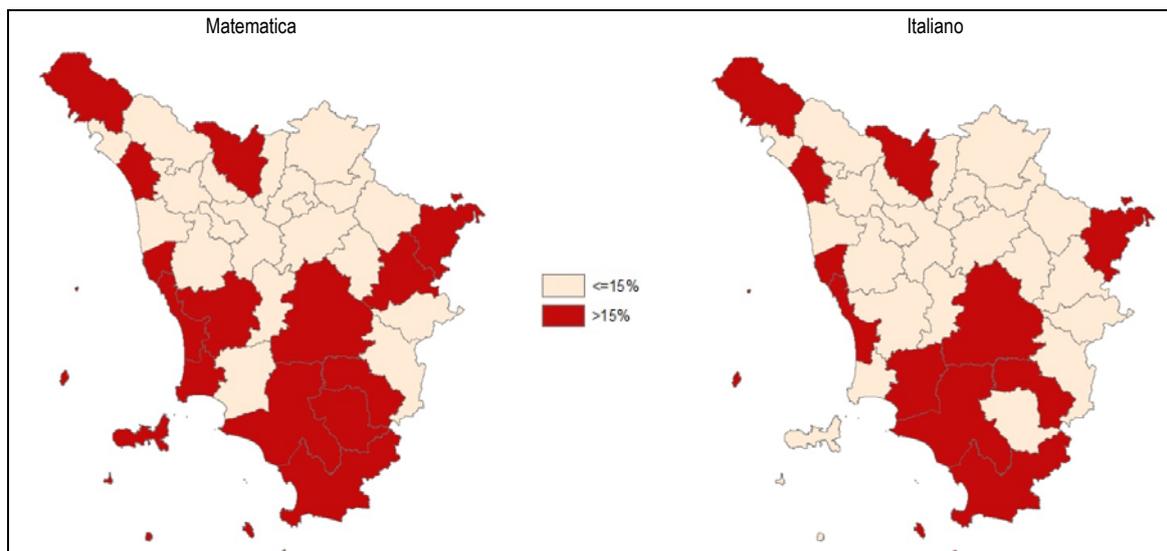


Figura 2.12
 PERCENTUALE DI VARIANZA TRA SCUOLE NEI PUNTEGGI AI TEST INVALSI DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA
 INFERIORE, PER CONFERENZA ZONALE. 2011

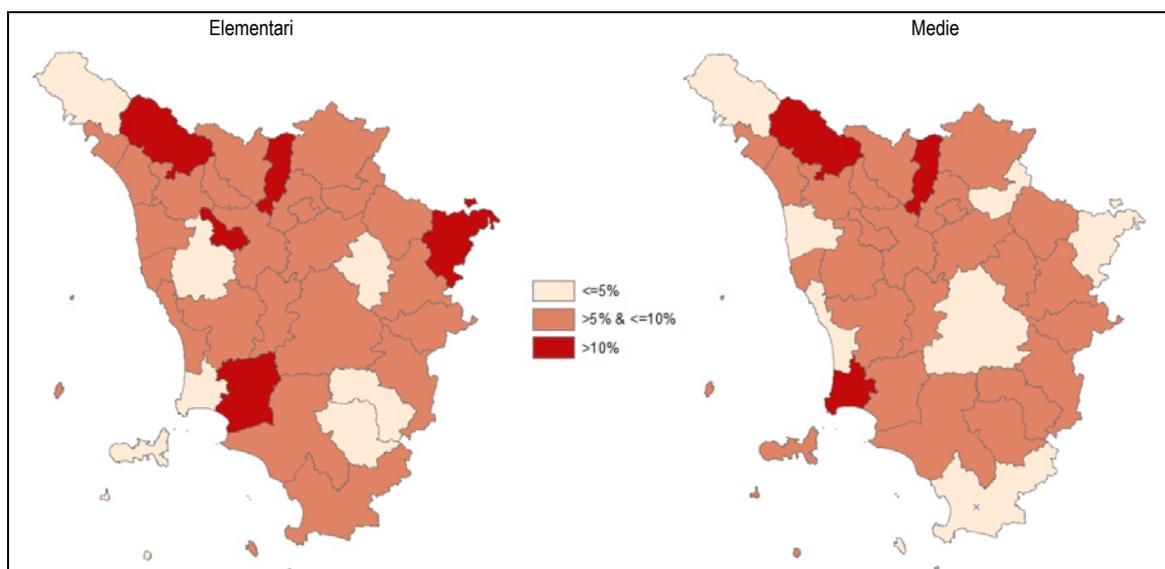


L'ultimo, ma non meno importante tra gli indicatori considerati è rappresentato dalla percentuale di alunni che non raggiungono una soglia minima di competenze. In Toscana si tratta di circa il 7% degli alunni della classe quinta della primaria e della classe terza della scuola secondaria inferiore (Figg. 2.13 e 2.14).

Alcune Conferenze zonali si distinguono per una bassa percentuale di studenti sotto la soglia minima di competenze (inferiore al 5%); si tratta della Lunigiana, del Valdarno, della Valdera, dell'Amiata Grossetana e Val d'Orcia, dell'Elba e della Val di Cornia per la scuola primaria e

della Lunigiana, della Bassa Val di Cecina, delle Colline dell'Albegna, della Val Tiberina, dell'area Pisa, Senese e del Valdarno-Valdisieve. Solo in poche aree della Toscana la percentuale di studenti sotto la soglia minima di competenze supera il 10%; ciò avviene nella Val Tiberina, nelle Colline Metallifere, nel Valdarno Inferiore, nel Pratese e della Valle del Serchio per quanto riguarda la primaria e nella Val di Cornia, nel Pratese e nella Valle del Serchio per la secondaria inferiore. Esistono quindi un paio di Conferenze zonali (Pratese e Valle del Serchio) in cui sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado si rileva una percentuale non trascurabile di studenti con competenze sotto la soglia; al contrario, la Lunigiana si distingue per una percentuale molto bassa di studenti con bassi livelli di apprendimento in entrambi gli ordini di istruzione.

Figura 2.13
PERCENTUALE DI STUDENTI SOTTO LA SOGLIA MINIMA DI PUNTEGGIO AI TEST INVALSI, PER CONFERENZA ZONALE. 2011



2.3

Le determinanti delle performance scolastiche nel ciclo primario: quanto conta la scuola?

E' ormai ampiamente riconosciuto che la scuola può fare la differenza nei risultati ottenuti dagli studenti. Indipendentemente dalle caratteristiche individuali dell'utenza, alcune scuole funzionano meglio di altre, riuscendo a fornire agli studenti un più alto livello di abilità e competenze in uscita¹⁴.

Per quantificare il ruolo della scuola e capire attraverso quali strumenti viene esercitato, si ricorre alla stima di un modello multilivello, che consente di capire meglio dove si generano le differenze e quindi dove è più opportuno agire per affrontare i problemi. Un'analisi a più livelli permette, infatti, di tenere conto del fatto che i dati relativi alle unità di primo livello (studenti) sono raggruppati in macro unità di secondo livello (scuole) e di terzo livello (Conferenze

¹⁴ All'interno del filone della *School Effectiveness Research* (SER) numerosi studi supportano l'ipotesi che le caratteristiche della scuola abbiano un effetto sul rendimento scolastico degli studenti, anche dopo aver controllato per le caratteristiche demografiche e il background socio-economico dell'alunno (Sammons, 1999; Mortimore et al., 1988; Sammons et al, 1997; van der Werf, 1997; Cervini, 2009; Opendakker e Van Damme, 2001).

Zonali). Il primo step di un'analisi multilivello è la stima di un modello vuoto, in cui non figurano variabili esplicative e la variabile dipendente risulta uguale alla somma di una media generale (intercetta), un residuo a livello di gruppo (tra le scuole quando l'analisi è a due livelli e tra scuole e Conferenze Zonali quando l'analisi è a tre livelli) e un residuo a livello individuale (nelle scuole). Nel nostro caso la variabile dipendente è costituita dal punteggio ottenuto al test Invalsi (in italiano e in matematica) della classe quinta della scuola primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado. La stima del modello vuoto è funzionale alla determinazione di quanta parte della variabilità nei risultati scolastici sia imputabile ad ognuno dei livelli inseriti nella stima.

Una prima stima del modello vuoto prende in considerazione un modello a tre livelli (individui, scuole e Conferenze zonali), da cui si ottiene la scomposizione della varianza nelle scuole, tra scuole e tra Conferenze zonali (Tab. 2.14). Emerge così che nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado rispettivamente l'80% e il 90% della varianza nei punteggi Invalsi è imputabile a differenze tra alunni all'interno delle scuole. Le differenze nei punteggi legate alla scuola e all'area geografica rappresentano quindi una minima parte del totale: a parità di caratteristiche degli studenti, le scuole toscane del primo ciclo riescono quindi a garantire simili livelli di performance scolastiche. Le differenze riconducibili alla sola collocazione geografica delle scuole sono quasi irrilevanti: se alle elementari esiste un 1% di varianza riconducibile alla Conferenza Zonale, alle medie l'effetto territorio scompare del tutto. Non sembra quindi esservi uno svantaggio legato alla collocazione della propria scuola in un'area della Toscana piuttosto che un'altra.

Tabella 2.14
SCOMPOSIZIONE DELLA VARIANZA NEI TRE LIVELLI DI STRUTTURAZIONE DEI DATI

	Italiano		Matematica	
	<i>V elementare</i>	<i>III media</i>	<i>V elementare</i>	<i>III media</i>
Tra Conferenze Zonali	1%	0%	1%	0%
Tra scuole	18%	9%	22%	11%
Dentro le scuole	81%	91%	78%	89%

I risultati presentati nella tabella 2.14 confermano quindi la necessità di adottare un modello multilivello. Tuttavia, essendo trascurabili le differenze tra Conferenze Zonali, si ritiene di poter utilizzare un modello a due livelli, considerando il livello di studente e quello di scuola e introducendo opportune variabili esplicative di primo e secondo livello.

- *I dati utilizzati e le variabili rilevanti*

L'analisi multilivello è stata condotta su un database generato dall'unione dei dati forniti dall'Invalsi con altre fonti informative a livello di scuola.

Dal primo database sono state tratte le informazioni relative agli alunni della classe quinta di 848 scuole primarie toscane e agli alunni della classe terza di 362 scuole secondarie di primo grado che nell'a.s. 2010/2011 hanno svolto il test Invalsi di italiano e/o matematica. Oltre al punteggio ottenuto al test¹⁵, il database contiene informazioni individuali sugli alunni (relative al genere, all'età, alla nazionalità, alla provincia di residenza e, per la scuola primaria, alle caratteristiche familiari) e sulle classi di appartenenza (dimensione, numero di stranieri, numero di disabili, numero di studenti in ritardo). Per aggiungere alle informazioni individuali e di classe anche le caratteristiche della scuola, il database Invalsi è stato unito a dati amministrativi

¹⁵ Il test comprende quesiti a scelta multipla i cui risultati vengono standardizzati in un intervallo [0, 100], che rappresenta la percentuale di risposte corrette.

resi disponibili online dal Ministero dell'istruzione, relativi alle risorse finanziarie, umane e infrastrutturali¹⁶. Anche le informazioni sulla qualità degli edifici scolastici, provenienti Anagrafe dell'edilizia scolastica, sono state unite al dataset principale. Il database così composto è stato infine completato grazie all'inclusione di variabili relative al contesto geografico in cui si colloca la scuola, in modo da approfondire l'analisi territoriale al di sotto del livello provinciale. Nella stima delle determinanti dei livelli di competenze degli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado sono state quindi incluse variabili individuali e variabili a livello di classe e di scuola (Tab. 2.15). Le tabelle 2.16 e 2.17 riportano le principali statistiche descrittive rispettivamente per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Tabella 2.15
VARIABILI UTILIZZATE NELLE ANALISI

		Etichetta usata nel testo	Tipo variabile	Presenza nelle stime relative alla primaria	Presenza nelle stime relative alla secondaria di primo grado	Descrizione
<i>Variabili individuali</i>	<i>Socio-demografiche</i>	maschio	Dicotomica	si	si	Categoria base: femmina
		ESCS	Continua	si	no, non rilevata da Invalsi per la classe III	Indice di status socio-economico e culturale della famiglia: ESCS è una variabile proxy incorporato dall'INValSI attraverso un'analisi delle componenti principali di tre indicatori: condizione occupazionale dei genitori dell'alunno, il livello di istruzione dei genitori dell'alunno e il possesso di una serie di prodotti specifici. La variabile ESCS è stata standardizzata con deviazione uguale a 0 e lo standard medio uguale a 1.
		straniero	Dicotomica	si	si	Categoria base: italiano
	<i>Percorso scolastico</i>	strXpost	Dicotomica	si	si	Interazione tra straniero e posticipatario
		posticipatario	Dicotomica	si	si	Categoria base: regolare
	<i>Tempo-scuola</i>	tempo pieno	Dicotomica	si	no, non rilevata da Invalsi per la classe III	Categoria base: tempo normale
<i>Variabili di classe</i>		dimensione classe	Categorica	si	si	1 piccola; 2 media; 3 grande*
<i>Variabili di scuola</i>	<i>Composizionali**</i>	% posticipatari	Continua	si	si	
		ESCS medio	Continua	Si, media delle classi V della scuola	Si, media delle classi I della scuola	Indice di status socio-economico e culturale medio della scuola
	<i>Risorse</i>	manutenzione edificio	Continua	si	si	Stato dell'edificio scolastico, una variabile continua che varia tra 1 (se l'edificio ha bisogno di interventi radicali in apparecchi o la struttura) e 6 (se lo stato dell'edificio è ottimale);
		% docenti precari	Categorica	si	si	1 bassa (<25esimo percentile); 2 media (compresa tra il 25esimo e il 75esimo percentile); 3 alta (>75esimo percentile)
		% docenti maturi	Continua	si	si	
<i>Contesto territoriale</i>	Popolazione	Continua	si	si	Inverso della popolazione comunale	

* La variabile sulla dimensione della classe si basa su valori diversi per la scuola primaria e secondaria di primo grado. Per la scuola primaria assume valore 1 se il numero di allievi per classe è inferiore a 10, 2 se è compreso tra 10 e 25, e 3 se è superiore a 25. Per la scuola secondaria di primo grado assume valore 1 se il numero di allievi per classe è inferiore a 15 se è compreso tra 16 e 24, e 3 se è superiore a 24.

** Le variabili composizionali sono calcolate come medie dei valori di classe V e III rispettivamente per la scuola primaria e secondaria di primo grado; fa eccezione l'ESCS medio che per la scuola secondaria di primo grado è calcolato sulla classe prima in mancanza di un dato individuale per gli alunni della classe III.

¹⁶ Per la scuola primaria, le informazioni sulle risorse finanziarie e umane sono disponibili a livello di istituto scolastico e sono quindi state attribuite alle singole scuole sottostanti sulla base del numero di alunni.

Tabella 2.16
STATISTICHE DESCRITTIVE SULLE VARIABILI DEL MODELLO. SCUOLA PRIMARIA

	Media	Deviazione Standard	Minimo	Massimo
Punteggio matematica	69,63	16,60	0,00	100,00
Punteggio italiano	73,93	14,10	0,00	100,00
ESCS individuale	0,11	0,97	-3,14	2,61
ESCS medio	0,11	0,37	-1,52	1,47
Manutenzione edificio	5,23	0,61	2,14	6,00
% posticipatari nella scuola	5,58	5,12	0,00	50,00
% di docenti precari	15,96	8,87	0,00	45,71
% di docenti maturi	27,55	8,38	0,00	55,20

Valori %

Maschi	50,60
Stranieri	12,00
Posticipatari	11,74
Classi piccole	7,90
Classi medie	77,01
Classi grandi	15,09
Scuole con % di precari bassa	39,68
Scuole con % di precari media	51,41
Scuole con % di precari alta	8,91

Tabella 2.17
STATISTICHE DESCRITTIVE SULLE VARIABILI DEL MODELLO. SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

	Media	Deviazione Standard	Minimo	Massimo
Punteggio matematica	64,41	15,38	12,50	100,00
Punteggio italiano	75,90	13,65	4,65	100,00
ESCS medio	0,09	0,42	-1,78	1,27
Manutenzione edificio	5,27	0,56	1,82	6,00
% posticipatari nella scuola	11,85	6,21	0,00	55,56
% di docenti precari	25,40	14,54	0,00	100,00
% di docenti maturi	39,46	11,64	0,00	69,70

Valori %

Maschi	50,60
Stranieri	12,00
Posticipatari	11,74
Classi piccole	7,90
Classi medie	77,01
Classi grandi	15,09
Scuole con % di precari bassa	25,27
Scuole con % di precari media	50,47
Scuole con % di precari alta	24,26

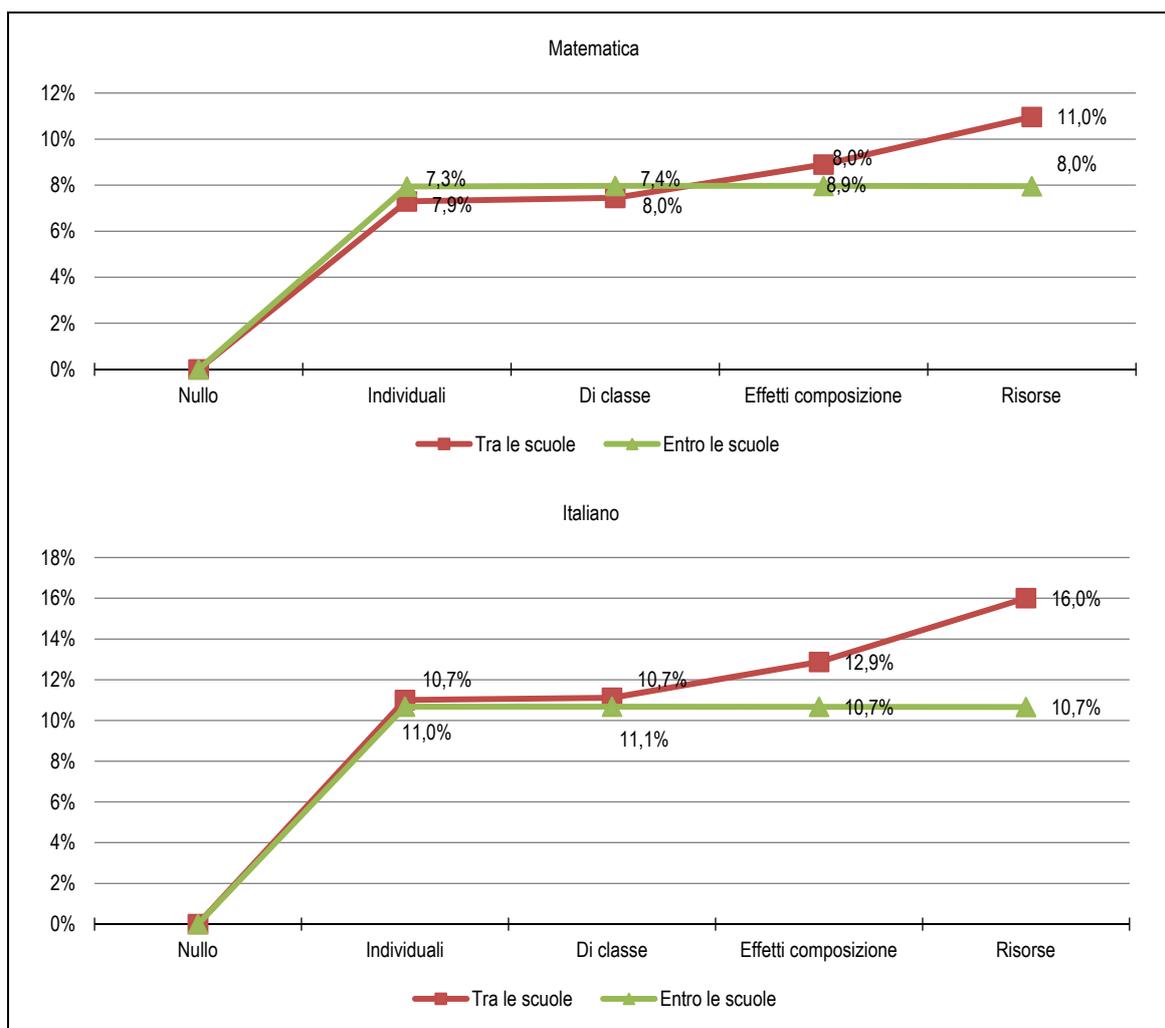
• *Quali fattori influenzano le performance scolastiche?*

Una prima informazione relativa alla rilevanza dei diversi fattori esplicativi dei livelli di apprendimento è fornita dai grafici 2.18 e 2.19, in cui si riporta la riduzione percentuale della varianza tra scuole e entro le scuole rispetto al modello vuoto all'introduzione di diverse tipologie di variabili: individuali, di classe, composizionali di scuola e relative alle risorse della scuola.

Il ruolo preponderante dei fattori esplicativi individuali emerge con chiarezza in tutte le stime effettuate: per lettura e matematica, nella primaria e nella secondaria inferiore. In tutti i casi, l'introduzione delle variabili individuali riduce la varianza rispetto al modello vuoto; ciò è vero

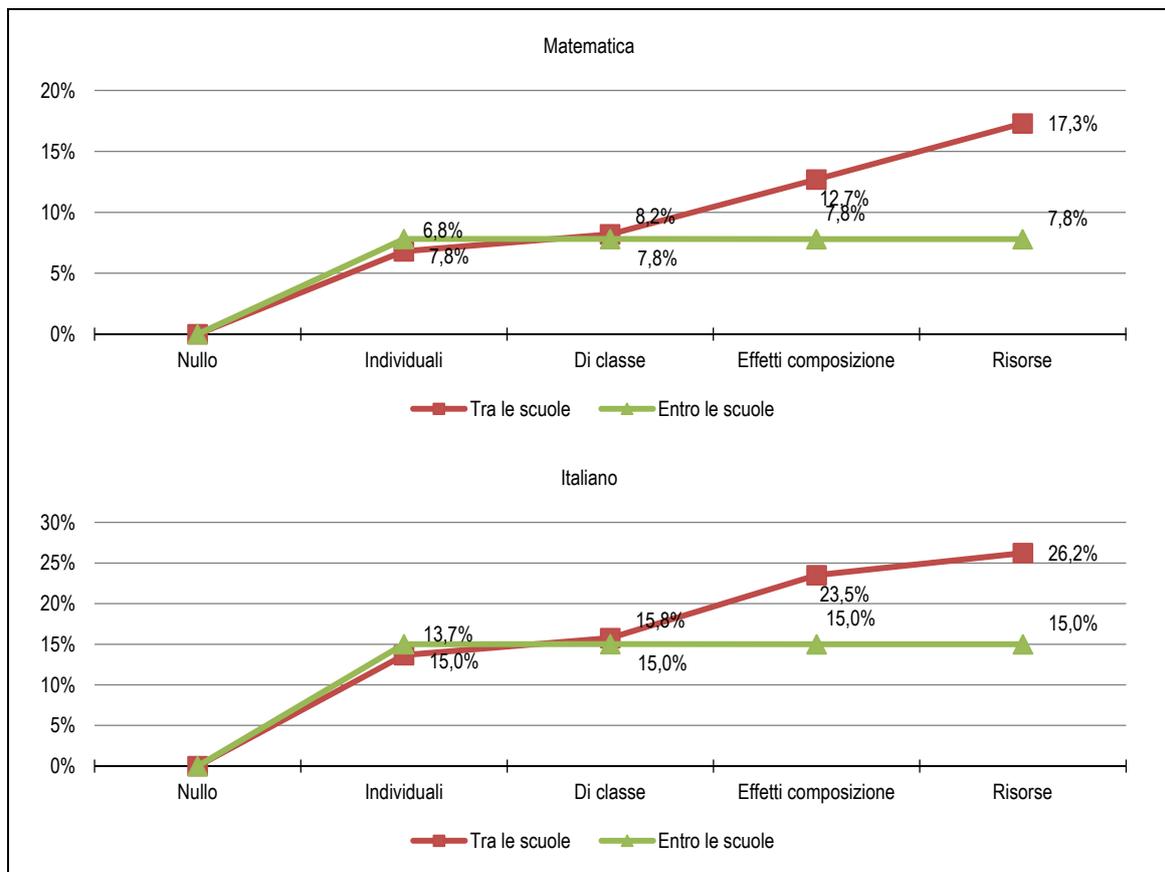
non solo per la varianza entro le scuole, ma anche per quella tra le scuole, evidenziando la rilevanza degli effetti di composizione. L'introduzione delle variabili di classe non modifica in misura rilevante la varianza tra scuole, che invece vede una riduzione più consistente a seguito dell'introduzione di variabili a livello di scuola, sia composizionali (% di posticipatari e background familiare medio nella scuola) che, soprattutto, relative alle risorse (% di docenti precari e maturi, stato di manutenzione dell'edificio scolastico).

Grafico 2.18
 QUOTA DI VARIABILITÀ NEI PUNTEGGI INVALSI SPIEGATA DA DIVERSE TIPOLOGIE DI FATTORI, SCUOLA PRIMARIA
 Variazioni dal modello vuoto al modello con covariate



Nota:
 Variabili individuali: maschio, ESCS, straniero, posticipatario, tempo pieno.
 Variabili di classe: dimensione della classe.
 Effetti composizione: % di posticipatari; ESCS medio.
 Risorse: stato di manutenzione dell'edificio, % docenti precari, % docenti maturi.

Grafico 2.19
 QUOTA DI VARIABILITÀ NEI PUNTEGGI INVALSI SPIEGATA DA DIVERSE TIPOLOGIE DI FATTORI, SCUOLA SECONDARIA INFERIORE
 Variazioni dal modello vuoto al modello con covariate



Nota:
 Variabili individuali: maschio, straniero, posticipatario.
 Variabili di classe: dimensione della classe.
 Effetti composizione: % di posticipatari; ESCS medio.
 Risorse: stato di manutenzione dell'edificio, % docenti precari, % docenti maturi.

Alla fine, il modello con tutte le covariate spiega una piccola parte della varianza totale (intorno al 9% per il punteggio in matematica, in entrambi gli ordini di istruzione, 12% e 16% per il test di italiano rispettivamente alla scuola primaria e secondaria di primo grado), lasciando la maggior parte della variabilità nei residui, che raccolgono così tutti i fattori non osservabili a livello individuale e di scuola. A livello di studente, i principali fattori non osservabili possono essere ragionevolmente identificati con le capacità di apprendimento e la propensione a studiare, mentre il residuo a livello di scuola può essere interpretato come efficacia della scuola, al netto delle variabili osservabili e controllate nel modello (cd. efficacia netta). A sua volta, l'efficacia netta della scuola è strettamente legata alla capacità e alla vocazione degli insegnanti e del dirigente scolastico, fattori che sono difficilmente riassumibili da fattori osservabili.

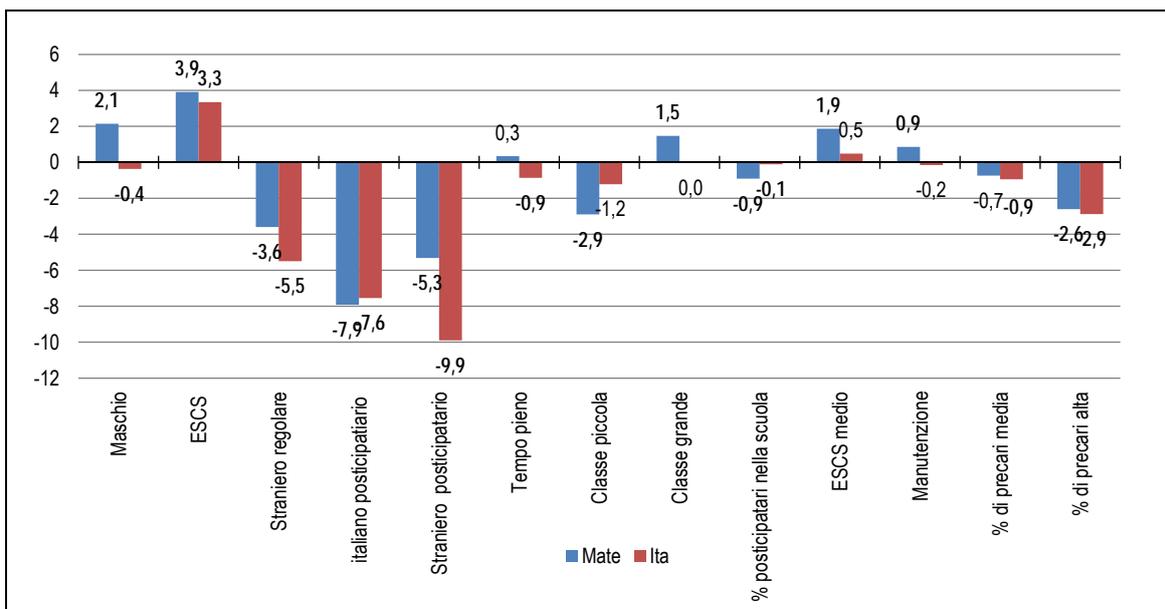
Guardando ai coefficienti della regressione multilivello (Graff. 2.20 e 2.21 e Appendice A), è possibile scendere nel dettaglio dei fattori che spiegano maggiormente il rendimento degli studenti.

Si conferma il ruolo dei fattori individuali, in entrambi gli ordini di scuole. In primo luogo l'indice di status socio-economico-culturale della famiglia (ESCS), che conferma come il

background familiare abbia fin dal ciclo primario un'influenza nei risultati scolastici. L'essere maschio influenza positivamente il punteggio al test Invalsi di matematica e negativamente quello di italiano e il gap tra i sessi aumenta nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado; al test Invalsi conclusivo della secondaria di primo grado le studentesse risultano avere una penalizzazione di ben 3,9 punti a matematica e un vantaggio di 2,7 punti a lettura. Ancora maggiore è l'impatto della nazionalità, più rilevante al test di lettura rispetto a quello di matematica e alla scuola secondaria inferiore rispetto a quella primaria. Anche il fatto di essere in ritardo nella carriera scolastica ha un effetto negativo sui risultati dei test (più alla scuola secondaria inferiore che alla primaria), ma questo effetto è mitigato per gli stranieri, il cui ritardo può essere spesso attribuito a problemi di integrazione (lingua, cambiamento di classe) piuttosto che a reali difficoltà di apprendimento.

La dimensione della classe, spesso al centro dei dibattiti sulle risorse scolastiche, fornisce risultati interessanti, dimostrando che le classi di piccole dimensioni penalizzano i risultati scolastici degli alunni, soprattutto alla scuola primaria. Tale risultato può essere in parte spiegato dal fatto che molte classi di piccole dimensioni vengono raggruppate in pluriclassi, raccogliendo così al loro interno bambini di diverse fasce d'età e creando un contesto in cui la conduzione delle attività didattiche diviene spesso faticosa.

Grafico 2.20
 EFFETTO DELLE COVARIATE SUI PUNTEGGI INVALSI DELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA. 2011
 Coefficienti della regressione multilivello (in grassetto se statisticamente significativi)

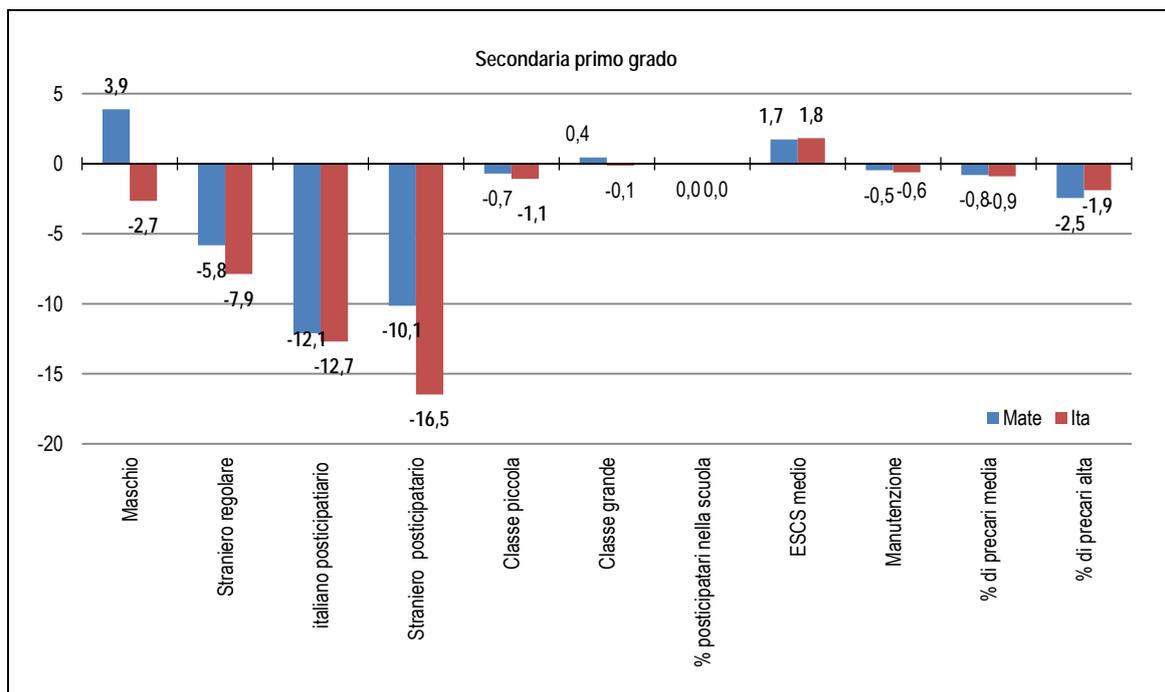


Per quanto riguarda le variabili a livello di scuola, i risultati confermano l'importante influenza che il bacino di utenza della scuola esercita sulle prestazioni degli alunni, sia alla scuola primaria che alla secondaria inferiore. Questo effetto è colto dall'indice di status familiare (ESCS) medio della scuola e dalla percentuale di studenti in ritardo, variabili di composizione che riflettono la collocazione dell'istituto in un'area più o meno benestante. Sul versante delle risorse, emerge un certo ruolo degli input scolastici sui risultati degli alunni. Tuttavia sembra essere più la qualità che la quantità di risorse a disposizione della scuola a fare la differenza. Se il numero di computer per studente, le risorse finanziarie e il rapporto studenti

/insegnanti, inseriti in una prima versione del modello, non esercitano un effetto statisticamente significativo sui risultati degli alunni, le variabili utilizzate come proxy della qualità delle risorse scolastiche (stato di manutenzione dell'edificio scolastico, percentuale di docenti over55 e di precari) mostrano una certa significatività statistica. In particolare, il segno negativo della variabile relativa alla percentuale di docenti a tempo determinato richiama l'attenzione sull'importanza della continuità del rapporto tra insegnanti e studenti, spesso difficile da realizzarsi a causa dell'elevata mobilità dei docenti, legata in larga parte al fenomeno del precariato.

Un risultato interessante è quello relativo al territorio in cui si trova la scuola, che sembra indicare che nei comuni più piccoli e meno urbanizzati gli alunni ottengono risultati migliori ai test Invalsi. Tale risultato, apparentemente controintuitivo, può essere spiegato coi più stretti rapporti tra scuola, istituzioni e famiglie che si creano in un contesto comunale di piccole dimensioni, in cui è più facile che vengano assecondate le esigenze degli alunni in termini di orario, di attività extra-scolastiche, di servizi scolastici collaterali, favorendo la creazione di un ambiente positivo per l'apprendimento degli studenti. Altre variabili territoriali (specializzazione produttiva, grado di montanità del comune, reddito medio comunale) inserite in una versione precedente del modello, non si sono invece rivelate statisticamente significative. Le differenze nei livelli di competenze di base non sono quindi imputabili alla localizzazione della scuola in quanto tale, che tuttavia influenza alcune delle variabili più rilevanti nella determinazione dei punteggi Invalsi: bacino d'utenza, percentuale di precari¹⁷, classi di piccole dimensioni.

Grafico 2.21
EFFETTO DELLE COVARIATE SUI PUNTEGGI INVALSI DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE. 2011
Coefficienti della regressione multilivello (in grassetto se statisticamente significativi)



¹⁷ La percentuale di precari è più alta nelle zone montane e/o svantaggiate.

Per comprendere meglio l'importanza delle caratteristiche dell'alunno e di quelle della scuola nell'influenzare i punteggi ai test Invalsi, si è stimato il risultato atteso in matematica e in italiano per diversi profili di alunno e di scuola. I profili sono stati elaborati sulla base delle caratteristiche osservabili e ipotizzando residui di primo e secondo livello pari a zero, ovvero individui e scuole con caratteristiche inosservabili medie. In questo modo si sono ottenuti i punteggi per alunni più o meno fortunati dal punto di vista delle caratteristiche individuali inseriti in contesti scolastici più o meno favorevoli in termini di risorse e di bacino d'utenza. Emerge così che il punteggio di matematica di un alunno sfortunato alla scuola primaria può variare da 52 a 60 punti a seconda delle caratteristiche osservabili della scuola frequentata; lo stesso accade per un alunno fortunato, che può veder variare il proprio punteggio al test di italiano di ben 5 punti passando da una scuola con contesto favorevole a una con contesto sfavorevole (Tab. 2.22). Alla scuola secondaria inferiore l'impatto della scuola sui punteggi di studenti uguali per caratteristiche personali è minore rispetto a quello visto alla primaria, anche se comunque superiore a 5 punti sia a lettura che a matematica (Tab. 2.23).

Tabella 2.22

PUNTEGGI PREVISTI PER DIVERSI PROFILI DI ALUNNO E LA SCUOLA. CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

MATEMATICA				
RISORSE E UTENZA DELLA SCUOLA				
ALUNNO		Sfavorevoli	Medie	Favorevoli
	Sfortunato	52,04	57,79	60,28
	Medio	64,15	69,90	72,39
	Fortunato	70,43	76,18	78,67

LETTURA				
RISORSE E UTENZA DELLA SCUOLA				
ALUNNO		Sfavorevoli	Medie	Favorevoli
	Sfortunato	56,75	59,78	61,99
	Medio	71,57	74,60	76,81
	Fortunato	76,24	79,27	81,48

Nota: L'alunno fortunato è di sesso maschile nel test di matematica e femminile nel test di lettura, italiano, non in ritardo e con un buon background familiare (indice di ESCS pari al 90° percentile toscano); l'alunno sfortunato è di sesso maschile nel test di lettura e femminile nel test di matematica, straniero, in ritardo e con un background familiare poco fortunato (indice di ESCS pari al 10° percentile toscano); l'alunno medio è italiano, non in ritardo e con un background familiare medio (indice di ESCS pari al 50° percentile toscano).

Una buona scuola ha classi di medie dimensioni, una bassa percentuale di studenti in ritardo (pari al 10° percentile delle scuole primarie toscane), un buon background familiare medio (indice di ESCS medio pari al 90° percentile delle scuole primarie toscane), bassa percentuale di docenti a tempo determinato (inferiore al 25° percentile delle scuole primarie toscane); una cattiva scuola ha classi di piccole dimensioni, un'alta percentuale di studenti in ritardo (pari al 90° percentile delle scuole primarie toscane), un background familiare medio poco fortunato (indice di ESCS medio pari al 90° percentile delle scuole primarie toscane), una bassa percentuale di docenti a tempo determinato (superiore al 75° percentile delle scuole primarie toscane); una scuola media ha classi di medie dimensioni, una percentuale media di studenti in ritardo (pari al 50° percentile delle scuole primarie toscane), un background familiare medio mediamente fortunato (indice di ESCS medio pari al 50° percentile delle scuole primarie toscane), una percentuale dei docenti a tempo determinato media (tra il 25° e il 75° percentile delle scuole primarie toscane).

Tabella 2.23

PUNTEGGI PREVISTI PER DIVERSI PROFILI DI ALUNNO E LA SCUOLA. CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

MATEMATICA				
RISORSE E UTENZA DELLA SCUOLA				
ALUNNO		Sfavorevoli	Medie	Favorevoli
	Sfortunato	49,8	53,5	55,5
	Medio	62,0	65,6	67,6
	Fortunato	63,9	67,5	69,6

LETTURA				
RISORSE E UTENZA DELLA SCUOLA				
ALUNNO		Sfavorevoli	Medie	Favorevoli
	Sfortunato	58,9	62,5	64,7
	Medio	74,0	77,6	79,8
	Fortunato	72,7	76,3	78,5

Nota: L'alunno fortunato è di sesso maschile nel test di matematica e femminile nel test di lettura e italiano e non in ritardo; l'alunno sfortunato è di sesso maschile nel test di lettura e femminile nel test di matematica, straniero e in ritardo; l'alunno medio è italiano e non in ritardo.

Una buona scuola ha classi di medie dimensioni, una bassa percentuale di studenti in ritardo (pari al 10° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), un buon background familiare medio (indice di ESCS medio pari al 90° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), bassa percentuale di docenti a tempo determinato (inferiore al 25° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane); una cattiva scuola ha classi di piccole dimensioni, un'alta percentuale di studenti in ritardo (pari al 90° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), un background familiare medio poco fortunato (indice di ESCS medio pari al 90° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), una bassa percentuale di docenti a tempo determinato (superiore al 75° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane); una scuola media ha classi di medie dimensioni, una percentuale media di studenti in ritardo (pari al 50° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), un background familiare medio mediamente fortunato (indice di ESCS medio pari al 50° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane), una percentuale dei docenti a tempo determinato media (tra il 25° e il 75° percentile delle scuole secondarie inferiori toscane).

2.4

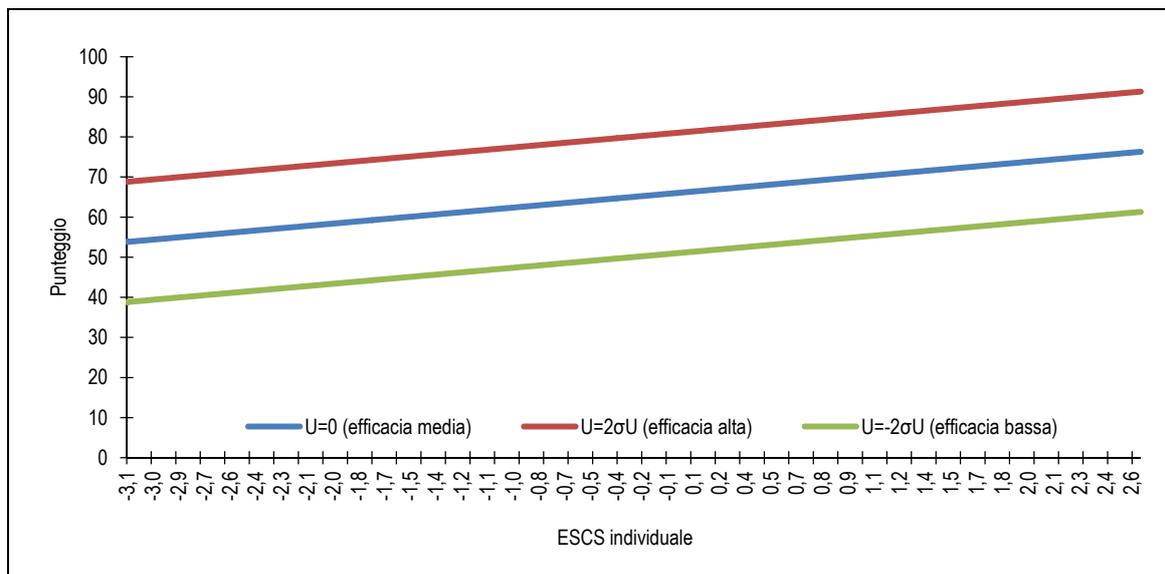
L'analisi dell'efficacia delle scuole: uno strumento per il *policy maker*

Dall'analisi multilivello emerge che gran parte della variabilità tra scuole nel rendimento degli studenti resta inspiegata nonostante si controlli per la quantità e, in parte, per la qualità delle risorse impiegate. Resta così un cospicuo residuo a livello di scuola, ad indicare che l'impatto delle scuole sugli apprendimenti dipende soprattutto da fattori difficilmente controllabili in un'analisi quantitativa (come la motivazione dei docenti, la capacità manageriale e il coinvolgimento del preside) e sintetizzabili sotto il concetto di efficacia. Rifacendosi a Raudenbush e Willms (1995), l'efficacia della scuola viene qui intesa come "effetto netto della scuola" e individuata nella varianza dei risultati scolastici non spiegabile da fattori osservabili. Sulla base dell'"effetto netto della scuola" così come approssimato dal residuo del modello stimato, sono stati individuati due casi estremi di efficacia delle scuole: la scuola efficace, quella con residuo massimo, e la scuola inefficace, quella col residuo minimo¹⁸.

Come mostra il grafico 2.24, il punteggio medio a matematica di un alunno della classe quinta della scuola primaria può aumentare di 30 punti passando da una scuola inefficace (linea verde) ad una molto efficace (linea rossa). La differenza legata all'efficacia della scuola è molto maggiore di quella imputabile allo status familiare approssimato dall'indicatore di ESCS, che, a parità di efficacia della scuola, sposta il punteggio individuale al test di circa 22 punti.

¹⁸ La scuola efficace presenta il massimo residuo tra le scuole del campione, il che significa che, date le caratteristiche proprie e dei propri alunni riesce a ottenere risultati ai test molto migliori rispetto a quelli previsti dal modello. Al contrario, la scuola inefficace presenta il minimo residuo tra le scuole del campione, il che significa che, date le caratteristiche proprie e dei propri alunni ottiene risultati ai test molto peggiori rispetto a quelli previsti dal modello.

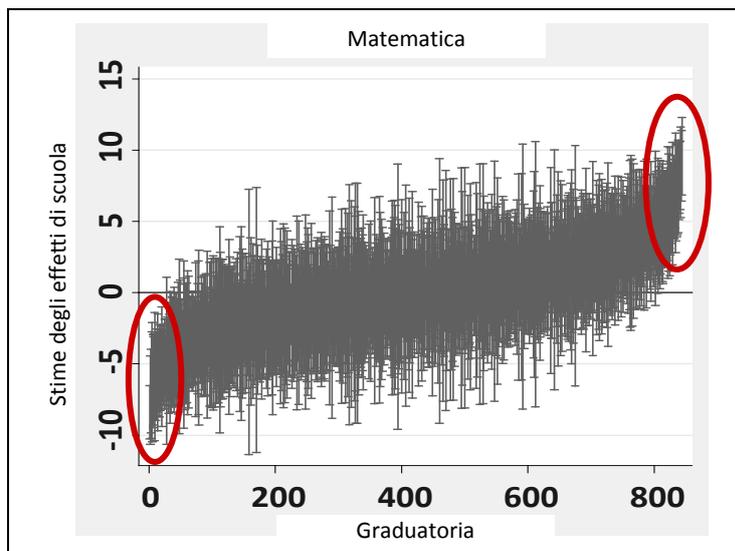
Grafico 2.24
 PUNTEGGIO PREVISTO AL TEST DI MATEMATICA PER DIVERSI LIVELLI DI ESCS E DI EFFICACIA DELLA SCUOLA. CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA



È chiaro che l'effetto scuola così definitivo è fortemente influenzato dal potere esplicativo delle variabili considerate nell'analisi e che una percentuale significativa della varianza residua potrebbe essere potenzialmente spiegata da fattori specifici osservati. Per questo motivo, "l'efficacia è una condizione necessaria ma non sufficiente per una definizione accettabile di una 'buona' scuola" (Sammons, 1999). Inoltre, le scuole dovrebbero essere giudicate non sulla base di dati relativi a una singola coorte di studenti, ma piuttosto sulle loro prestazioni nel tempo (Goldstein, 1997).

Fatte queste premesse, le stime sull'efficacia della scuola possono essere molto utili per chi si occupa di politiche scolastiche. Infatti, anche se i risultati non possono essere utilizzati di per sé per etichettare le scuole come "buone" o "cattive", possono rivelarsi comunque un valido strumento per individuare i casi anomali da indagare ulteriormente per cercare di aprire la scatola nera dell'efficacia/inefficacia delle scuole (Scheerens, 2000).

Per individuare le scuole "anomale" in quanto a livelli di efficacia, si è quindi utilizzato il residuo stimato a livello di scuola per stilare delle graduatorie per le primarie e per le secondarie inferiori toscane sulla base dei risultati in matematica e in lettura. A titolo esemplificativo, si riporta nel grafico 2.25 la graduatoria con i residui di scuola ottenuti dalla stima di un modello multilivello del punteggio in matematica degli studenti della classe quinta della scuola primaria. Da questa (e dalle corrispondenti graduatorie stilate per la scuola secondaria inferiore) sono state individuate solo poche scuole, in alto a destra e in basso a sinistra del grafico, con un residuo significativamente diverso da zero (cerchiate in rosso nel grafico). Queste scuole, definibili rispettivamente buone e cattive scuole, dovrebbero essere monitorate e analizzate per individuare eventuali cattive (nelle scuole con parte inferiore sinistra del grafico) e buone pratiche di gestione (nelle scuole con un residuo nella parte superiore destra del grafico) in modo da correggere le prime e valorizzare e esportare le seconde.



Per avere un unico indicatore di efficacia delle scuole, si è scelto di selezionare come scuole migliori (più efficaci) e peggiori (meno efficaci) della Toscana quelle che presentano residui significativamente diversi dalla media sia in matematica che in italiano. In questo modo si sono individuate 46 scuole primarie efficaci e 30 inefficaci; allo stesso modo, sono state selezionate 42 scuole secondarie inferiori efficaci e 25 inefficaci. La distribuzione per Conferenza Zonale (Fig. 2.26) mostra che le migliori e peggiori scuole della Toscana non sono omogeneamente distribuite tra le aree della regione. In particolare, alcune zone mostrano una prevalenza di scuole efficaci su quelle inefficaci (in verde nella figura), mentre in alcune Conferenze zonali le scuole inefficaci superano quelle efficaci (in rosso nella figura). Allo stesso tempo, molte Conferenze zonali mostrano un'efficacia delle scuole uniforme (in bianco nella figura); in alcune di esse ciò è dovuto alla presenza di sole scuole di media efficacia, in altre allo stesso numero di scuole efficaci e inefficaci.

Questi risultati rappresentano un utile strumento per la valutazione del sistema scolastico regionale. La disponibilità di dati a livello di scuola, qui non presentati per brevità espositiva, permette infatti un'identificazione puntuale dei casi che meritano particolare attenzione, in modo da consentire l'esportazione di buone pratiche dai contesti migliori e l'intervento con azioni mirate nelle scuole che rivelano performance peggiori.

Figura 2.26
CONFERENZE ZONALI PER GRADO DI OMOGENEITÀ DELL'EFFICACIA DELLE SCUOLE. SCUOLA PRIMARIA

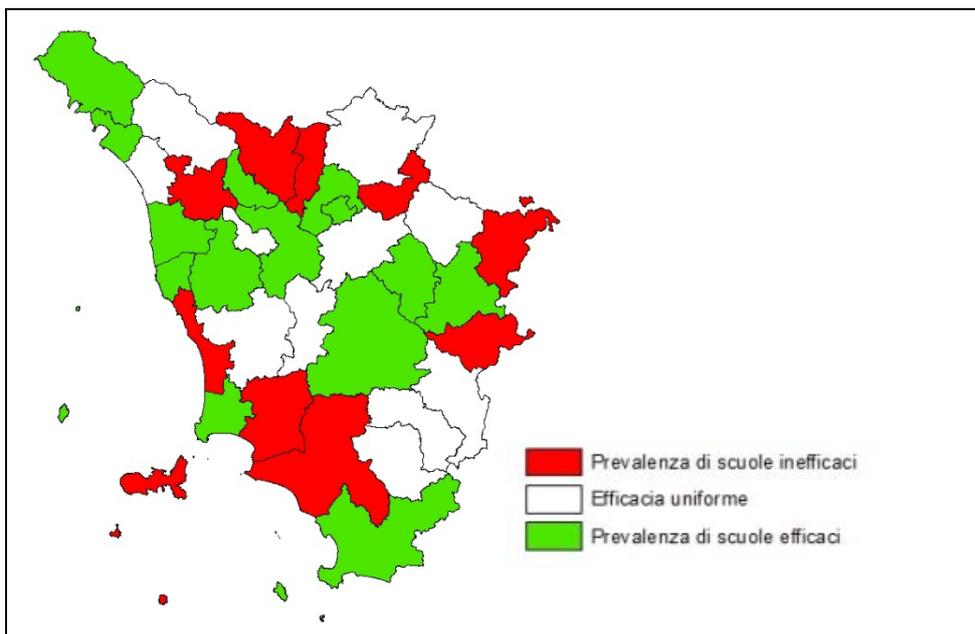
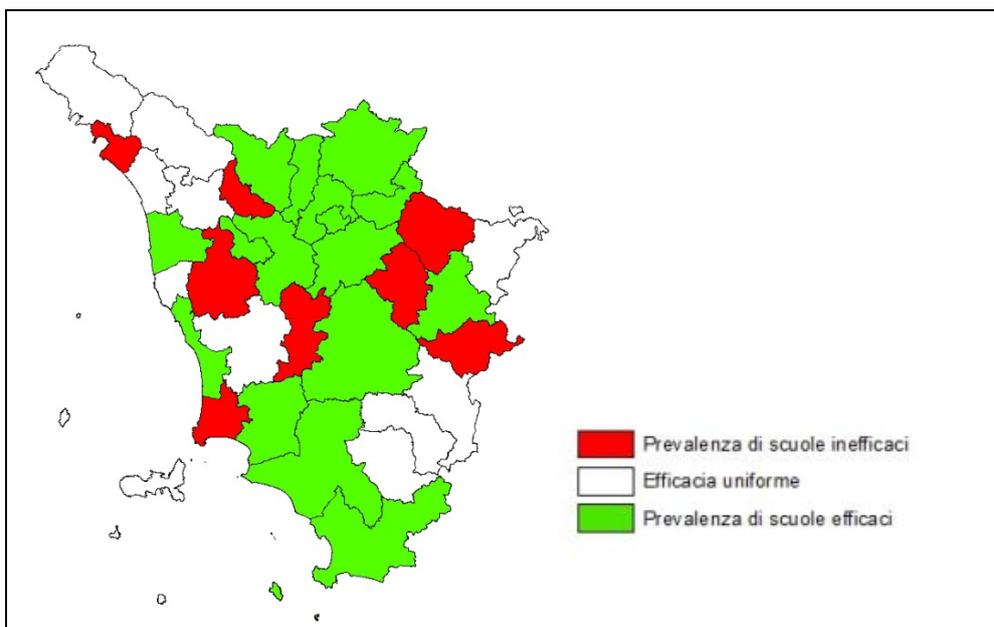


Figura 2.27
CONFERENZE ZONALI PER GRADO DI OMOGENEITÀ DELL'EFFICACIA DELLE SCUOLE. SCUOLA SECONDARIA INFERIORE



2.5

Conclusioni

La scuola del primo ciclo svolge funzioni cruciali e insostituibili all'interno del sistema di istruzione: per il carattere cumulativo dei processi di apprendimento, perdere terreno nelle prime fasi del percorso scolastico significa ridurre in modo consistente la possibilità di conseguire più elevati titoli di studio. Per questi motivi le scuole del primo ciclo dovrebbero essere in grado di garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background familiare, un livello almeno sufficiente di competenze di base, fornendo loro gli strumenti necessari per avviare con successo l'istruzione superiore.

L'analisi che abbiamo svolto permette di dare un giudizio relativamente positivo sul funzionamento del sistema scolastico toscano del primo ciclo, in merito sia all'efficacia che all'equità. Non si rilevano differenze degne di nota tra diverse aree della regione in merito ai livelli di apprendimento, alle disuguaglianze tra scuole, agli studenti con competenze sotto una certa soglia.

Guardando però dentro i singoli territori e soprattutto dentro le scuole, le disuguaglianze emergono, soprattutto nella scuola secondaria inferiore. Gran parte della variabilità nei livelli di apprendimento sono infatti imputabili a differenze nelle caratteristiche degli alunni, e tale effetto si amplifica nel passaggio dalla scuola primaria al grado successivo. Infatti, ciò che emerge dal confronto tra i risultati relativi alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado è che l'effetto delle variabili individuali tende ad aumentare nel passaggio tra i due livelli di istruzione. Se alla primaria le differenze di genere, di nazionalità, di capacità sono in parte mitigate dalla scuola, alla secondaria di primo grado finiscono per tradursi in gap consistenti nei livelli di apprendimento. All'aumentare dei carichi di studio individuale e della complessità dei temi trattati, le differenze individuali si rafforzano e la scuola fa fatica ad attenuarle, anche a causa di un tempo-scuola più ridotto rispetto ai primi anni di istruzione. Sembra quindi che la scuola secondaria inferiore fallisca laddove la scuola primaria riesce: contenere l'influenza delle differenze individuali e sociali nei livelli di apprendimento. Da una ricerca della Fondazione Agnelli (2011) emerge che fra l'80 e il 90% della differenza negli apprendimenti per origine sociale si forma proprio alla secondaria di primo grado. In questa fase inizia così un processo cumulativo degli svantaggi sociali, dei bassi livelli di competenze e dei ritardi scolastici, che si riflette poi in una differenziazione dell'orientamento all'indirizzo di prosecuzione negli studi. Gli studenti più deboli sul fronte degli apprendimenti sono orientati dagli insegnanti verso specifici indirizzi secondari (IeFP, istruzione professionale), dove la concentrazione di studenti con un background simile rende loro difficile recuperare il ritardo maturato nei precedenti gradi di istruzione.

Cosa fare quindi per frenare questo meccanismo che ha spesso come esito finale l'abbandono del sistema di istruzione?

I risultati dell'analisi svolta parlano chiaro: la scuola conta, ma non è la quantità o la qualità degli input a determinarne l'efficacia, perlomeno non di quelli misurabili e osservabili. La nostra ricerca mostra che gran parte delle variabili al centro dei dibattiti sulla scuola (dimensione delle classi, rapporto alunni/docenti ecc.) hanno un ruolo minoritario nella spiegazione dei livelli di competenze nel ciclo primario.

La maggior parte delle differenze resta infatti dentro le scuole ed è legata a quei fattori individuali che l'alunno si porta dietro per tutto il percorso scolastico, risultandone sempre più svantaggiato o avvantaggiato al progredire dei gradi di istruzione. Occorre quindi trovare nella scuola del primo ciclo un modo per ridurre le differenze in termini di background individuale e

familiare, individuando i casi a rischio di dispersione attraverso un'analisi precoce dell'insuccesso scolastico: ritardi, bocciature e, più in generale, divari di apprendimento.

Tale compito ricade perlopiù sulla scuola secondaria inferiore, nella quale si formano gran parte dei divari negli apprendimenti legati a caratteristiche individuali. Il contenimento dei gap nei livelli di competenze e dei giovani a rischio di successivo abbandono scolastico passa per l'allungamento del tempo scolastico (per permettere il recupero, soprattutto di chi a casa non può contare su un adeguato sostegno allo studio), per l'innovazione delle metodologie didattiche e la personalizzazione dei curricula (per permettere a ogni alunno di scoprire i propri talenti e orientarsi così per il futuro) e per l'attuazione di interventi precoci contro la dispersione, come avviene in alcune esperienze internazionali (European Commission, 2013) e nazionali (Fondazione Agnelli, 2011).

3.

VISSUTO SCOLASTICO E DISPERSIONE SCOLASTICA: UNA RICERCA QUALITATIVA

3.1

Introduzione

La dispersione scolastica, per quanto prevalentemente analizzata con strumenti quantitativi, è un fenomeno per niente estraneo alle dimensioni esperienziali e del vissuto scolastico. Aspetti come identità, significati impliciti, relazioni concorrono potentemente alla strutturazione degli esiti dei processi formativi in ciascuna scuola. In questo capitolo si presentano alcuni dei principali risultati di una ricerca, svolta nel Mugello, un'area della Provincia di Firenze di circa 50.000 abitanti, che ha messo a tema queste dimensioni come fattore significativo della dispersione scolastica.

Nel Mugello l'offerta formativa delle scuole secondarie di secondo grado è costituita da due istituti di istruzione superiore, "Giotto Ulivi" e "Chino Chini", entrambi a Borgo San Lorenzo. Queste due scuole accolgono circa 2000 studenti, il 76% di tutti gli studenti superiori residenti nei sei comuni dell'area¹⁹.

Nel 2011 l'Ufficio istruzione, educazione e formazione (CRED) dell'Unione Montana dei Comuni del Mugello (all'epoca Comunità Montana del Mugello), in collaborazione con i due istituti scolastici, ha avviato un progetto di contrasto alla dispersione scolastica che è stato sviluppato su due distinti piani. Il primo piano è quello dell'intervento diretto, con la selezione e formazione di cinque volontari di servizio civile regionale che sono stati impegnati direttamente in alcune classi degli istituti, affiancando e supportando il lavoro degli insegnanti, con particolare attenzione nei confronti degli studenti a maggior rischio di dispersione. L'altro livello su cui è stato sviluppato il progetto è stata la promozione di una ricerca interdisciplinare sul rapporto tra vissuto scolastico e dispersione, che, realizzata tra la fine del 2011 e l'inizio del 2013, si è conclusa con la pubblicazione del volume, curato da Marco Bontempi, *Cercarsi e non trovarsi. Due scuole per un sistema*. A costituire lo specifico orizzonte di interesse nell'attività di ricerca erano sia una definizione della dimensione quantitativa del fenomeno dispersione nell'ambito territoriale di riferimento e nel contesto delle scuole superiori del territorio, nonché la ricostruzione dei vissuti delle situazioni di disagio scolastico nella prospettiva dei protagonisti diretti di tali esperienze, cioè gli studenti, ma anche accogliendo il punto di vista degli altri due attori fondamentali del sistema-scuola: gli insegnanti e i genitori degli studenti. Questo allargamento è parso necessario proprio per sfuggire ad alcuni limiti intrinseci agli indicatori consueti della dispersione scolastica²⁰ -il numero di promossi con debito, il numero di bocciati e di ripetenti, il numero di alunni con ritardi accumulati durante il corso di studi, il numero di passaggi a un altro indirizzo, infine il numero degli abbandoni. Questi indicatori, sebbene utili per una descrizione di superficie, risultano fortemente limitati perché riducono la dispersione

¹⁹ Si tratta di due IIS che hanno ciascuno un ampio ventaglio di offerta di indirizzi: nel primo ci sono licei scientifico, classico e linguistico; istituti tecnico agrario, tecnico commerciale e tecnico edile. Nel secondo, il comparto dell'istruzione professionale offre un indirizzo nel settore industria e artigianato, manutenzione e assistenza, e tre indirizzi nel settore dei servizi (ambito socio-assistenziale, ambito commerciale e ambito per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera); infine il comparto dell'istruzione tecnica offre l'indirizzo di tecnico per il turismo. Entrambi gli istituti sono anche agenzie formative. Il 20% degli studenti mugellani si iscrive in una delle scuole superiori fiorentine, il 2-3% sceglie una scuola superiore a Pontassieve / Bagno a Ripoli / Figline V.no, l'1% si iscrive a Sesto Fiorentino / Scandicci. In questa ricerca sono considerati i residenti nei sei comuni del fondovalle mugellano, mentre sono esclusi quelli dell'Alto Mugello (Firenze, Marradi e Palazzuolo sul Senio), perché una quota rilevante dei pochi studenti residenti si iscrive nelle scuole superiori di Faenza e Imola.

²⁰ Si veda, ad esempio, Ministero della Pubblica Istruzione (2008).

scolastica a deficit di prestazione e di efficienza da parte dello studente, lasciando fuori del campo di osservazione il lavoro dei docenti e l'influenza dei genitori. Studiare e insegnare non sono solo una questione di efficienza, di prestazione. Sono in primo luogo relazioni tra persone, relazioni certamente plasmate e orientate verso contenuti e scopi istituzionalmente definiti, ma strutturate su una pluralità di livelli, da quello emozionale ai significati sociali, condivisi o meno, di quanto insegnanti-studenti e genitori *fanno* quotidianamente con le loro interazioni e i significati che danno all'attività dello studio, a scuola e a casa.

In questa prospettiva l'oggetto della ricerca è stato quindi inquadrato attraverso una definizione di dispersione scolastica più ampia di quella ministeriale e più in sintonia con quella che in tempi più recenti la letteratura di ricerca ha individuato come particolarmente significativa, cioè "il fenomeno che vede una parte della popolazione studentesca non conseguire i risultati formativi che si prefigge" (Colombo, 2010). Questa ridefinizione ha orientato la ricerca verso un'analisi dei contesti della dispersione scolastica, sia in riferimento ai dati quantitativi relativi alle carriere degli studenti, sia nello sforzo di connettere le mappe dei significati dei vissuti dei diversi attori al fine di ricostruire alcune delle strutture principali dell'esperienza dello studio e dell'insegnamento nelle due scuole oggetto di indagine.

I dati quantitativi sono quindi stati raccolti attraverso schede di rilevazione specifiche, attingendo ai database di ciascuna delle segreterie dei due istituti. Le modalità di risposta a tale richiesta da parte delle istituzioni scolastiche sono state molto differenti e in un certo senso indicative della specifica situazione di ciascuna. Più in generale è da notare che frequentemente, nel corso dello svolgimento della ricerca, i ricercatori hanno dovuto affrontare resistenze più o meno decise nei confronti della possibilità di accesso a informazioni riguardanti l'ambiente della scuola. Tali resistenze derivano da due fattori distinti: da un lato la cronica mancanza di personale delle segreterie che viene quotidianamente supplita con un sovraccarico di lavoro da parte degli addetti, e che con fatica si adattano a richieste ulteriori e non previste. Tuttavia, la disponibilità a sostenere la ricerca ha consentito di trovare quelle ulteriori energie necessarie per soddisfare le richieste di estrazione dei dati. In un caso ciò non è stato possibile, ma si è potuto ottenere quanto necessario alla ricerca perché è stato concesso a un membro del gruppo di ricercatori di lavorare direttamente al database. Il secondo fattore è invece relativo al significato sociale della scuola: la rappresentazione della scuola come luogo "protetto" dalle influenze esterne, perché impegnato a "proteggere" i giovani che la frequentano, viene stravolta e diventa, per i professori, un luogo separato dal mondo, timoroso di valutazione e che rifugge da sguardi di esterni, anche se solo per motivi di ricerca. Ciò si è manifestato in modo paradossale, in una delle due scuole, come giustificazione delle resistenze all'acquisizione dei dati sugli indicatori ministeriali della dispersione, arrivando a considerare "dati sensibili", quindi soggetti alla normativa sulla privacy, informazioni come il numero (non i nomi) dei rimandati, bocciati o ripetenti²¹. Superato lo scoglio della raccolta dei dati quantitativi, che è comunque stato possibile raccogliere in modo completo rispetto agli obiettivi di ricerca prefissati, nuove resistenze, connesse ai fattori ora accennati, si sono nuovamente manifestate per la realizzazione dell'indagine qualitativa.

L'indagine qualitativa è stata strutturata come una serie di interviste in profondità a insegnanti, studenti e genitori, della durata di un'ora circa, riguardanti la definizione del proprio ruolo all'interno della realtà scolastica, la percezione di tale realtà attraverso elementi del vissuto esistenziale nella quotidianità della scuola, le aspettative e le problematiche connesse al

²¹ Come è noto, la legge 196 del 30/6/2003 dà una definizione di "dati sensibili" come di "dati personali idonei a rivelare l'origine razziale ed etnica, le convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, le opinioni politiche, l'adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico, politico o sindacale, nonché i dati personali idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale".

vissuto. Le tre tracce di intervista per i tre attori in questione sono state elaborate dal gruppo di ricerca che ha coinvolto, di volta in volta, le diverse professionalità del territorio impegnate in progetti riguardanti le scuole, i giovani e l'assistenza alle famiglie, della cui conoscenza diretta del contesto scolastico si potesse beneficiare. L'obiettivo delle interviste è stato infatti quello di ricostruire il sistema di significati e di emozioni di studenti, insegnanti e genitori, in riferimento alle loro esperienze nella quotidianità scolastica. Ciò al fine di ricostruire il punto di vista degli attori, determinare il significato attribuito allo studio e all'insegnamento, dunque alla scuola, e inquadrare in questo sfondo socio-culturale il fenomeno della dispersione scolastica. Quest'ultimo viene qui considerato come termine ultimo della rottura del rapporto tra studente e istituzione scolastica, come espressione di un disagio professionale e soggettivo da parte dell'insegnante, come problema di responsabilità e investimento di senso sulla scuola da parte di un genitore. L'abbandono scolastico costituiva quindi l'elemento di partenza su cui far riflettere i soggetti intervistati, e su cui invitare alla narrazione delle proprie esperienze personali, per poi allargare la prospettiva sul senso complessivo della scuola e dello stare a scuola per gli studenti, sul significato sociale e esistenziale del ruolo dell'insegnante, sulla percezione dell'importanza dell'istituzione scolastica come valore per la famiglia.

Il gruppo dei 90 soggetti da intervistare con interviste semistrutturate (30 insegnanti, con la più ampia varietà possibile di aree di insegnamento, 30 studenti, selezionati nelle prime due classi di tutti gli indirizzi di studio, e 30 genitori, corrispondenti, nei limiti delle disponibilità, alle famiglie dei 30 studenti) è stato costituito non senza difficoltà. Se la richiesta nei confronti degli insegnanti veniva posta dai ricercatori con la mediazione della dirigenza scolastica, nello stabilire il contatto e la collaborazione con gli studenti e con le loro famiglie il ruolo delle scuole doveva invece essere fondamentale per un esito positivo, centrando quindi sull'autorevolezza dell'istituzione scolastica la possibilità di coinvolgere attivamente i ragazzi e le famiglie. Per quanto riguarda gli insegnanti, al momento della richiesta di sottoporsi a un'intervista si manifestava lo stesso ordine di resistenze emerso al momento della rilevazione quantitativa. Accanto a un certo disinteresse, a una diffusa svalutazione di una tale iniziativa e a un certo fastidio per l'ulteriore impegno di tempo cui erano chiamati, tra gli insegnanti risultava diffuso in primo luogo il timore per un'intervista che avesse un carattere valutativo, chiedendo conto del loro operato e della loro professionalità, una valutazione del loro lavoro e del loro grado di preparazione, oltretutto somministrata da soggetti esterni alla realtà scolastica. Da qui un iniziale arroccamento su posizioni di difesa della categoria degli insegnanti, di dichiarazione dell'importanza della scuola, di denuncia della difficile situazione dei docenti quanto a ruolo e considerazione sociale. Tuttavia, da potenziale blocco alla possibilità di dialogo e quindi di riuscita della ricerca, questo atteggiamento andava a sollecitare proprio quel nucleo di fondo costituito da esperienze personali, vissuto emotivo, autorappresentazione professionale e sociale che costituiva proprio l'obiettivo cui l'intervista mirava. Così, quando l'insegnante magari un po' agguerrito si presentava all'intervista convinto di doversi difendere il più possibile da attacchi "esterni" volti a screditarlo, e invece si trovava di fronte una persona interessata ad ascoltare e capire il problema, ben disposta a manifestare interesse proprio per quell'ambito di problemi in genere malamente affrontato dalle politiche scolastiche, l'intervista diventava un momento di importante espressione interiore, di narrazione di esperienze professionali significative e infine di esplicitazione di particolari valori e rappresentazioni riguardanti il mondo della scuola e il suo significato. Quasi la totalità delle interviste agli insegnanti si è risolta quindi in esperienze estremamente positive che hanno riabilitato agli occhi dei docenti l'importanza della ricerca condotta e hanno spinto a prendere in considerazione eventuali ulteriori collaborazioni con gli enti locali per la soluzione di problematiche riguardanti il contesto scolastico.

Per quanto riguarda gli studenti, il primo contatto è stato stabilito dai volontari di servizio civile impegnati come tutor all'interno di alcune classi ritenute a maggior rischio di dispersione, e che quindi potevano in modo più efficace chiedere la partecipazione sulla base dei rapporti quotidiani intrattenuti con gli studenti. Agli stessi volontari, per le medesime motivazioni, è stato poi assegnato il delicato compito della somministrazione dell'intervista, potendo contare sull'esperienza maturata nel corso dei mesi di attività all'interno delle aule per potersi relazionare adeguatamente con i ragazzi al momento dell'intervista. Dal punto di vista organizzativo il coinvolgimento degli studenti è stato adeguatamente appoggiato dal corpo insegnante, che ha promosso l'iniziativa direttamente nelle aule, cercando anche di spiegare l'importanza di tale progetto e di stimolare la serietà nella partecipazione. L'unico tipo di resistenza incontrata riguardava la richiesta da parte dei ricercatori di coinvolgere anche studenti appartenenti a classi e indirizzi per i quali non era stata richiesta la presenza in aula del tutor. L'opinione prevalente tra i docenti è stata infatti che le interviste agli studenti dovessero riguardare solo gli appartenenti a classi e indirizzi in cui si manifestassero forme di disagio scolastico potenzialmente evolvibili in casi di dispersione, e quindi a quelle classi per le quali era stata attivata la presenza dei tutor del servizio civile. Per gli obiettivi della ricerca era invece essenziale includere anche la prospettiva di chi si trovava inserito in contesti non problematici da un punto di vista di rendimento e di motivazione allo studio, in primo luogo per un'esigenza di maggiore varietà nella ricostruzione di un punto di vista sulla scuola da parte degli studenti, in secondo luogo proprio per cercare di costruire un orizzonte alternativo al rischio dispersione anche e soprattutto sulla base del vissuto di ragazzi per i quali quel tipo di rischio non era mai stato effettivo, e in tal modo comprendere ancor meglio le ragioni del disagio scolastico. L'ostacolo fondamentale nell'intervistare gli studenti era costituito dal riuscire a coinvolgere attivamente l'intervistato nella definizione consapevole del proprio punto di vista sulla scuola, e soprattutto nel poter esplicitare particolari bisogni o esigenze di cambiamento riguardanti il contesto complessivo, al di là dei singoli casi. Oltre al comprensibile imbarazzo per essere stati chiamati a un'esperienza così insolita (e che tuttavia veniva sempre agevolmente superato dagli intervistatori nello stabilire un immediato rapporto di fiducia con l'intervistato), la difficoltà maggiore era costituita dal silenzio con cui molti studenti rispondevano alla richiesta di descrivere la propria scuola ideale, oppure la difficoltà nell'esplicitare la propria considerazione nei confronti dell'istituzione scolastica al di là del livello delle relazioni con i compagni e con i professori. Gli intervistatori si trovavano così a dover fare i conti con una reale difficoltà da parte degli studenti nel poter immaginare una scuola diversa da quella attuale, e anche con una generale difficoltà a indicare quale fosse per loro il valore dello studio e dell'istruzione. In molti casi spesso influiva anche un certo effetto sorpresa nel sentirsi chiamati in causa a poter definire i canoni di un nuovo modello di scuola che rispondesse alle proprie esigenze, e nel poter esprimere la propria visione su un contesto di relazioni all'interno del quale, invece, ciò che viene maggiormente richiesto ai giovani è l'adeguamento a un modello indicato dagli adulti.

Per le interviste ai genitori il livello organizzativo ha costituito l'ostacolo principale al raggiungimento degli obiettivi della ricerca. L'obiettivo iniziale era quello di intervistare i genitori degli studenti coinvolti nella ricerca, in modo da poter ricostruire il vissuto e i significati della scuola e dello studio nel contesto dell'ambiente familiare, illuminando l'esperienza degli studenti anche relativamente alla loro situazione extrascolastica. Tuttavia non è stato possibile rintracciare e coinvolgere tutti i genitori degli studenti intervistati. Nonostante la professionalità degli intervistatori²², i genitori contattati opponevano diverse motivazioni a rifiuto della proposta, tra cui la più diffusa è stata la mancanza di tempo disponibile per tale

²² In questo caso il contatto era stabilito dagli intervistatori di Sociolab, società di ricerca sociale fiorentina, incaricata della somministrazione delle interviste ai genitori.

impegno. Soprattutto da parte dei genitori di studenti che presentavano situazioni scolastiche problematiche emergeva una diffusa mancanza di consapevolezza circa il significato sociale dell'istituzione scolastica, una bassa considerazione della componente legata alla scuola della vita del proprio figlio, nonché una certa diffidenza per il mondo delle istituzioni pubbliche e i progetti sorti in tale ambito. Queste resistenze hanno reso necessario chiedere le disponibilità per l'intervista a genitori di alunni indicati direttamente dalle scuole e da queste informati dell'importanza della partecipazione al progetto. Nelle interviste la resistenza dei genitori è emersa, in modi diversi, come deficit di conoscenza della scuola. Sia perché i figli tendono a parlare poco di quanto accade a scuola, sia perché assai scarsi sono i rapporti con i professori, sia infine perché la scuola come istituzione pochissimo comunica di sé ai genitori e quando lo fa, lo fa in modo formale e burocratico. Ne deriva il fatto che molti genitori hanno una rappresentazione intuitiva e spesso sfuocata della realtà scolastica vissuta dai figli; un'immagine frammentaria che tendono a integrare con la conoscenza della scuola che hanno fatto da giovani, come studenti. In modo inatteso, nella definizione del significato dello studio e della scuola per il figlio o la figlia, le interviste hanno rivelato una notevole importanza dell'esperienza che i genitori hanno fatto come studenti e dei significati che hanno elaborato a partire da quell'esperienza (talvolta fallimentare): la loro immagine della scuola e i modi per affrontare le difficoltà scolastiche del figlio risultano come una sorta di *patchwork* tra l'esperienza del figlio e quella del proprio passato.

Raggiunto il numero di interviste che la ricerca si era proposta²³, le trascrizioni sono state lette, analizzate e discusse dal gruppo di ricerca che ha poi redatto il rapporto. Nei molti incontri che hanno preceduto la fase di stesura vera e propria, il gruppo ha tentato di riunire entro una visione coerente e unitaria le diverse prospettive che le interviste avevano esplicitato, tenendo conto sì delle situazioni specifiche, ma ricercando anche dei modelli di spiegazione generali e contestuali riferibili alle tendenze proprie della società del territorio mugellano. La cifra distintiva, emergente in maniera netta nel confronto delle prospettive di insegnanti, studenti e genitori, è risultata spesso essere la difficoltà del mettere a fuoco il significato dell'istituzione scolastica, e soprattutto la collocazione propria e altrui in tale contesto. I rapporti reciproci tra i tre attori sociali coinvolti, colti nella ricostruzione dei vissuti emergenti dalle interviste, evidenziavano una marcata sfuocatura nella definizione delle attese e del vissuto dell'altro attore del contesto scolastico. Ciò risultava, in particolare, dalle specifiche considerazioni espresse dagli insegnanti nei confronti degli studenti, dai genitori nel loro rapporto con i docenti in fase di colloquio e nell'affrontare l'argomento scuola con i figli, e dagli studenti nel definire il significato dell'apprendimento trasmesso dai genitori e vissuto quotidianamente nel rapporto con i professori e nelle relazioni tra pari. Oltre però a un problema di tipo relazionale espresso in tali forme, resta il nodo problematico della bassa considerazione sociale del ruolo della scuola, fattore in grado di inficiare e condizionare tutta la catena delle relazioni a esso correlata. L'incapacità di collocarsi e di collocare l'altro nel quadro dei rapporti sociali relativi all'istituzione scolastica, infatti, risente di una sfuocatura presente anche a livello della società mugellana nel suo complesso, nella considerazione del ruolo della scuola nel contesto sociale territoriale. Questo vuoto di significato condiviso sullo studio e sulla scuola alimenta e si nutre della mancanza di stimoli nella costruzione autonoma di un senso comune da parte degli attori sociali protagonisti del contesto scolastico.

La "catena del vuoto di senso" inizia con la mancanza di un'elaborazione collettiva, collegiale, del significato sociale della propria professione da parte dei docenti: le interviste hanno mostrato le grandi difficoltà di relazione tra colleghi, difficoltà che ostacolano in misura

²³ Mediamente ciascuna delle 90 interviste ha la durata di circa un'ora. Sono state quindi diverse centinaia le pagine di testo analizzate.

notevole il lavoro collegiale, presupposto dai vari organi di gestione, che è richiesto sia per definire in modo appropriato le difficoltà dei singoli studenti, sia per elaborare interventi efficaci al fine di sollevare lo studente dalle difficoltà che dimostra. Tale mancanza di collegialità e di collaborazione sfocia in una situazione di estrema frammentazione che induce all'isolamento professionale e personale: gli insegnanti non dialogano e non si confrontano tra loro, e quindi non riescono a elaborare un'immagine di sé come gruppo integrato; restano isole professionali che, sovraesposti allo stress, portano a termine ogni giorno il proprio lavoro, magari anche con passione e entusiasmo, senza però trovare il senso di tale impegno né dentro la scuola (frustrazione dei risultati mancati con gli studenti, sia quanto a rendimento sia quanto a relazione) né fuori di essa (frustrazione della mancanza di riconoscimento e prestigio sociale). Questa difficoltà di elaborazione coinvolge anche la figura sociale dello studente: la mancata maturazione di un'autocoscienza professionale condivisa da parte degli insegnanti si riflette nella mancata costruzione di un ruolo sociale anche per gli studenti; il polo sociale degli insegnanti non riesce a costituirsi come tale e, inevitabilmente, si sottrae anche alla definizione del significato dello studio per gli studenti, lasciando allo studente e alle famiglie la definizione del perché si debba studiare e lo si debba fare proprio in questo modo. A loro volta, gli studenti, non potendo riconoscere il proprio ruolo nella relazione con gli insegnanti, non capiscono il significato del sapere che la scuola dice di voler loro trasmettere. Questo gli appare quindi vuoto, totalmente slegato dalla realtà di cui fanno esperienza, privo di consistenza e di riconoscimento sociale: lo studente, come emerge da diverse interviste, non riesce a capire perché è importante studiare, è frustrato da tale mancanza di significato e al tempo stesso non capisce la delusione e la frustrazione dell'insegnante che lo rimprovera o lo valuta negativamente. Questo rischioso gioco di incomprensioni e riflessa mancanza di senso viene riassorbito dal contesto sociale generale attraverso gli stereotipi propri del senso comune del territorio, e che le interviste ai genitori hanno confermato in pieno: per molti genitori l'istituzione scolastica non ha valore in sé, l'apprendimento è finalizzato strumentalmente alla futura collocazione lavorativa dei giovani, le due scuole si differenziano per il diverso tipo di approccio che i giovani possono trovare verso tale finalità. Gli stereotipi con cui vengono inquadrare le due offerte formative delle due scuole -al professionale vanno gli studenti che "non hanno voglia di studiare" o "non sono portati per lo studio" o che andavano male alla primaria, perché quel tipo di scuola dà una preparazione pratica, mentre al liceo o al tecnico vanno gli studenti con risultati migliori o che "hanno voglia di studiare e ci sono portati", perché è una scuola che dà una preparazione teorica- risentono di pregiudizi legati a una considerazione del significato dell'istruzione del tutto inadeguato alle richieste, verso la scuola e verso gli studenti, che vengono oggi dalla vita sociale. La straordinaria forza e influenza che ancora dimostra questa rappresentazione stereotipata dello studio e della scuola è data dal fatto che, paradossalmente, si tratta dell'unico significato socialmente condiviso che, in assenza di una differente esperienza resa possibile dalla scuola, è attingibile da tutti gli attori in gioco.

È evidente che per tutti gli studenti questa "catena del vuoto di senso" comporta un'elevata capacità di resistenza e adattamento a quanto richiesto, in particolare sono quelli che dispongono di minori risorse interiori (di capacità di motivazione e di autostima) che diventano l'anello debole che si spezza, il segnale vistoso di un disagio che, in modo più o meno esplicito, investe tutti gli attori in gioco. La dispersione scolastica diviene così un prodotto finale di un contesto istituzionale caratterizzato da forti difficoltà di relazione e di elaborazione collettiva del significato dell'insegnamento e dello studio, tra colleghi, tra professori e studenti, tra professori e genitori, difficoltà che certamente non sono osservabili solo in questo contesto locale. Anzi, possiamo dire che la specificità di questo contesto di studio, con sole due scuole, di dimensioni medio-grandi, distinte ma strettamente connesse, ha reso possibile evidenziare queste dinamiche

in modo più nitido di quanto non sarebbe stato possibile in un contesto urbano più ampio, come a Firenze. In questo senso non si tratta certo di una specificità delle scuole mugellane, quanto piuttosto di una diffusa dinamica di crisi che nel Mugello è stato possibile solo mettere meglio in luce. In breve, le problematiche evidenziate dalla ricerca risultano effettivamente affrontabili solo a partire da uno sforzo di ridefinizione autonoma sia da parte delle istituzioni scolastiche, come protagonisti sociali del miglioramento delle condizioni generali del territorio, sia dal tentativo di stabilire una connessione significativa con la società mugellana, per avviare una definizione condivisa dei ruoli e degli obiettivi propri degli attori coinvolti e così giungere a una consapevolezza partecipata del significato della scuola per il futuro della comunità locale.

3.2

Dispersione occulta e dispersione visibile: due scuole, un sistema²⁴

La ricerca sulla dispersione scolastica nelle scuole superiori del Mugello ha avuto fin dalle fasi di progettazione il proprio perno centrale nella componente di indagine qualitativa delle interviste in profondità, che era ritenuto lo strumento privilegiato per garantire un accesso importante all'orizzonte di senso proprio degli attori sociali coinvolti. La dimensione quantitativa era stata quindi pensata come supporto epistemologico e informativo in cui poter inquadrare i dati qualitativi, uno sfondo statistico in grado di fare da cornice al gioco delle relazioni sociali. Tuttavia, più lo studio delle molte componenti del fenomeno dispersione veniva sviluppato, più emergeva la necessità di poter contestualizzare l'analisi con dati quantitativi dettagliati e statisticamente rilevanti; a sua volta, il procedere della raccolta dei dati quantitativi induceva a una ricerca ancora più approfondita e diversificata, poiché continua era l'emersione di situazioni dense di significati rilevanti. L'impulso finale a rendere l'analisi quantitativa quanto più completa possibile è venuto dalle istituzioni locali, che consultando in anteprima una parte dei risultati ottenuti hanno sollecitato ulteriori elaborazioni e sottolineato la portata di novità costituita dalle informazioni raccolte e dal livello di completezza dell'indagine.

Lo schema definitivo assunto dall'analisi quantitativa è stato quello di una ricerca a restringimento progressivo del campo d'indagine, così che a partire da indicatori molto generali sia come contenuti concettuali sia come estensione della rilevazione (ad esempio il livello di alfabetizzazione della popolazione dell'area territoriale mugellana) si potesse scendere coerentemente al dettaglio delle tendenze statisticamente rilevanti in atto all'interno delle scuole oggetto della ricerca (ad esempio l'andamento della percentuale di bocciature nei singoli indirizzi di studio di un istituto). Questo avrebbe permesso una composizione della cornice statistica quanto più completa possibile e in grado di accogliere fondatamente le dinamiche colte a livello di analisi qualitativa.

Per brevità espositiva, si riportano di seguito solo i principali risultati dell'analisi quantitativa svolta. Per un approfondimento sul quadro statistico relativo alla realtà scolastica mugellana, si rimanda all'Appendice C, in cui sono riportati e commentati tutti i dati disponibili.

Nel periodo tra il 2004 e il 2011 nelle classi prime e seconde del Chino Chini sono stati bocciati in media un numero di studenti pari al 20% degli studenti della scuola. Dei bocciati solo lo 0,1-0,2% non si sono iscritti di nuovo al Chino Chini. Al Giotto Ulivi i bocciati nelle

²⁴ In questa sede si riportano, per ragioni di spazio, soltanto alcuni dati quantitativi di carattere generale. Per un'analisi sistematica e comparativa dei flussi e delle tendenze nelle due scuole si rinvia a M. Bontempi (a cura di) *Cercarsi e non trovarsi. Due scuole per un sistema. Primo rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica nelle scuole superiori del Mugello*, Firenze, All'Insegna del Giglio, 2013, pp.11-62.

classi prime e seconde sono stati pari al 12% degli studenti della scuola. Dopo la bocciatura, il 33% ha cambiato scuola.

Come è noto, la bocciatura produce due distinte categorie di studenti: vengono definiti ripetenti quegli studenti che si iscrivono di nuovo alla stessa scuola dopo essere stati bocciati, vengono invece classificati “in ritardo” quegli studenti – come molti stranieri, ma non solo – che, bocciati in altre scuole oppure (nel caso degli stranieri) entrati nella scuola superiore ad un’età maggiore di 14 anni (o comunque maggiore dell’età normale degli studenti della classe cui vengono iscritti), restano 1 o più anni “indietro” rispetto ai coetanei. Il dato medio degli 8 anni considerati nella ricerca mostra che nel Chino Chini circa il 50% degli studenti sia in ritardo, al Giotto Ulivi il dato si ferma al 18%. Com’è possibile una differenza così grande?

Il gruppo degli studenti in ritardo del Chino Chini è composto da provenienze differenti: una quota di ragazzi bocciati nella stessa scuola, una quota di ragazzi bocciati alla secondaria di primo grado, una quota di stranieri iscritti in ritardo o bocciati nella scuola, una quota di studenti provenienti dal Giotto Ulivi. A sua volta, la percentuale del Giotto Ulivi risulta composta in misura prevalente da ragazzi bocciati nella scuola e solo in piccola parte da studenti bocciati alla secondaria di primo grado e stranieri. Il confronto dei dati sui trasferimenti consente di illuminare meglio questo fenomeno.

Prima della conclusione regolare degli studi, tra il 2004 e il 2011, dal Giotto Ulivi sono usciti in media il 7% degli studenti²⁵, pari a circa 80 studenti all’anno, e ne sono entrati, per trasferimento da altre scuole, circa una decina all’anno (1%). Dal Chino Chini sono usciti circa il 2% degli studenti ed è entrata una quota pari al 7% degli studenti provenienti da altre scuole. Gli studenti che dal Giotto Ulivi passano al Chino Chini sono circa la metà dei trasferiti, in media 40 persone all’anno, le altre 40 vanno in una scuola a Firenze. È da sottolineare che non risultano studenti che vadano in direzione opposta, dal professionale al tecnico o al liceo e che i ritiri sono una quota molto bassa per entrambe le scuole, il 2-3%.

Ora, apparirebbe una forzatura il pensare che una quantità così elevata di persone - 80 all’anno - cambi scuola solo per motivi di orientamento sbagliato, dal momento che anche gli iscritti al Chino Chini ricevono l’orientamento dagli stessi professori delle medie, senza che vi siano poi studenti che passano dal professionale ai corsi del liceo o tecnici.

In breve, mentre il numero di studenti ritirati è basso, sono i numerosi trasferimenti che mostrano una dispersione di dimensioni assai cospicue, che non compare in modo evidente perché, appunto, assume la forma del trasferimento: per il 50% con l’ingresso nell’altra scuola locale, mentre l’altra metà prende la via delle scuole fiorentine. Bisogna poi osservare che la parte maggiore dei 40 trasferiti ogni anno dal Giotto Ulivi al Chino Chini passa a quest’ultima scuola solo ad anno scolastico iniziato, comportando la necessità di redistribuire i neoarrivati nelle classi già formate. Si tratta di 2 nuove classi che ogni anno impattano sull’organizzazione della didattica in misura significativa e che concorrono a creare classi sovraffollate e meno favorevoli all’apprendimento. Inoltre, ad anno scolastico in corso risulta impossibile lasciare completa libertà di scelta allo studente sull’indirizzo da intraprendere, che viene, così, orientato verso le classi meno affollate. Certamente in questi processi vi sono errori di scelta che poi i ragazzi e le famiglie intendono correggere cambiando scuola, tuttavia, ciò che merita di essere segnalato qui è il carattere sistemico della relazione tra le due scuole rispetto a questo fenomeno. L’elevato numero di trasferimenti dal Giotto Ulivi, accanto al quale dovrebbe essere considerato anche il numero di cambiamenti di indirizzo all’interno della stessa scuola²⁶, è stato

²⁵ La serie storica dei dati mostra una tendenza crescente, che nel 2010 raggiunge l’8,8% e nel 2011 l’8,2%, superando la media del periodo.

²⁶ Non ci è nota la dimensione di questi trasferimenti interni perché i dati relativi non sono stati resi disponibili dalla scuola. Secondo alcuni docenti si tratta di un numero più alto dei trasferimenti in uscita.

fino ad oggi ignorato proprio perché ha trovato nel Chino Chini un'opportunità di compensazione del problema. In altre parole, se non ci fosse stata la "valvola di sfogo" rappresentata dal Chino Chini, l'uscita di 80 studenti l'anno, la metà dei quali non disponibile ad andare in una scuola fiorentina, avrebbe sicuramente reso da tempo il problema molto più visibile e urgente la ricerca di una soluzione, anche in ragione di un numero di abbandoni sicuramente più alto dell'attuale. Invece, l'inclusione dell'altra scuola nel ciclo di riproduzione dei trasferimenti ha trasformato il problema, rendendolo meno visibile e per questo più facilmente rinviabile, e ha "legittimato" la spiegazione dei trasferimenti come errore di orientamento. Dall'altro lato va detto che questa logica sistemica delle due scuole è stata anche efficace nel contenere gli abbandoni, consentendo, negli anni, a molti studenti mugellani di portare comunque a termine un percorso di studi accidentato; un percorso di studi che forse non avrebbero scelto, se fossero stati nelle condizioni di farlo. Infine, la disponibilità del Chino Chini ad accogliere gli studenti in qualunque momento dell'anno scolastico, come se fossero emergenze, ha paradossalmente reso più efficiente questa logica sistemica di contenimento e occultamento di una marcata dispersione scolastica.

In questa linea tracciata dalla rilevazione qualitativa si inserisce quella visione stereotipata dello studio e delle scuole che anima la società locale del Mugello, e che si è vista tradursi nella presenza scarsa di diplomati e laureati tra tutta la popolazione. La visione strumentale della scuola come finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro determina dei sicuri problemi di orientamento e riorientamento dei giovani che devono intraprendere un percorso di studi o che ritengono di dover ritornare su una scelta già compiuta. La totale mancanza di una visione dello studio e dell'apprendimento come valori di per sé essenziali alla maturazione e alla crescita personale fa sì che frequentare una scuola piuttosto che un'altra non sia il frutto di una scelta consapevole, legata a una particolare visione del proprio futuro e soprattutto a ciò che da quella scuola uno studente deve pretendere di ricevere, ma solo una sorta di momento di passaggio per chi andrà poi a lavorare o per chi andrà all'università. La scuola in tale prospettiva non assume quello spessore e quell'importanza a livello morale e civile che invece si trova per forza di cose a rivestire a livello di quotidianità e di vissuto esistenziale dello studente. Il giudizio relativo a una scuola "per chi non ha voglia di studiare", se da un lato già mortifica in via prioritaria le aspettative, l'impegno e la motivazione allo studio proprie di chi si orienta su tale scelta (e determinando così quell'alta percentuale di insuccesso caratterizzante gli studenti del Chino Chini), dall'altro lato va a costituire una sorta di ripiego sempre disponibile per chi si accorge di fare troppa fatica nella scuola "dei bravi". A questo problema di contesto generale sembrano poi corrispondere certi orientamenti dei due istituti nell'affrontare tali situazioni di disagio. Le scuole non riescono a proporre una visione alternativa al giudizio stereotipato: da un lato il Giotto Ulivi sembra accettare una naturale selezione dei propri studenti scaricando sul Chino Chini i ragazzi che non risultano di per sé motivati allo studio o che non rispondono positivamente agli standard di impegno richiesto, consolidando una tendenza alla chiusura in sé e alla rigidità del modello che pare rappresentare; dall'altro lato il Chino Chini si presenta come una scuola capace di raccogliere ogni situazione di disagio e di disaffezione allo studio, consolidando l'immagine di soluzione di ripiego con cui tende a essere identificato, ma per questo si irrigidisce in una condizione di continua "emergenza educativa" che va a pregiudicare l'effettivo svolgimento di quella funzione formativa culturale che anche i percorsi professionali devono garantire.

Questo tipo di conclusioni non possono essere considerate come l'esito diretto che un'analisi di dati quantitativi (peraltro restituita in maniera necessariamente selettiva e sintetica in questa sede) può determinare. Tuttavia le tendenze statistiche che questo livello della ricerca ha evidenziato sembrano riuscire a trovare una collocazione proprio nel generale contesto di sfondo

della cultura della scuola vigente nella società mugellana. A questo tentativo di collocazione spingono poi le osservazioni che l'analisi qualitativa ha suggerito, stabilendo una correlazione tra l'oggettività del dato numerico e la percezione soggettiva degli attori sociali coinvolti nel contesto scolastico del Mugello.

3.3

Il vissuto degli studenti: estranei a casa propria

La componente qualitativa della ricerca riguardante le interviste in profondità a studenti delle due scuole si è attivata a partire da marzo-aprile 2012. Tuttavia, per questioni organizzative riguardanti la collaborazione delle scuole nel coinvolgimento dei ragazzi e il riscontro abbastanza freddo da parte degli studenti stessi, la fase operativa di intervista vera e propria si è concentrata nei mesi di giugno e luglio. Il campione di soggetti intervistati (30 studenti suddivisi equamente tra Chino Chini e Giotto Ulivi) è stato selezionato cercando di ottenere un gruppo rappresentativo dei vari indirizzi di studio presenti nei due istituti, così come una pari presenza di ragazzi e ragazze. La selezione è stata compiuta esclusivamente tra classi del primo e del secondo anno: è infatti il biennio iniziale a costituire in genere il contesto di emersione di quella disaffezione nei confronti della scuola che può tradursi in abbandono, ed era proprio in tali classi che si attuava il lavoro dei cinque volontari di servizio civile regionale del progetto organizzato dall'ufficio CRED dell'Unione Montana dei Comuni del Mugello in collaborazione con le due scuole.

La traccia di intervista è stata redatta dal gruppo di ricerca con il prezioso contributo dei suddetti volontari di servizio civile, la cui esperienza quotidiana nelle classi per tutto l'anno scolastico 2011/2012 aveva permesso loro di maturare uno sguardo privilegiato sulle dinamiche, sui bisogni e sugli stati d'animo degli studenti. Agli stessi volontari si è quindi deciso di affidare la somministrazione dell'intervista ai ragazzi selezionati, confidando nella loro capacità di poter agevolmente superare eventuali blocchi o reticenze legate alla timidezza o all'imbarazzo di questa situazione insolita per dei giovanissimi. Al tempo stesso si è però fatto in modo che l'attribuzione dei soggetti da intervistare agli intervistatori evitasse l'eventualità di conoscenze pregresse e quindi di rapporti personali tra i due, cosa che avrebbe potuto inficiare la qualità delle risposte e della conduzione dell'intervista. Il risultato è stato il raggiungimento di un archivio di svariate ore di interviste, tutte molto adeguate dal punto di vista della metodologia di somministrazione e soprattutto in grado di fornire importantissimi spunti di riflessione sulla percezione della scuola dal punto di vista dello studente.

Nella strutturazione della traccia di intervista si è deciso di riservare ampio spazio alla questione dell'orientamento e alla possibilità da parte dello studente di poter raccontare il percorso di scelta del proprio futuro dopo la fine delle scuole medie. Sulla base infatti della visione stereotipata da parte dell'opinione pubblica locale nei confronti di Chino Chini e Giotto Ulivi, si è ritenuto che proprio nelle ragioni animanti la decisione per una scuola o l'altra potessero aver influito tali pregiudizi, trasmessi ai giovani magari dal contesto familiare, dal circuito delle amicizie, o addirittura dagli insegnanti delle scuole medie. Era quindi nella preliminare questione dell'orientamento che avrebbe potuto annidarsi una delle principali motivazioni alla disaffezione nei confronti dell'istituzione scolastica o comunque a una visione distorta di tale realtà. In effetti quasi la totalità delle risposte da parte degli studenti a questa prima serie di domande ha dimostrato una grande confusione nell'espone le motivazioni che avevano guidato la scelta della scuola superiore. In generale emergeva costantemente la giustificazione di una scelta compiuta per la considerazione di eventuali sbocchi lavorativi,

fattore che confermava la visione strumentale di una scuola come momento di passaggio finalizzato all'ingresso nel mondo del lavoro. Questa tendenza risultava particolarmente forte tra gli studenti del Chino Chini, e accompagnata da varie distorsioni nella percezione della scelta, mentre fra i ragazzi del Giotto Ulivi si è rilevata una certa maggiore consapevolezza dell'importanza dello studio per il proprio futuro, pur con le solite alterazioni delle aspettative.

Chino chini

Stud: [...] perché a me piacciono le macchine i motori, e ho scelto di fare il meccanico. Ma io pensavo di fare il meccanico non il metal meccanico! Infatti a Borgo si fa il metalmeccanico.

Int: Mmh. Quindi la scuola che poi stai facendo non corrisponde alle tue aspettative?

Stud: No.

Giotto Ulivi

Stud: Eh, alle medie andavo abbastanza bene e così allora, quindi volevo fare un liceo, e so' andata abbastanza a esclusione, cioè, matematica e scienze non eran le mie materie, e quindi, cioè, ho scelto il classico.

Una tale diversità di approccio aveva determinato anche la costruzione di una rappresentazione sociale delle due scuole da parte degli studenti del tutto in linea con la visione stereotipata della società locale: al Chino Chini si va per imparare un mestiere, per iniziare presto a lavorare, per svolgere delle attività pratiche che hanno poco a che fare con lo studio; al Giotto Ulivi vanno i "bravi", quelli che vogliono studiare e che sono disposti a impegnarsi e a sacrificarsi nello studio.

Chino Chini

Int: E come mai hai scelto il Chino Chini meccanica?

Stud: Perché, per me, mi sembrava facile, visto che alle medie andavo male.

Queste considerazioni evidenziano uno dei tratti fondamentali che le interviste hanno rivelato sulla fase di orientamento dei giovani mugellani: il quasi totale isolamento, l'incapacità di trovare un valido supporto per compiere la scelta, il sentire completamente su di sé la responsabilità per la decisione intrapresa. Manca una base di conoscenze e informazioni dettagliate sul tipo di scuola che si sta per scegliere: i professori delle scuole superiori che vanno nelle scuole medie a presentare e illustrare i propri istituti svolgono una funzione prettamente informativa e promozionale che interessa ben poco ai giovani, i quali spesso non ricevono le informazioni che dovrebbero ricevere e riempiono tale vuoto con gli stereotipi del contesto quotidiano.

Giotto Ulivi

Int: Non son venuti i professori del Giotto Ulivi a scuola?

Stud: Sì, sì una volta c'è stato uno. Eh c'è stato uno dei tecnici e uno per gli scientifici, per... insomma per i licei. Sì. C'hanno parlato un po', ma a livello generale delle materie che ci sono un po' nei vari indirizzi.

Manca il supporto prezioso dei docenti delle scuole medie nel guidare e orientare veramente i propri alunni: la maggioranza dei ragazzi ha evidenziato la tendenza da parte degli insegnanti a dare forza alle motivazioni e alle attitudini solo degli alunni con buon rendimento, per i quali

quindi verrebbe svolta un'attività effettiva di orientamento, mentre per ragazzi con risultati scarsi la scelta dell'istituto professionale viene presentata quasi come obbligatoria.

Chino Chini

Stud: Perché non c'ho tanta voglia di studiare, quindi la prof ha detto: *Vai a un professionista che c'è la pratica!*

Manca infine nella maggioranza dei casi anche un reale supporto della famiglia nel valutare le opportunità di scelta: i genitori spesso scelgono la scuola migliore per il figlio in base alle proprie esperienze, non riuscendo a valutare in modo appropriato i bisogni e gli interessi dei ragazzi; altri genitori lasciano completa libertà di scelta all'adolescente (sia consapevolmente come modo per favorire l'autonomia dei figli, sia per disinteresse nei confronti di tale scelta), il quale difficilmente può riuscire a valutare in modo razionale e realistico le opportunità che gli si presentano.

Chino Chini

Stud: E i' mi' babbo invece ha... ha fatto lo scientifico, e ha sempre reputato lo scientifico come la scuola migliore da fare. Però poi... e i risultati si son visti.

Int: E comunque hai cambiato la scuola...

Stud: Sì, sì. Perché poi, certo lui cercava di... che lo so, di plagiarmi comunque, indirizzarmi. Poi alla fine la scelta della scuola giusta la devo fare io.

In una fase quindi in cui il supporto da parte degli adulti sarebbe fondamentale, e in cui tale bisogno è esplicitamente riconosciuto dai ragazzi stessi, un tale isolamento determina una preliminare distorsione nella rappresentazione del proprio futuro scolastico e soprattutto del significato sociale dell'istituzione scolastica, dello studio e dell'apprendimento. Gli adulti non riescono a fornire al giovane il quadro identitario entro cui collocarsi nell'iniziare la nuova esperienza scolastica, né chiariscono le motivazioni che dovrebbero animare l'impegno dei ragazzi. Questa mancanza di senso può tradursi rapidamente nella frustrazione per il mancato successo, nella mortificazione delle proprie capacità e infine nel definitivo disinteresse nei confronti del percorso di studi e dell'istruzione in generale.

Le problematiche relative all'orientamento vanno poi a saldarsi con le ansie e le paure relative all'ingresso nel nuovo contesto scolastico da parte dell'adolescente appena uscito dalle scuole medie. In tal senso la totalità delle interviste ha manifestato la negatività dell'esperienza del forte stacco tra i due ordini di scuola, in primo luogo per il nuovo tipo di rapporto che si instaura con i nuovi professori (più distanti e meno comprensivi rispetto a quelli delle scuole medie), e in secondo luogo per la responsabilità relativa al successo o all'insuccesso nel rendimento.

Int: Senti, nel passaggio tra le scuole medie e le scuole superiori, c'è qualcosa che è cambiato particolarmente, qualcosa che hai visto cambiato particolarmente? Ad esempio nel modo di fare dei professori?

Stud: Mmh, cioè, forse si sentan più liberi di fare, di esser severi, perché la scelta della scuola l'abbiamo comunque fatta noi! Secondo me eh! Però insegnare, insegnan tutti comunque. Sembran più... cioè ti guardan meno in faccia, comunque continuano... Anche le settimane che si doveva fare il recupero dopo il primo quadrimestre, c'è chi ha detto: *No, noi non si fanno; tanto la mia è una materia che si studia e quindi ve la dovete studia' da voi, io 'un lo fo!* Comunque il tempo per riuscire a recuperarla ci andrebbe dato! Non è il problema che loro non ci possono aiutare, comunque la materia ci vuol del tempo per prenderla in mano, eh sì.

Int: E alle medie invece eran più tranquilli?

Stud: Sì. A parte che le medie mi sembran tanto più facili come livello di studio, ecco. Io alle medie più di mezz'ora non ci son mai stato; mezz'ora, un'ora. E ora per raccattare un sei mi ci vuole anche due o tre ore di studio a materia.

Il disorientamento patito nello scontrarsi con la nuova realtà, privi delle necessarie difese interpretative che solo gli adulti potrebbero fornire, facilmente si traduce in difficoltà di rendimento, e dunque in un'immediata demotivazione per lo studio. «Lo studio non fa per me», «Non sono portato per lo studio», «Non son fatto per stare sui libri», sono affermazioni tipiche di chi ha ormai deciso che la scuola non può essere fonte di soddisfazione, e di chi si considera responsabile del proprio fallimento per una propria innata incapacità di studiare. Inoltre, la naturalizzazione dell'attitudine allo studio nasconde ulteriormente il senso effettivo dell'apprendimento come attività che si costruisce giorno per giorno, e che contribuisce alla definizione della propria identità e del proprio orizzonte morale. Quando la maturazione di tale conclusione negativa avviene nei primi mesi della nuova esperienza scolastica, le reazioni sono diverse a seconda delle due scuole: lo studente del Giotto Ulivi si accorge di essersi sopravvalutato, e riesce a vedere nell'eccessiva rigidità dei professori e nell'eccessivo impegno richiesto a lui da quella "scuola per studiosi" una delle motivazioni del proprio fallimento, così da poter compiere la scelta di cambiare scuola e trasferirsi magari al Chino Chini (dove si ritiene minore la richiesta di impegno); i ragazzi del Chino Chini invece non hanno la possibilità di questo "piano B", non possono scaricare la responsabilità del proprio disagio su qualcos'altro, e così risultano spesso più soggetti a intraprendere la via dell'abbandono, magari proprio per andare a lavorare²⁷.

Giotto Ulivi

Int: In questo passaggio tra medie e superiori, c'è qualcosa dentro di te che senti cambiato?

Stud: La fiducia è andata. Io ero tanto fiducioso, studiando poco all'esame son passato con otto, sicché era andata bene, parecchio, potevo sperare di più, ma insomma... Ho detto: *Studio nulla e passo bene, allora alle superiori studierò un po'!* ma 'unn'è bastato. Son partito male i primi mesi. Poi con le materie da recuperare son stato peggio dietro al nuovo. Poi non hanno aspettato, come ho detto prima, e poi quindi ho un po' arrancato per riprendermi e rimettermi in pari.

Chino Chini

Stud: Senti, io penso sempre che l'alunno che va male, è sempre... C'è proprio uno stereotipo dietro, come di quello che è uno stupido, no? Cioè, lo stiamo a sentire a parlare per che cosa? Tanto... i risultati contano. Cioè fuori dalla scuola può essere anche chi sa che cosa, ma se a scuola non vai bene, allora devi essere per forza idiota. È questa l'opinione.

Le due scuole vengono così nuovamente bloccate entro una visione assolutizzata: da un lato la scuola dei "bravi", dove chi non riesce a stare al passo necessariamente soccombe e fa bene ad andarsene, dall'altro lato la scuola dei "non bravi", dove si rimane parcheggiati nell'attesa di iniziare a lavorare e intanto si cerca di divertirsi.

Questo tipo di dinamiche si traduce in particolari vissuti emotivi che riguardano l'adolescente e la sua esperienza scolastica quotidiana. Il secondo ordine di domande della traccia di intervista infatti mirava a cercare di far emergere dai racconti degli intervistati gli stati d'animo propri di una giornata di scuola, le ansie e le paure, i motivi di gioia e di soddisfazione

²⁷ L'analisi quantitativa ha confermato questo tipo di tendenza nel dato relativo ai passaggi ai percorsi di formazione professionale, che risultano attestarsi intorno al 2% per gli iscritti al Chino Chini, mentre è quasi nullo per il Giotto Ulivi (meno di due casi ogni anno). Nella stessa direzione vanno i dati relativi al contatto tra gli iscritti alle due scuole e il CPI del territorio, che fornisce supporto per i problemi relativi all'assolvimento dell'obbligo formativo.

legati alla propria quotidianità di studente. In tutte le interviste la realtà scolastica emerge come un qualcosa di “inevitabile”, sia in senso negativo come obbligo da assolvere, magari anche controvoiglia, sia in senso positivo come elemento importante e irrinunciabile della propria vita.

Stud: Se la scuola non ci fosse? Boh, perché a scuola si... cioè si va lì per imparare. Poi, cioè, conosci anche tutti gli amici quindi... boh. Sarebbe un po' come se ti senti perso perché, cioè, è un punto di riferimento. Cioè vai lì per studiare, ma anche incontri tutti i tuoi amici tutti i giorni, è anche un modo per vederli sempre.

Questo secondo ambito riguarda soprattutto il livello delle relazioni tra pari, e quindi il bisogno di definizione della propria identità attraverso l'appartenenza a un gruppo che risulta essenziale per l'adolescente. Le dinamiche del gruppo classe descritte nelle interviste evidenziano il forte investimento di senso che i ragazzi realizzano su tale ambito della loro quotidianità: il trovarsi bene con i compagni, l'esser riconosciuto come parte del gruppo, il godere di stima e di potere nella relazione tra pari, sono tutti fattori in grado di rimotivare l'adolescente nella considerazione della scuola, o al contrario di pregiudicarne il rendimento o la stima di sé quando si tratta di situazioni di disagio. Per la maggioranza degli studenti quindi la dimensione relazionale con amici e compagni costituisce la ragione principale dell'impegno scolastico quotidiano: è in grado di influenzare la scelta della scuola, specie in situazioni di forte mancanza di orientamento; fa sì che la realtà scolastica si rifletta anche nell'ambito delle relazioni private extrascolastiche, con la maturazione di amicizie o inimicizie che vanno oltre il solo tempo trascorso in aula; contribuisce in maniera fondamentale a rimotivare l'adolescente nell'andare a scuola, permettendo il superamento della disaffezione al contesto scolastico dovuta a problemi di rendimento e all'insuccesso personale²⁸. Quella dimensione di costruzione di sé che la scuola dovrebbe fornire allo studente sembra concentrarsi dunque proprio in quel livello quasi extrascolastico che la quotidianità scolastica comporta, ambito in cui è la spontaneità e la personalità del singolo studente a prevalere, al di là della sua considerazione del livello scolastico vero e proprio.

Stud: E questo.... cioè anche a livello scolastico è buono essere in una classe di pochi, perché comunque ci troviamo bene insieme. Va be', ci sono stati alcuni attriti in classe, così, cioè accusavan delle persone, non lo so, di essere troppo allegri o così. Ma alla fine s'è risolto tutto. E questo è importante.

Int: E invece con i compagni, delle situazioni che non ti hanno fatto piacere, che non ti son piaciute?

Stud: Perché c'era un ragazzo che era un po' più basso di noi, sicché lo pigliavano sempre in giro. Sempre a picchiarlo. Poi magari, c'era uno o due, quelli più grandi, ti passavano vicino, cominciavano a darti botte, così. Perché, boh, gli passava a loro. Se no, tipo, ti dicevano *Vai a prendermi qualcosa*, tipo il gesso per scarabocchiare la lavagna, te dicevi *No*, loro cominciavano a darti botte.

Dove invece la quotidianità scolastica può recare una certa negatività dei vissuti emotivi è proprio la dimensione del rapporto con gli insegnanti, con la valutazione, con una didattica poco coinvolgente. Nel rapporto con gli insegnanti prevale nuovamente quella dimensione relazionale che si è vista fondamentale nel complesso della quotidianità scolastica.

Int: Il professore ideale, per te, come dovrebbe essere?

²⁸ Al punto 5 dell'intervista («E se la scuola non ci fosse...») la maggior parte degli intervistati risultava contrario a una tale eventualità, lamentando la mancanza di opportunità analoghe a quelle date dalla scuola per stringere amicizie, fare nuove conoscenze e coltivare i rapporti interpersonali. Non sono mancate però risposte relative alla pericolosità della mancanza della scuola da un punto di vista del rispetto delle regole da parte di tutti, e della mancanza di istruzione generalizzata come sintomo di arretratezza.

Stud: Simpatico, scherzoso. Che fa la materia, cioè la materia deve insegnarla per bene. Perché sennò, dopo, uno non può capire e dopo è peggio.

Int: Il professore ideale per te?

Stud: Un professore giusto, che non abbia preferenze. Un professore che comunque instauri un colloquio, un dialogo, un rapporto con la classe, e non musone che fa la su' lezione e si limita e basta. Quindi si scambia du' parole all'inizio, alla fine poi c'è il tempo per fare la lezione. Giusto di voti, se uno ha risposto giusto. Così.

Stud: Che... Boh. Simpatico. Che spieghi poco. Cioè, che spieghi poco, che spieghi il giusto, il giusto da studiare. Aiuti chi è in difficoltà. Non abbandoni, che utilizzi queste settimane di recupero.

Nelle interviste agli studenti emergono due principali suddivisioni del corpo insegnante: ci sono professori buoni e professori cattivi. All'interno di questi due aggettivi si concentra una serie di fattori legati alla "simpatia" dell'insegnante, sia come rapporto con la classe sia come modo di insegnare, e al suo essere o meno "giusto" (ambito della valutazione). L'insegnante "buono" riesce a stabilire una relazione esistenzialmente rilevante con gli studenti, che ricambiano questo atteggiamento con la propria stima e anche il rispetto nei confronti della didattica, in questi casi portata avanti con metodi interattivi in grado di far appassionare la classe. L'insegnante "cattivo" invece è quello che pensa solo alla propria materia e allo svolgimento del programma, che va veloce e lascia a se stessi quelli che rimangono indietro, che spesso valuta in maniera pregiudiziale le prove di verifica degli studenti. In mezzo a questi due estremi della percezione del mondo dei professori da parte degli studenti, sta la realtà di una quotidianità didattica che gli stessi studenti percepiscono come dettata da necessità che vanno oltre la volontà del singolo professore. Gli studenti intervistati dimostrano di percepire la rigidità propria del funzionamento dell'istituzione scolastica, una realtà assoluta che non può essere cambiata e che non potrebbe essere altrimenti, e che nemmeno riescono a immaginare diversa da quella che si trovano a vivere. Alla domanda numero 4 della traccia di intervista («La scuola ideale per te...») la risposta più diffusa tra i ragazzi è stata quella di un silenzio di sorpresa e imbarazzo, il silenzio di un vuoto immaginativo legato all'impossibilità di definire la possibilità di cambiamento del contesto scolastico.

Stud: Boh, la scuola ideale... Mmh... Boh, come è ora va bene, cioè, non troppo. [...] Boh, scuola ideale non lo so, non c'ho mai pensato.

La legge della giungla della scuola è ancora quella che fa ricadere sulla propria responsabilità l'eventuale successo o insuccesso scolastico: chi è portato per lo studio riesce ad andare avanti e a soddisfare i ritmi e gli impegni imposti dal funzionamento del sistema scuola, ottenendo futuro successo e gratificazione sociale (ma non gli è riconosciuto anche un arricchimento in termini di persona); chi non riesce, invece, è destinato a esser lasciato indietro, e come tale dovrà adattarsi alla marginalità didattica, con l'ultima potenziale scelta di abbandonare del tutto tale sistema.

Stud: Perché c'è chi studia e chi non studia. Non c'è il discorso *Tutti i professori ce l'hanno con me*. Ce ne può stare uno che magari ti dà mezzo voto in meno. Quindi se prendi un voto, è quello che ti meriti.

Stud: Secondo me cos'è la scuola... cioè... se hai scelto, se hai fatto questa scelta, un po' ti devono piacere le materie, però. Secondo me basta che ti metti a studiare a casa, ce la fai. Se ti impegni, se studi, sì. Dipende da te.

Evidentemente a una tale visione della scuola contribuisce l'assenza di definizione del ruolo dell'insegnante come principale promotore della maturazione sociale e morale degli studenti. I ragazzi non riescono a percepire il docente se non come un ingranaggio del sistema scolastico di selezione naturale, non possono interpretare le richieste di performance positive nello studio da parte dei professori se non come valutazione delle proprie capacità innate, e smarriscono così il senso della didattica e del lavoro stesso dell'insegnante, con cui peraltro condividono la propria quotidianità.

Stud: Ci sono alcuni professori con cui non, cioè secondo me, non sono professori da liceo scientifico, cioè, nel senso... Ad esempio, cioè, c'è soprattutto un professore che ha la capacità di ignorarti; lo saluti, non ti risaluta; sei in classe, gli chiedi le cose che per esempio non hai capito e lui ti guarda come se ti passasse attraverso. Cioè, no, secondo me non sono veri professori, perché se te gli fai una domanda hanno l'obbligo di risponderti, non che la domanda gli passi attraverso e ti risponde se ha voglia. C'è una professoressa che, lei si mette a sedere, e se te gli fai qualsiasi domanda, cioè se non sei il suo cocco, cioè te puoi andare lì nell'orecchio a urlare e lei non ti... non ti considera proprio! Cioè, e questo un po' da noia! Perché effettivamente se sei una professoressa dovresti insegnare a tutti, non dovresti avere delle preferenze. Ma ci son molti professori che son così. Cioè, se uno fa un liceo scientifico penso vada lì per studiare, no?

Stud: A me non mi sembra giusto che ci son dei professori che dopo mezz'ora prendono e se ne vanno. Un po' lascia di stucco. Certo mi va bene eh! Però! Per l'amor di' cielo, però un po' da noia. Perché non mi sembra giusto... [...] Comunque abbiamo fatto un compito in classe in cui quelli che erano stati più bravi avevano preso tutti dieci ed erano i cocchi, e io avevo preso tre. Io sono andato dalla professoressa e ho fatto: *No, guardi, questo qui non va bene!* E io c'avevo ragione, io sono arrivato a prendere otto e questi qui che avevano dieci sono arrivati a sette, anche sei. Lei va a preferenze: se te ti accorgi degli errori e glieli fai notare, te li corregge; sennò ti tieni il tuo tre e festa finita.

A tutto questo si affianca il ruolo dei genitori e della famiglia nel supportare l'esperienza quotidiana del figlio. Ciò che emerge dalle interviste ai ragazzi (e che sarà confermato anche dai genitori) è una diffusa mancanza di comunicazione circa i propri vissuti scolastici. Il genitore è interessato ai voti e alla condotta del figlio, ma può facilmente reperire tale informazioni anche in sede di colloquio generale con i professori (e a tali ambiti sembra si riduca il contatto delle famiglie con la scuola, soprattutto per il Chino Chini): per il resto c'è un sostanziale disinteresse nei confronti dei vissuti quotidiani dei ragazzi, che da parte loro raramente prendono l'iniziativa e si aprono con i genitori, ma arrivano spesso a tacere o peggio a mentire su particolari difficoltà e situazioni di disagio.

Int: Loro ti chiedono? Te lo chiedono cosa è successo?

Stud: Non me lo chiedono. Raramente. Non ne parlo. Gli racconto i voti che prendo. Poi c'è stata anche la pagella e loro hanno visto come vado a scuola.

Int: E ai tuoi genitori gli racconti quello che succede a scuola?

Stud: No, non sono il tipo da raccontar tutte le cose ai genitori, di solito non racconto nulla.

Int: Ma [i tuoi genitori] con i professori vengono a parlare?

Stud: Sì sì, soprattutto quando c'è a gennaio le pagelle, o alla fine. Non sono i genitori... così... che vanno sempre. Solo quando danno le pagelle.

Solo laddove emerge esplicitamente una situazione di crisi il genitore interviene e cerca di ristabilire quel livello standard di normalità, per poi rientrare in un sostanziale disinteresse quotidiano. Anche in questi momenti di contatto però il genitore non rimotiva il ragazzo sulla base dell'importanza intrinseca dello studio, o sul valore sociale che la scuola ha per lo studente

e per tutti i membri della comunità, ma si basa essenzialmente sulla dinamica di premio-punizione, sulla considerazione del futuro lavorativo del giovane, sull'autorità genitoriale che può incidere sulla componente extrascolastica della vita del figlio.

Stud: Anche i miei genitori mi hanno sempre aiutato, eh! M'hanno detto sempre che sono un ragazzo che magari ha delle possibilità. Che di sicuro ce la farò a prendere sei se mi impegno.

Anche in queste situazioni quindi gli studenti dimostrano di non essere messi in grado di comprendere le ragioni effettive di quelle richieste che anche la famiglia formula nei loro confronti, poiché è la famiglia stessa a spostare tali motivazioni su livelli prettamente non scolastici, allontanando ulteriormente il senso dell'istituzione scuola per la vita del giovane.

Nel fuoco incrociato della valutazione del rendimento, delle esigenze dei genitori e dell'autoattribuzione di responsabilità circa il proprio successo o insuccesso, gli studenti intervistati hanno mostrato tutta la fragilità che la condizione di adolescenti immersi in un contesto problematico quale la scuola comporta. In tale situazione però è proprio il sistema scuola che pare non saper rispondere a queste esigenze, che pure appaiono così evidenti. Mentre gli studenti si agitano nella propria interiorità e ricercano nuove motivazioni e nuove spiegazioni alla propria collocazione nel contesto scolastico, la scuola rimane ferma e impassibile, facendosi scivolare addosso ogni richiesta implicita di cambiamento. A ciò si accompagna l'indurimento della visione stereotipata di una scuola priva di valore in sé, perché appunto così inutilmente ferma su se stessa, e quindi la progressiva perdita di importanza a livello di opinione pubblica del significato sociale dello studio e dell'apprendimento.

3.4

Il vissuto dei genitori: adulti in dispersione?

La scelta di coinvolgere le famiglie degli studenti in una ricerca relativa a un problema prettamente collocato nel contesto scolastico, quale appunto la dispersione, è derivata dalla connotazione ecologica, cioè orientata al contesto, che si è voluto dare a questo problema. La dispersione scolastica non è solo frutto dell'esperienza scolastica concreta del ragazzo, ma anche del modo in cui il giovane costruisce la sua rappresentazione dell'istituzione e dello studio, attraverso sì la frequentazione quotidiana, ma anche e soprattutto mediante la prospettiva veicolata dal suo micromondo familiare. Allo stesso tempo, il contatto con il mondo delle famiglie degli studenti del Mugello avrebbe permesso alla ricerca di gettare uno sguardo di analisi anche su quella componente del contesto scolastico che risulta più immersa nelle dinamiche della società locale. La prospettiva dei genitori degli studenti infatti è una prospettiva ibrida, di appartenenza al mondo della scuola per il tramite del figlio iscritto a una delle due scuole e di appartenenza a quel contesto sociale in cui il significato dello studio che emerge dalla scuola appare sfuocato e in cui sono più forti significati dello studio radicati nel senso comune, nell'identità condivisa della comunità del territorio e perfino negli stereotipi.

Con il coinvolgimento dei genitori quindi la ricerca avrebbe stabilito una connessione diretta con il contesto sociale locale e la relativa considerazione della scuola, e in particolare delle due scuole oggetto della ricerca.

Sono stati intervistati 30 genitori di studenti dei diversi percorsi di studio, con particolare, ma non esclusiva, attenzione a quelli frequentanti dagli studenti intervistati. L'elaborazione della traccia di intervista condotta dal gruppo di ricerca è stata svolta con l'intento di mappare i significati sociali attribuiti allo studio e al ruolo della scuola, al fine di delineare quella che potremmo chiamare la "cultura della scuola" di cui i genitori sono portatori, anche alla luce

della propria esperienza passata come studenti, e che costituisce un rilevante fattore interveniente nel lavoro di definizione e interpretazione delle difficoltà scolastiche – di prestazione, ma anche di motivazione – del figlio o figlia.

In riferimento alla considerazione di questi dati, l'analisi delle interviste ha mostrato come circa la metà dei genitori coinvolti avesse terminato il proprio percorso di studi con la licenza media, o al massimo con una successiva qualifica professionale. L'altra metà risultava invece diplomato in una scuola superiore o, in pochissimi casi, in possesso di una laurea. Proprio questa condizione preliminare è risultata spesso condizionante nella rappresentazione da parte dei genitori del senso della scuola e dello studio svolto dal proprio figlio, nonché di particolari problemi e situazioni creatisi nella sua quotidianità scolastica. I genitori con basso titolo di studio spesso non riescono a definire col figlio il senso intrinseco dell'andare a scuola, se non con riferimento strumentale alla possibilità di trovare lavoro, anche giungendo, talvolta, a solidarizzare con la crescente insofferenza del figlio nei confronti del contesto scolastico, non potendo opporre a tale avversione un riferimento positivo proveniente dalla propria esperienza personale, né potendo affiancare e sostenere lo studente nella pratica dello studio.

Gen: Io 'un posso di' nulla, 'un posso di' nulla a' i' mi' figliolo, 'unn avevo voglia, proprio zero!

Int: E quindi non è stata un'esperienza che ricorda positivamente.

Gen: No no, io a volte gli dico, ma dentro di me: *Madonna, t'hai ragione, come tu fai?* Ma 'un lo posso di' a lui, però, io, se tornassi indietro, ma nemmeno morta a studiare...

Int: Perché lei che titolo di studio ha?

Gen: Nulla, 'unn ho nemmen studiato, son andata subito a lavorare!

Gen: Noi non abbiamo studiato, abbiamo fatto la terza media e basta; non siamo abituati a guardargli i compiti e a correggerglieli, perché non ci si capisce più di tanto. Quindi, si sta attenti un po' a... cioè a quello che fa lui. Unn'è che io gli possa correggere un compito oppure guardare qualcosa. Quindi anche pe' quello, forse, se n'approfitta.

Tra i genitori con titolo di studio più elevato il significato dell'impegno nell'apprendimento viene più facilmente elaborato nei termini di arricchimento personale, anche se diffusa è anche qui la tendenza a far prevalere le motivazioni di carattere professionale, in relazione alle competenze tecniche che la scuola può dare per il lavoro.

Gen: Per me l'istruzione è stata importante perché mi ha permesso di trovare un lavoro, e di lavorare in mansioni che mi hanno gratificato.

Gen: I salti mortali ho fatto. La maturità, cinque anni di istituto professionale e io... ho finito la prima... la prima superiore cominciai a anda' a lavorare d'estate. Ricominciò la scuola, dovevo andare a lavorare, mi permisero di poter andare di pomeriggio, per cui io la mattina andavo a scuola e il pomeriggio a lavorare. [...] La scuola m'è servita tanto per il lavoro che fo, che ho fatto. Perché la scuola mi serviva per il lavoro, il lavoro mi serviva per la scuola.

Questo tipo di situazione chiarisce anche la diffusa connessione tra basso titolo di studio dei genitori e scelta dell'istituto professionale da parte del figlio, e l'opposta scelta per liceo o tecnico da parte di giovani con famiglia dotata di titolo di studio medio-alto.

Proprio la scelta della scuola tuttavia costituiva un ambito che con la traccia di intervista si voleva cercare di indagare approfonditamente per valutare una connessione con le risposte date dagli studenti circa tale ambito. Le risposte dei genitori hanno chiarito che il discrimine prioritario su cui viene indirizzata la scelta della scuola superiore nel contesto familiare è soprattutto l'opposizione Mugello-Firenze, e cioè la scelta della scuola sulla base della sua

collocazione geografica. Questa considerazione si lega da un lato agli aspetti pratici-organizzativi della famiglia legati all'eventuale distanza tra la propria casa e l'istituto, ma soprattutto alla caratterizzazione delle due scuole di Borgo San Lorenzo come scuole "del Mugello", e quindi preferibili per una questione di tradizionale definizione identitaria del territorio, "marginale" nei confronti del grande centro cittadino, o per la paura nei confronti del diverso che segnala una condizione di subalterità culturale.

Gen: Secondo me, andare già a fare un liceo, ora, a Firenze, sarebbe stato... molto punitivo. Nel senso che poi la vita privata, sociale, comunque, ne risente molto. Perché, comunque, uno fa tutte le amicizie lì, e... stai sempre in viaggio. Cioè sì, il tempo che ti rimane è poco. Quindi era un sacrificio molto grande per loro.

Int: Ha escluso Firenze per la distanza o...?

Gen: Per la distanza. E poi Firenze... i ragazzi sono diversi da noi, da questi.

Int: In che senso?

Gen: Qui siamo tutti uguali, tutti stesse scarpe, stesse cose, guai se te non c'hai... Firenze è tutto un altro mondo. C'è diversità.

Int: C'era un cambiamento molto più grosso.

Gen: E si vede che lei [la figlia] non è... a questo non... non è pronta.

Gen: Come seconda opzione aveva messo agraria e in primo... in prima istanza aveva scelto come località Firenze. Però io Firenze, sinceramente, gliel'ho un po' sconsigliato, anche per una gestione poi organizzativa della famiglia, in base anche alla lontananza che c'è. Perché, comunque, a un bisogno, uno si sente male, oppure, comunque, le riunioni, i colloqui, vengano fatti tutti a Firenze e quindi per motivi pratici io gli ho consigliato subito Borgo. A lui, comunque, l'era una disciplina che, comunque, l'alternativa la gli poteva piacere, e iscrivendosi a questo corso altri suoi amici poi... è dirottato su questa scuola.

Se quindi il senso di appartenenza territoriale spinge alla scelta delle scuole del territorio, il giudizio sulle due scuole stesse viene però guidato da quello stereotipo proprio della società locale, che vede l'istituto professionale, il Chino Chini, come la scuola dove lo studiare è inteso, dai genitori, come un apprendistato al lavoro, profilato, anche simbolicamente, sulle attività professionali, a loro volta intese principalmente come attività manuali per le quali non sarebbe necessaria una preparazione teorica. Mentre il significato del liceo-istituto tecnico, il Giotto Ulivi, viene definito proprio in relazione alla concezione tradizionale dello studio come veicolo per l'accesso a un sapere teorico che non è accessibile a tutti proprio per la sua estraneità alle attività manuali.

Gen: È inutile farlo studiare, ammazzarsi di studio, quando la vita l'è tanto più semplice. [...] Non mi interessava diventassero dottori, mi piaceva che realizzassero qualcosa di utile. [...] Non ho forzato nemmeno, io, che facessero uno scientifico. [...] Cosa? Dove vai? A prendere due, tre tutto l'anno? No. Invece così è stato in gamba, ha portato dei nove, ha portato dei sei e mezzo, ha portato dei cinque e mezzo. Quello sì, però è un'altra soddisfazione. Non c'è da studiare a un professionale, quindi è più di manualità.

Gen: Almeno insegnare un lavoro. Come ripeto, anche prima c'era... Tu smettevi a quindici anni, tu andavi a fare il meccanico, andavi a fare l'elettricista con uno che ti insegnava. Ora se uno fa un po' di pratica a scuola di pannelli, di questi aggeggi, eh, e poi dopo lo indirizzano sul lavoro, è più facile. Ma anche il diritto, cosa serve il diritto a scuola? Non lo so. [...] Io, se uno vuole fare l'elettricista, bene, insegnate le fatture; fatture, conti, si ritorna lì con la matematica. Cioè, proprio indirizzato sul lavoro, almeno per i ragazzi che non hanno voglia.

È da segnalare che molte interviste hanno manifestato la condivisione di tale giudizio anche tra gli insegnanti delle scuole medie inferiori, i quali indicano spesso in modo esplicito il Chino

Chini come scelta adatta a ragazzi con difficoltà nel percorso scolastico, e il Giotto Ulivi, o i licei fiorentini, per chi ha avuto voti alti, spesso anche indipendentemente dagli effettivi interessi dello studente in questione.

Gen: No, non gli è interessato mai più di tanto la scuola, no. [...]

Int: E alla fine delle medie i professori gli hanno consigliato...

Gen: Di fare qualcosa di... di pratico.

Gen: C'è questa maldicenza, cioè, secondo me gira molto... cioè, al Chino Chini, al professionale, non si fa niente! Al professionale vanno solo quelli che non sanno far niente, al tecnico si fa poco e nulla, l'unica scuola dove si lavora è il liceo. Quindi questo, secondo me, è condizionante per i ragazzi. L'avevo già detto anche alle medie, l'avevo fatto presente. Troppo fuorviante, perché non è vero! Io ho una ragazza al tecnico che si trova molto bene, va bene e lavora. [...] Cioè, io l'ho vista studiare delle giornate, non è che non fa nulla. Non è vero che non si fa nulla ai tecnici! Ma non è vero nemmeno che non si fa nulla ai professionali! Cioè questo, secondo me, è un messaggio sbagliato che viene dato. Molto provinciale, secondo il mio punto di vista.

Forse anche a causa di questo tipo di considerazioni a livello di scuole medie, il giudizio sul lavoro degli insegnanti e il rapporto con i professori dei figli risulta un ambito molto delicato nella riflessione del genitore sul ruolo della scuola superiore. Il primo livello di difficoltà emergente è la possibilità di una relazione effettivamente significativa con i professori che possa aiutare a comprendere la situazione e i bisogni del figlio per migliorarne la quotidianità scolastica. In primo luogo, infatti, soprattutto tra i genitori con basso titolo di studio, l'emozione più diffusa è la paura del confronto con i professori, un senso di disagio legato a una certa soggezione che può sfociare nell'incapacità di rispondere adeguatamente alle richieste del professore e perfino, nei casi più forti, nel silenzio. I genitori con livello di istruzione più alto più spesso hanno occasioni di confronto con gli insegnanti che possono trasformarsi anche in contrasti sul significato dello studio e sulle attività a questo connesse. Ad esempio, durante il ricevimento dei professori, il metodo di insegnamento del professore è messo in questione in modo esplicito solo da questo gruppo di genitori, come anche i criteri di valutazione che l'insegnante impiega nel suo lavoro. La soggezione che provano i genitori con basso titolo di studio nel colloquio con i professori è molto significativa, denuncia infatti un'estraneità di fondo dal sistema dell'istruzione che può essere connessa con l'esperienza scolastica difficile, in alcuni casi fallimentare, che il genitore ha fatto da studente. Questo aspetto di elaborazione del significato dello studio e della scuola da parte dei genitori a partire dalla propria esperienza scolastica è molto spesso trascurato dai professori nella relazione che hanno con i genitori, mentre dimostra una grande rilevanza proprio nell'elaborazione delle spiegazioni che i genitori si danno delle difficoltà scolastiche dei figli. L'idea, tipicamente un prodotto di percorsi scolastici accidentati, che lo studio sia fondamentalmente fatica, disciplina e sofferenza, ritorna prepotente nelle spiegazioni che i genitori danno di quello che i figli dovrebbero fare per migliorare i loro percorsi scolastici accidentati. In mancanza di un dialogo con i professori, capace di offrire una chiave di lettura differente del significato dello studio, l'interpretazione della vicenda scolastica del figlio trova la propria cornice di senso nell'esperienza pregressa che i genitori hanno fatto da studenti.

Gen: No, io mi sento sempre morire quando parlo con i professori. È una sofferenza, una sofferenza, una sofferenza. Io mi sento morire tutte le volte. *Eccoci, via*, mi devo preparare il giorno prima. Dico: *Ora c'ho da andare a sentire tutte le cose*, sempre le solite... che *potrebbe fare di più, non studia*. [...] E allora arrivo lì, mi preparo mentalmente, a volte glielo dico anche: *Io non ce la fo a reggere, questa volta 'un ce la fo*. Però, insomma, non è che mi ci metto a discutere con loro, perché riconosco che lui [il figlio] è fatto in questa maniera, gl'insegnanti son loro e... bisogna, a un certo punto, adeguarsi un po'.

Int: E nel colloquio con gli insegnanti come si sente?

Gen: Con qualcuno mi son sentita compresa e comunque vedevo delle persone che ascoltavano, eh. Con altri, secondo me, no! Cioè, son colloqui che lasciano il tempo che trovano.

Nel colloquio genitore-professore entrano in gioco differenze significative che manifestano l'influenza del tipo di capitale culturale dei genitori. In sintesi, ciò che è in gioco, sia dal lato del professore che da quello del genitore, è l'autonomia dello studente, intesa come capacità di autocorrezione, di autovalutazione e di autocontrollo sia in relazione alla sfera dello studio, che in relazione alla sfera dell'educazione e dunque dei rapporti con i compagni e con i professori, nelle parole dei genitori: "come va e come si comporta". Molto del rapporto tra professore e genitore si gioca sul modo, molto spesso implicito, di considerare queste tre capacità dell'autonomia e la loro articolazione nelle due sfere dell'istruzione e dell'educazione. Molti dei genitori con basso titolo di studio attribuiscono maggiore importanza all'educazione che all'istruzione, anche a scuola.

Gen: La cosa che mi interessa di più, chiaramente, è il comportamento. [...] Io la prima cosa che ho sempre chiesto è stata questa. [...] Preferisco che c'abbia un cinque, ma che sia educato, piuttosto che c'abbia un otto e che sia una persona che manca di rispetto a un professore o comunque anche ad altre persone.

Gen: 'Unn è i' voto che fa la persona! [...] Magari meglio una lezione di vita in più che un tre per due fatto alla lavagna. Secondo me.

Questa impostazione è da collegare con le difficoltà che questi genitori trovano nel valutare e nel sostenere il proprio figlio nell'attività di studio in senso stretto. Allo stesso modo, ritenere "il comportamento più importante dei voti" segnala la volontà dei genitori di considerarsi attori legittimi nel lavoro di educazione dei figli in misura almeno non inferiore ai professori e di ritenere il giudizio positivo dei professori su questo aspetto un motivo di gratificazione. Simmetrica a questo è la considerazione della sfera dello studio come legittimamente regolata dal professore, alla cui valutazione e alle cui richieste è necessario soltanto aderire, indipendentemente dal tipo di relazione che ha con gli studenti. A questo problematico deficit di carattere relazionale, che spesso fa sì che i contatti tra scuola e famiglia si limitino ai due colloqui annuali generali genitori-professori, si aggiunge l'impossibilità di stabilire l'effettivo oggetto del problema da considerare nel confronto. Invece che nello stabilire una collaborazione nel comune obiettivo educativo costituito dal figlio-studente, sembra che i due interlocutori siano più interessati a stabilire il livello delle capacità del ragazzo nell'autodeterminarsi nelle sue relazioni con compagni e professori e nelle sue responsabilità di studio e impegno personale.

Gen: Io penso che i ragazzi debbano adattarsi con quello che hanno e ringraziare di averlo. Di conseguenza, se loro pensano che da quel professore non riescono perché non c'è un canale che va nei due sensi, uno si dovrà... degli sforzi, si darà da fare, no? È una lezione, si deve studiare, cercare, applicare con altri compagni, ci sono metodi. Però non trovo che bisogna discriminare un professore, perché lui è lì, è quello che hai e sei tu che ti devi adattare!

La difficoltà di relazione e di comunicazione tra genitori e professori può assumere anche la forma radicale del silenzio. Il disagio, reciproco, del colloquio può essere tale che dei problemi reali dello studente-figlio si può arrivare a tacere. In modo simile anche tra genitori che hanno figli nella stessa classe la mancanza di una relazione capace di andare oltre la conoscenza superficiale può condurre a tacere disagi e difficoltà che in realtà poi si rivelano condivisi. I motivi di contrasto vengono così taciuti per paura.

Gen: Eh, si sta zitti! Iché si deve dire? Perché comunque s'ha sempre paura delle ripercussioni che ci può essere... [...] Ho visto proprio questa differenza di comportamento fra come si rapportano con i ragazzi e come si rapportano con noi, perché con noi c'è tutto un clima di formalità, di gentilezza, di rispetto che poi magari nei racconti dei ragazzi queste cose le 'un si ritrovano. [...] Bisognerebbe che ci fosse un pochino più di libertà di rapporto genitori-professori, perché... proprio di chiarezza e limpidezza, perché si soffre un po' di questa...

Int: La paura che mi diceva di non potersi esprimere liberamente...

Gen: Sì sì.

Int: A cosa potrebbe servire secondo lei?

Gen: Eh, sicuramente sarebbe più fruttuoso per il ragazzo. Perché poi questa paura di avere delle rivalse su il ragazzo, poi...

Int: Vi porta...

Gen: Ma sì, a non esprimere proprio in fondo la verità. Perché, comunque, i racconti dei professori son dei racconti e i racconti dei ragazzi, poi, a come si comportano i professori in classe, ci fanno dire: *Eh!? Ma allora?*

Int: In questo vi è capitato di confrontarvi tra genitori ad esempio?

Gen: Assolutamente sì, eccome!

Int: Ed è un problema condiviso?

Gen: Ma sì!

Gen: Io non posso contestare quello che mi dice l'insegnante. O porto la *** [nome figlia] con me, e faccio confrontare loro! Perché io non sono in grado di dirgli: *No, non è vero, è in un altro modo!* Come faccio io a dirglielo? Devo accettare quello che...

Gen: Io e il mi' marito siamo andati a parlare con gli insegnanti, tra l'altro son stati parecchio reticenti, nel senso di dire che fino a aprile sembrava che, comunque, lui [il figlio] se la potesse cavare con tre materie, eh... *Coraggio, sta migliorando*. Poi t'arrivi in fondo: bocciato. Insomma, c'è un problema. Cioè, voglio dire, un po' di chiarezza 'un guasterebbe. E questo credo dipenda dalla paura, tra virgolette, che gli insegnanti hanno delle famiglie. Ma non si fa il bene dei ragazzi, anche se, in qualche maniera, ci si difende, eh!

La mancanza di relazioni consolidate tra genitori rende, anche da questo punto di vista, difficile la condivisione dei problemi nel rapporto con i professori. Ne deriva una tendenza a tacere le difficoltà che aggrava ulteriormente le preoccupazioni frutto di questo intreccio di silenzi, paure e reticenze.

C'è un terzo aspetto che deve ora essere considerato, perché consente di avere una comprensione più ampia del modo in cui i genitori interpretano le difficoltà dei figli, in altre parole di quelle che potremmo chiamare le "concezioni dello studio" dei genitori. Questo concerne i principali modelli di spiegazione delle difficoltà scolastiche dei figli assunti dai genitori. Dalle interviste emergono sostanzialmente due modelli distinti. Il primo è quello della *naturalizzazione delle condizioni di apprendimento*. In questa spiegazione la complessità degli elementi in gioco nell'apprendimento -tra i quali sono sempre presenti almeno: autostima, maturazione personale, sviluppo di un metodo di studio congruente con il proprio modo di apprendere, capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni (positive e negative) attivate in classe, qualità della relazione con i professori e con i compagni, significato attribuito allo studio dai genitori e dall'ambiente familiare- viene misconosciuta e ricondotta a una condizione assunta come naturalmente determinata. Nel linguaggio corrente questo processo di naturalizzazione viene formulato attraverso gli argomenti dell'*esserci/non esserci portati e*

dell'*avere/non avere voglia*. Com'è evidente, in sé queste categorie non descrivono nulla, ma vengono facilmente accettate nella tematizzazione delle difficoltà scolastiche nei termini di un destino che regolerebbe in modo cieco la distribuzione delle differenze individuali (*l'esserci portati*) e dal quale non sarebbe possibile sottrarsi, se non con grandi sforzi (*l'avere voglia*). Una diversa combinazione di questi elementi formula l'idea -diffusa non solo tra i genitori- che si può *essere portati, ma non avere voglia*. Per quanto sia un argomento invocato da molti, solo pochissimi tra i genitori intervistati hanno messo in luce che la cosiddetta *manca di voglia* segnala in realtà una demotivazione, fino al senso di colpa, spesso generata da relazioni frustranti con i professori, con l'aggiunta, spesso, dell'incomprensione del problema da parte dei genitori. Il punto centrale non è l'ovvia differenza tra gli esseri umani, ma l'idea che le capacità di apprendimento consistano in ultima analisi in attributi naturali e non nel risultato di relazioni interpersonali motivanti e stimolanti, capaci di sviluppare nella persona (figlio/studente) autostima, curiosità, autocontrollo e metodo, fiducia e cooperazione, comprensione dei nessi di complessità, in una parola, appunto: apprendimento.

Gen: Diciamo, lui non c'aveva... non tanta voglia di studiare. [...] Però, a come dicono i professori, *può fare di più*. Però lui non c'ha voglia. [...] Probabilmente già... è stato già in partenza dalle medie che lui avrebbe fatto una scuola un po' tipo professionale, così, quindi, alcuni professori sì, ad esempio quella di matematica diceva: *Ah, mi dispiace, perché *** c'ha una testina buona, potrebbe, poi, fare anche il liceo!* Però io ho sempre detto: *Se deve fare il liceo e devo mandarlo a ripetizioni...* oppure, eh, si deve stressare pe' studiare, cioè, noi dicendogli *studia, studia, studia*, e poi magari essere bocciato e poi rifatto. Io no, preferisco, magari, che faccia bene un professionale, è meglio per tutti.

Gen: Però non è detto che una persona molto vivace, turbolenta, abbia delle capacità, magari. [...] Cioè, i ragazzi sono difficili a capirli, ecco che qui entra la volontà. La volontà di fare qualcosa. Io credo che i ragazzi: debbano essere messi... *O vai a studiare, o vai a lavorare!*

Gen: La mancanza del suo impegno. Perché io non so giudicare se c'è, perché proprio, delle volte, un genitore si chiede: *Ma mia figlia ha le capacità oppure no?* Sebbene lei lo dimostri, te dici, *Una ragazza arriva lì, studia, eh, poverina, non ce la fa!* Ma se non me lo dimostri... [...]

Int: Quindi il dubbio.

Gen: Il dubbio rimane. Te volevi fare il linguistico, ma non me l'hai dimostrato alla grande, per dire, *Io ce la faccio, studio*, ma: *Mamma son limitata, non ce la faccio*, e... solo qui. Perché poi noi genitori ci si fanno le domande.

Il secondo modello di spiegazione delle difficoltà scolastiche dei figli da parte dei genitori può essere definito *relazionale*. Secondo i pochissimi, tra i genitori intervistati, che si richiamano a questo modello, il fattore fondamentale del successo o fallimento scolastico è dato dalla qualità delle relazioni all'interno delle quali si viene a trovare il figlio studente, relazioni che collegano -attraverso il figlio- i genitori con i professori. In questa prospettiva l'obiettivo della scuola e quello della famiglia è comune e non consiste in senso stretto nella "trasmissione di conoscenze" allo studente, ma nel mettere il ragazzo in condizioni di saper imparare, di sviluppare autostima, di saper apprendere sia attraverso metodi individuali che cooperativi, in breve: di maturare come persona attraverso l'apprendimento. Perché questo accada è necessario che anche il professore sia coinvolto nella relazione.

Gen: Quello che ci vuole è autostima, perché, sulla base dell'autostima, è essere riconosciuto come una persona valida, indipendentemente da quello che porta come risultato, ma che tu sei, comunque, una persona a cui si vuole bene. Per me anche il professore deve voler bene all'alunno. Ti si accompagna perché tu possa dare il tuo miglior impegno e approfittare il più possibile di questa possibilità di acquisire conoscenze. E loro non sono adulti. Loro sono in crescita. Per cui è un accompagnamento che spetta a noi adulti. Per cui, secondo me, non sono loro che devono avere delle basi, ma siamo noi che li dobbiamo aiutare, accompagnare, per acquisire sempre più strumenti e possibilità, creandogli un contesto in cui è divertente, fa piacere andare a scuola.

In conclusione, ciò che emerge dalle interviste dei genitori è, in sintesi, il problema della costruzione di relazioni educative, sia con i figli, sia con i professori. È importante sottolineare che, sebbene ci siano docenti e genitori che, faticosamente, tentano di sviluppare in modo personale questo tipo di relazioni, le condizioni per la costruzione di relazioni efficaci non possono che essere determinate dallo sviluppo di una consapevolezza collegiale dei professori e dunque da parte della scuola. Non si tratta solo di stabilire relazioni personali tra docenti e studenti e con i loro genitori, queste relazioni divengono formativamente efficaci solo se le relazioni *tra insegnanti* sono efficaci e aperte all'ascolto dell'altro. Solo così le difficoltà che molti genitori trovano nel rapportarsi con gli insegnanti possono essere superate, la collaborazione tra colleghi, infatti, costituisce quella base necessaria a partire dalla quale le difficoltà e le potenzialità degli studenti possono essere definite in modo condiviso e affrontate in modo professionale. È solo da qui che può prendere avvio una relazione tra docenti e genitori più efficace e capace di riconoscere e promuovere le capacità dello studente-figlio. Lo sforzo di singoli professori nel cercare una relazione più efficace con i genitori è certamente lodevole, ma se non ha alle spalle un contesto di relazioni di collegialità tra professori è molto meno efficace.

3.5

Il vissuto dei professori: chi abbandona chi?

Il punto di vista degli insegnanti rispetto al fenomeno della dispersione è apparso fondamentale fin dall'inizio dell'indagine. Il vissuto e le interpretazioni fornite da chi non solo vive il fenomeno dall'interno dell'istituzione scolastica, ma rappresenta anche il principale attore della prevenzione e del contrasto alla dispersione, si sono intrecciate con la rilevazione sistematica dei dati. È stato così possibile acquisire ulteriori e complementari elementi per l'analisi della situazione nelle scuole superiori di Borgo San Lorenzo. Sono stati intervistati insegnanti selezionati secondo una serie di parametri: l'istituto scolastico di appartenenza, l'età anagrafica, il sesso, la disciplina di insegnamento, la posizione professionale (ruolo), l'anzianità di insegnamento, le classi e le ore di lezione settimanale -variabili ritenute significative rispetto al modo di vivere, interpretare e affrontare la dispersione. La strutturazione della traccia ha consentito di rilevare il vissuto emotivo lasciando ampia possibilità di narrazione di episodi significativi o di situazioni considerate significative. Allo stesso modo però la traccia ha svolto anche una funzione di sensibilizzazione rispetto a particolari aspetti del fenomeno: l'intervistato è stato chiamato a riflettere sulla necessità di ridefinizione della scuola nel proprio rapporto con il territorio e con il mondo delle istituzioni locali, a produrre una considerazione complessiva del significato del proprio lavoro e della professionalità di docente nell'ambito del sistema scuola.

L'impostazione e l'articolazione delle domande, affine agli altri questionari, ha consentito margini di collegamento con le risposte fornite da studenti e genitori, così da poter disporre di elementi di comparazione rispetto ad alcuni ambiti di riflessione.

La totalità degli insegnanti intervistati ha vissuto esperienze di abbandono della scuola da parte di alunni delle classi di insegnamento, in alcuni casi riportando un'esperienza direttamente e intensamente vissuta. Casi di abbandono e trasferimenti si intrecciano e sovrappongono nella percezione dei docenti: interessante non è stata nelle interviste la rilevazione del dato oggettivo di reale abbandono della scuola o della decisione di cambiare indirizzo, ma l'interpretazione di un fenomeno di disagio che si concretizza nell'allontanamento: allontanamento dalla scuola nel suo complesso o dall'esperienza di classe e di indirizzo.

Gli insegnanti intervistati hanno espresso il proprio punto di vista rispetto a cinque ambiti principali:

1. la lettura delle cause (“interpretare” la dispersione);
2. l’esperienza didattica;
3. la motivazione professionale;
4. la relazione con gli studenti;
5. la relazione con la famiglia.

- *Interpretare la dispersione*

Il vissuto degli insegnanti conferma la concentrazione del fenomeno dell’abbandono soprattutto nelle prime due classi del quinquennio, anche se non mancano anche episodi di abbandono in quarta e quinta, per studenti che maturano scelte diverse nel tempo, decidendo di cambiare indirizzo nel quarto anno o magari trovano un lavoro. Casi di abbandono nelle ultime classi sono comunque rari. Prevalentemente tutto sembra giocarsi nei primi anni o, addirittura, nei primi mesi. Tra le cause di abbandono “precoc” è segnalata anche la mancanza di un sistema reale di accoglienza, accoglienza che peraltro non dovrebbe caratterizzare solo il momento di ingresso nella scuola, ma accompagnare i primi mesi della nuova esperienza.

Prof: Se questo ragazzo comincia a sentire che questa è una scuola dove tutto sommato qualcosa può costruirsi, un percorso, è probabile che questo non abbandonerà mai. Se il ragazzo si trova nella condizione di dovere immediatamente render conto di tutto quello che non sa, che non ha fatto e che non sostiene, il ragazzo cede!

Prof: Se i ragazzi che hanno bisogno del sostegno e lo ottengono, [...] sono veramente protetti e accompagnati in un percorso anche estremamente complesso. Un ragazzo che semplicemente deve dimostrare le sue capacità di sopravvivenza nell’ambiente e non possiede queste capacità di sopravvivenza, semplicemente non sopravvive e si verifica una selezione naturale molto efficace. [...] A cominciare dal fatto che abbiamo trenta alunni per classe. [...] All’inizio, fino dal primo giorno di scuola, un lavoro per contrastare l’abbandono si può già ipotizzare, fin dal primo giorno.

Le cause dell’abbandono sono comunque attribuite in misura prevalente a un’inadeguata scelta della scuola. È significativo che la responsabilità viene anche esplicitamente attribuita ai ragazzi, attori della scelta: sono loro che “sbagliano”, influenzati da amici e genitori, scarsamente guidati dalla scuola secondaria inferiore.

Prof: Nell’orientamento prima, cioè quando uno esce dalle medie, quindi nelle tre medie deve fare l’orientamento e deve capire che la scelta della scuola superiore deve essere qualcosa non legato alle aspettative dei genitori, ma legata ai propri talenti, legata a quello che uno sa fare meglio, a quello che ama, a quello che potrebbe fare... perché lì spendi meglio le tue energie, realizzi! Se te fai qualcosa che non ti piace, non funziona!

Prof: Diversi ragazzi prendono il liceo perché non hanno un’idea. A volte lo fanno anche perché il loro amico, la loro amica, compagna è nella stessa classe e per il fatto proprio di protezione: *Sono con l’amica, se non altro facciamo il percorso insieme.*

Prof: Sicuramente ci sono delle aspettative e aspettative sempre più alte proporzionate alla, e dico virgolettate, all’altezza della professione del genitore. Il genitore che fa il medico vuole, e dico vuole, non a caso che il figlio faccia medicina e quindi deve fare il liceo scientifico o il classico. Al genitore magari dici: *Non è la sua strada, perché ama disegnare!*

Tra le cause di abbandono, o meglio di trasferimento, la maggior parte degli insegnanti individua una sottostima dell’impegno richiesto, una mancata valutazione della quantità di ore da dedicare allo studio individuale, e in generale una scarsa abitudine allo studio e alla riflessione a casa, quale retaggio della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Prof: Spesso i ragazzi che vengono al tecnico magari ci vengono pensando che lo studio non sia poi così tanto. [...] Nella scuola media studiavano venti minuti, mezz'ora, e loro pensano di poter continuare così anche alle superiori. [...] Quando noi diciamo che anche per un tecnico sono necessarie tre ore almeno di studio il pomeriggio, molti non ci vogliono credere, oppure minimizzano

Altro elemento ricorrente è la mancanza dei prerequisiti fondamentali per iniziare il percorso della secondaria sia nell'area linguistico-espressiva sia nell'area logico-matematica: la conseguenza è la percezione immediata di inadeguatezza da parte dello studente. Accanto a tale attribuzione di responsabilità al sistema scolastico, nelle risposte degli insegnanti permane una forte individuazione della componente soggettiva dello studente nel determinare la situazione di abbandono: alla superficialità nella scelta dell'istituto si aggiunge l'incapacità di dare un senso effettivo allo studio e alla didattica, e una sostanziale e non meglio definita "fragilità" esistenziale dell'adolescente, difficile da affrontare e da risolvere. Un altro motivo di disagio evidenziato dagli insegnanti, e che viene interpretato come rilevante causa di abbandono scolastico, è la mancanza di motivazione degli studenti: una demotivazione considerata in parte come stato d'animo, sentimento diffuso di soggetti che non riescono a sentirsi parte attiva di processi che sembrano di fatto non riguardarli, ma anche impossibilità di attribuire un senso alla scuola nel suo complesso. Abbandono come conseguenza, dunque, di un modo di essere del ragazzo su cui l'insegnante non riesce a intervenire, perché sembra non avere strumenti. E questo crea disagio da parte degli insegnanti.

Prof: Son persone che in generale, in buona parte, non rispondono a nessun tipo di, diciamo, di richiamo, di sollecitazione che non è solamente *Fermati e non fare, fermati qua e là, su e giù*. [...] Semplicemente, come se fossero delle unità chiuse in sé, per alcuni versi, vale a dire che si muovessero solamente dietro spinta interiore senza un aspetto relazionale.

Prof: Qual è il problema dell'abbandono di un ragazzo? È una sua fragilità di base. Cioè questo io sento forte. Alla quale io insegnante posso semplicemente accostarmi ma non avere poi grandi strumenti per capirlo, [...] per cui se lui si sposta in un'altra scuola probabilmente ha risolto il problema della non-dispersione scolastica, ma non ha risolto il problema della propria dispersione, non so se mi sta capendo... Cioè, sembra che il ragazzo fugge.

Prof: [C'è] scarso interesse per lo studio, la demotivazione, cioè non capire le ragioni per cui si sta a scuola, mancanza di visione introspettiva, cioè del motivo, per cui: *Io sto a scuola, cosa ci vengo a fare?* [...] Si trovano in un contesto appunto in cui si sentono dei pesci fuor d'acqua perché non vedono lo scopo quando fanno le cose, [...] ragazzi che non hanno più... non trovano più in loro stessi la ragione di far certe cose.

Relativamente agli strumenti messi a disposizione alla scuola per far fronte ai problemi legati alla dispersione scolastica, gli insegnanti hanno risposto sostanzialmente indicando tre approcci: il riferimento a misure specifiche finanziate da progetti (sportello, recupero, supporto psicologico ecc.), una riflessione complessiva sul sistema scolastico, il bisogno di supporto per affrontare un fenomeno che a volte mette a dura prova gli insegnanti. Volendo comunque enucleare con alcune parole chiave cosa gli insegnanti considerano efficace per affrontare i casi di abbandono e trasferimento, il termine più ricorrente è "ascolto" e "relazione diretta".

Prof: Metterli in grado di poter parlare, non dico alla pari, con un docente, ma di poter parlare, di sentirsi non solo accolti, ma che qualcuno ha delle attenzioni nei loro confronti. Ecco. Che qualcuno percepisce anche il loro disagio, le loro difficoltà, le comprende.

Nel vissuto emotivo con cui affrontare la situazione di disagio e di rischio dispersione, le risposte dei docenti si sono leggermente diversificate a seconda della scuola di appartenenza. Rispetto al vissuto personale del docente si rilevano differenze tra le risposte fornite dai docenti del Giotto Ulivi e del Chino Chini: probabilmente mentre nel primo caso è presente la

consapevolezza che non si tratta di un vero abbandono, ma di un trasferimento, nel secondo caso è più forte la sensazione di rischio di allontanamento definitivo dalla scuola. Inoltre nel primo caso il vissuto emozionale del docente, pur forte, è ricondotto all'individuazione di cause esterne e antecedenti al rapporto di insegnamento/apprendimento, in particolare a scelte "sbagliate" e a mancanza di prerequisiti cognitivi e disciplinari.

Parole ricorrenti sono comunque "tristezza", "fallimento", "frustrazione", tuttavia nella quasi totalità dei casi è il docente che si mette in discussione, ma sa anche trovare strategie interpretative che gli consentono di rivalutare il proprio operato e la relazione educativa instaurata.

Prof: Quanto più ti avvicini e fai sentire che te sei lì, osservi, hai preso in considerazione quel caso, non la classe, quel caso, quanto più cambia il ragazzo. Non dico che si mette a studiare, sarebbe troppo, dico che sta più attento, dico che avverte che ha nei tuoi confronti... si è preso un impegno nei tuoi confronti. Che vuol dire che si è preso un impegno nei tuoi confronti? Se ha preso un impegno vuol dire che te la volta dopo, rispetto a una domanda che tu gli poni, lui non sfugge, lui è lì presente. Se la sbaglia, bene, d'accordo, si va avanti, però c'è!

Prof: Mi sono sentita... Mi è dispiaciuto per alcuni, ma per altri lo avevo già previsto, normalmente io quando mi rendo conto che ci sono queste difficoltà, è inutile tirare la corda, cioè in quel caso si cerca di far capire al genitore che non è che tutti devono essere per forza diplomati al liceo. Che ci sono scuole di altrettanta dignità, che portano il ragazzo a fare un percorso sereno. Senza sentirsi frustrati, senza sentirsi inferiori, senza sentirsi odiati dalla famiglia perché non hanno fatto il liceo.

- *L'esperienza della didattica*

Proprio nell'affrontare i casi limite di abbandono però i docenti dimostrano una piena capacità di mettere in discussione il proprio operato e quindi di vivere quotidianamente la sfida di una metodologia didattica in sé dinamica e capace di venire incontro ai bisogni sempre nuovi degli studenti. Le risposte sembrano tuttavia poter essere riconducibili a due principali visioni del problema: in una prima visione rimane centrale la disciplina e la risposta didattica è attenta prevalentemente all'insegnamento; in una seconda visione è lo studente che assume una posizione centrale e viene prestata maggiore attenzione all'apprendimento e alla motivazione dello studente. L'oscillazione tra centralità dello studente e centralità della disciplina risulta una problematica costante nella definizione del proprio lavoro quotidiano, ma anche nella definizione del proprio ruolo e della propria identità di insegnante. Il docente che si identifica completamente con la disciplina che insegna riconduce infatti quasi esclusivamente sulla risposta da parte degli studenti a tali contenuti la gratificazione per il proprio lavoro; laddove la risposta sia negativa è più facile che si verifichino situazioni di estrema frustrazione e di incomprendimento con la classe. Quando il docente riesce a far apprezzare la materia che insegna, il "merito" sembra essere ricondotto maggiormente alla capacità di trasmettere questa passione che alla professionalità didattica.

Prof: Dare poche nozioni, semplici nozioni, di segnarle alla lavagna e mi raccomando sempre con i ragazzi di studiare un pochino a casa. Per il resto, se vedo che questo non si verifica, lo ripeto io in classe insieme a loro, quindi tutte le volte ritorno sugli argomenti del programma e li ripeto insieme a loro, alla fine poi i ragazzi acquistano le nozioni fondamentali.

Prof: Gli obiettivi minimi li devi raggiungere e a maggior ragione con dei ragazzi che hanno sì delle difficoltà, ma gli obiettivi minimi alla scuola superiore li devono raggiungere.

Il docente che invece è motivato quotidianamente dallo stimolo a stabilire una relazione solida dal punto di vista della fiducia e arricchente sul piano educativo con i propri studenti si trova a poter contare su risorse di senso più ampie anche per il proprio riconoscimento professionale. L'eventuale risposta negativa da parte degli studenti viene ricontestualizzata

all'interno della dimensione sociale e relazionale complessiva dei ragazzi, e permette di poter ricominciare da capo la costruzione della relazione con maggiore motivazione e consapevolezza.

Prof: Questo tipo di metodologia è una metodologia che si ferma, che sta sui tempi, sui tempi dei ragazzi, sui tempi di tutti. Mi viene da dire che il tempo, il tempo è profondità, non è scorrere. C'è il tempo del qualificarsi a scuola: questo tempo che deve qualificarsi e non andare avanti così, per finire il programma. Deve qualificarsi, riflettere.

Prof: Riprogrammare in funzione dell'utenza. Hai questi ragazzi, si riprogramma per questi, per avviare un discorso di riconoscimento di questi ragazzi.

In entrambi i casi tuttavia emerge come un elemento fondamentale problematico nella pratica quotidiana del proprio lavoro la gestione del gruppo classe, inteso sia come possibilità di prendere in carico i casi specifici più problematici senza sacrificare il resto del gruppo, sia come oggettiva difficoltà nel poter confrontarsi con gruppi classe di dimensioni sempre più grandi.

Prof: Prime e seconde sono trenta persone che dal punto di vista psicologico, dell'energia psicologica, ti consumano, cioè ti consumano, nel senso che devi avere una forza per poter tenere la situazione in un modo accettabile, ma devi esser così dall'inizio dell'ora alla fine dell'ora, e per nove mesi di fila. E quando, per qualche ragione, scende questa tua energia, non c'è dubbio che ti asfaltano.

Prof: L'insegnante, bisogna ricordare, è solo davanti a una pluralità di studenti e quindi questo comporta anche per noi [...] molti impegni, [...] diciamo molte cose burocratiche che deve conciliare... Quindi non è molto facile cercare di aiutare queste persone individualmente, [...] pensano che venire a scuola sia semplicemente ascoltare quello che l'insegnante dice, senza poi ritornarci sopra, senza lavorarci, senza studiarlo, e quindi questo implica poi delle difficoltà finali. [...] Quello che ha dato molta noia sono i comportamenti non adeguati degli studenti. [...] Dispiace molto, perché non si riesce a capire se siamo noi con il nostro metodo oppure se sono i ragazzi.

- *La motivazione professionale*

Alla base della diversa percezione del proprio ruolo professionale e della diversa prospettiva nel condurre il proprio lavoro sta il problema generale della motivazione e della considerazione della posizione dell'insegnante nel contesto della classe, della scuola, della società in generale. Gli insegnanti mostrano il bisogno di sentirsi riconosciuti dai propri studenti rispetto al valore del proprio ruolo e della propria professionalità, così come gli studenti hanno bisogno di essere riconosciuti come individui, e in particolare come adolescenti in fase di costruzione della propria identità. Per questo molte delle risposte dei professori evidenziano l'importanza della considerazione reciproca sia come rispetto dei ruoli e dei limiti a essi relativi, sia come ascolto e capacità di comprensione, di immedesimazione nella situazione altrui.

La percezione della propria identità di insegnanti e il modo con cui comunicare tale ruolo agli studenti ha rappresentato una componente centrale nella traccia di intervista. Nell'elaborazione della propria identità professionale si rileva un significativo punto di debolezza: la mancanza di confronto costruttivo con i colleghi, l'assenza di una reale elaborazione collettiva del senso del proprio operato. La collegialità, che dovrebbe caratterizzare l'attività del gruppo di insegnanti legato a una classe e all'istituto, si presenta come fondamentale elemento di criticità.

Prof: Bisognerebbe fare come fanno nella scuola primaria, le programmazioni settimanali, cioè un incontro, non dico settimanale, però un incontro proprio di aiuto tra i colleghi, cioè di dire: *Ma come risolti questo problema, secondo te? Io mi pongo...* e invece è visto sempre tutto con rigidità, quindi ingerenze.

Prof: Nel consiglio di classe quando c'è una visione comune, si lavora molto meglio con i ragazzi. Nelle classi in cui il consiglio di classe è formato da insegnanti che lavorano insieme da diverso tempo, che si conoscono e che hanno

esattamente, non lo stesso metodo, ma la stessa... ma nemmeno autorevolezza, però hanno la stessa capacità di usare le regole dando loro un valore, cioè non solo forma, ma si dà sostanza alla forma.

I docenti quindi avvertono il potenziale rischio insito nella mancanza di lavoro collegiale e nelle interviste è segnalata la percezione di operare in un'atmosfera di chiusura, di diffidenza e di assenza di collaborazione tra colleghi. L'assenza di uno spirito di corpo viene molto sentito come perdita di un valore generale. Gli insegnanti quindi avvertono la necessità di confrontarsi e anche di farsi consigliare su questioni specifiche della propria professione, ma ritengono che ciò possa avvenire solo da parte di colleghi, quindi da persone in grado di considerare in maniera adeguata la propria professionalità. Più volte è invece emersa la visione del rischio di una valutazione esterna del proprio lavoro come elemento critico e potenzialmente discriminatorio, lesivo della propria autonomia professionale e della propria autorevolezza.

Complessivamente la definizione della propria identità di insegnante ha rappresentato una questione particolarmente rilevante per tutti gli insegnanti intervistati. Nella traccia di intervista veniva sollecitato uno spostamento di punto di vista, spostando l'attenzione dalla considerazione delle dinamiche scolastiche (analisi del contesto), alla riflessione sul sé professionale anche attraverso la narrazione della propria esperienza nella maturazione della scelta professionale. Gli insegnanti intervistati hanno reagito molto positivamente, tanto da indugiare per la maggior parte del tempo dell'intervista proprio su tali questioni.

Per sintetizzare le diverse posizioni espresse dagli insegnanti in merito alla scelta, alla motivazione e al vissuto attuale nello svolgere il proprio lavoro, possono essere utili alcune parole chiave: dietro alla scelta, e dunque alla base della motivazione che ha portato il docente a decidere di dedicarsi all'insegnamento, si ritrovano posizioni riconducibili a "passione" (per i ragazzi, per l'insegnamento), "stabilità" (ricerca di sicurezza e stabilità economica), "affinità" (con i propri interessi di studio e ricerca). Si rileva un'oscillazione tra una figura di docente mosso dall'entusiasmo e dallo stimolo del confronto continuo con gli studenti e una figura di professore più legata alla trasmissione di contenuti. In questa confermata polarità di atteggiamento si situa però una sostanziale uniformità nei giudizi relativi alla rappresentazione complessiva del mestiere di insegnare. Messi di fronte ai modelli alternativi di a) funzione sociale, b) professionista, c) impiegato²⁹, la quasi totalità degli intervistati ha optato per un mix di a) e b), con un forte accento sulla dimensione professionale per quanto riguarda l'impegno personale del docente, mentre la componente sociale veniva più legata al contesto dell'istituzione scolastica in generale.

Prof: Tutti sarebbero bravissimi a insegnare "ai propri figli", in realtà è una professione, cioè è un'attività che esige delle competenze specifiche, però poi sono competenze specifiche che vanno a svolgere una funzione sociale.

Prof: Io ritengo di svolgere una funzione sociale, ma non come assistente sociale, qualche volta anche quello, ma non mi scandalizza. [...] Una funzione sociale nel senso che sono consapevole che devo formare la futura classe dirigente, o non dirigente, è uguale. Perché non esiste solo la classe dirigente. [...] Allora devono esser persone in grado di capire, devono esser cittadini. Quindi questa è la funzione sociale della scuola, formare persone.

Questo tipo di valutazione del proprio lavoro e l'investimento fatto nel costante impegno quotidiano implica la considerazione della corrispettiva risposta attesa, da cui trarre soddisfazione e motivazione. Un positivo riscontro da parte degli studenti è considerato fondamentale: in generale la dimensione del rapporto costruttivo e positivo con i ragazzi è un elemento di alta soddisfazione e gratificazione, anche se, laddove le motivazioni alla

²⁹ I termini di questa domanda sono stati tratti dall'indagine IARD sugli insegnanti italiani del 2010, i cui risultati sono pubblicati in Cavalli e Argentin (2010). La stessa indagine è risultata preziosa per i ricercatori nella strutturazione di altri quesiti relativi al mestiere di insegnante.

professione riguardano più la trasmissione delle conoscenze che la dimensione relazionale, resta la componente di frustrazione legata all'eventuale scarso rendimento da parte dei propri alunni.

Prof: Il rapporto con le persone è molto gratificante, i ragazzi a volte ti dimostrano, anche se a volte il rapporto è conflittuale, insomma dimostrano, non so se uso la parola "affetto" forse è un po' troppo, ma insomma una sorta di rapporto affettivo. Insomma in qualche misura ti riconoscono, ecco, diciamo senza usare parole eccessive, cioè ti riconoscono, per cui magari ce ne accorgiamo dopo quando i ragazzi tornano a trovarti.

Prof: I ragazzi sono molto abili ad apprezzare il valore di un insegnante quando ha valore, e lo rispettano con la disciplina con lo studio con l'impegno. [...] Costruzione di un rapporto fondato su degli oggetti cognitivi e comportamentali prodotti realmente nel corso dell'interazione.

Prof: Ognuno pensa per sé, pochi colleghi sono disposti a collaborare. [...] In tutte le scuole non c'è mai un appoggio pieno, non ci si sente mai abbastanza tutelati e gratificati, quindi devi trovare sempre te un appiglio per fare volentieri questo lavoro, e solitamente l'appiglio sono i ragazzi, cioè quello che tu fai e la loro volontà e i loro risultati, quello è il premio migliore che uno possa avere, ecco, ricevere. Se ne parlava con una collega: noi non abbiamo mai una forma di gratificazione.

L'elemento di principale insoddisfazione sembra essere la mancanza del necessario supporto da parte del contesto istituzionale e sociale, che non tende a valorizzare la professione di insegnante. Le aspettative e la rappresentazione dell'importanza del proprio lavoro vengono così a scontrarsi da un lato con un sistema scolastico che non valorizza la professionalità e risulta quasi un ostacolo al proprio impegno quotidiano, dall'altro con una generale mancanza di riconoscimento del valore della professione a livello sociale complessivo e non considerazione del ruolo rilevante del docente nella formazione complessiva della persona.

- *La relazione con gli studenti*

Se la relazione con lo studente è la dimensione dalla quale gli insegnanti traggono maggiori soddisfazioni, come sopra evidenziato, ciò non significa che sia priva di difficoltà. Probabilmente un termine chiarisce bene una componente della relazione educativa considerata fondamentale: "riconoscimento".

Così come l'insegnante ha bisogno di sentirsi riconosciuto e dunque di essere individuato e distinto nelle sue caratteristiche, anche la relazione con lo studente si fonda sul suo riconoscimento come persona, come individuo. È peraltro sulla relazione che si fonda anche la possibilità di riconoscere il valore anche dei ragazzi che a scuola rendono meno, come alcuni insegnanti affermano, e che avrebbero bisogno di vedere riconosciute altre competenze.

Prof: Il rapporto deve essere basato su una distinzione, se mi permettete, dei ruoli. Nel senso che gli studenti devono sapere quali sono i loro diritti e quali sono i loro doveri, fra l'altro esattamente indicati in tutti i regolamenti d'istituto. L'insegnante deve essere un buon insegnante, anche lui deve rispettare le norme previste dalla funzione docente, ma lui deve fare anche uno sforzo in più, quindi adattarsi alle esigenze degli studenti, quindi venire loro incontro sulla base della situazione concreta.

Prof: Io che sono nella scuola spesso mi trovo a parlare con le persone fuori... ho un'idea molto migliore dei ragazzi di chi è fuori della scuola, perché noi si vedono, si sa che i ragazzi, ci sono persone in gamba, grandi. [...] Cioè, diciamo, la mia fiducia nei giovani è forse maggiore rispetto a quelli che stanno fuori della scuola e vedono una realtà che non è reale, insomma. Ci sono ragazzi coraggiosi, ci sono ragazzi che gli succedono grandi tragedie in famiglia e non battono ciglio, cioè grandi persone che dirai: *Nella vita questi saranno delle grandi persone.*

In tale delicato contesto relazionale si inserisce il principale nodo del rapporto studente-professore, che è quello della valutazione del rendimento. La maggioranza degli insegnanti intervistati, pur facendo riferimento anche a metodi e tecniche utilizzati, hanno concentrato l'attenzione sulla difficoltà di individuare indicatori adeguati a verificare gli apprendimenti di

quei ragazzi che rischiano di lasciare la scuola. Quando, cioè, la valutazione del profitto può determinare la non considerazione degli sforzi profusi con effetti deleteri e demotivanti.

Dare il voto risulta essere una pratica di per sé problematica per i professori, benché necessaria e parte integrante del lavoro di docente. Scarsa risulta nelle interviste la considerazione della componente formativa della valutazione stessa.

Prof: È brutto perché tutto poi si restringe a finire il programma e dare i voti, questo è. E noi siamo... Ecco perché ci vedono come degli impiegati, perché il nostro lavoro è entrare in classe, svolgere il programma e dare i voti, e il nostro lavoro si riferisce a questo. Questo, secondo me, rovina anche il rapporto fra studente-alunno e professore-docente, e anche l'apprendimento. Perché c'è questa corsa.

Complessivamente sono sottolineate due componenti della valutazione, che sono anche collegate al rapporto tra valutazione e relazione interpersonale: da una parte l'esigenza di trasparenza e oggettività nei confronti del singolo e della classe, dall'altra la necessità di condivisione della valutazione. In questa modulazione spesso si manifesta la frustrazione nel non poter disporre di strumenti adeguati e della mancanza di un supporto da parte dell'istituzione scolastica stessa, percepita come troppo rigidamente arroccata sulla questione dello svolgimento del programma e sul raggiungimento di obiettivi standard nei contenuti.

Certamente la riflessione sulla valutazione ha portato a considerare anche il collegamento tra verifica degli apprendimenti e la relazione educativa instaurata tra insegnante e studente a rischio, con tutti i problemi che può comportare l'entrata in causa di altre variabili che possono influenzare la valutazione del rendimento.

- *La relazione con la famiglia*

La dinamica del riconoscimento sociale esterno alla scuola ritorna anche nell'analisi del rapporto con le famiglie degli studenti. In questo ambito di relazioni risultano entrare in gioco sia il riscontro del proprio personale impegno professionale nella formazione dei singoli studenti, sia il riscontro dell'importanza complessiva del lavoro di insegnante e della considerazione da parte dei genitori della centralità del ruolo della scuola.

La valorizzazione del rapporto scuola-famiglia è considerato come elemento irrinunciabile, in quanto punto di forza per la formazione dei loro studenti. Nella realtà dei fatti, gli insegnanti evidenziano l'incapacità diffusa da parte dei genitori di sostenere la scuola e di renderla credibile e autorevole agli occhi dei giovani, perché non riconosciuta nella sua principale funzione sociale.

Prof: La madre soprattutto, o un padre, che stabilisce un'alleanza col figlio contro la scuola, semplicemente si accelera l'abbandono. Nel momento in cui i genitori cominciano a diventare gli avvocati difensori degli studenti, tutti i processi negativi d'insuccesso o di abbandono si realizzano e sono dei catalizzatori, si realizzano più in fretta.

Prof: I genitori devono riconoscere i loro ragazzi, un'attenzione ai percorsi deve esser fatta: *Che cambiamenti vedo in mio figlio rispetto al percorso che sta facendo?* A me sembra che anche i nostri colloqui con i genitori siano improntati quasi esclusivamente a un interesse opportunistico, nel dire: *C'ha il sei! Evviva! L'estate è libera!*

In tale situazione i docenti evidenziano che proprio il momento del colloquio con la famiglia dovrebbe risultare essenziale ai fini di un efficace rapporto di collaborazione funzionale al conseguimento del comune obiettivo di formazione del figlio-studente. Tuttavia molti docenti lamentano la completa mancanza di questo livello di comunicazione in sede di confronto insegnante-genitore, proprio perché da parte dei genitori non si verifica l'apertura necessaria ad accogliere l'autorevolezza della scuola. Dall'esame delle interviste emerge inoltre una difficoltà di dialogo proprio con le famiglie degli studenti a rischio: perché assenti o perché non sostengono la scuola nel suo operato, o comunque non investono sulla formazione dei figli.

Proprio nei casi che più necessiterebbero di sinergia, e cioè per ragazzi che spesso manifestano un disagio forte, che può concretizzarsi in un vero e proprio abbandono, la famiglia risulta distante dalla considerazione del ruolo della scuola, se non del tutto assente nel definire i contorni dell'impegno scolastico del figlio.

Prof: In genere il genitore acconsente a quello che gli viene detto, difficilmente riesce a dare una sua interpretazione di un insuccesso. Al limite, ripeto, ci viene detto: *Concordo che non studia*. Effettivamente non c'è da parte del genitore la voglia di stare lì a capire il perché succede questo. [...] Sento un'altra cosa: è molto faticoso da parte dei genitori aggiungere alle loro problematiche quotidiane anche una problematica che li coinvolgerebbe così tanto e così profondamente, per cui uno piglia quello che viene dalla scuola. Trovo che i genitori non sappiano quasi niente del percorso scolastico del figlio. Non si parla di scuola in casa. Non si parla. [...] Allora il figlio che va bene non crea problemi, e allora si dice: *È autonomo, fa tutto da sé*. Secondo me sono occasioni, queste, che la scuola deve offrire!

In queste situazioni spesso prevale un atteggiamento di reciproca chiusura legato al mancato riconoscimento dei ruoli delle due istituzioni preposte all'educazione del giovane. La famiglia rifiuta il coinvolgimento nelle dinamiche scolastiche, considerate troppo lontane dalla "vita vera", costituita dai propri impegni lavorativi e dalle difficoltà delle relazioni intrafamiliari. Gli insegnanti, anche laddove tentino di inserirsi anche a supporto di dinamiche esterne alla scuola, cercando di raccogliere informazioni sul contesto familiare dello studente e ricercando quanto più possibile il contatto diretto con i genitori, spesso si trovano di fronte a una svalutazione del proprio ruolo professionale.

Prof: Sono stanca di sentirmi dire da persone che non sanno cosa vuol dire insegnare e, diciamo, si permettono di discutere il metodo di lavoro... insomma, il metodo di giudizio. E poi magari poi un po' mi arrabbio perché dico: *Non si deve permettere*. Poi hanno quest'atteggiamento un po' con tutti, ecco, alla fine dico: *Guardi, così fa il male di suo figlio*. Dice: *Eh! magari ora lei lo prenderà in antipatia*. Dico: *No, è l'ultima cosa che un'insegnante dovrebbe fare, i figli non devono pagare per le colpe dei padri e...* insomma o dei genitori, io questo lo tengo sempre bene a mente, *Se poi suo figlio combina qualcosa, questo è un altro conto, ma non perché il suo modo di porsi così arrogante ecco ne debba scontare suo figlio*.

Prof: [Il genitore dice:] *La scuola non lo gratifica abbastanza, la scuola non lo stimola abbastanza, la scuola deve fare di più, ci son professori che...* e tutte quelle belle banalità, capito? Cioè come se la scuola avesse la bacchetta magica, quando manca completamente un lavoro educativo e relazionale a casa.

Il verificarsi di queste problematiche dinamiche di relazione, soprattutto in casi in cui il bisogno di sinergia scuola-famiglia dello studente sarebbe ancora più forte, comporta il venir meno della condivisione di un modello sociale da trasmettere ai giovani. In tal senso la scuola viene a svuotarsi completamente agli occhi del senso comune di qualsiasi valenza sociale, e non trova più collocazione nella struttura di senso attraverso cui è interpretata la società.

3.6 Conclusioni

In conclusione è opportuno cercare di mostrare quei nodi problematici che appaiono più rilevanti nella determinazione di percorsi scolastici instabili, tortuosi, frustranti, nei quali sono coinvolti non solo gli studenti, ma i diversi attori che costituiscono il campo del lavoro scolastico: professori-studenti-genitori.

3.6.1 *I significati della scuola: uno sguardo di sintesi*

Uno dei nodi centrali emersi è che la quasi totalità degli studenti, dei genitori e dei professori intervistati concepiscono lo studio essenzialmente come fatica e disciplinamento. Anche se con

toni e accenti diversi, lo studiare è essenzialmente considerato uno sforzo compiuto con costanza al fine di un adattamento a regole stabilite. Schematizzando, possiamo dire che questa idea dello studio presuppone che il docente pensi alla propria materia come una realtà ideale, che lo trascende e che è connotata da regole stabili, e che può essere insegnata in un solo modo, quello del docente. A questa realtà ideale gli studenti possono essere introdotti solo per mezzo di un loro continuo esercizio di apprendimento e ripetizione di queste regole. Genitori e studenti condividono, in gran parte, questa idea dello studio: i primi lo manifestano con la richiesta ai professori di prescrivere procedure risolutive per superare le difficoltà dei figli in quella materia, i secondi lo esprimono nell'idea che se vanno male, in definitiva, è colpa loro, in quanto carenti del necessario impegno, dedizione o capacità.

Strettamente connessa a questo aspetto è l'idea, molto presente nelle interviste, che le difficoltà degli studenti siano da attribuire a fattori "naturalisti e innati" e non di relazione, con i professori e anche con i genitori. L'argomento dell'*esserci/non esserci portati* è richiamato in molti modi diversi da tutte e tre le categorie intervistate per giustificare i voti ottenuti con o senza l'impegno e la fatica.

Complementare a questa visione è che l'insegnamento/apprendimento non venga quasi per niente considerato da studenti e genitori intervistati nei suoi aspetti di piacere per la conoscenza e relazione tra persone. Infatti, risulta molto condivisa anche la convinzione che l'apprendimento sia un'attività che si fa esclusivamente sui libri e con i libri. Allo stesso modo l'idea, condivisa da studenti e genitori, che l'insegnamento sia sostanzialmente un lavoro di trasmissione di concetti e informazioni, poggia sull'implicita separazione tra il contenuto della materia e la relazione tra l'insegnante e i suoi alunni. Questa separazione, dal punto di vista del docente, prende la forma della didattica orientata alla materia, nella quale il professore assume una posizione di neutralità relazionale nei confronti dello studente e tende a non distinguere tra il contenuto della materia che insegna e le competenze necessarie allo studente per apprendere il contenuto della materia, competenze spesso implicitamente presupposte dal docente che ritiene che lo studente deve avere già o, in mancanza, deve saper sviluppare per proprio conto. L'acquisizione delle competenze di base viene spesso confusa con la necessità per lo studente di "trovare" il proprio metodo di studio. Su questo tutte e tre le categorie di intervistati condividono l'idea che lo studente debba trovare o costruire da solo il metodo di studio, soprattutto attraverso l'esercizio e la disciplina.

È probabilmente a conseguenza di questa concezione atomistica, non relazionale, dello studio che emerge un diffuso sentimento di solitudine, sentimento che professori, studenti e genitori paradossalmente condividono. Ciascuno si sente solo di fronte alle difficoltà di apprendimento e sembra considerare l'altro interlocutore come qualcuno con il quale non condivide lo stesso linguaggio. Così la comunicazione interpersonale fa fatica, limitata come da uno schermo opaco che richiede a ciascuno di immaginare l'altro basandosi, al più, su tracce e segni.

Qualcuno, tra i professori, racconta di aver avuto esperienze di relazioni calde, di reciproca comprensione con alcuni studenti o, più raramente, con qualche classe, esperienze che restano come punti luminosi nella propria vita di insegnante, ma anche diradati. Ancora più difficile, poi, la condivisione tra colleghi. Sul versante degli studenti, praticamente tutti dicono che per loro la cosa più importante è un professore capace di entrare in una relazione umanamente ricca con loro. Molti studenti dicono di parlare poco della scuola con i genitori, i quali dichiarano di trovare grandi difficoltà nel rapporto con il professore, difficoltà che vengono accentuate quando il genitore stesso ha alle spalle un percorso di studi tormentato.

3.6.2 Alcune linee di intervento

Quali nuove prospettive dunque si potrebbero aprire all'istruzione superiore in Mugello affinché i diversi attori possano a pieno titolo esprimere la propria funzione? Come capitalizzare e valorizzare le tante esperienze messe in atto negli anni? È del resto considerato prioritario, anche rispetto al citato *Piano Nazionale Integrato per l'orientamento*, sia il lavoro di "ricostituire a sistema" il patrimonio di esperienze realizzato, come anche le risorse da più parti impegnate su questo tema, evitando la dispersione di risorse e la distruzione di buone pratiche.

In particolare, meritano di essere segnalate tre componenti essenziali di un orientamento inteso come *guidance* rintracciabili anche dalle interviste: il riferimento ai Documenti ufficiali nazionali in materia di lotta alla dispersione e orientamento consente di individuare una linea di sostenibilità normativa ad eventuali interventi che potrebbero essere avviati e sperimentati.

a) *La lotta alla dispersione richiede alla scuola di dialogare con l'esterno*: nelle Linee Guida per l'Orientamento viene evidenziata l'esigenza di un coinvolgimento, non solo dei protagonisti dell'orientamento (gli studenti), ma anche di tutti i Soggetti educativi presenti nel loro contesto di vita (famiglia, associazionismo educativo e sportivo, ecc.). L'ampliamento delle possibilità e delle modalità di condivisione con i genitori sia delle informazioni necessarie alla scelta, sia degli obiettivi di apprendimento previsti, come alcuni propongono, potrebbe essere un'ipotesi su cui riflettere e da sviluppare operativamente. Anche nel D.M. 54 si evidenzia «l'esigenza di definire un sistema di comunicazione che raccordi tutti i Soggetti e gli organismi coinvolti e possa realizzare un'offerta formativa rispondente alle esigenze della scuola, degli operatori di orientamento e dei referenti territoriali» e si considera «obiettivo significativo quello di realizzare iniziative congiunte, rivolte agli studenti, alle famiglie, al personale della scuola e agli operatori, di promuovere e rafforzare le reti territoriali di scuole e di favorire raccordi e sinergie interistituzionali, nell'ottica della valorizzazione e della promozione della cultura dell'orientamento lungo tutto il corso della vita». Le due scuole, proprio nel loro rapporto con il territorio, ricavano beneficio dal pensarsi ed agire come sistema organizzativo che migliora mentre opera. In questa linea appare opportuno definire un sistema di comunicazione costante e mirato che coinvolga enti locali, servizi e strutture presenti sul territorio³⁰.

b) *La lotta alla dispersione richiede alla scuola di modificare i metodi didattici*: nei documenti citati si evidenziano alcune posizioni riconducibili ad alcune parole chiave che sintetizzano le condizioni per supportare e guidare azioni di lotta alla dispersione scolastica: *Accoglienza, Ascolto, Accompagnamento, Accettazione, Apertura* ma anche *Esplorazione, Sperimentazione*. Questi termini, peraltro ricorrenti nelle interviste, sottintendono differenti approcci metodologici, scelte di metodi e di tecniche nella didattica. Temi intorno ai quali potrebbe essere possibile sviluppare la riflessione anche di gruppi di lavoro di insegnanti dei due istituti per individuare strade percorribili di sperimentazione e innovazione didattica, o di messa a punto di servizi di accoglienza nella scuola.

c) *La lotta alla dispersione richiede relazioni interpersonali significative tra tutti gli attori*. Le interviste mettono in luce la richiesta da parte di studenti, professori e genitori di relazioni meno impersonali e capaci di accogliere il punto di vista dell'altro, pur nella chiara distinzione

³⁰ Proprio in questa direzione è stato sviluppato negli anni il lavoro dell'Ufficio educazione, istruzione e formazione (CRED) dell'attuale Unione Montana dei Comuni del Mugello. Per una ricostruzione degli interventi attuati si rinvia a Maria Frati, "Il sistema-scuola e le istituzioni del territorio: relazioni, esperienze e progetti" in M. Bontempi (a cura di) *Cercarsi e non trovarsi: due scuole per un sistema. Primo rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica nel Mugello*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2013, pp.119-142.

dei ruoli e delle aspettative, anche istituzionalmente definite, a questi connesse. Si tratta, com'è evidente, di un campo molto vasto e complesso, rispetto al quale è molto difficile, se non impossibile, formulare proposte globali, o comunque capaci di "impattare" in modo efficace su tutti gli attori coinvolti nella situazione-scuola. Quello che invece può essere fatto è proporre alcuni micro-interventi che, concentrandosi su aspetti specifici della dinamica della relazione interpersonale a livello di piccoli gruppi, possano essere di stimolo per avviare esperienze e riflessioni anche su piani più generali. In questa linea, i temi dell'accoglienza e del sentimento di appartenenza alla scuola emergono dalle interviste degli studenti come questioni significative e, talvolta, di difficile gestione. Uno dei disagi che gli studenti riportano con maggiore forza nelle interviste è relativo all'inserimento nel nuovo contesto scolastico, in particolare col passaggio dalle scuole medie inferiori a quelle superiori. Moltissimi parlano di una sorta di disorientamento, dovuto principalmente al cambiamento nel modo di relazionarsi con i professori e i compagni. È un passaggio delicato, perché è nelle prime settimane di scuola che la classe, come gruppo, si struttura e i ragazzi colgono le regole implicite del nuovo contesto. Le relazioni che si sviluppano in quei giorni passano per un gioco di inclusione ed esclusione determinato principalmente dalle eventuali relazioni pregresse e dalle singole personalità. Tutto ciò avviene per lo più in modo istintivo e implicito; sembra infatti mancare una dinamica di consapevolezza che permetta alla classe di organizzarsi da un punto di vista relazionale.

3.6.3 *Alcune proposte operative*

Accoglienza strutturata. La proposta di un'*accoglienza strutturata* prevede un accompagnamento nelle prime settimane di scuola per gli studenti delle classi prime. Un accompagnamento con l'obiettivo di dare la possibilità, ad ognuno dei ragazzi che compongono la classe, di essere conosciuto, riconosciuto ed integrato nel gruppo. In passato, un'esperienza simile è stata sperimentata con studenti dell'istituto Chino Chini. Si è trattato di accogliere le classi con lavori di gruppo a carattere relazionale con cadenza settimanale, per un totale di circa cinque incontri di due ore. Qui proponiamo un'evoluzione di quella esperienza: rendere l'esperienza di lavoro in gruppo più intensa e maggiormente concentrata nel tempo. Abbiamo pensato a due singole giornate, una nella prima e una nella seconda settimana di scuola. La prima da strutturarsi esternamente alla struttura scolastica, una sorta di campo di accoglienza, che permetta la conoscenza reciproca e l'attivazione di sani meccanismi di inclusione. La seconda da svolgersi all'interno delle classi, con lo scopo di rinforzare ciò che si è appreso, in termini di conoscenze e competenze relazionali, fissandole. Sarebbero inoltre auspicabili, durante l'arco dell'anno brevi incontri di richiamo; per mantenere e consolidare le relazioni sane in classe. Con questo tipo di approccio alla classe potremmo avere, fin da subito, un gruppo classe maggiormente omogeneo, con un clima gruppale notevolmente migliore. Tutto ciò al fine di semplificare e migliorare l'esperienza scolastica sia dello studente che dell'insegnante.

Implementare il senso di appartenenza. Nell'arco degli ultimi anni, sono stati formati all'interno dei due istituti, dei tutor interculturali di classe. Ragazzi e ragazze che hanno maturato capacità di vivere le relazioni indirizzandole all'interno di un gruppo alla risoluzione di piccoli problemi e l'inserimento di nuove persone in nuovi contesti. Conoscenze e competenze che non vengono ad oggi sfruttate dai due istituti. Attraverso queste figure, potrebbe essere interessante e proficuo, tentare di favorire l'appartenenza al contesto scolastico. È consuetudine che gli studenti si trovino a decodificare codici di comportamento impliciti che appartengono ad un

istituto piuttosto che all'altro. È un'operazione difficoltosa e dispendiosa a livello di energie nervose, dato che la socialità rimane una delle prime necessità di cui un adolescente in genere si preoccupa. Un intervento dei tutor interculturali di classe potrebbe permettere un rapido inserimento in un contesto nuovo con una rapida comprensione delle nuove regole che lo regolano. Dare la responsabilità a studenti frequentanti le ultime classi di occuparsi dell'inserimento degli ultimi arrivati permetterebbe il duplice obiettivo di creare una coscienza d'istituto alimentata autonomamente dagli stessi ragazzi con relativa identificazione nei valori dell'istituto stesso e permettere una trasmissione diretta ed esplicita delle regole del nuovo contesto scolastico. Per fare tutto ciò sono necessarie poche semplici tecniche di psicologia di gruppo accompagnate da un'attenzione alle dinamiche relazionali. L'obiettivo più ambizioso potrebbe essere quello di avere, nel lungo periodo, un'accoglienza totalmente autogestita dagli stessi studenti. Un organo con funzione di tutoraggio parallelo al comitato studentesco. Scopo di questa proposta è rendere orgogliosi i ragazzi della propria scuola e far sì che questo orgoglio possa essere tramandato. Creare, in altre parole, una forma di appartenenza attraverso l'organizzazione di gruppi studenteschi con propri spazi e proprie regole, organizzati in modo autonomo.

Condivisone esplicita delle aspettative. In questa proposta l'elemento cruciale è la comunicazione tra le parti delle rispettive attese e aspettative. Si verifica molto spesso che i diversi attori in gioco, ragazzi, insegnanti e genitori, diano per scontato cosa si attendono gli uni nei confronti dell'altro. La scuola regna nell'implicito. L'implicito regna nell'incomprensione e nel fraintendimento. Ciò che si qui propone, e che in altre scuole è stato sperimentato, è un colloquio preliminare tra docenti, genitori e studenti, in cui le parti chiariscono in modo diretto ed esplicito le diverse richieste delle parti. Spesso c'è confusione tra ruoli e funzioni delle diverse parti. Un incontro neutro, in cui i genitori non sono in soggezione per l'andamento dei propri figli e i professori non devono giustificare i loro metodi, permetterebbe di iniziare con il piede giusto. Non permettendo l'alibi del "non lo sapevo" a posteriori. Questa proposta prevede quindi di organizzare nelle primissime settimane dell'anno scolastico incontri a livello di classe, o al massimo di indirizzo. Cambiare il modo di comunicare tra le parti cambia la relazione tra essi, inevitabilmente. Senza contare che condividere un obiettivo comune crea un movimento di volontà attorno al desiderio di raggiungerlo.

Qualità delle relazioni e qualità della didattica. Nell'anno scolastico 2013/2014 è stato avviato con le due scuole un progetto di ricerca-azione partecipativa biennale. Il progetto parte dall'ipotesi che la scuola possieda già molti strumenti idonei ad affrontare tali questioni, ma sia necessario valorizzare, rafforzare e sistematizzare l'esperienza maturata da parte degli insegnanti³¹, e soprattutto trovare idonee modalità di lavoro del Consiglio di Classe, primo luogo istituzionalmente deputato all'analisi collegiale dei problemi e alla predisposizione di strumenti didattici funzionali ad affrontare situazioni che l'operato del singolo insegnante, per quanto eccellente, non può risolvere.

Il progetto di ricerca azione è pensato per offrire uno spazio di confronto aperto per affrontare, anche grazie all'ausilio di esperti, due nodi problematici considerati particolarmente importanti per favorire il successo formativo e prevenire (o contenere) il fenomeno della dispersione scolastica e cioè: a) l'innovazione metodologico didattica con particolare riferimento alla didattica orientativa e alla didattica per problemi, all'utilizzo di supporti

³¹ La ricerca realizzata nei due Istituti Superiori del Mugello ha evidenziato l'esigenza da parte dei docenti di patrimonializzare le buone pratiche e le esperienze efficaci, trovare modalità di scambio e confronto tra colleghi, formalizzare il *know how* esistente, ma spesso non conosciuto e non condiviso.

tecnologici e multimediali nella didattica disciplinare per il recupero degli apprendimenti di base nelle diverse aree disciplinari; b) la relazione educativa nel processo insegnamento/apprendimento con particolare attenzione alla dimensione comunicativa nelle relazioni verticali (alunno/insegnante) e nelle relazioni orizzontali (pari nel gruppo classe e nel consiglio di classe, insegnanti/genitori). Si tratta di un percorso finalizzato al rafforzamento delle competenze professionali degli insegnanti, ma anche a favorire lo sviluppo del lavoro collegiale all'interno del Consiglio di Classe a partire dalla lettura che i partecipanti stessi fanno delle problematiche e dalle pratiche che hanno attivato per individuare delle risposte.

Il progetto prevede l'articolazione in due percorsi distinti, ma integrati: a) un lavoro di ricerca e formazione all'interno di un Gruppo di Progetto composto da insegnanti del Giotto Ulivi e del Chino Chini, funzionale all'analisi condivisa dei problemi, alla rilevazione di buone pratiche didattiche, all'approfondimento delle problematiche con l'aiuto di esperti di settore (di didattica delle discipline, di metodologie alternative e multimediali, di didattica orientativa), all'elaborazione di ipotesi, alla loro applicazione sperimentale, alla verifica e valutazione dei risultati, alla modellizzazione dei processi attivati per la loro disseminazione in altri Consigli di classe e il trasferimento delle pratiche educativo-didattiche sperimentate e formalizzate (al termine del secondo anno di sperimentazione; b) un lavoro di ricerca e formazione all'interno dei Consigli di Classe che aderiscono alla sperimentazione con accompagnamento nel corso dell'anno scolastico per la contestualizzazione e l'applicazione degli elementi approfonditi e discussi nel Gruppo di Progetto, l'analisi e la discussione sulle criticità specifiche riscontrate nel lavoro nelle singole classi.

Infine un obiettivo di questa ricerca-azione partecipativa è anche il rafforzamento delle relazioni tra i due Istituti Superiori per la possibile costituzione di un gruppo/tavolo di lavoro permanente di confronto e progettazione condivisa per la messa a punto di strategie atte a prevenire e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica in Mugello e innalzare i livelli di conseguimento del titolo di studio, attualmente tra i più bassi della Provincia di Firenze.

4.

IL PROGETTO INNOVARE “INSEGNARE A CHI NON VUOLE IMPARARE”³²

4.1

Introduzione

INNOVARE è un progetto biennale promosso dal CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e sostenuto da Regione Toscana, volto al contrasto alla dispersione e all’abbandono scolastico. Il progetto si pone come obiettivo quello di contribuire, attraverso l’individuazione e la diffusione di metodologie educative innovative, alla riduzione dell’abbandono e più in generale della dispersione scolastica nelle prime classi degli Istituti Professionali che in Toscana hanno aderito al nuovo sistema integrato di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)³³. La particolare rilevanza del problema della dispersione nel contesto dell’istruzione professionale risulta evidente dalla lettura della dei dati sulle ripetenze in comparazione con altre tipologie di scuola superiore (Tab. 4.1).

Tabella 4.1

SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE. TASSO DI RIPETENZA ALLA CLASSE SUCCESSIVA (%). TOSCANA, A.S. 2011-2012

	Liceo	Tecnico	Professionale
1° anno	4,8	11,6	14,4
2° anno	3,9	9,4	10,2
3° anno	4,6	10,0	9,3
4° anno	3,6	10,5	9,1
5° anno	2,3	5,6	8,3
<i>Ammessi alla classe successiva</i>	93,0	84,6	77,2

Fonte: Osservatorio scolastico regionale

Il target di scuole cui è rivolto il progetto comprende un’utenza particolarmente debole socialmente e culturalmente, perciò stesso bisognosa di strumenti educativi dedicati. Gli Istituti d’istruzione professionali (che in Toscana, nella grande maggioranza, hanno fatto la scelta di IeFP) contano infatti sempre più su iscritti che provengono da ceti sociali medio bassi e bassi. Non pochi di loro vivono situazioni di disagio sociale piuttosto accentuate. In questi istituti, inoltre, si concentrano gli studenti immigrati -in percentuali assai superiori alla media nazionale- e una nutrita schiera di ragazzi diversamente abili. Le condizioni sociali e familiari di provenienza ricadono all’interno delle strutture scolastiche, che non sempre dispongono dei mezzi e degli strumenti per gestirlo in modo adeguato. La vivibilità scolastica ne risente con conseguenze non solo sulla possibilità di fornire agli studenti adeguate competenze di base, ma anche sulla tenuta del ruolo degli insegnanti, che spesso sperimentano situazioni di *burn out*.

Il progetto intende dunque costituire uno strumento per alleviare il disagio educativo degli studenti e le sue conseguenze più negative, attraverso la ri-motivazione e l’innovazione dei metodi didattici degli insegnanti. A questo scopo il progetto applica la modalità di ricerca

³² La presente esposizione dei risultati del progetto costituisce una sintesi del rapporto di ricerca completo, al quale rimandiamo per una esposizione più dettagliata, in particolare rispetto alla metodica di valutazione quantitativa degli effetti.

³³ Tale percorso di istruzione nasce a partire dal D. Lgs. 226/05, in seguito alla sigla di accordi tra Stato e Regioni, e grazie anche al ruolo propulsivo svolto in particolare dalla Regione Toscana, con l’obiettivo di offrire agli studenti provenienti dal grado secondario inferiore che non intendono proseguire il percorso scolastico nel canale dell’istruzione secondaria superiore, o che da quel canale sono “in uscita” in quanto drop out al primo o secondo anno, la possibilità di ottemperare all’obbligo di istruzione e di conseguenza ottenere di una qualifica triennale o di un diploma quadriennale. Ciò attraverso percorsi formativi, gli IEFP, svolti in sussidiarietà integrativa e/o complementare negli Istituti professionali di Stato.

sociale ed educativa denominata “Ricerca/Azione”, rivelatasi fruttuosa in contesti analoghi³⁴. Gli insegnanti, opportunamente guidati da tutor-esperti di didattica e epistemologia disciplinare, divengono i protagonisti/ideatori-creatori della didattica nuova, in un processo di continuo confronto-riflessione-correzione delle pratiche educative messe in atto. La nuova didattica comporta il superamento della modalità della lezione frontale e l’adozione di percorsi disciplinari che prevedono la formalizzazione e la sistematizzazione delle conoscenze come punto di arrivo (e non di partenza) del processo di insegnamento-apprendimento che, viceversa, inizia dalla individuazione di un obiettivo concreto da raggiungere (la progettazione-produzione di un prodotto/servizio, la soluzione di un problema concreto e specifico) ed è caratterizzato da un uso esteso della didattica laboratoriale³⁵. L’elemento innovativo è dunque costituito dal “partire dagli insegnanti”, ma senza estrarli dal loro lavoro, bensì accompagnandoli in una fase di ricerca-azione che conduce ad una didattica nuova, nelle intenzioni capace di motivare o rimotivare gli studenti. La formazione dei formatori rappresenta un elemento cruciale perché prevede un loro impegno creativo e innovativo nella gestione della didattica e della scuola.

Per misurare gli effetti del progetto Innovare sulla dispersione scolastica si è scelto un disegno valutativo originale e al tempo stesso scientificamente fondato, che integra metodi quantitativi e qualitativi.

Per effettuare la valutazione quantitativa si sono utilizzate in modo sequenziale ed integrato due diverse metodiche. In primo luogo, dal momento che INNOVARE si configura come un esperimento randomizzato per gruppi (CRT, Cluster Randomized Trial), si è condotta una inferenza di randomizzazione attraverso l’applicazione di una procedura di correzione del tipo propensity score. Tale metodologia di valutazione, quella dei cosiddetti randomized control trials, che riscontra il massimo credito scientifico internazionale in particolare in ambito anglosassone, tiene conto della relazione tra alcune caratteristiche delle classi e la loro attribuzione al trattamento e permette di interpretare i risultati di quest’ultimo in senso strettamente “causale”. Tale procedura evidenzia un effetto del progetto INNOVARE di riduzione seppur limitata della dispersione scolastica, che tuttavia non trova significatività statistica a causa della limitata numerosità campionaria imposta dai limiti organizzativi del progetto stesso. Per ovviare a questo problema si è quindi scelto di affiancare un secondo metodo di valutazione quantitativa degli effetti, sia pur cambiando unità di analisi e rinunciando a un’interpretazione strettamente causale. Si è quindi applicato un modello di regressione multilivello sull’unità di analisi “studente”, ciò che ha permesso di superare il problema della scarsa numerosità campionaria e al tempo stesso di tener conto della correlazione intraclasse e di controllare per variabili pre-trattamento sia individuali che di gruppo. I risultati sono concordanti ed evidenziano un limitato e in questo caso significativo effetto del progetto INNOVARE su variabili proxy della dispersione scolastica. Infine, si sono approfondite le dimensioni più qualitative degli effetti di INNOVARE, in primo luogo sugli insegnanti, ma anche sugli alunni, in particolare in relazione ai mutamenti di atteggiamento degli stessi nei confronti dello stare a scuola e dell’apprendimento, attraverso una serie di Focus Group. Anche in questo caso si sono evidenziate luci ed ombre. Da un lato il suo gradimento da parte degli

³⁴ Secondo la definizione di Kemmis & McTaggart (1982) la ricerca azione consiste “nell’esperimtare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l’insegnamento e l’apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un’articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell’insieme ‘idee-in-azione’”.

³⁵ Quest’ultima appare caratterizzata da dall’applicazione di metodologie di lavoro basate sul metodo scientifico e dalla tensione a far acquisire in modo problematico conoscenze ed abilità e sviluppare competenze trasversali, nonché ad indurre comportamenti adeguati sul piano comportamentale autocontrollo, auto-orientamento, autostima, motivazione, metacognizione, spirito collaborativo.

insegnanti coinvolti è piuttosto evidente e diffuso e questi ultimi riferiscono di un sicuro effetto positivo sull'atteggiamento degli allievi nei confronti dello stare a scuola e dell'apprendimento. D'altro canto gli stessi insegnanti hanno lamentato i limiti organizzativi del progetto stesso e il suo essere una goccia nel mare dei problemi dell'istruzione professionale. Infine gli stessi insegnanti hanno mostrato una forte resistenza ad una valutazione terza del progetto percepita come culturalmente aliena e ostile, ciò che ha costituito un limite ulteriore al pieno dispiegarsi degli effetti dell'iniziativa.

Una volta analizzato il progetto nelle sue qualità e nei suoi limiti, possiamo dunque concludere che gli effetti positivi che nonostante tutto ha dispiegato non sono disprezzabili, e che probabilmente sarebbero maggiori se la sua applicazione fosse estesa nello spazio e nel tempo. Se vogliamo, infine, trarre una lezione più "universale" dal progetto INNOVARE, quest'ultima sembra proprio identificarsi nella necessità per il sistema di istruzione di sperimentare processi di cambiamento profondi ed estesi, la cui realizzazione è legata alle risorse da investire ma anche all'efficienza dell'organizzazione scolastica stessa, e ad una cultura della valutazione che ancora oggi, come si è sperimentato durante il progetto Innovare, è lungi dall'essere diffusa e accettata dagli attori principali del sistema.

4.2

Le fasi di implementazione del progetto e il ruolo di IRPET: il piano della valutazione

L'attività progettuale valutata dall'IRPET, fa seguito ad una prima versione della sperimentazione di INNOVARE, implementata nell'anno scolastico 2008-2010 in 5 consigli di classe di 3 istituti professionali della Provincia di Firenze³⁶. In quell'occasione IRPET non era coinvolto nell'attività di valutazione.

L'attuale sperimentazione "allargata" del progetto INNOVARE ha comportato invece il coinvolgimento di 18 prime classi presenti in 12 istituti professionali di Stato, situati in 5 delle 10 province Toscane e più esattamente le province di Firenze, Pistoia, Lucca, Pisa, Massa Carrara. Ai fini di un corretto svolgimento dell'attività di valutazione degli esiti del progetto, su cui ci diffonderemo più avanti, sono state altresì coinvolte, negli stessi istituti, un totale di 35 classi cosiddette "di controllo", ossia non trattate dalla sperimentazione didattica del progetto INNOVARE, ma aventi alcune caratteristiche di fondo simili. Una ulteriore scuola l'Istituto di Istruzione Superiore Elsa Morante di Firenze è stata coinvolta dalla sperimentazione con due classi ma è stata poi esclusa dall'analisi quantitativa sia per la mancanza di almeno una classe di controllo oltre quella di Innovare, sia soprattutto per la mancanza di alcune delle informazioni fondamentali relativamente agli alunni e agli insegnanti. La tabella 4.2 elenca le scuole ed il numero di classi coinvolte nella sperimentazione.

³⁶ Si tratta degli Istituti I.I.S.L. da Vinci di Firenze, I.I.S. Galilei di Firenze e I.I.S. Vasari di Figline Valdarno. CFR., *INNOVARE. Insegnare a chi non vuole imparare*, Provincia di Firenze, 2011.

Tabella 4.2
GLI ISTITUTI ED IL NUMERO DI CLASSI COINVOLTE NEL PROGETTO

Nome	Sede	Provincia	Classi di Innovare	Classi di controllo
Istituto di Istruzione Superiore B. Cellini	Firenze	FI	1	2
Istituto Professionale di Stato per i servizi commerciali e turistici Sassetti - Peruzzi	Firenze	FI	1	3
Istituto Istruzione Superiore Elsa Morante	Firenze	FI	2	
ISTITUTO STATALE DI ISTRUZIONE SUPERIORE "LEONARDO DA VINCI"	Firenze	FI	2	6
Istituto Professionale di Stato per i servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera "Aurelio Saffi"	Firenze	FI	1	3
Istituto Professionale per l'industria e l'artigianato " Giovanni Giorgi "	Lucca	LU	2	3
Istituto d'Istruzione Superiore S. Simoni	Castelnuovo Garfagnana	LU	1	1
ISTITUTO PROFESSIONALE ALBERGHIERO DI STATO G.MINUTO	Massa	MS	1	3
Istituto di Istruzione Superiore Eugenio Barsanti di Massa (incorpora l' Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici "Aldo Salvetti")	Massa	MS	2	2
Istituto Professionale Statale Industria E Artigianato Fascetti	PISA	PI	2	3
Istituto Professionale per l'industria e l'artigianato " A. Pacinotti" di Pontedera	Pontedera	PI	2	2
IPSIA ANTONIO PACINOTTI DI PISTOIA	Pistoia	PT	2	4
ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO G. SISMONDI	Pescia	PT	1	1
TOTALE			20	35

Le materie oggetto di sperimentazione della metodologia didattica proposta dal progetto INNOVARE, sono state le seguenti:

- italiano,
- matematica,
- lingua straniera,
- scienze integrate,
- fisica e tecnologie annesse.

Tali materie non sono contemporaneamente tutte presenti in ciascuna delle classi coinvolte in INNOVARE.

• *Le fasi di implementazione di INNOVARE*

L'allargamento del progetto tra il primo ed il secondo anno di sperimentazione, da un pool ristretto di 3 istituti e 5 classi ad un gruppo di ben 13 istituti professionali e 20 classi ha comportato uno sforzo organizzativo notevole. Le fasi di implementazione del progetto possono essere riassunte in 3 passaggi fondamentali tra loro parzialmente sovrapposti in termini temporali.

La prima, complessa, fase preparatoria ha avuto l'obiettivo di promuovere e organizzare le attività di INNOVARE. Tale attività ha avuto inizio con l'invio da parte di Regione Toscana e dell'Ufficio scolastico regionale, il 14 maggio 2012, di una lettera a tutti i dirigenti scolastici degli Istituti professionali delle provincie di Firenze, Prato, Pistoia, Lucca, Pisa, Massa Carrara, con la quale li si chiamava ad un incontro, tenutosi il 21 maggio 2012, con il fine della presentazione e del coinvolgimento degli Istituti professionali nel progetto. A ciò ha fatto seguito la formalizzazione dell'accordo di rete che ha dato vita alla "RETE delle scuole partecipanti al progetto INNOVARE", firmato il 26 giugno 2013, e la decisione di Regione Toscana con Delibera della Giunta Regionale n. 710 del 6 agosto 2012 di sostenere la diffusione sul territorio toscano del progetto, per l'anno scolastico 2012-2013. Si è quindi concretizzata nel corso dell'estate l'adesione delle classi all'interno degli istituti partecipanti al progetto. Capofila della Rete delle scuole per INNOVARE è risultato l'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci". Contestualmente il CIDI ha selezionato i tutor esperti nelle materie oggetto di sperimentazione didattica di INNOVARE. Si sono quindi costituiti il cosiddetto "Gruppo di pilotaggio" e il Comitato scientifico del progetto. Il primo, deputato alle attività di verifica e

monitoraggio del progetto, costituito dalla Regione Toscana, dall'Ufficio Scolastico Regionale, dall'IRPET e da rappresentanti della rete degli istituti scolastici e dei tutor-esperti coinvolti nell'attuazione del progetto. Il secondo, cui è stato affidato il compito del coordinamento monitoraggio e valutazione delle attività didattiche vere e proprie, composto da rappresentanti del Cidi, degli insegnanti delle scuole partecipanti, dei tutor esperti, di Irpet. Una volta messa a punto l'architettura istituzionale, si è stilato il calendario degli incontri e si sono individuati, per la verità con una certa lentezza e difficoltà, i referenti organizzativi delle singole scuole.

Il cuore del progetto è rappresentato dalla sua seconda fase, ovvero dall'attività di sperimentazione didattica vera e propria. Tale attività si è concretizzata in 10 incontri tra i tutor esperti nei singoli gruppi disciplinari e gli insegnanti coinvolti nel progetto all'interno dei singoli consigli di classe e nella conseguente applicazione della proposta didattica così definita agli studenti durante l'anno scolastico. Nei primi incontri si è svolta l'analisi e la riflessione sui quadri di riferimento (nazionali e internazionali) dei vari ambiti disciplinari (Linee Guida dei professionali, Competenze europee, Assi culturali del biennio, ecc...), con lo scopo di far acquisire ai docenti una maggiore consapevolezza dei parametri indicati dalla ricerca, unitamente agli orientamenti da perseguire nella progettazione e sperimentazione didattica. Si è verificato che gli insegnanti più informati hanno vissuto questi incontri come ribadimento di cose scontate, che tuttavia nella fase operativa non si sono rivelate tali. Molteplici sono state le situazioni in cui i docenti non avevano colto le implicazioni dei documenti ufficiali sul piano didattico (insegnamento/apprendimento). Negli incontri successivi si è svolta la vera e propria attività di definizione delle diverse progettualità didattiche da parte dei docenti, nel confronto con i tutor esperti. Si sono quindi implementate in classe le attività progettuali definite insieme ai tutor-esperti ricalibrandole in itinere sulla base dell'applicazione dei principi della ricerca-azione. L'applicazione in classe della didattica di INNOVARE si è dunque concretizzata per lo più a partire dalla fine del primo quadrimestre.

La terza fase del progetto è invece rappresentata da un lato dall'attività di reporting e rendicontazione da parte dei tutor esperti e dei docenti e, dall'altro, dall'attività di valutazione del progetto e dei suoi esiti, effettuata da parte di Irpet. La rendicontazione dell'attività dei docenti si è sostanziata nella produzione dei diari di bordo, svolta con il supporto dei tutor-esperti. Il diario di bordo è il resoconto scritto dal docente contenente la descrizione dell'attività progettuale e didattica svolta nonché le note circa le criticità e i punti di forza riscontrate nella partecipazione e attuazione della sperimentazione. L'attività di valutazione degli esiti del progetto da parte dell'Irpet costituisce invece il contenuto dei paragrafi che seguono.

- *L'attività di valutazione dell'IRPET*

Si sono utilizzati i seguenti strumenti di valutazione ed in particolare:

- uno strumento quantitativo che riuscisse a verificare la presenza o meno di un legame causale tra il trattamento degli studenti delle classi partecipanti al progetto INNOVARE e variabili risultato del trattamento; tale attività ha riguardato le 20 classi di INNOVARE e un gruppo di 35 classi cosiddette di "controllo", scelte in modo che avessero caratteristiche di composizione relativamente omogenee rispetto alle classi trattate;
- uno strumento qualitativo che individuasse punti di forza e di debolezza del progetto attraverso la consultazione degli attori coinvolti (docenti e tutor-esperti) nella forma del Focus Group e del questionario.

Quanto alla predisposizione dello strumento di valutazione di tipo quantitativo, esso è costituito da due elementi principali:

- La rilevazione di variabili proxy di un possibile "effetto" del progetto, relative al rapporto dello studente con l'ambiente scolastico (dai provvedimenti disciplinari alle assenze agli

eventuali abbandoni) e alla performance scolastica tout court dello studente (nelle singole materie e complessiva), rilevati alla fine del primo e del secondo quadrimestre attraverso i dati amministrativi individuali resi disponibili dalle scuole coinvolte nel progetto.

- La rilevazione di fattori individuali ed ambientali “incidenti” sulle variabili risultato e per ciò stesso, “da tenere in considerazione” in sede di valutazione degli effetti di INNOVARE. A questo fine si è costruito e somministrato alle classi partecipanti ad INNOVARE e alle classi di controllo, un primo questionario "generale", destinato a individuare le caratteristiche individuali e di background familiare degli studenti. Tale questionario è finalizzato a costruire variabili capaci di dar conto delle caratteristiche individuali determinanti il comportamento e la performance scolastica in modo da isolarne il ruolo (e valutarne eventualmente l’interazione) rispetto all’effetto vero e proprio del trattamento.

Lo strumento di valutazione qualitativa è stato invece individuato nella realizzazione di due differenti Focus Group -uno presso gli insegnanti coinvolti dalla sperimentazione, ed uno presso i tutor-esperti- con il fine di registrarne e confrontarne i punti di vista circa gli elementi di forza e di criticità del progetto. I risultati dei focus group sono stati arricchiti dalla predisposizione di un questionario di valutazione del progetto sia da parte dei docenti che dei tutor-esperti.

Il lavoro di somministrazione del primo questionario e la raccolta dei risultati e dei amministrativi hanno comportato un notevole dispendio di tempo ed hanno risentito della generale debolezza organizzativa del progetto. La rete dei referenti in ciascuna scuola si è infatti realizzata troppo tardi e per lungo tempo non è stato possibile stabilire un collegamento diretto tra Irpet e suoi incaricati da un lato e la rete dei referenti scolastici. Ciò ha ritardato e complicato l’attività di rilevazione delle informazioni necessarie alla valutazione, aumentando anche il carico di lavoro dei docenti e dei referenti all’interno delle scuole. Tuttavia non ha impedito una raccolta dati completa ed esaustiva.

La verifica quantitativa degli effetti del progetto, è stata effettuata sulle variabili di risultato rilevate da fonte amministrativa: “Bocciatura” “Sospensione” “Abbandono” “Assenza” e su una variabile dicotomica proxy della dispersione in senso lato costituita dalla combinazione delle variabili “Bocciatura” e “Abbandono”. Di seguito si allega l’elenco delle variabili rilevate (Tab. 4.3) e la tabella di riepilogo della raccolta dei dati (Tab. 4.4).

Tabella 4.3
LE VARIABILI RILEVATE

Variabili questionario Background	Variabili risultato	Variabili insegnanti
Classe		Età
Sezione		Contratto
Indirizzo		
Innovare/controllo		
Sesso		
Anno nascita		
Stato di nascita		
Anni/mesi vive Italia		
Fratelli/sorelle		
N. Fratelli/sorelle		
Voto 3° media		
Ripetuto anno		
Quante volte ripetuto anno		
Titolo studio padre	Voti in pagella (I e II quadrimestre)	
Titolo studio madre	Voto in condotta (I e II quadrimestre)	
Cond profess. padre	Esito finale (Bocciato/passato sospeso, promosso)	
Cond profess. madre	Provvedimenti disciplinari	
Motivazioni per l’iscrizione alla scuola	Abbandono	
Scelta scuola	Assenze (I e II quadrimestre)	

Tabella 4.4
LE INFORMAZIONI ACQUISITE PRESSO LE SCUOLE

	NOME Cognome	Primo quadrimestre							Secondo quadrimestre						Dati Insegnanti
		Classe Innovare /controllo	Codice alunno	Sanzioni	Ritirato	Voti materie	Assenze	Condotta	Sanzioni	Ritirato	Voti materie	Assenze	Condotta	Esito	
Barsanti															
Salvetti														Solo cl innov.	
Pacinotti Pontedera															
Simoni															
Sismondi															
Fascetti															
Saffi															
Da vinci															
Morante*															
Sasseti															
Giorgi															
Pacinotti Pistoia															
Minuto															
Cellini															

Dato disponibile
Dato ricavato
Dato mancante

4.3

La valutazione quantitativa degli effetti del progetto

Il progetto Innovare si configura come un esperimento randomizzato per gruppi (CRT, Cluster Randomized Trial), in cui i gruppi sono classi di studenti di scuole superiori professionali. All'interno di ogni scuola partecipante allo studio sono state selezionate un sottoinsieme di classi. Le classi selezionate sono state quindi assegnate al trattamento di controllo o al trattamento Innovare in modo casuale³⁷. In totale 18 classi sono state assegnate al trattamento Innovare e 35 al trattamento di controllo. L'*unità di assegnazione* è dunque la classe. L'intervento, che consiste nell'implementare metodi di insegnamento sperimentali, è un intervento al livello di classe, quindi la scelta di definire e implementare il progetto Innovare come un disegno randomizzato per gruppi è stata indotta dalla natura stessa dell'intervento e non da ragioni di convenienza o considerazioni etiche.

Un aspetto importante degli esperimenti randomizzati per gruppi riguarda la definizione dell'*unità di analisi*. Tale scelta dipende dalla domanda di ricerca a cui interessa rispondere ed è cruciale per la successiva scelta delle metodologie statistiche da applicare per ottenere le informazioni di interesse. Nell'ambito del progetto Innovare, se l'obiettivo dello studio è quello di contenere l'abbandono scolastico, considerando il problema al livello aggregato, è naturale scegliere come unità di analisi la classe. In tal caso, lo studio può essere considerato, almeno ai fini della determinazione della dimensione campionaria ottimale e per la scelta dell'approccio inferenziale, come uno studio randomizzato standard, in cui l'unità di analisi è la classe.

Nell'implementazione del progetto Innovare sono state comunque raccolte dettagliate informazioni al livello di studente e può essere di interesse anche far inferenza sull'effetto del trattamento al livello di individuale. A esempio, può essere utile capire se il nuovo metodo di insegnamento ha un qualche effetto sulla probabilità di bocciare o abbandonare gli studi del singolo studente.

In tal caso l'unità di assegnazione (la classe) è diversa dall'unità di analisi (lo studente) ed è importante tener conto delle eventuali relazioni tra studenti appartenenti alla stessa classe. Formalmente, la condizione di indipendenza tra studenti appartenenti alla stessa classe non è sostenibile per la presenza di correlazione intraclasse. Il coefficiente di correlazione intraclasse (ICC) è una misura della correlazione tra studenti di una stessa classe e può essere interpretato (se non negativo) come la proporzione di variabilità totale nella variabile risposta dovuta alla variabilità tra classi³⁸. Il fatto che la condizione di indipendenza tra studenti appartenenti alla stessa classe non sia soddisfatta pone delle difficoltà metodologiche, sia nella determinazione della dimensione campionaria ottimale, sia nell'analisi. In particolare approcci standard, come un test t per il confronto tra medie in campioni indipendenti o modelli di regressione, che non tengono conto della variabilità dovuta alla presenza dei gruppi e/o del limitato numero di gradi di libertà (se il numero di gruppi è piccolo), possono incrementare la probabilità di commettere

³⁷ Sulla effettiva casualità dell'assegnazione al trattamento torneremo nel paragrafo successivo.

³⁸ Le fonti di variabilità intraclasse possono essere molteplici. La variabilità tra classi può essere influenzata dalle scelte degli individui: gli individui spesso scelgono il gruppo a cui appartenere. Ad esempio, studenti legati da particolari rapporti di amicizia precedenti l'inizio della scuola superiore possono chiedere di essere inseriti nella stessa classe. In tal caso le caratteristiche di tali studenti possono essere correlate con le differenze tra le classi e tale correlazione può non svanire anche controllando per caratteristiche individuali e di classe. Altra fonte di variabilità tra classi è l'eventuale effetto delle caratteristiche di gruppo. Alcune rilevanti caratteristiche di gruppo, come ad esempio la dimensione della classe o le caratteristiche degli insegnanti (come il ruolo e l'età) nel progetto Innovare, influiscono nello stesso modo su tutti gli studenti appartenenti alla stessa classe, così che differenze in tali variabili possono essere correlate con le diverse performance accademiche degli studenti stessi incrementando la variabilità tra classi. Inoltre è inevitabile che studenti appartenenti alla stessa classe interagiscano tra loro. Ad esempio se il nuovo metodo di insegnamento induce alcuni studenti a applicarsi di più per ottenere migliori risultati, anche altri studenti (ad esempio gli amici) possono essere stimolati a studiare di più non (o non solo) per l'effetto del trattamento ma perché tendono a uniformare il loro comportamento a quello dei compagni di classe.

l'errore di prima specie, soprattutto se il coefficiente di correlazione intraclassa è elevato (ovvero evidenziare erroneamente effetti significativi).

Per queste ragioni per la valutazione quantitativa degli effetti del progetto INNOVARE sono stati utilizzati due diversi metodi statistici di valutazione, ognuno avente ad oggetto un'unità di analisi differente.

Con un primo metodo, l'inferenza di randomizzazione per gruppi, si è valutato l'impatto del progetto guardando all'unità di analisi classe. L'inferenza di randomizzazione è stata condotta attraverso l'applicazione di una procedura di correzione del tipo *propensity score*, che tiene conto della relazione tra alcune caratteristiche delle classi e la loro attribuzione al trattamento. In particolare, il propensity score è usato per selezionare un sottoinsieme di classi controllo e classi Innovare comparabili e per aggiustare eventuali differenze nelle variabili pre-trattamento osservate.

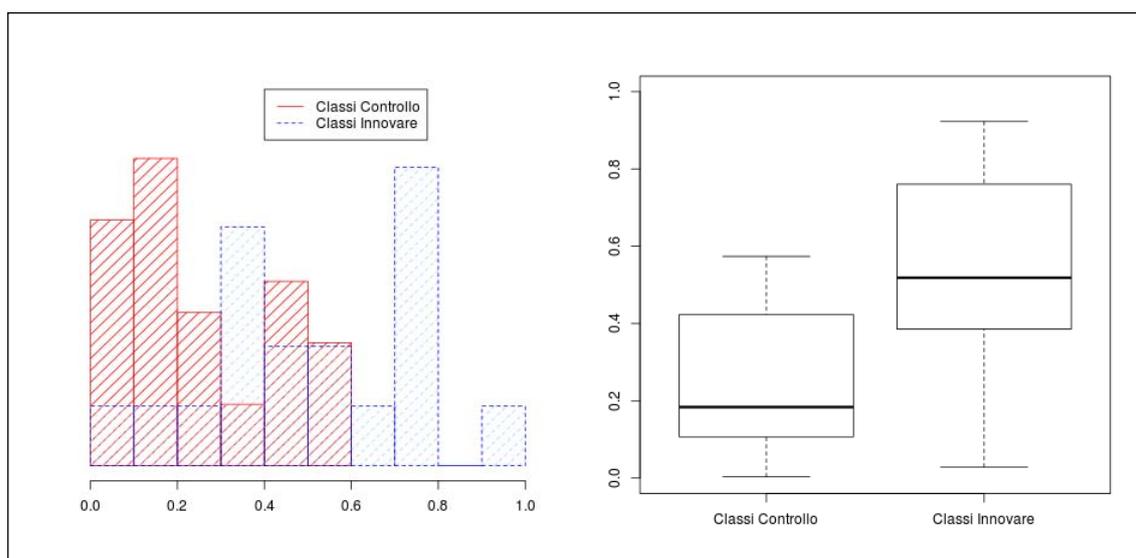
La tabella 4.5 (panel superiore) e la figura 4.6 mostrano la distribuzione del propensity score per le classi Innovare e le classi controllo. Si noti che 4 classi controllo hanno un valore del propensity score inferiore al minimo valore del propensity delle classi Innovare. Similmente 7 classi Innovare hanno un valore del propensity score superiore al massimo valore del propensity delle classi controllo. Tali classi sono elencate nel panel inferiore della tabella 4.5, insieme al valore stimato del propensity score.

Tabella 4.5
DISTRIBUZIONE DEL PROPENSITY SCORE STIMATO TRA CLASSI CONTROLLO E CLASSI INNOVARE

	Minimo	Primo Quartile	Mediana	Media	Terzo Quartile	Massimo
Classi Controllo	0.003	0.107	0.184	0.246	0.423	0.574
Classi Innovare	0.028	0.385	0.518	0.521	0.746	0.923

Classi Controllo			Classi Innovare		
Scuola	Sezione	Pscore	Scuola	Sezione	Pscore
Sassetti	E	0.005	Giorgi	A	0.622
Saffi	A	0.021	Minuto	D	0.767
Saffi	B	0.003	Salveti	B	0.761
Da Vinci	AoD	0.024	Sismondi	CMA	0.701
			Da Vinci	DMM	0.923
			Pacinotti (Pistoia)	CME	0.796
			Pacinotti (Pontedera)	MTA	0.796

Figura 4.6
DISTRIBUZIONE DEL PROPENSITY SCORE STIMATO TRA CLASSI CONTROLLO E CLASSI INNOVARE: ISTOGRAMMA E BOX-BLOT



Per le analisi successive si è deciso di eliminare le 4 classi controllo con propensity score inferiore al minimo valore del propensity delle classi Innovare e 1 classe Innovare con propensity score superiore a 0,9. Viene quindi stimato il propensity score sulle 48 classi rimanenti: 17 classi Innovare e 31 classi controllo.

L'analisi evidenzia un effetto del progetto INNOVARE di riduzione seppur limitata delle variabili legate al concetto di dispersione, gli abbandoni, i bocciati, le assenze una variabile rappresentata dalla somma delle bocciature e degli abbandoni scolastici (Tab. 4.7). Tale effetto, pur se evidente da un punto di vista descrittivo, appare quantitativamente debole e non trova significatività statistica principalmente a causa della ridotta numerosità delle unità di analisi (classi) sottoposte a trattamento e controllo (Tab. 4.8). Inoltre, se il progetto Innovare pare ridurre la probabilità di bocciare o abbandonare, di contro sembra determinare un aumento delle sospensioni del giudizio, anch'esso un risultato descrittivamente evidente e privo di significatività statistica. Naturalmente non risulta possibile stabilire se la riduzione delle bocciature e l'aumento delle sospensioni di giudizio sia determinata da una maggiore indulgenza degli insegnanti che partecipano ad Innovare, indotti a rimandare piuttosto che a bocciare, o da un miglioramento effettivo delle performance degli studenti.

Tabella 4.7
VALORI OSSERVATI DELLE STATISTICHE TEST

Statistica Test	Variabile risultato				
	% Abbandoni	% Assenze	% Bocciati	% Sospesi	% Abbandoni+Bocciati
S_{Media}	-2.41	-0.15	-2.78	5.87	-5.19
S_{Med}	-1.41	-0.80	-1.88	3.56	-4.40
S_{Ranghi}	-3.12	-1.79	-1.78	5.77	-5.25

Tabella 4.8
P-VALUE PER L'IPOTESI NULLA $H_0: Y_j(0) = Y_j(1)$ PER OGNI $j=1, \dots, N$

Statistica Test	Variabile risultato				
	% Abbandoni	% Assenze	% Bocciati	% Sospesi	% Abbandoni + Bocciati
S_{Media}	0.7734	0.9434	0.6698	0.2320	0.4554
S_{Med}	0.6642	0.9004	0.6200	0.3008	0.8124
S_{Ranghi}	0.7744	0.6804	0.7104	0.2270	0.4794

Il secondo strumento utilizzato per la valutazione quantitativa degli effetti di INNOVARE è stato un modello di regressione multilivello sull'unità di analisi studente. Nonostante il ridotto numero di classi assegnate al trattamento Innovare si è ritenuto utile condurre anche un'analisi a livello individuale utilizzando modelli multi-livello che hanno permesso di tener conto della correlazione intraclasse e di controllare per variabili pre-trattamento sia individuali che di gruppo.

Per ogni variabile risposta si considerano due diverse specificazioni del modello: nel caso (a) si includono come regressori solo variabili di primo livello (caratteristiche individuali) e variabili di secondo livello (caratteristiche della classe); nel caso (b) oltre alle variabili di primo livello (caratteristiche individuali) e alle variabili di secondo livello (caratteristiche della classe) si includono come regressori le medie di gruppo delle variabili di primo livello. Le medie di gruppo permettono di tener conto dell'eventuale correlazione tra variabili individuali e effetti di classe e di eventuali interazioni tra individui. Infatti inserire le medie di gruppo come variabili di controllo equivale a assumere che la variabile risposta dipenda in media oltre che da caratteristiche individuali anche dalle caratteristiche degli altri membri del gruppo.

Tali modelli, soprattutto quando è usata la specificazione (b), conducono a stime del coefficiente di correlazione intraclasse molto piccole (in alcuni casi prossime a zero). Quindi, condizionatamente alle variabili di controllo, la correlazione tra individui si riduce, per cui un'analisi al livello individuale può dare informazioni utili e trarre vantaggio anche da una dimensione campionaria maggiore. Essendo infatti il coefficiente di correlazione intraclasse prossimo a zero (o estremamente piccolo), la dimensione campionaria effettiva (ESS) è essenzialmente uguale al numero di individui (studenti).

La tabella 4.9 mostra le medie stimate da modello dei risultati potenziali e dell'effetto del trattamento. Per modelli probit, tali effetti sono stati stimati fissando le variabili di controllo alla loro media. Gli effetti stimati mostrano evidenza a favore di una riduzione della probabilità di bocciare, della probabilità di bocciare o abbandonare e della percentuale di assenze. La probabilità di sospensione del giudizio e la probabilità di abbandonare sembra invece maggiore per gli studenti delle classi Innovare sembra rispetto agli studenti delle classi controllo. L'effetto sull'abbandono è comunque numericamente molto piccolo e la variabile "percentuale di assenze" sembra essere fortemente influenzata dalla specificazione del modello.

Tabella 4.9
STIMA DEGLI EFFETTI DA MODELLO

Variabile	Specificazione (a)			Specificazione (b)		
	$\hat{E}[Y(0)]$	$\hat{E}[Y(1)]$	$\hat{E}[Y(1)] - \hat{E}[Y(0)]$	$\hat{E}[Y(0)]$	$\hat{E}[Y(1)]$	$\hat{E}[Y(1)] - \hat{E}[Y(0)]$
Bocciatura	0.154	0.104	-0.050	0.157	0.105	-0.052
Sospensione	0.276	0.308	0.032	0.253	0.337	0.084
Abbandono	0.012	0.008	-0.003	0.015	0.014	-0.002
% Assenze	14.526	14.402	-0.124	14.835	13.810	-1.024
Bocciatura+Abbandono	0.230	0.156	-0.074	0.223	0.164	-0.059

Come si può notare dal confronto delle tabelle 4.10 e 4.11 il coefficiente della variabile trattamento (Innovare) relativo al risultato "Bocciatura" e "Bocciatura+Abbandono" è significativo, intorno al 10%, sia nei modelli A che nei modelli B. Una significatività maggiore, intorno al 5% della variabile trattamento, la si evidenzia nel caso dei modelli B rispetto al risultato di bocciatura, mentre il trattamento diviene significativo anche rispetto all'aumento delle sospensioni. Queste differenze tra modelli possono essere in parte spiegate da fatto che nel momento in cui si introducono le medie di gruppo la correlazione intraclasse si riduce notevolmente, determinando una elevata dimensione campionaria effettiva (ESS) e, conseguentemente, una riduzione degli errori standard degli stimatori.

La regressione multilivello sembra quindi confermare sostanzialmente quanto emerge dall'inferenza di randomizzazione, ossia *ceteris paribus* una lieve riduzione della probabilità di bocciare o abbandonare (-2,2%) e l'aumento della probabilità di avere un giudizio sospeso (+2,4%) connesse alla partecipazione ad INNOVARE, con il vantaggio di evidenziare la significatività statistica di questi effetti. Si può dunque concludere che il progetto Innovare ha mostrato una sua efficacia, quantitativamente limitata, nel ridurre la dispersione scolastica.

Tabella 4.10
MODELLI MULTI-LIVELLO (SPECIFICAZIONE A)

	Bocciatura			Sospensione			Abbandono			% Assenze			Bocciatura+Abbandono		
	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	t-Value	Stima	E.S.	t-Value
Costante	-0.499	0.709	0.481	0.967	0.537	0.072	2.454	1.639	0.134	32.238	5.273	6.114	5.809	0.929	0.000
<i>Nazionalità (Mancante)</i>															
Non Straniero	-0.063	0.209	0.765	0.000	0.188	0.998	0.425	0.245	0.084	0.322	1.022	0.315	0.187	0.232	0.418
Straniero	-0.130	0.222	0.558	-0.253	0.195	0.195	0.515	0.266	0.053	-0.370	1.074	-0.344	0.159	0.241	0.510
<i>Sesso (Mancante)</i>															
Femmina	0.232	0.236	0.326	0.021	0.209	0.919	0.289	0.309	0.350	2.379	1.155	2.059	0.073	0.262	0.781
Maschio	0.447	0.208	0.031	-0.070	0.192	0.717	0.224	0.254	0.379	3.777	1.047	3.608	0.111	0.233	0.634
<i>Studente ripetente (mancante)</i>															
Non ripetente	-0.090	0.495	0.855	-0.510	0.368	0.165	-0.554	0.723	0.443	-1.640	2.201	-0.745	-0.170	0.498	0.732
Ripetente	0.027	0.531	0.959	-0.467	0.402	0.245	0.580	0.828	0.484	-3.674	2.369	-1.551	0.094	0.542	0.862
<i>Studente in ritardo (mancante)</i>															
Non in ritardo	-0.476	0.316	0.131	0.889	0.262	0.001	-0.981	0.481	0.041	-5.370	1.544	-3.478	-0.793	0.356	0.026
In ritardo	-0.220	0.353	0.533	1.129	0.293	0.000	-1.105	0.561	0.049	-2.947	1.672	-1.762	-0.733	0.396	0.064
<i>Motivazione (mancante)</i>															
Non debole	0.128	0.447	0.774	-0.262	0.334	0.433	-0.166	0.728	0.820	0.579	1.960	0.296	0.142	0.470	0.762
Debole	0.255	0.461	0.581	-0.126	0.348	0.718	-0.329	0.763	0.666	0.485	2.046	0.237	0.148	0.491	0.763
% Assenze I q	0.050	0.008	0.000	-0.024	0.007	0.001	0.029	0.014	0.035	0.823	0.040	20.508	0.031	0.010	0.003
Voto medio I q	-0.395	0.039	0.000	-0.080	0.033	0.015	-0.746	0.102	0.000	-2.141	0.182	-11.769	-1.379	0.093	0.000
<i>Istruzione dei genitori</i>															
Obbligo	0.165	0.321	0.606	0.182	0.248	0.463	-0.807	0.450	0.073	-0.992	1.381	-0.718	0.017	0.318	0.956
> obbligo	0.141	0.320	0.658	0.058	0.247	0.815	-1.041	0.451	0.021	-0.696	1.367	-0.509	-0.040	0.318	0.901
<i>Condizione lavorativa dei genitori</i>															
Occupati	-0.144	0.439	0.743	0.027	0.347	0.938	0.308	0.627	0.623	-0.794	1.909	-0.416	-0.209	0.461	0.651
Disoccupati	0.163	0.449	0.717	0.060	0.357	0.866	-0.049	0.684	0.943	-0.501	1.967	-0.255	-0.010	0.474	0.983
Innovare	-0.240	0.137	0.079	0.093	0.100	0.351	-0.131	0.307	0.669	-0.124	1.044	-0.119	-0.274	0.156	0.080
Iscritti iniziali	0.034	0.210	0.871	0.217	0.149	0.146	0.161	0.435	0.711	1.389	1.491	0.932	-0.122	0.225	0.589
Presenti II q	0.010	0.228	0.963	-0.266	0.162	0.101	-0.177	0.476	0.711	-1.830	1.632	-1.121	0.167	0.246	0.496
Entrati nel II q	0.021	0.041	0.605	-0.093	0.034	0.006	-0.060	0.108	0.578	-0.797	0.321	-2.486	0.091	0.050	0.069
% Abbandoni nel I q	-0.022	0.055	0.691	-0.064	0.040	0.108	-0.038	0.118	0.747	-0.464	0.396	-1.172	0.030	0.060	0.614
<i>Ruolo insegnanti</i>															
Matematica	0.413	0.314	0.187	0.426	0.244	0.080	-0.355	0.797	0.656	1.451	2.574	0.564	-0.059	0.361	0.870
Italiano	-0.265	0.265	0.318	-0.243	0.203	0.232	0.557	0.686	0.417	-1.269	2.199	-0.577	0.013	0.305	0.965
<i>Età degli insegnanti (minore di 50)</i>															
> 50 anni	-0.245	0.146	0.093	-0.043	0.108	0.688	0.264	0.337	0.434	-1.720	1.118	-1.539	-0.094	0.167	0.571
> 50 anni	0.076	0.167	0.648	0.004	0.120	0.973	0.154	0.368	0.677	-0.920	1.241	-0.741	0.183	0.191	0.339
<i>Varianza</i>															
Tra classi	0.073			0.025			0.628			9.373			0.101		
Residua										52.824					

Tabella 4.11
MODELLI MULTI-LIVELLO (SPECIFICAZIONE B)

	Bocciatura			Sospensione			Abbandono			% Assenze			Bocciatura+Abbandono		
	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	P-Value	Stima	E.S.	t-Value	Stima	E.S.	t-Value
Costante	3.429	1.985	0.084	3.088	1.582	0.051	-2.788	2.792	0.318	35.550	13.959	2.547	5.846	2.213	0.008
<i>Nazionalità (Mancante)</i>															
Non Straniero	-0.021	0.209	0.919	0.045	0.191	0.814	0.393	0.240	0.101	0.270	1.019	0.264	0.169	0.237	0.477
Straniero	-0.034	0.224	0.878	-0.120	0.200	0.549	0.324	0.262	0.217	-0.480	1.077	-0.446	0.084	0.247	0.735
<i>Sesso (Mancante)</i>															
Femmina	0.132	0.240	0.580	-0.102	0.218	0.639	0.466	0.300	0.120	2.715	1.161	2.339	0.118	0.273	0.667
Maschio	0.410	0.211	0.052	-0.228	0.201	0.257	0.461	0.245	0.060	3.363	1.048	3.209	0.258	0.243	0.288
<i>Studente ripetente (mancante)</i>															
Non ripetente	-0.048	0.503	0.924	-0.548	0.375	0.143	-0.798	0.682	0.242	-1.300	2.203	-0.590	-0.189	0.493	0.702
Ripetente	-0.035	0.536	0.949	-0.582	0.407	0.152	0.581	0.794	0.465	-3.624	2.360	-1.535	0.159	0.536	0.766
<i>Studente in ritardo (mancante)</i>															
Non in ritardo	-0.598	0.330	0.070	1.037	0.290	0.000	-0.418	0.419	0.318	-4.924	1.575	-3.125	-0.856	0.355	0.016
In ritardo	-0.233	0.356	0.514	1.332	0.315	0.000	-0.711	0.524	0.175	-2.418	1.673	-1.445	-0.854	0.385	0.026
<i>Motivazione (mancante)</i>															
Non debole	0.124	0.447	0.782	-0.253	0.335	0.450	-0.043	0.693	0.951	0.751	1.955	0.384	0.114	0.465	0.807
Debole	0.281	0.463	0.545	-0.077	0.351	0.827	-0.278	0.723	0.701	0.704	2.044	0.345	0.089	0.490	0.856
% Assenze I q	0.054	0.008	0.000	-0.032	0.008	0.000	0.042	0.014	0.002	0.830	0.041	20.190	0.051	0.012	0.000
Voto medio I q	-0.391	0.039	0.000	-0.062	0.034	0.067	-0.648	0.095	0.000	-2.118	0.182	-11.634	-1.395	0.096	0.000
<i>Istruzione dei genitori</i>															
Obbligo	0.143	0.326	0.661	0.159	0.251	0.527	-0.921	0.408	0.024	-1.191	1.380	-0.863	0.044	0.321	0.890
> obbligo	0.118	0.325	0.717	-0.007	0.249	0.978	-1.133	0.411	0.006	-0.746	1.365	-0.546	-0.044	0.321	0.892
<i>Status occupazionale dei genitori</i>															
Occupati	-0.019	0.444	0.966	-0.068	0.351	0.846	-0.011	0.585	0.985	-1.301	1.903	-0.683	-0.058	0.456	0.899
Disoccupati	0.228	0.455	0.616	-0.072	0.361	0.842	-0.123	0.632	0.845	-1.130	1.962	-0.576	0.200	0.469	0.669
Innovare	-0.248	0.120	0.039	0.245	0.098	0.013	-0.047	0.183	0.799	-1.024	0.883	-1.160	-0.217	0.136	0.111
Iscritti iniziali	-0.299	0.188	0.111	0.294	0.155	0.058	0.144	0.327	0.660	-0.316	1.331	-0.238	-0.344	0.208	0.098
Presenti II q	0.349	0.204	0.087	-0.318	0.169	0.061	-0.179	0.360	0.619	0.123	1.463	0.084	0.398	0.228	0.081
Entrati nel II q	0.029	0.038	0.436	-0.047	0.034	0.160	-0.143	0.093	0.127	-0.694	0.272	-2.548	0.070	0.046	0.127
% Abbandoni nel I q	0.063	0.050	0.213	-0.063	0.042	0.131	-0.079	0.093	0.401	-0.034	0.360	-0.095	0.072	0.057	0.204
<i>Ruolo insegnanti</i>															
Matematica	-0.298	0.283	0.293	0.570	0.253	0.024	-0.339	0.508	0.505	0.303	2.260	0.134	-0.718	0.322	0.026
Italiano	-0.123	0.227	0.586	-0.268	0.199	0.178	0.193	0.416	0.642	0.792	1.860	0.426	0.062	0.259	0.810
<i>Età degli insegnanti (minore di 50)</i>															
> 50 anni	-0.075	0.126	0.550	-0.048	0.105	0.645	0.162	0.204	0.428	-1.506	0.919	-1.639	0.051	0.143	0.719
> 50 anni	0.104	0.155	0.501	0.020	0.118	0.864	0.019	0.239	0.936	1.230	1.075	1.144	-0.050	0.176	0.776
% Assenze I q (classe)	-0.095	0.023	0.000	0.039	0.019	0.046	-0.146	0.040	0.000	-0.247	0.159	-1.555	-0.136	0.026	0.000
Voto medio della classe in condotta I q	-0.308	0.146	0.034	0.194	0.124	0.118	-0.183	0.224	0.412	1.204	1.063	1.133	-0.408	0.164	0.013
Voto medio della classe I q	-0.016	0.260	0.952	-0.716	0.210	0.001	1.333	0.430	0.002	-4.187	1.829	-2.289	0.835	0.303	0.006
% Stranieri	-0.001	0.005	0.821	-0.013	0.004	0.002	0.020	0.008	0.012	-0.006	0.037	-0.160	0.008	0.006	0.140
% Maschi	-0.005	0.003	0.125	0.002	0.003	0.407	-0.001	0.005	0.886	0.029	0.023	1.302	-0.005	0.004	0.145
% Studenti in ritardo	-0.006	0.007	0.457	-0.004	0.006	0.524	0.004	0.010	0.684	-0.033	0.052	-0.629	0.010	0.008	0.225
% Ripetenti	0.008	0.007	0.215	0.008	0.005	0.151	-0.001	0.009	0.863	0.095	0.044	2.136	-0.003	0.007	0.688
% Studenti genitori con scuola dell'obbligo	-0.006	0.005	0.224	-0.010	0.004	0.011	0.001	0.008	0.901	0.026	0.035	0.753	-0.008	0.005	0.128
% Studenti con genitori disoccupati	0.014	0.006	0.013	-0.010	0.005	0.037	0.005	0.009	0.599	0.041	0.043	0.949	0.007	0.006	0.257
% Studenti con motivazione debole	-0.003	0.005	0.611	-0.002	0.004	0.587	0.023	0.007	0.002	0.024	0.037	0.647	0.000	0.006	0.978
<i>Varianza</i>															
Tra classi	0.000			0.000			0.000			4.284			0.000		
Residua										52.764					

4.4

La valutazione qualitativa attraverso lo strumento del focus group

I principali risultati dei focus group condotti nel corso del maggio 2013 costituiscono una parte rilevante del disegno di valutazione del progetto Innovare. I focus group sono stati svolti a Pisa, a Firenze e Pescia, coinvolgendo ogni volta separatamente i docenti e i tutor attivi nel progetto.

L'ambizione dei focus group è duplice: raccogliere le impressioni dei protagonisti del progetto Innovare a un passo dalla fine dell'anno scolastico, cogliendo il punto di vista dei "formatori" (i tutor) e dei "formati" (gli insegnanti); discutere i principali obiettivi del progetto relativamente ai risultati raggiunti, alle problematiche incontrate, alle prospettive future.

Il focus group è infatti una tecnica, utilizzata abbastanza diffusamente nelle scienze sociali, che si basa sulla discussione all'interno di un gruppo di persone invitate da uno o più moderatori a parlare tra loro di un argomento oggetto di indagine. In questo ambito, i partecipanti possono esprimere le proprie opinioni, discutendo con "pari" una serie di temi più o meno delineati dal ricercatore. L'interazione tra i soggetti favorisce anche il confronto e la presa di coscienza di posizioni comuni e visioni conflittuali e può dare origine a punti di vista originali, scaturiti dalla discussione. Lo svolgimento dei focus group rappresenta la parte più qualitativa dell'attività di monitoraggio e valutazione del progetto Innovare compiuta da Irpet, nel corso della quale sono stati rilevati e discussi:

- le opinioni sul progetto INNOVARE che sia gli insegnanti che i formatori coinvolti hanno maturato nel corso dell'esperienza;
- i problemi incontrati durante lo svolgimento del progetto;
- la risposta degli alunni;
- le valutazioni dell'attività svolta rispettivamente dai tutor e dagli insegnanti.

A conclusione di ogni focus group è stato inoltre somministrato ai partecipanti un breve questionario a risposta chiusa in cui si invitava a valutare il grado di soddisfazione rispetto al progetto e alla sua organizzazione pratica, il livello di innovatività dei metodi didattici proposti e della loro effettiva applicazione, le ricadute del progetto sul comportamento e sul rendimento degli alunni.

I risultati di questa fase della ricerca sono descritti in sintesi facendo riferimento alle opinioni dei docenti e a quelle degli esperti-tutor, attingendo prevalentemente ai contenuti scaturiti dai focus group, ma anche gli esiti del questionario sottoposto ai docenti e ai tutor. In conclusione, i due punti di vista emersi sono confrontati alla luce degli obiettivi iniziali del progetto Innovare, sottolineando le possibili implicazioni in vista di una reiterazione del progetto in futuro.

Ai Focus Group dei docenti hanno preso parte 60 insegnanti appartenenti a 20 classi Innovare di 13 istituti professionali situati in differenti contesti territoriali toscani (Firenze, Pisa, Pontedera, Massa, Pistoia, Pescia, Lucca, Castelnuovo Garfagnana) e caratterizzati da diverse specializzazioni (servizi commerciali, servizi alberghieri e di ristorazione, industria e artigianato, servizi sociali, estetiste). Rispetto alla partecipazione iniziale al progetto, si sono verificate nel corso dell'anno scolastico alcune defezioni da parte dei docenti, riconducibili a motivazioni diverse: maternità, sfiducia nei confronti del progetto, difficoltà nella relazione con i tutor esperti. Tuttavia, si tratta nel complesso di una minoranza di casi. I tutor esperti che hanno preso parte al progetto Innovare nell'a.s. 2012-2013 sono stati 11 ed hanno seguito ognuno uno o più gruppi di insegnanti afferenti alle aree di Firenze, Pisa e Pescia (Tab. 4.12).

Tutti ad eccezione di uno hanno preso parte ai focus group. I tutor sono perlopiù docenti di scuola in servizio o in pensione e solo in un paio di casi si tratta di professionalità provenienti dal mondo accademico. Ciò che contraddistingue tutti i tutor esperti è l'esperienza pregressa

come formatori didattici, accompagnata spesso da pubblicazioni sul tema e/o dalla collaborazione alla preparazione di prove di esame nazionale (es. Invalsi) o di testi scolastici. Si tratta quindi di un gruppo abbastanza omogeneo, portatore generalmente di un punto di vista simile sulle varie questioni trattate nel focus. Il principale elemento di differenziazione riguarda l'esperienza o meno nella scuola professionale, che ha influenzato in parte la relazione coi docenti.

Tabella 4.12
I FOCUS GROUP

	Scuole partecipanti	Numero insegnanti presenti	Numero tutor presenti*
Focus group Pisa, presso IPSIA Fascetti	IPSIA Fascetti (Pisa); IIS Barsanti (Massa); IPSIA Pacinotti (Pontedera); IPSAR Minuto (Massa)	22	5
Focus group Firenze, presso ISIS Leonardo da Vinci	ISIS Leonardo da Vinci (Firenze); IPSAR Saffi (Firenze); IP Morante (Firenze); ISIS Cellini (Firenze); IPC Sassetti-Peruzzi (Firenze)	18	4
Focus group Pescia, presso ISIS Sisondi-Pacinotti	ISIS Sisondi-Pacinotti (Pescia); IPSIA Pacinotti (Pistoia); ISIS Simoni (Castelnuovo Garfagnana); IPSIA Giorni (Lucca)	30	5

* I tutor in totale sono 11. Alcuni seguono docenti afferenti a più di una scuola e quindi hanno preso parte a più di un focus group

La partecipazione dei docenti e dei tutor esperti ai focus group organizzati da Irpet ha stimolato un confronto acceso sui vari aspetti del progetto Innovare, permettendo di articolare opinioni anche molto eterogenee. Per provare a tirare le somme sui risultati emersi dagli incontri, si riportano nella tabella 4.13 i dati relativi ai questionari somministrati ai docenti e ai tutor esperti a conclusione dei focus group. I risultati, riportati in valori percentuali, permettono una immediata confrontabilità tra i punti di vista dei docenti e dei tutor esperti (Tab. 4.13).

Tabella 4.13
RISPOSTE AL QUESTIONARIO
% di "abbastanza" e "molto"

	Docenti	Tutor esperti
1. Nel complesso quanto è soddisfatto del Progetto Innovare?	69	100
2. Quanto è soddisfatto dell'organizzazione del progetto?	38	100
3. Quanto innovativi ritiene i metodi didattici proposti dal progetto Innovare?	63	-
4. Quanto l'applicazione di questi metodi ha accresciuto le sue capacità didattiche?	62	-
5. Quanto è soddisfatto del ruolo svolto dai tutor esperti/docenti?	81	100
6. I docenti hanno partecipato attivamente all'attività di Innovare?	-	93
7. Gli studenti hanno partecipato attivamente all'attività di Innovare?	80	-
8. L'attività di Innovare ha determinato una ricaduta positiva sui risultati scolastici degli alunni?	55	13*

* L'87% degli esperti tutor preferisce non rispondere perché non in grado di valutare direttamente attraverso una presenza in classe

Dai dati viene ampiamente confermata la generale soddisfazione nei confronti del progetto Innovare, praticamente unanime tra i tutor, meno accentuata ma comunque maggioritaria anche tra i docenti. Positiva è la valutazione del rapporto tra formatori e formati, che riceve il più alto livello di soddisfazione espresso dagli insegnanti. Essendo l'obiettivo formativo il cuore del progetto Innovare, è significativo che proprio su questo punto i soggetti coinvolti si trovino d'accordo. Nonostante nei focus group siano stati messi in evidenza momenti di tensione e di conflitto tra le parti in gioco, alla richiesta di un giudizio sintetico, prevalgono infatti le valutazioni positive sia sulla collaborativa partecipazione dei docenti alle attività proposte, sia sul contenuto formativo impartito dai tutor esperti. Le percentuali più basse relative alle opinioni degli insegnanti sono il risultato della media dei punteggi ottenuti nei tre focus group. Quello svolto a Pescia, che riuniva le scuole di Pescia, Pistoia, Castelnuovo Garfagnana e

Lucca, ha espresso i giudizi più positivi, che contribuiscono a smorzare i punti di vista meno ottimisti emersi nei focus di Pisa e Firenze, dove i contesti appaiono più frammentati e conflittuali, soprattutto nella ricostruzione dei docenti.

Ritornando ai giudizi medi, la divergenza più evidente spicca nelle opinioni relative all'organizzazione del progetto: a una soddisfazione unanime dei tutor si contrappone la visione più critica degli insegnanti. Questo risultato può essere spiegato prendendo in considerazione il diverso punto di osservazione delle parti. Da un lato i tutor, essi stessi coinvolti nella pianificazione di Innovare, guardano all'implementazione del progetto nel suo complesso, senza far riferimento ai vari passaggi e alle difficoltà burocratiche di cui non sono stati direttamente partecipi. Dall'altro, il giudizio degli insegnanti è influenzato dal contesto scolastico in cui operano: la carenza delle attrezzature, la scarsa partecipazione dell'istituto, l'incongruenza tra le fasi del progetto e le scadenze istituzionali dell'anno scolastico.

Il tema della valutazione dell'impatto del progetto sugli studenti è stato uno dei più dibattuti nei focus group. Distinguendo la partecipazione dalla ricaduta positiva sui risultati scolastici emerge l'elevata soddisfazione dei docenti per la prima e il giudizio più tiepido per la seconda. Ciò è in linea con la tempistica e gli obiettivi del progetto, che avendo come slogan "INsegnare a chi NON Vuole imparARE", punta in primo luogo a coinvolgere attivamente gli alunni nella didattica, in un contesto estremo come quello degli istituti professionali. Quanto agli effetti sulle competenze, oltre la metà dei docenti segnala già dei risultati soddisfacenti; il restante 45% non dà un giudizio negativo sugli effetti del progetto in termini di apprendimento, sostenendo che tali ricadute saranno visibili solo nel medio e lungo termine. I tutor, che hanno una percezione indiretta della classe, mediata dai racconti degli insegnanti, non vedono nello scarto tra partecipazione degli studenti e loro risultati effettivi una carenza del progetto, che solo nel lungo periodo potrà darà pienamente i suoi frutti.

In conclusione, lo svolgimento dei focus group ha permesso di evidenziare le reazioni e le riflessioni dei docenti e dei tutor esperti coinvolti nel progetto Innovare. In vista di una possibile replica di tale esperienza negli anni a venire, la pur necessaria schematizzazione delle opinioni operata tramite il questionario non rende conto della eterogeneità dei giudizi che deve invece essere nuovamente sottolineata. Il dato interessante rilevato tramite i focus non consiste infatti soltanto nella contrapposizione di favorevoli e contrari o di ottimisti e pessimisti, quanto piuttosto nella convivenza di atteggiamenti contrastanti. Essi derivano sostanzialmente dallo scarto - forse inevitabile - tra obiettivi generali del progetto Innovare, carattere "pilota" dello stesso e particolarità del contesto scolastico degli istituti professionali. L'interazione di questi tre elementi scatena contraddizioni che affiorano continuamente nelle parole dei docenti, a partire dalla non piena adesione alla filosofia didattica sottesa a Innovare, che secondo i tutor deriva in parte da una loro non piena e cosciente comprensione da parte degli insegnanti stessi. Allo stesso tempo la sperimentazione -per definizione parziale- accentua la percezione di partecipare a un'attività lodevole ma che ha l'effetto di una "goccia nel mare". Si nota così lo scoramento degli insegnanti, che si alterna però nella gran parte dei casi alla passione e all'entusiasmo per la propria professione. La situazione vissuta oggi dalla scuola italiana e in particolare da quella professionale rimane sullo sfondo di ogni valutazione e se per i docenti è la spiegazione primaria delle difficoltà incontrate, per i tutor esperti rappresenta il motivo principale per il quale proseguire l'esperienza di Innovare.

4.5 Conclusioni

L'insieme delle procedure di valutazione dell'efficacia del progetto Innovare restituisce un risultato non privo di contraddizioni e di chiaro-scuri. Da un lato si può infatti dire che il progetto Innovare ha mostrato una certa efficacia nel ridurre la dispersione scolastica, come emerge dalle verifiche sia quantitative che qualitative. In termini qualitativi i focus group hanno sottolineato come il progetto Innovare abbia contribuito a cambiare in positivo l'atteggiamento degli studenti nei confronti sia dello stare in classe che dell'apprendimento vero e proprio.

Per quanto concerne la valutazione d'impatto in termini quantitativi, sono state effettuate due tipologie di analisi: l'inferenza di randomizzazione per gruppi, condotta attraverso l'applicazione di una procedura di correzione del tipo *propensity score*, e l'applicazione di un modello di regressione multilivello. Entrambi, evidenziano una lieve riduzione della probabilità di bocciare, o di bocciare o abbandonare, o di essere assenti e per contro l'aumento della probabilità di ottenere una sospensione del giudizio, connesse alla partecipazione ad INNOVARE. Ciò detto, si deve tuttavia aggiungere che tali effetti appaiono quantitativamente modesti e statisticamente non raggiungono la significatività, se non applicando il modello di regressione multilivello, che, stimando gli effetti di INNOVARE sui singoli individui, si vale di un maggior numero di osservazioni campionarie e permette di scontare gli effetti di interazione all'interno delle classi e di controllare per variabili pre-trattamento individuali e di gruppo.

La relativa modestia degli effetti di INNOVARE appare del resto facilmente comprensibile se pensiamo in primo luogo alla profondità dei problemi dell'istruzione professionale, in secondo luogo ai limiti temporali e organizzativi del progetto stesso, emersi in modo evidente dalle voci dei docenti coinvolti nei focus group. Da questo punto di vista il pur meritorio lavoro svolto dai tutor, ampiamente riconosciuto dai docenti, ha trovato un limite difficilmente superabile nel contesto estremamente problematico nel quale tale lavoro, e il lavoro dei docenti con gli alunni, si sono svolti. Un contesto di grave sofferenza sociale dell'utenza, interessata in misura particolare dagli effetti negativi della crisi del modello familiare tradizionale e in parte non irrilevante composta da immigrati di prima o seconda generazione con notevoli problemi di integrazione sociale e culturale. Un contesto anche di grave sofferenza della docenza, investita inevitabilmente dall'onda d'urto del cambiamento dell'utenza ma anche dalla caduta del prestigio sociale del proprio ruolo. Un corpo docente che non ha mancato di apprezzare l'attenzione che il progetto gli ha riservato e i suoi contenuti, ma che non ha potuto sfruttarne fino in fondo le potenzialità. A questo ha contribuito la durata limitata del progetto. Si è trattato di soli dieci incontri tra docenti e tutor, che si sono tradotti in un cambiamento della didattica soltanto nel secondo quadrimestre, quando una parte cospicua dell'abbandono complessivo si era già verificata. Nell'implementazione del progetto sono inoltre emersi evidenti limiti organizzativi. In particolare sono mancate la capacità di predisporre per tempo ed in modo più trasparente il coinvolgimento del corpo docente, mostrando chiaramente cosa questo avrebbe comportato in termini di lavoro anche gestionale e di rendicontazione, nonché di valutazione terza da parte dell'IRPET. Ciò si è riflesso in particolare nel limitato coinvolgimento dei consigli di classe, un fattore cruciale per il dispiegarsi degli effetti positivi del trattamento. D'altra parte in alcuni casi il progetto ha incontrato l'opposizione del corpo docente rispetto alla messa in discussione dei propri metodi di insegnamento e a ogni processo di valutazione esterno. Infine, se da un lato l'estensione del progetto a 20 prime classi ha comportato l'emergere di numerosi problemi organizzativi, al contrario questa estensione si è rivelata insufficiente a verificarne la significatività statistica dell'effetto (se valutata a livello di classe) e a creare all'interno degli istituti coinvolti un coinvolgimento pieno del corpo docente.

A ben vedere, dunque, una volta analizzati tutti i limiti, gli effetti positivi che nonostante ciò il progetto ha dispiegato emergono paradossalmente in modo più chiaro. D'altro canto la contraddittorietà dei risultati trascende il progetto stesso e interroga l'intero sistema dell'istruzione, per migliorare il quale sarebbe necessario sperimentare processi di riforma profondi ed estesi, la cui applicazione è legata alle risorse da investire ma anche all'efficienza dell'organizzazione scolastica stessa, e ad una cultura della valutazione che ancora oggi, come si è sperimentato durante il progetto Innovare, è lungi dall'essere diffusa e accettata dagli attori principali del sistema.

Appendice A

RISULTATI DELLE REGRESSIONI MULTILIVELLO

Tabella A.1
MODELLO MULTILIVELLO SUL PUNTEGGIO INVALSI IN MATEMATICA NELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

	A	B	C
	Vuoto	Variabili individuali	+ variabili della scuola
<i>Costante</i>	69.3**	68.2**	66.7**
Maschio		2.14***	2.14***
ESCS		3.95***	3.91***
Straniero		-3.62***	-3.60***
In ritardo		-8.01***	-7.92***
StranieroXin ritardo		6.24***	6.20***
Tempo pieno		0.40	0.34
Dimensione della classe: meno di 10 alunni			-2.9**
Dimensione della classe: più di 25 alunni			1.47**
% di studenti in ritardo nelle classi quinte			-0.09**
ESCS medio di scuola			1.87**
Stato di manutenzione dell'edificio scolastico			0.857*
% di docenti precari: media			-0.743
% di docenti precari: alta			-2.60***
% di docenti over55			-0.05
Inverso della popolazione comunale			3705**
Varianza between	63.61	58.97	56.31
Varianza within	220.34	202.84	202.80
Varianza totale	283.95	261.81	259.11
% varianza between	22.4%	22.5%	21.7%
Variatione % varianza between	-	-7.3%	-4.5%
Variatione % varianza within	-	-7.9%	0.0%
LR test vs. linear regression: chibar2(01)	3545.94	3588.28	3368.97
Prob >= chibar2	0.00	0.00	0.00

Tabella A.2
MODELLO MULTILIVELLO SUL PUNTEGGIO INVALSI IN LUTTERA NELLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

	A	B	C
	Vuoto	Variabili individuali	+ variabili della scuola
<i>Costante</i>	74**	75.2**	77.7**
Maschio		-0.37**	-0.36**
ESCS		3.36***	3.34***
Straniero		-5.58***	-5.57***
In ritardo		-7.66***	-7.55***
StranieroXin ritardo		3.19***	3.15***
Tempo pieno		-0.90***	-0.87***
Dimensione della classe: meno di 10 alunni			-1.22
Dimensione della classe: più di 25 alunni			-0.02
% di studenti in ritardo nelle classi quinte			-0.11***
ESCS medio di scuola			0.49
Stato di manutenzione dell'edificio scolastico			-0.16
% di docenti precari: media			-0.948*
% di docenti precari: alta			-2.88***
% di docenti over55			0.00
Inverso della popolazione comunale			854
Varianza between	38.68	34.43	32.47
Varianza within	164.79	147.19	147.22
Varianza totale	203.48	181.62	179.69
% varianza between	19.0%	19.0%	18.1%
Variatione % varianza between	-	-11.0%	-5.7%
Variatione % varianza within	-	-10.7%	0.0%
LR test vs. linear regression: chibar2(01)	2876.81	2860.5	2648.94
Prob >= chibar2	0.00	0.00	0.00

Tabella A.3
MODELLO MULTILIVELLO SUL PUNTEGGIO INVALSI IN MATEMATICA NELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

	A	B	C
	Vuoto	Variabili individuali	+ variabili della scuola
<i>Costante</i>	63,8***	63,6***	64,9***
Maschio		3,89***	3,89***
Straniero		-5,86***	-5,82***
In ritardo		-12,2***	-12,1***
StranieroXin ritardo		7,8***	7,78***
Dimensione della classe: meno di 15 alunni			-0,709
Dimensione della classe: più di 24 alunni			0,44
% di studenti in ritardo nelle classi terze			-0,0355
ESCS medio di scuola			1,73**
Stato di manutenzione dell'edificio scolastico			-0,468
% di docenti precari: media			-0,804
% di docenti precari: alta			-2,45**
% di docenti over55			,0573**
Inverso della popolazione comunale			2783
Varianza between	27,18	25,33	22,48
Varianza within	213,38	196,72	196,74
Varianza totale	240,56	222,05	219,21
% varianza between	11%	11%	10%
Variazione % varianza between	-	-7%	-11%
Variazione % varianza within	-	-8%	0%

Tabella A.4
MODELLO MULTILIVELLO SUL PUNTEGGIO INVALSI IN LETTURA NELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

	A	B	C
	Vuoto	Variabili individuali	+ variabili della scuola
<i>Costante</i>	75,2***	78,9***	82,7***
Maschio		-2,66***	-2,66***
Straniero		-7,92***	-7,88***
In ritardo		-12,7***	-12,7***
StranieroXin ritardo		4,14***	4,1***
Dimensione della classe: meno di 15 alunni			-1,08***
Dimensione della classe: più di 24 alunni			-0,133
% di studenti in ritardo nelle classi terze			-0,0408
ESCS medio di scuola			1,83***
Stato di manutenzione dell'edificio scolastico			-,612*
% di docenti precari: media			-0,903
% di docenti precari: alta			-1,89**
% di docenti over55			0,019
Inverso della popolazione comunale			1360
Varianza between	17,01	14,69	12,55
Varianza within	171,98	146,17	146,18
Varianza totale	188,99	160,85	158,73
% varianza between	9%	9%	8%
Variazione % varianza between	-	-14%	-15%
Variazione % varianza within	-	-15%	0%

Appendice B

I risultati dei questionari somministrati durante i focus group

Tabella B.1
RISULTATI DEI QUESTIONARI IMPARTITI AI TUTOR ESPERTI

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non posso valutare
Nel complesso quanto è soddisfatto del Progetto Innovare?	0%	0%	40%	60%	0%
Quanto è soddisfatto dell'organizzazione del progetto?	0%	0%	87%	13%	0%
I docenti hanno partecipato attivamente all'attività di Innovare?	0%	7%	47%	47%	0%
Quanto è soddisfatto del lavoro svolto dai docenti nell'ambito del progetto?	0%	0%	73%	20%	0%
Secondo lei l'attività di Innovare ha determinato una ricaduta positiva sui risultati scolastici degli alunni?	0%	0%	13%	0%	87%

Tabella B.2
RISULTATI DEI QUESTIONARI IMPARTITI AI DOCENTI

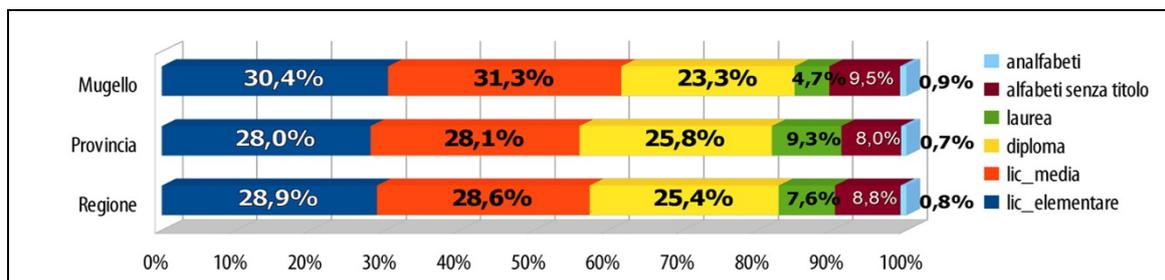
		Firenze	Pescia	Pisa
Nel complesso quanto è soddisfatto del Progetto Innovare?	<i>Per niente</i>	11%	0%	0%
	<i>Poco</i>	28%	23%	27%
	<i>Abbastanza</i>	50%	50%	59%
	<i>Molto</i>	11%	23%	14%
Quanto è soddisfatto dell'organizzazione del progetto?	<i>Per niente</i>	17%	0%	14%
	<i>Poco</i>	61%	33%	59%
	<i>Abbastanza</i>	22%	63%	23%
	<i>Molto</i>	0%	0%	5%
Quanto innovativi ritiene i metodi didattici proposti dal progetto Innovare?	<i>Per niente</i>	0%	0%	5%
	<i>Poco</i>	50%	17%	36%
	<i>Abbastanza</i>	39%	57%	55%
	<i>Molto</i>	11%	23%	5%
Quanto l'applicazione di questi metodi ha accresciuto le sue capacità didattiche?	<i>Per niente</i>	28%	3%	14%
	<i>Poco</i>	28%	20%	18%
	<i>Abbastanza</i>	39%	50%	64%
	<i>Molto</i>	6%	23%	5%
Quanto è soddisfatto del ruolo svolto dai tutor esperti?	<i>Per niente</i>	11%	3%	0%
	<i>Poco</i>	6%	17%	18%
	<i>Abbastanza</i>	50%	50%	45%
	<i>Molto</i>	33%	27%	36%
Gli studenti hanno partecipato attivamente all'attività di Innovare?	<i>Per niente</i>	0%	0%	0%
	<i>Poco</i>	18%	17%	23%
	<i>Abbastanza</i>	59%	47%	64%
	<i>Molto</i>	24%	33%	14%
L'attività di Innovare ha determinato una ricaduta positiva sui risultati scolastici degli alunni?	<i>Per niente</i>	6%	0%	0%
	<i>Poco</i>	47%	41%	36%
	<i>Abbastanza</i>	35%	48%	55%
	<i>Molto</i>	12%	7%	9%

Appendice C

Dati quantitativi: le cifre del contesto mugellano

Lo scenario preliminare e generale da indagare è stato individuato nel livello di alfabetizzazione e di titolo di studio dell'intera popolazione del Mugello. Questo dato complessivo avrebbe permesso di dare corpo statistico alla rilevanza dell'ambito scolastico e del significato dello studio nella società del territorio. Lo strumento utile per ottenere tale informazione è stato individuato nell'archivio Istat del censimento 2001, che permetteva di raggiungere il dettaglio della dimensione comunale, consentendo il confronto dei dati estratti con gli aggregati territoriali di livello provinciale e regionale, e comprendeva appunto l'indicazione per ogni individuo censito del grado di istruzione raggiunto³⁹. Secondo questi dati Istat, la percentuale di mugellani analfabeti si pone al di sotto dell'1%, quasi del tutto in linea con i dati provinciali e regionali (Graf. C.1). Più elevata e più lontana da tali parametri base appare invece la percentuale di abitanti che si dichiarano alfabetizzati ma privi di alcun titolo di studio (9,5%). Se a questo si aggiunge il dato che più del 61% della popolazione non raggiunge il diploma di maturità, si scopre che la scuola superiore si situa nel bagaglio di esperienze del 28% dei mugellani, e la successiva esperienza di studio all'università si conclude positivamente per il solo 4,7% della popolazione. Rispetto alla situazione della provincia e della regione il Mugello si situa alquanto al di sotto di tali livelli per la presenza di diplomati (oltre due punti percentuali in meno) e soprattutto di laureati, in cui il dato mugellano quasi non raggiunge la metà del valore macroterritoriale. Nel complesso, il valore relativo all'area del Mugello che risulta superiore a quello di tutte le altre aree è la percentuale di licenza media (31,3%), mentre in negativo spicca appunto il dato delle lauree.

Grafico C.1
LIVELLO DI ALFABETIZZAZIONE O TITOLO DI STUDIO DELLA POPOLAZIONE (OLTRE SEI ANNI DI ETÀ) RESIDENTE NELL'AREA SOCIOSANITARIA DEL MUGELLO, NELLA PROVINCIA DI FIRENZE E NELLA REGIONE TOSCANA; SONO INCLUSI GLI SCOLARI.



Fonte: elaborazione su dati ISTAT, censimento 2001 (fonte: *archivio statistico dei comuni*, 2009)

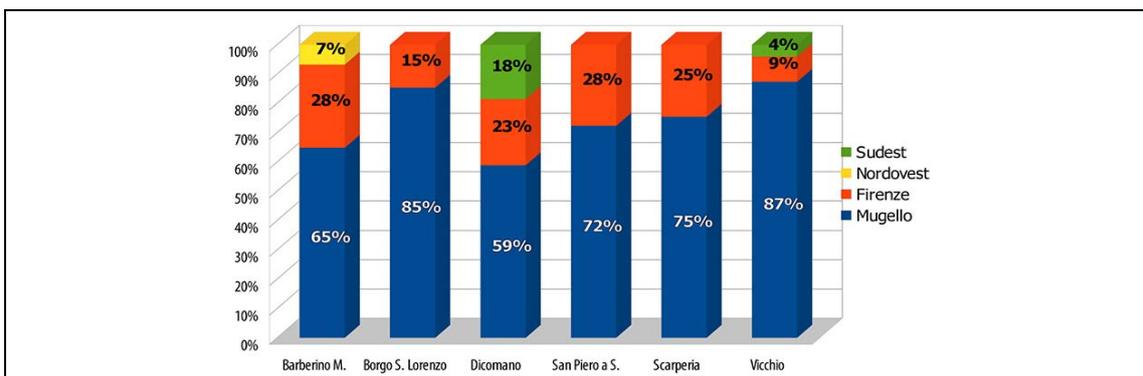
Lo spaccato offerto da questi dati (pur con le dovute riserve legate appunto alla distanza temporale rispetto all'attualità) è quello di un'area la cui popolazione non risulta effettivamente molto legata alla dimensione dell'istruzione superiore. L'alta percentuale di licenziati di scuola media evidenzia il fatto che la scuola risulta rilevante solo finché è imposta come scuola dell'obbligo, e dunque come dovere da assolvere, mentre più problematica appare la percezione di quel mondo scolastico che una persona dovrebbe scegliersi come personale prospettiva di vita nel passaggio tra adolescenza e maturità, come esperienza capace di far crescere la persona e dunque in grado di costituire un valore in sé fondamentale. Se la presenza di analfabeti si presenta in linea col livello provinciale e regionale, e quindi può essere supposto come retaggio dell'analfabetismo delle generazioni passate, il dato sulle scuole superiori evidenzia che l'investimento nell'istruzione non risulta una priorità tra i valori diffusi nella società locale.

³⁹ Sono risultati purtroppo vani i tentativi di ottenere i medesimi dati aggiornati al censimento 2011, poiché al momento in cui è stata condotta questa fase della ricerca (marzo 2013) tali informazioni risultavano ancora non disponibili. I dati continuano ad oggi (gennaio 2014) a non poter essere accessibili, costringendo in questa sede a riportare nuovamente quelli relativi al 2001.

Il secondo livello su cui si è voluto basare lo sguardo quantitativo sul territorio ha riguardato la questione della mobilità studentesca che, caratterizzandosi il Mugello come area territorialmente ai margini delle direttrici di spostamento provinciale e regionale, rende il pendolarismo una questione tradizionalmente rilevante per molti giovani del territorio. La rilevazione si è basata sulla disponibilità dei dati dell'Osservatorio scolastico provinciale di Firenze, considerando gli iscritti alle scuole fiorentine tra gli anni scolastici 2006-2007 e 2010-2011 che risultavano residenti nei comuni mugellani⁴⁰. L'analisi ha permesso di stabilire la portata complessiva dei giovani mugellani studenti delle scuole superiori della provincia (in media circa 2300 ragazzi per ogni anno scolastico, ma con una tendenza di costante aumento nel corso degli anni considerati), e soprattutto ha mostrato come oltre i 3/4 di questi giovani scelgano di restare in Mugello per l'esperienza delle scuole superiori, e quindi si orientino sull'iscrizione al Giotto Ulivi o al Chino Chini; il restante 1/4 degli studenti mugellani si orienta invece soprattutto sulle scuole della città di Firenze, e in piccola parte su altre scuole di aree provinciali geograficamente vicine al proprio comune di residenza. Un'ulteriore elaborazione relativa ai ragazzi residenti nei singoli comuni dell'area oggetto della ricerca ha effettivamente chiarito come la posizione del proprio comune di residenza influisca notevolmente sul determinare la scelta della scuola (Graf. C.2). Se nei comuni immediatamente più vicini alla sede delle due scuole, e anche ben collegati da un punto di vista di trasporto pubblico locale (Borgo San Lorenzo e Vicchio), la percentuale di scelta delle due scuole del territorio supera abbondantemente l'80%, per comuni geograficamente decentrati (Barberino e Dicomano) tale scelta risulta meno frequente, mentre si alzano i valori relativi alle scuole di Firenze o di altre aree provinciali limitrofe.

Grafico C.2

AREE DI LOCALIZZAZIONE DELLE SCUOLE SUPERIORI FREQUENTATE DAGLI STUDENTI RESIDENTI NEI SINGOLI COMUNI MUGELLANI; DATO MEDIO PERCENTUALE OTTENUTO DAL CONFRONTO TRA CINQUE ANNI SCOLASTICI (DAL 2006/2007 AL 2010/2011). LE AREE PROVINCIALI, CONSIDERATE OLTRE A QUELLA DEL MUGELLO E DELLA CITTÀ DI FIRENZE, SONO QUELLA SUDEST, CHE COMPRENDE LE SCUOLE PRESENTI NEI COMUNI DI PONTASSIEVE, BAGNO A RIPOLI, FIGLINE VALDARNO, E QUELLA NORDOVEST, RELATIVA ALLE SCUOLE DI SESTO FIORENTINO E SCANDICCI.



Fonte: elaborazione su dati dell'Osservatorio Scolastico Provinciale di Firenze (fonte: www.osp.provincia.fi.it)

La particolare conformazione di questi dati ha dunque suggerito l'importanza giocata dalla questione della mobilità nella determinazione della scelta del percorso di studi. A partire da tale interpretazione si è quindi voluto indagare la possibilità di una correlazione tra la scelta di un pendolarismo più o meno difficile e l'esito nel rendimento scolastico, così da stabilire se statisticamente la scelta della scuola vicina si traducesse anche in minori difficoltà nello studio, grazie alla maggiore disponibilità di tempo e condizioni di quotidianità più agevoli. In generale si è riusciti a stabilire che tra gli studenti che scelgono di frequentare una scuola della città di Firenze, assumendosi quindi il carico di fatica e di impegno legato

⁴⁰ In questo ambito di indagine per "comuni mugellani" si sono intesi i comuni del basso Mugello che rientrano nell'Unione Montana dei Comuni del Mugello. Si tratta cioè dei comuni di Barberino, Borgo S. Lorenzo, Dicomano, San Piero a Sieve, Scarperia, Vicchio. Si è deciso di non considerare i dati relativi ai residenti nei tre comuni dell'alto Mugello (Firenzuola, Marradi, Palazzuolo), pur facenti parte dell'ente, poiché interessati da direttrici di mobilità storicamente molto diverse da quelle del basso Mugello (cioè orientate verso la vicina Emilia Romagna).

a spostamenti quotidiani lunghi e non sempre facili, tendono a verificarsi meno casi di esiti “a rischio”⁴¹ rispetto ai ragazzi mugellani che invece decidono di restare nel proprio territorio di origine (la differenza si aggira in media intorno al 5%). Se quindi si è visto che la scelta della scuola da frequentare viene spesso guidata dalla migliore e più facile accessibilità che la collocazione dell’istituto permette, tali risultati suggeriscono che probabilmente tra chi non prende in considerazione questo fattore nella propria scelta influisce maggiormente lo stimolo della motivazione allo studio e all’apprendimento, tanto da spingere a risultati positivi nonostante le difficoltà della quotidianità da pendolare. Ad ogni modo, la rilevazione sulla mobilità studentesca induceva a ribadire nuovamente il carattere essenzialmente “di territorio” proprio delle due scuole oggetto della ricerca: mediamente il 90% degli iscritti al Chino Chini e al Giotto Ulivi risulta essere residente in uno dei comuni dell’area mugellana, riconfermando ulteriormente la caratterizzazione forte dei due istituti come scuole “del Mugello”.

L’ulteriore approfondimento del campo d’indagine della rilevazione quantitativa ha significato l’analisi dei dati direttamente rilevabili all’interno delle due scuole. A partire dallo studio della letteratura scientifica e dall’adozione del significato allargato di “dispersione scolastica”, si è ritenuto di dover considerare la rilevanza statistica tra la popolazione scolastica totale dei due istituti di una serie di indicatori legati al non raggiungimento degli obiettivi di successo scolastico e anche a potenziali situazioni di disagio nella quotidianità scolastica. Prima di concretizzarsi come sguardo sui numeri della dispersione quindi la ricerca quantitativa è andata impostandosi come analisi di alcuni profili generali delle scuole superiori del Mugello, da indagare attraverso la considerazione dei diversi fenomeni che le animano, nella consapevolezza che la situazione di abbandono sorge sì da particolari vissuti esistenziali di singoli individui, ma si situa in un contesto definito che è quello della scuola, da cui non si può prescindere per cercare di capire le ragioni del disperso. Questi indicatori, da considerare per un arco di tempo corrispondente a sette anni scolastici, tra il 2004-2005 e il 2010-2011, sono stati individuati in:

- popolazione scolastica totale e composizione per singoli indirizzi di studio;
- bocciature, ripetenze e percorsi irregolari⁴²;
- passaggi a percorsi di formazione professionale;
- ritiri;
- trasferimenti ad altra scuola;
- rapporti col Centro per l’impiego territoriale ai fini dell’assolvimento dell’obbligo formativo;
- situazione del corpo docente.

La prima modalità di raccolta di questi dati era stata definita come semplice restituzione da parte delle segreterie dei valori richiesti in una tabella che presentava gli indicatori di dispersione nelle colonne e il dettaglio delle singole classi nelle righe; in tal modo la ricerca avrebbe potuto sia considerare dati aggregati per l’interno istituto o per singolo indirizzo, sia seguire l’andamento negli anni oggetto dell’analisi (la stessa tabella era replicata per i sette anni scolastici presi in esame, dal 2004-2005 al 2010-2011). Tuttavia l’attuazione di questo modello risultava molto impegnativa per le segreterie delle scuole, già gravate da situazioni lavorative difficili, e soprattutto non permetteva il raggiungimento di un dettaglio di rilevazione abbastanza approfondito, né l’eventuale rielaborazione dei dati raccolti in modelli descrittivi alternativi. Al posto dei semplici valori numerici si è deciso quindi di richiedere direttamente alle segreterie gli elenchi nominali, corrispondenti a tutti gli studenti iscritti a ciascuna scuola in un determinato anno scolastico, e comprensivi di dati personali utili a elaborazioni di sfondo (data di nascita, nazionalità, eventuale disabilità, classe e indirizzo di appartenenza) e soprattutto delle informazioni relative alla carriera scolastica (promozione/bocciatura, ripetenze pregresse, trasferimenti o interruzioni di frequenza ecc.). Sugli elenchi generali sono stati quindi effettuati conteggi e analisi in grado di chiarire l’incidenza percentuale di determinate situazioni (numero di bocciature per anno scolastico, presenza di

⁴¹ Si indica con tale espressione un evento nella carriera scolastica che può aprire la possibilità a un percorso di dispersione, precludendo cioè il raggiungimento di obiettivi formativi o comunque rendendo più lungo e difficile tale raggiungimento. Questi eventi corrispondono alla bocciatura, al trasferimento verso un’altra scuola, al ritiro dalla scuola precedentemente scelta.

⁴² La bocciatura è intesa come l’esito negativo di fine anno; la ripetenza consiste invece nella permanenza nella stessa classe a seguito di un giudizio di bocciatura verificatosi alla fine dell’anno precedente (e quindi non necessariamente tutte le bocciature sono anche ripetenze). La distinzione è risultata utile ai fini di stabilire l’incidenza dell’esito di bocciatura su eventuali ritiri o trasferimenti ad altra scuola. I percorsi scolastici irregolari invece raccolgono quegli studenti che si trovano in classi diverse rispetto a ciò che l’appartenenza alla propria coorte di età presupporrebbe (si tratta delle situazioni di ritardo scolastico, non necessariamente legati a situazioni di ripetenza).

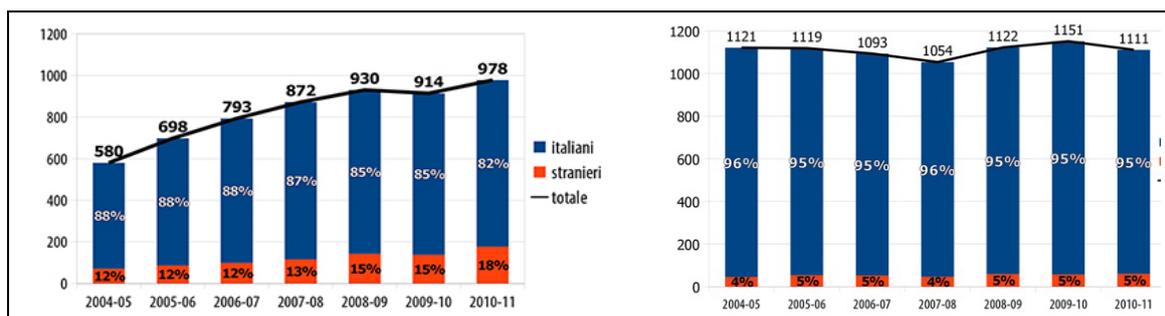
studenti non italiani, scelte di indirizzo di studio più frequenti ecc.) sul totale degli studenti iscritti o sul totale degli appartenenti ad altri tipi di insieme (coorti di età, singoli indirizzi, bienni/trienni ecc.). Il trattamento di queste informazioni è stato condotto in modo da garantire la totale tutela della privacy dei dati personali presenti nei database. Oltre alla notevole dimensione delle grandezze numeriche in gioco (si tratta in complesso di più di 13.000 individui statistici), che quindi hanno permesso legittime elaborazioni basate sul calcolo percentuale, la considerazione dell'arco di tempo molto ampio (dal 2004-2005 al 2010-2011) ha consentito la costruzione di modelli interpretativi ancora più precisi, affiancando alla valenza dei risultati percentuali le linee di tendenza, la coerenza degli andamenti, i riscontri storici di particolari valori anomali. Il risultato di questo lungo e complesso percorso di analisi ha portato a un'imponente quantità di dati elaborati, composti in forma di grafici, tabelle, modelli statistici, in grado di fornire uno sguardo d'insieme sulle scuole superiori del Mugello.

L'esito indiretto di questo percorso di ricerca è stato quello di poter mettere a confronto le situazioni delle due scuole, sia per chiarire la diversità dei contesti quotidiani ad esse relativi, sia per ricollocare da un punto di vista statistico le ragioni dei giudizi stereotipati riguardanti i due istituti da parte della società locale.

Partendo dalla prospettiva più generale, già l'andamento del totale della popolazione scolastica dei due istituti appare molto diverso (Graff. C.3 e C.4).

Grafico C.3
CHINO CHINI: ANDAMENTO DEL NUMERO DI ISCRITTI ALL'IPSA CHINO CHINI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011, DISTINTI PER CITTADINANZA ITALIANA E STRANIERA. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: database ARGO Chino Chini).

Grafico C.4
GIOTTO ULIVI: ANDAMENTO DEL NUMERO DI ISCRITTI ALL'IS GIOTTO ULIVI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011, DISTINTI PER CITTADINANZA ITALIANA E STRANIERA. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).



Per il Giotto Ulivi si tratta di una sostanziale stabilità per tutti gli anni considerati, con un dato medio superiore ai 1000 iscritti; per il Chino Chini invece la popolazione scolastica in sette anni risulta quasi raddoppiata, con aumenti costanti e significativi in tutti gli anni considerati. Altra differenza legata a tale prospettiva generale è quella della presenza di studenti stranieri: se al Giotto Ulivi gli alunni non italiani arrivano a rappresentare nemmeno il 5% della popolazione totale, con poche decine di presenze ogni anno, al Chino Chini la percentuale di stranieri è ben più consistente e in continuo aumento, fino al 18% del 2010-2011. La popolazione scolastica dei due istituti si distribuisce poi nei singoli indirizzi di studio che definiscono l'offerta formativa delle due scuole. Il Giotto Ulivi si articola in due settori generali, quello dell'istruzione tecnica (biennio comune e trienni specialistici di tecnico edile, agrario e commerciale) e quello dei licei (scientifico, classico e linguistico), che raccolgono ciascuno circa una metà dell'intero numero di iscritti. Il Chino Chini invece comprende vari percorsi di istruzione professionale (ristorazione, meccanico, elettrico, servizi sociali) più un percorso tecnico (turistico-aziendale); la popolazione scolastica si distribuisce in una grande maggioranza di iscritti al settore ristorazione (più di 1/3 del totale⁴³), in una esigua minoranza di studenti dell'area elettrica e meccanica (tra il 10 e il 15% per ciascuno) e una distribuzione uniforme e di medie dimensioni per i restanti settori.

⁴³ Il settore ristorazione del Chino Chini ha conosciuto una grandissima crescita del numero di iscritti nel corso degli anni oggetto della ricerca, tanto da poter essere considerato da solo come il fattore determinante degli aumenti nelle iscrizioni totali all'istituto. Le ragioni di tale successo possono essere collegate al fattore novità rappresentato da tale opzione (la cui attivazione al primo anno

A questa panoramica sulle generali condizioni dei due istituti si affiancano le elaborazioni relative agli altri indicatori individuati, che sono stati declinati nella loro rilevanza all'interno delle singole scuole. In questa sede si riportano i risultati delle elaborazioni utili a chiarire il contesto generale costituito dalle due scuole nella determinazione della vita scolastica dei giovani mugellani, evidenziando quindi quei dati che sono risultati capaci di illustrare tendenze ben definite nel caratterizzare la dispersione scolastica in tutte le sue varie componenti.

Uno degli indicatori maggiormente dotato di questo potenziale esplicativo è quello relativo al giudizio di bocciatura, che rappresenta infatti la formalizzazione dell'insuccesso scolastico e la finale delusione delle aspettative formative di uno studente. Il Chino Chini si caratterizza come una scuola in cui l'esperienza della bocciatura si verifica in media per il 18-20% degli iscritti, con una netta prevalenza nei settori elettrico e meccanico (tra i cui iscritti la bocciatura incide anche del 24%). Al Giotto Ulivi invece, se la bocciatura interessa una percentuale non alta del totale degli iscritti (circa il 12%), essa risulta però concentrata nel settore tecnico, in particolare nel biennio iniziale comune, dove l'incidenza tocca il 22% degli iscritti (Graff. C.5 e C.6).

Grafico C.5: CHINO CHINI: DISTRIBUZIONE MEDIA DELL'ESITO FINALE DI BOCCIATURA NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 IN PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI AI SINGOLI INDIRIZZI. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: database software ARGO Chino Chini).

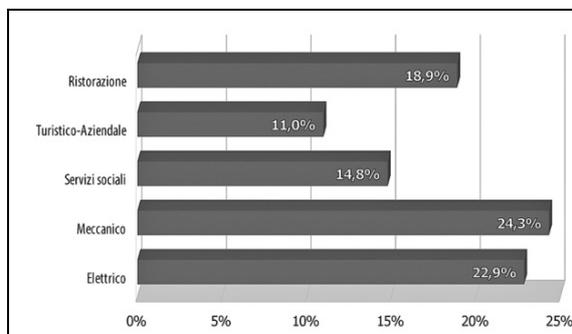
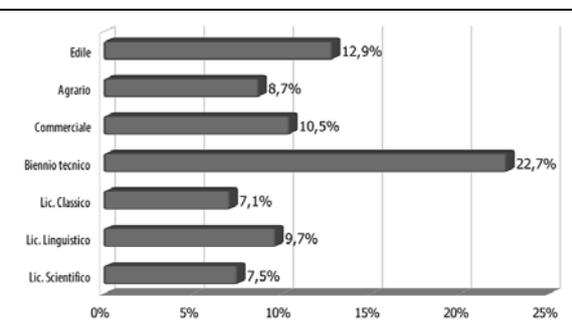


Grafico C.6: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE MEDIA DELL'ESITO FINALE BOCCIATURA NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 IN PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI AI SINGOLI INDIRIZZI. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).

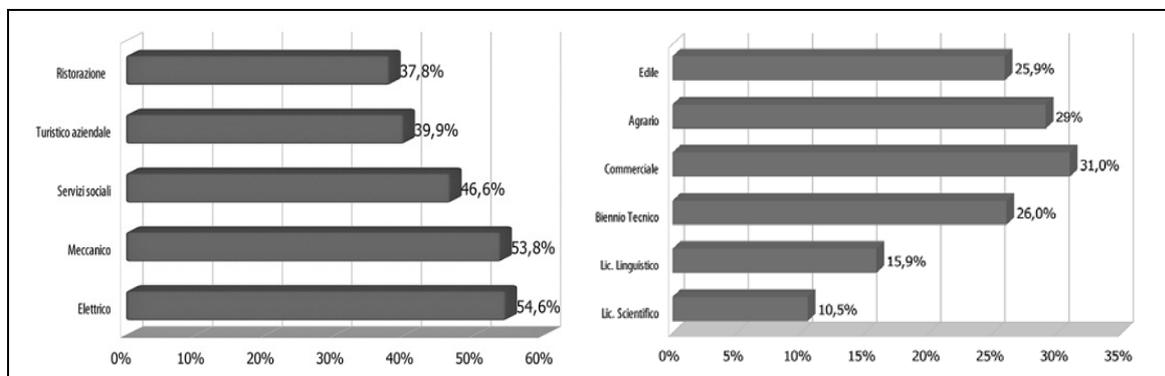


La criticità delle bocciature, che interessa questi particolari settori delle due scuole, si ripete anche per molti altri indicatori di disagio scolastico considerati dalla ricerca, presentando incidenze molto alte proprio in quei medesimi indirizzi di studio. In particolare, per la sua forte rilevanza e significatività anche nel dato aggregato oltre che per la sua distribuzione tra indirizzi, è stata interessante l'analisi relativa all'indicatore del ritardo nel percorso di studi. Per il Chino Chini infatti è emerso che la situazione di ritardo riguarda quasi la metà del totale degli iscritti, con la più alta concentrazione tra studenti degli indirizzi elettrico e meccanico. Al Giotto Ulivi invece il ritardo scolastico è una condizione molto meno diffusa (circa il 18% in media tra la popolazione totale) ma si concentra in modo molto forte negli indirizzi dell'area tecnica (Graff. C.7 e C.8).

si situa infatti proprio nel 2004-2005), nonché dalle evidenti tendenze di costume diffuse su tutto il territorio nazionale. A ciò va aggiunto anche la crescita della vocazione turistico-ricettiva del territorio mugellano.

Grafico C.7: CHINO CHINI: DISTRIBUZIONE MEDIA DELLA SITUAZIONE DI RITARDO NEL PERCORSO DI STUDI NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 IN PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI AI SINGOLI INDIRIZZI. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: database software ARGO Chino Chini).

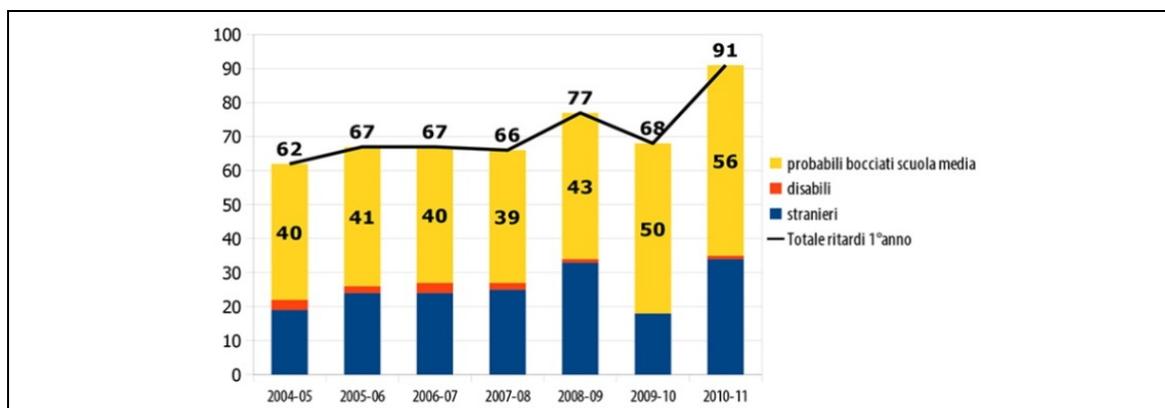
Grafico C.8: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE MEDIA DELLA SITUAZIONE DI RITARDO NEL PERCORSO DI STUDI NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 IN PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI AI SINGOLI INDIRIZZI. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).



Per cercare di spiegare le ragioni di un dato così tanto differente tra le due scuole (in media per ogni studente in situazione di ritardo al Giotto Ulivi ce ne sono tre in situazione analoga al Chino Chini) si è cercato di stabilire se vi fossero differenti condizioni iniziali tra le due scuole, cioè situazioni di disparità legate all'ingresso dei nuovi iscritti. La grade differenza infatti non sembrava potersi spiegare solo in relazione al dato sulle bocciature, che, seppur effettivamente più alto al Chino Chini, da solo non avrebbe potuto comportare questo ritardo generalizzato. In particolare si è cercato quindi di capire quanti tra tutti i nuovi iscritti al primo anno delle due scuole presentassero già situazioni di ritardo, e quindi fossero probabilmente legati a un'esperienza di bocciatura alle scuole medie. Non potendo disporre dei dati provenienti dagli istituti di istruzione primaria e secondaria di primo grado del territorio, l'analisi è stata condotta discriminando i singoli iscritti ai primi anni in base alla data di nascita, a eventuali situazioni di trasferimento da altre scuole, e a situazioni in cui il ritardo è legato a particolari questioni (studenti stranieri per il problema della lingua, studenti disabili per la concertazione scuola-famiglia). Anche in questo caso la differenza dei risultati tra le due scuole è risultata molto forte. Al Giotto Ulivi gli iscritti al primo anno che presentavano una probabile bocciatura pregressa ammontavano a pochi casi ogni anno, complessivamente sempre entro la decina, e quindi in percentuale assolutamente non in grado di influenzare il dato sul ritardo complessivo. Al Chino Chini invece è emerso che annualmente si iscrivono al primo anno tra i 40 e i 50 studenti che presentano una probabile bocciatura nel percorso scolastico precedente, e che quindi vanno ad aumentare in maniera consistente il dato sul ritardo complessivo, senza però che la loro situazione possa esser correlata a un fattore interno all'istituto stesso (Graf. C.9). È lecito supporre che per questo gruppo di giovani (numericamente corrispondente a due intere classi di alunni) la bocciatura alle medie (ma forse anche alla scuola primaria) sia sintomo di forti difficoltà di rendimento e di condotta, e che quindi si tratti di ragazzi la cui motivazione allo studio risulta verosimilmente molto problematica e la cui considerazione dell'istituzione scolastica può potenzialmente risultare distorta o comunque legata a una situazione di disagio personale. Per questi giovani dunque la nuova esperienza nella scuola superiore può risultare ancora difficile e all'insegna dell'insuccesso.

Grafico C.9

CHINO CHINI: ANDAMENTO DEL NUMERO DI STUDENTI IN SITUAZIONE DI RITARDO SCOLASTICO AL MOMENTO DELL'ISCRIZIONE AL PRIMO ANNO DI SCUOLA SUPERIORE NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011. COMPOSIZIONE INTERNA DEL VALORE E STIMA DELLA PRESENZA DI STUDENTI BOCCIATI ALLE SCUOLE MEDIE. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: database software ARGO Chino Chini).



Sembra possibile ritenere quindi che il Chino Chini rappresenti la scuola di destinazione per gli adolescenti che già presentano criticità nella generale adesione al modello educativo costituito dalla scuola, molto più del Giotto Ulivi, che invece pare esser scelto da chi non subisce questo tipo di difficoltà. Diviene così importante, ancorché purtroppo non quantitativamente rilevabile, capire il ruolo che gli insegnanti delle scuole medie hanno nell'orientare i propri alunni, soprattutto per le situazioni di disagio esplicite. Va sottolineato infatti che gli stereotipi locali amplificano l'attrattiva esercitata dal Chino Chini ("il professionale", "la scuola delle attività pratiche" ecc.) nei confronti di soggetti e famiglie evidentemente non in possesso di risorse di senso tali da chiarire l'importanza dello studio e il significato della scuola per la maturazione e la crescita personale. I dati rilevati dunque pongono la questione che in un contesto di generalizzata squalificazione della rilevanza sociale dello studio, ai fini di una sua piena strumentalizzazione riguardo alle possibilità di carriera lavorativa, i giovani più lontani da una considerazione positiva della scuola come istituzione possono orientarsi (o forse vengono orientati) su percorsi socialmente riconosciuti come più adatti a un ingresso accelerato nel mondo del lavoro, pregiudicando quindi a priori l'incontro con la nuova dimensione scolastica attraverso aspettative che non possono che essere deluse ("una scuola dove non si studia").

Il dato sulla bocciatura e quello sul ritardo possono essere importanti per delineare da un punto di vista quantitativo alcune caratteristiche dei percorsi di studio considerati. La bocciatura infatti rappresenta sicuramente il segno più evidente di un insuccesso scolastico, e quindi è in grado di indicare situazioni di difficoltà legate al rendimento, se concentrata in ambiti particolari. L'indicatore del ritardo scolastico invece è sembrato appropriato per definire un contesto di quotidianità scolastica difficile, fatto cioè di persone che hanno avuto esperienze di ripetenza, o che comunque patiscono il disagio di trovarsi collocati in posizione appunto di ritardo rispetto agli altri compagni. Evidenziando i settori di studio in cui tali situazioni emergono insieme e in percentuale molto alta, si è così potuto rilevare come l'indirizzo elettrico-meccanico⁴⁴ del Chino Chini sia un contesto in cui vengono a incrociarsi valori elevati per questi indicatori di disagio scolastico considerati dalla ricerca, cui si affiancano anche il dato sui ritiri⁴⁵, riguardante più del 6% degli studenti iscritti a tali indirizzi, contro un 2,5% medio per gli altri settori del Chino Chini e un'ancor più bassa media complessiva del Giotto Ulivi. Questa particolare situazione dunque pone l'interrogativo circa le ragioni del concentrarsi di condizioni tanto problematiche in questi indirizzi, che peraltro rappresentano ambiti di studio tradizionalmente molto legati agli ambienti

⁴⁴ Negli ultimi anni considerati dalla ricerca, e anche attualmente, i due indirizzi sono stati uniti in un biennio iniziale di classi miste, unite per le materie di aree comune e poi suddivise nelle ore di materie di indirizzo. L'affinità tra i due indirizzi, sia come utilizzo delle strutture didattiche sia come considerazione tra gli studenti, è sempre stata comunque molto forte.

⁴⁵ Il ritiro è inteso come la formalizzazione da parte dello studente dell'abbandono della scuola cui risultava iscritto, senza indicare una nuova scuola di destinazione, e quindi presumibilmente sancisce la fuoriuscita del giovane dal sistema dell'istruzione pubblica.

lavorativi del territorio, nonché in grado di presiedere alla formazione di profili altamente professionalizzati. Una certa spiegazione può essere l'oggettiva difficoltà costituita da questi specifici percorsi formativi, che appunto si legano a settori disciplinari molto specializzati, e soprattutto necessariamente legati a un sapere tecnico-scientifico di non facile e immediato apprendimento (matematica, fisica, chimica ecc.), tali da poter determinare l'insorgenza di insuccessi scolastici come la bocciatura. Questa difficoltà però non è rilevata dal senso comune locale, che anzi proprio nella caratterizzazione più professionale di tali indirizzi intravede una maggiore vicinanza con quelle "attività pratiche" adatte a chi non è "molto portato" per lo studio, così da identificarvi un utile e veloce trampolino per chi non ha voglia di studiare e vuole invece andare presto a lavorare. L'alta presenza di studenti in situazione di ritardo lascia infatti pensare a una concentrazione di situazioni di demotivazione, di scarsa familiarità con lo studio, di percezione distorta circa il ruolo dell'apprendimento e il senso complessivo dell'istituzione scolastica. L'incrocio di questi fattori può determinare l'insorgenza di forti problemi di rendimento, tali da tradursi in condizioni di pluripetenze oppure in una definitiva rinuncia agli studi e quindi in abbandono, come il dato sui ritiri sembra confermare.

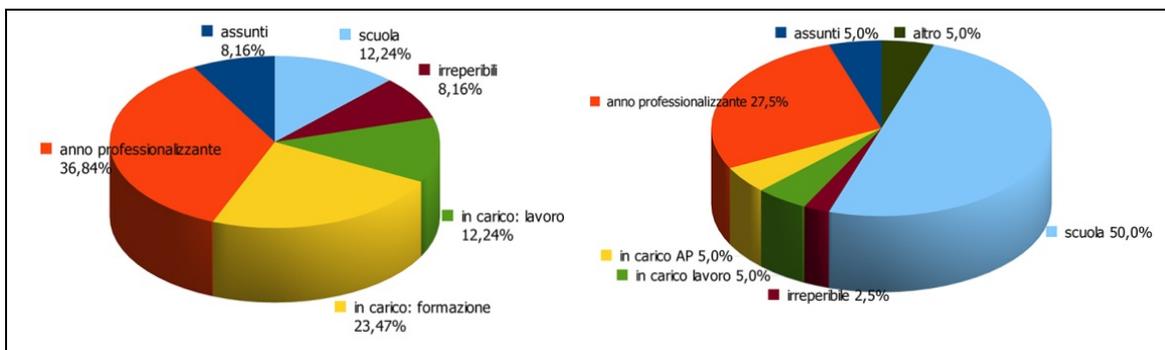
Guardando ancora l'incrociarsi dei dati relativi ai vari indicatori di disagio, in condizione diametralmente opposta sembra invece trovarsi il Giotto Ulivi, in particolare per quanto riguarda il settore liceale, che presenta infatti i valori migliori relativamente agli indicatori considerati. Se i dati di istituto risultano effettivamente positivi, le elaborazioni relative agli indirizzi hanno evidenziato una situazione di forte disparità tra l'ambito dei licei e quello dei tecnici. Soprattutto tra gli iscritti al biennio tecnico (che tra l'altro raccoglie ragazzi mediamente più giovani dei compagni dei licei, perché rappresentanti solo le prime due classi del percorso quinquennale) la bocciatura si è rivelata come un evento molto frequente (22,7%), mentre la situazione di ritardo è risultata concentrarsi nei trienni tecnici specialistici, presumibilmente frutto proprio dell'alta incidenza di bocciature nei primi due anni del percorso comune. Anche in questo caso quindi pare che sussista un certo problema di orientamento, che infatti porta tanti degli iscritti ai primi anni della scuola superiore, in particolare nel settore tecnico, a maturare una condizione di insuccesso. Continuando a seguire la linea di interpretazione adottata per il Chino Chini si potrebbe pensare che anche le iscrizioni al tecnico del Giotto Ulivi possano essere guidate da una considerazione distorta del grado di impegno richiesto da tali indirizzi. Anche il percorso tecnico è comunemente visto come potenzialmente finalizzato alla costruzione di una professione specifica, e quindi fortemente orientato alla declinazione dello studio come strumento per il raggiungimento di un posto di lavoro. Anche in questo caso quindi la scarsa considerazione del significato dello studio può portare a scontrarsi con le richieste da parte degli insegnanti, o col grado di impegno necessario nelle materie di base del settore. A questo livello le difficoltà si traducono però nella permanenza all'interno del sistema scolastico, traducendosi nella scarsa incidenza dei ritiri così come dei passaggi alla formazione professionale, anche a costo della bocciatura e quindi del connesso ritardo nel percorso di studi, esplicitato dall'alta incidenza nei trienni specialistici.

Questo primo confronto tra i due istituti quindi sembrerebbe definire una situazione quasi in linea con la comune considerazione delle due scuole nella società locale mugellana. Al Chino Chini si entra con poca voglia di studiare, e se questa poca voglia non basta se ne può sempre uscire e intraprendere una strada diversa da quella della scuola per collocarsi professionalmente. Al Giotto Ulivi o si va perché si ha voglia di studiare (licei) o perché ci si vuol costruire una professione medio-alta (tecnici), e la decisione appare difficilmente riconsiderabile anche nonostante frequenti e precoci fallimenti. A questo particolare scenario sembrano accennare anche i dati relativi a un altro indicatore considerato nella ricerca, e cioè i contatti tra studenti e Centro per l'impiego (CPI) del territorio. La ricerca si è infatti potuta avvalere degli archivi dell'ufficio per l'obbligo formativo del CPI relativi agli anni tra il 2009 e il 2011, e ha quindi potuto ricostruire la provenienza, la carriera scolastica e la situazione di tutti quegli studenti delle due scuole segnalati all'ente oppure a esso spontaneamente rivoltisi per delineare un percorso di assolvimento dell'obbligo formativo. Obiettivo di questo servizio offerto dall'ente è appunto quello di fornire allo studente che ne fa richiesta l'articolazione di una proposta formativa che possa porsi in alternativa alla frequenza scolastica, e che quindi contempra la possibilità dell'inserimento in percorsi di formazione professionale o anche un'eventuale inserimento lavorativo nei termini di un apprendistato. In primo luogo è da rilevare che gli iscritti al Chino Chini sono presenti nella banca dati del CPI in numero più che doppio rispetto a quelli del Giotto Ulivi (poche decine di casi), e che quindi è soprattutto tra gli iscritti a

questa scuola che un'alternativa alla frequenza scolastica appare più ricercata. Allo stesso modo però risulta particolarmente significativo l'esito che l'intervento del CPI ha prodotto sulla situazione degli studenti interessati (Graff. C.10 e C.11).

Grafico C.10: CHINO CHINI: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE SULLA BASE DELL'ESITO DELLA RICHIESTA DI ASSISTENZA DEGLI STUDENTI RIVOLTISI AL CENTRO PER L'IMPIEGO TRA IL 2009 E IL 2011. Elaborazione su dati del CPI di Borgo San Lorenzo (fonte: database CPI Provincia di Firenze).

Grafico C.11: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE SULLA BASE DELL'ESITO DELLA RICHIESTA DI ASSISTENZA DEGLI STUDENTI RIVOLTISI AL CENTRO PER L'IMPIEGO TRA IL 2009 E IL 2011. Elaborazione su dati del CPI di Borgo San Lorenzo (fonte: database CPI Provincia di Firenze).

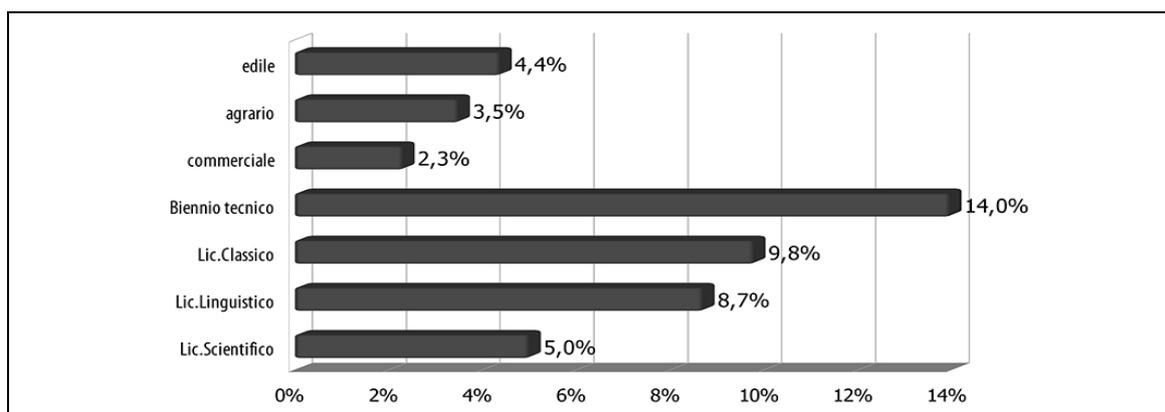


Tra gli iscritti al Giotto Ulivi infatti la metà dei casi in cui uno di essi si è rivolto al CPI è stata risolta con un rientro del giovane all'interno del sistema scolastico, e quindi con un ritorno sui banchi di scuola a seguito della probabile valutazione della mancanza di soddisfacenti prospettive alternative. Per gli iscritti al Chino Chini invece l'opzione del ritorno a scuola rappresenta una prospettiva poco percorsa (una decina di casi), mentre prevalgono l'ingresso in percorsi di formazione professionale o anche la sola presa in carico da parte dell'ente di tale ricerca, così come non irrilevante è la presenza di casi di assunzione o di irreperibilità (dispersione formativa vera e propria). In tale prospettiva dunque pare che tra gli studenti del Giotto Ulivi la dimensione scolastica risulti più rilevante e in grado di essere accettata anche in situazioni di difficoltà, mentre al Chino Chini risulta più diffuso il tentativo di sottrarsi alla quotidianità scolastica, e molto attrattiva è la prospettiva di un ingresso nel mondo del lavoro.

A questo tipo di configurazione, ottenuta valutando gli indicatori di criticità legati al rendimento, va affiancata però in ultima istanza la situazione relativa ai trasferimenti tra scuole. Il cambiamento di istituto è stato infatti incluso tra gli indicatori in grado di dare una rappresentazione del disagio scolastico, e quindi della potenziale insoddisfazione legata al fenomeno della dispersione scolastica, poiché implica una soluzione di cambiamento radicale che può risultare da una difficile quotidianità. Cambiare scuola infatti significa cambiare classe e quindi affrontare l'inserimento in un nuovo contesto in cui dover ridefinire nuovamente la propria identità, ristabilire le dimensioni dei rapporti tra pari e con i professori, ricollocarsi nella rete delle dinamiche relazionali. Si tratta di condizioni che, ad esempio, vengono a verificarsi anche in una situazione di ripetenza, dove lo studente bocciato è quindi costretto al cambiamento del proprio micromondo di classe. Il trasferito quindi potenzialmente proviene da una situazione di disagio che lo porta a ricercare un cambiamento radicale della propria condizione scolastica, ma può trovarsi a dover fare i conti con la fatica della propria ricollocazione e quindi con un nuovo contesto in cui possono verificarsi un calo della motivazione e del rendimento, fino a una sorta di disaffezione al sistema scuola (legato alla delusione per le nuove difficoltà incontrate) tale da poter costituire l'anticamera di un vero e proprio abbandono, o l'avvio di una sequenza di trasferimenti continui alla ricerca di una forse inesistente scuola perfetta. Allo stesso tempo, le motivazioni del trasferimento possono essere rappresentate da una generale mancanza di orientamento nelle scelte compiute, soprattutto se esso si verifica al primo o secondo anno del percorso di scuola superiore, o dalla mancanza di fiducia nelle proprie capacità per affrontare una situazione di difficoltà; si tratta quindi di una condizione che è sia sintomo sia potenziale condizione di una delicata situazione di non facile quotidianità scolastica. Nel riferimento alle due scuole oggetto delle ricerche, se fin qui i valori più alti in tutti le situazioni di disagio considerato si erano concentrati sul Chino Chini, l'indicatore dei trasferimenti presenta valori distribuiti

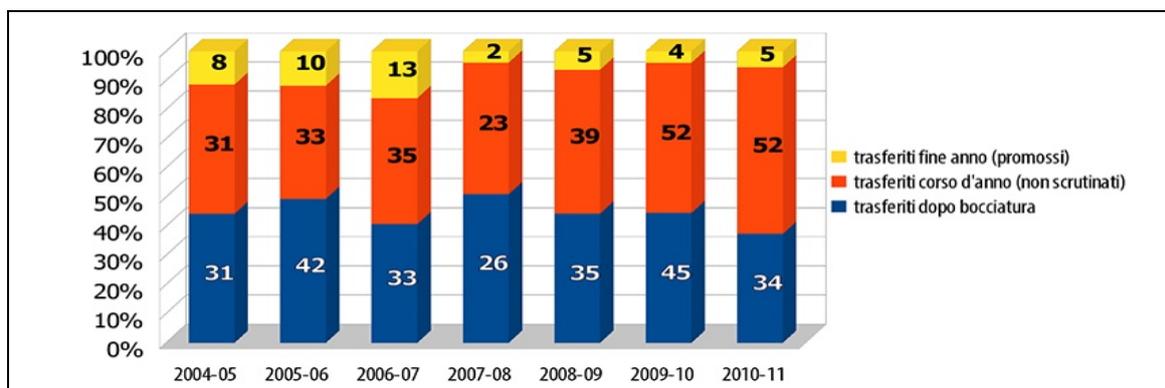
in maniera opposta a quanto ci si potrebbe aspettare. Al Chino Chini i trasferimenti in uscita interessano appena il 2% del totale degli iscritti, mentre al Giotto Ulivi negli anni considerati la percentuale media di chi abbandona la scuola per un altro istituto si situa al di sopra del 7%, corrispondente a circa 80 studenti trasferiti ogni anno. La distribuzione di questo dato all'interno degli indirizzi di studio evidenzia un'ampia incidenza tra i ragazzi del biennio tecnico (14%, corrispondenti alla metà di tutti i trasferiti), ma valori alti anche per liceo linguistico e liceo classico (Graf. C.12). Questo risultato relativo ai trasferimenti pare suggerire la possibilità di stabilire un'effettiva situazione di disagio, che nel biennio tecnico del Giotto Ulivi si mostra nell'alta percentuale di bocciature e nell'incidenza del ritardo scolastico, e l'attuarsi della decisione di cambiare scuola come soluzione di tale disagio.

Grafico C.12: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE MEDIA DEI TRASFERIMENTI IN USCITA NEGLI ANNI SCOLASTICI TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 IN PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ISCRITTI AI SINGOLI INDIRIZZI. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).



La ricerca ha potuto anche arricchire il profilo dello studente del Giotto Ulivi che decide per il trasferimento in un'altra scuola con determinazioni relative all'andamento scolastico che può condizionare questa scelta. La situazione del rendimento e dell'esito scolastico in cui può realizzarsi il fenomeno del trasferimento è data dal momento in cui tale decisione si compie (Graf. C.13): si danno infatti sia casi di trasferimento in corso d'anno, quindi in periodo scolastico e tali da non poter essere determinati da un esito negativo dello scrutinio, sia casi di trasferimento a fine anno, che si compiono dopo il giudizio dello scrutinio finale. In questa seconda possibilità rientrano tutti quegli studenti che decidono di cambiare scuola a seguito di una bocciatura, quindi di un giudizio finale estremamente negativo, ma anche quegli studenti che invece hanno avuto un esito positivo, e che comunque costituiscono una forte minoranza (quasi sempre sotto il 10% del totale dei trasferiti). La configurazione dei dati mostra che l'esito negativo della bocciatura influisce solo per poco meno della metà dei casi di trasferimento (il 50% esatto lo si raggiunge sommando i pochi casi di trasferimento dopo un giudizio positivo), mentre l'altra metà è costituita da giovani che decidono per il cambiamento nell'anno ancora in corso. Sembra quindi che il trasferimento costituisca una possibilità relativamente frequente per gli studenti del Giotto Ulivi, poiché distribuita in vari momenti dell'anno scolastico e adatta a risolvere situazioni diverse. Una prima tranches di trasferimenti infatti si compie nella prima metà dell'anno scolastico, e può raccogliere tutte quelle situazioni di disagio nella vita scolastica quotidiana che maturano nei primi mesi della nuova esperienza, soprattutto se, come visto, la decisione riguarda quasi sempre iscritti alle prime due classi; si tratta di realtà che possono anche coincidere con livelli di basso rendimento, tali da spingere lo studente e la famiglia a cercare di evitare il rischio di un giudizio finale negativo cambiando scuola. Per chi invece decide di trasferirsi ad anno concluso è più probabile che la decisione sia frutto di una riflessione più ampia e problematizzata, non legata alla prestazione del singolo anno ma definita in base a un progetto di lungo termine per lo studente in questione, in relazione alle sue aspettative e aspirazioni.

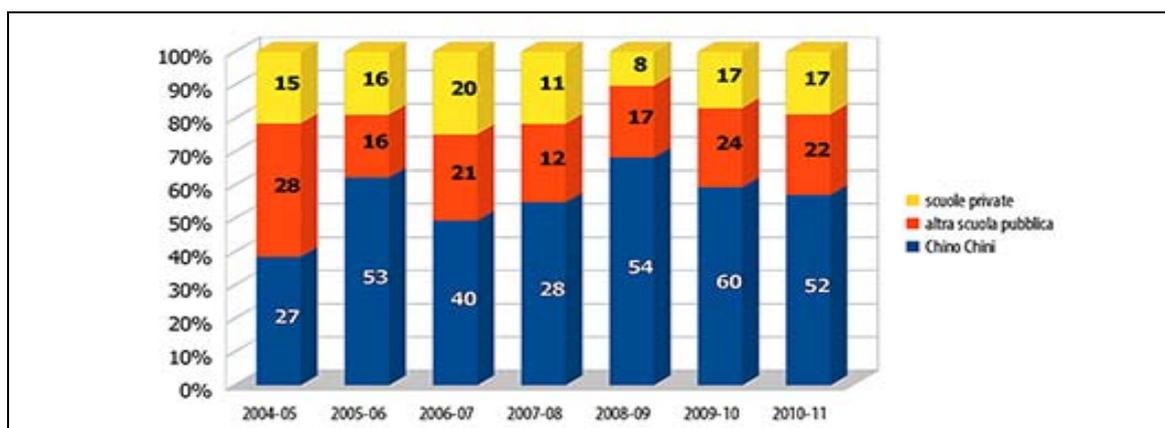
Grafico C.13: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DEL TIPO DI TRASFERIMENTO IN RELAZIONE ALL'ANDAMENTO SCOLASTICO TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 SUL TOTALE DEI TRASFERIMENTI IN USCITA, E CORRISPETTIVO VALORE ASSOLUTO IN CIFRE. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).



Se quindi il profilo dello studente che si trasferisce non sembra essere dettato nella totalità dei casi da un giudizio negativo in sede di scrutinio, i dati evidenziano che tuttavia la scelta di cambiare scuola risulta la prima scelta di chi intende abbandonare il Giotto Ulivi. Tra chi decide di non proseguire è infatti il trasferimento che si pone come prospettiva di maggiore attrattività, laddove prospettive come il passaggio alla formazione professionale o il ritiro vero e proprio risultano molto poco praticate. Per il Giotto Ulivi quindi il trasferimento costituisce una vera e propria emorragia di studenti, la prima forma di abbandono della scuola che gli iscritti a questo istituto percorrono in conseguenza di una situazione di disagio o di basso rendimento.

Se da un lato il Chino Chini evidenzia il sussistere di un rischio dispersione per i propri iscritti nelle percentuali alte di insuccesso scolastico, dall'altro lato sembra che al Giotto Ulivi la situazione di disagio si esprima in un abbandono della scuola o del percorso di studi per intraprenderne un altro, magari anche in corso d'anno e quindi prima di un potenziale esito negativo di bocciatura (così da ridurre l'incidenza effettiva di bocciature e ritiri in tale scuola). Il rapporto tra le due scuole però si fa ancor più stretto considerando che oltre la metà degli studenti che decidono di lasciare il Giotto Ulivi approdano poi al Chino Chini, prediligendo l'iscrizione a una scuola geograficamente vicinissima anche se non molto simile dal punto di vista dell'offerta formativa (Graf. C.14).

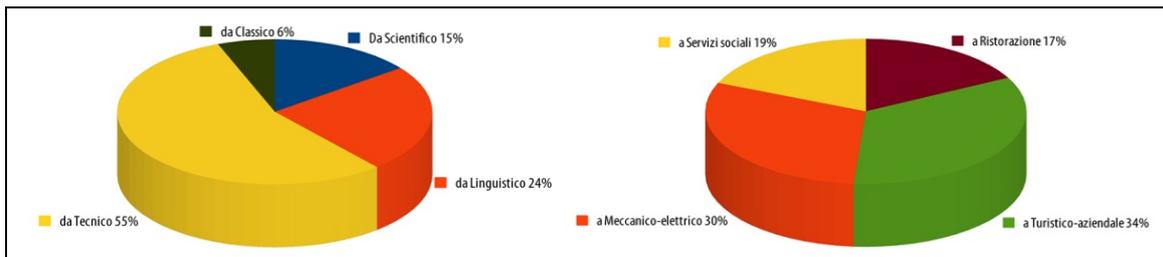
Grafico C.14: GIOTTO ULIVI: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DELLA SCELTA DELLA SCUOLA DI DESTINAZIONE TRA IL 2004/2005 E IL 2010/2011 SUL TOTALE DEI TRASFERIMENTI IN USCITA. Elaborazione su dati della segreteria della scuola (fonte: estrazione dati segreteria studenti Giotto Ulivi).



Si tratta quindi di due intere classi di studenti che ogni anno il Chino Chini si trova a dover accogliere e a dover riorientare entro i propri percorsi di studio. Ciò determina l'insorgenza di problemi organizzativi per la scuola di destinazione, che si trova a dover fare i conti con un discreto numero di nuovi ingressi non programmati, molti dei quali si verificano anche in corso d'anno e quindi a classi già composte. Il gruppo di studenti in transito tra le due scuole si caratterizza poi nella composizione interna quanto a provenienza e destinazione (Graff. C.15 e C.16).

Grafico C.15: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE MEDIA DELL'INDIRIZZO DI PROVENIENZA DEGLI STUDENTI DEL GIOTTO ULIVI TRASFERITI AL CHINO CHINI NEGLI ANNI TRA IL 2005/2006 E IL 2010/2011. Elaborazione su incrocio dati delle segreterie delle scuole

Grafico C.16: DISTRIBUZIONE PERCENTUALE MEDIA DELL'INDIRIZZO DI DESTINAZIONE DEGLI STUDENTI DEL GIOTTO ULIVI TRASFERITI AL CHINO CHINI NEGLI ANNI TRA IL 2005/2006 E IL 2010/2011. Elaborazione su incrocio dati delle segreterie delle scuole.



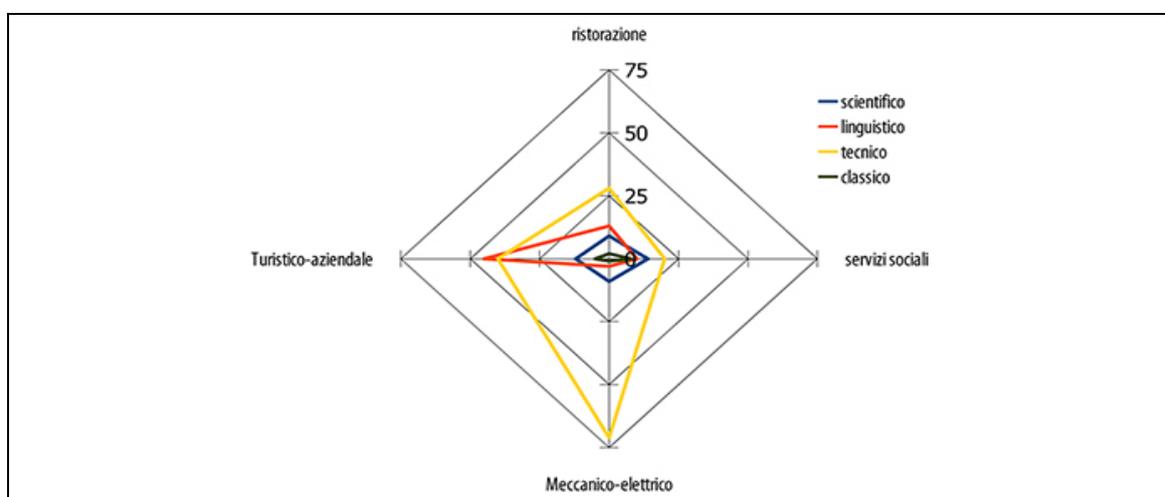
Guardando ai flussi di passaggio emerge la ricerca di una certa continuità, certo difficile ma auspicabile, ma anche una certa confusione di prospettiva da parte di chi si trova a dover affrontare questo non facile cambiamento. Nella media dei trasferimenti gli indirizzi del Giotto Ulivi da cui risulta provenire la maggior parte degli studenti che scelgono il Chino Chini risultano essere quelli caratterizzanti la totalità dei trasferimenti da quella scuola. Il settore tecnico registra tra le sue fila più della metà dei giovani trasferiti, seguito dal 24% del liceo linguistico e dal 15% del liceo scientifico; a chiudere l'insieme i pochissimi casi di giovani ex studenti del liceo classico, che decidono per il cambiamento veramente radicale verso un istituto professionale. Per quanto riguarda invece l'indirizzo di destinazione al Chino Chini le preferenze sembrano concentrarsi sui due settori che i dati sugli altri indicatori relativi alla scuola hanno posto quasi sempre molto lontani tra loro, e cioè il turistico aziendale⁴⁶ e quello meccanico-elettrico, che insieme determinano i 2/3 delle scelte di trasferimento. L'altro terzo è diviso quasi per metà tra l'indirizzo dei servizi sociali e quello di ristorazione.

Si può cercare di costruire un modello di restituzione dei flussi di passaggio tra gli indirizzi del Giotto Ulivi e quelli del Chino Chini considerando tutti i casi che nel corso degli anni considerati hanno caratterizzato tale situazione di passaggio (Graff. C.17). A costituire la maggior parte dei casi di trasferimento sono gli ex iscritti al biennio tecnico del Giotto Ulivi, che infatti costituiscono la metà del totale dei trasferiti da quella scuola. I dati evidenziano che gli ex tecnici si orientano prevalentemente sul settore meccanico-elettrico, costituendo il flusso di trasferimento più forte; si tratta quindi di una percentuale molto alta di giovani che da un percorso di studio relativo a un proseguimento nel settore edile, agrario o commerciale, si orientano su un altro percorso molto più professionalizzante, e sicuramente dai contenuti poco in linea con quello che poteva essere l'originaria aspirazione. L'altra scelta più frequentemente compiuta, cioè quella relativa all'indirizzo turistico-aziendale, vede sempre una forte componente di ex tecnici, che si suppone possa raccogliere i giovani precedentemente orientati all'ambito tecnico commerciale, superati però in numero da ex iscritti al liceo linguistico, che invece molto raramente scelgono un indirizzo alternativo. È possibile che gli studenti del liceo linguistico cerchino di poter spendere meglio la formazione maturata al Giotto Ulivi in un contesto professionale quale quello turistico in qualche modo legato alla pratica delle lingue straniere, e che quindi possa

⁴⁶ L'indirizzo turistico-aziendale del Chino Chini dal 2011 è divenuto indirizzo tecnico. Anche solo questo tipo di caratterizzazione formale fa sì che tale settore sia percepito come un ambito di studi particolarmente serio e importante, capace di raccogliere gli studenti più motivati dell'intero istituto. Effettivamente le tendenze relative agli altri indicatori di rischio dispersione utilizzati nella ricerca hanno sempre evidenziato per questo settore dei risultati molto positivi, lontani dalla media generale del Chino Chini e più in linea con gli andamenti propri dei percorsi tecnici del Giotto Ulivi.

costituire una valida alternativa a un originario progetto personale accantonato. Per gli ex studenti del liceo scientifico invece non sembra delinearsi una prospettiva di scelta particolarmente definita, e le nuove iscrizioni si distribuiscono equamente tra i vari indirizzi del Chino Chini. Per il liceo classico i pochi casi di trasferimento non permettono la considerazione di un'effettiva tendenza rilevante. Si osserva in questi passaggi una concentrazione dei trasferimenti verso indirizzi del Chino Chini che hanno visto un andamento di scarsa crescita del numero di iscrizioni a inizio anno, nel caso del settore turistico-aziendale, o di vera e propria crisi, come per il settore elettrico-meccanico. Sembra quindi lecito supporre che la scuola che si trova a dover far fronte a una serie di nuovi ingressi, perlopiù in corso d'anno, potenzialmente rischiosi per la stabilità didattica, di fronte a situazioni di necessario riorientamento dello studente neoarrivato cerchi di riequilibrare la propria situazione interna attraverso inserimenti in settori meno problematici dal punto di vista delle presenze. Questa dinamica può essere anche incentivata da un'effettiva situazione di totale mancanza di particolare preferenza per uno studente che si trova a dover mutare radicalmente la propria attività scolastica, ed è quindi disposto a lasciarsi guidare dalla scuola stessa che lo accoglie.

Grafico C.17: RAPPRESENTAZIONE A RETE DEL FLUSSO TOTALE DEI TRASFERIMENTI DAL GIOTTO ULIVI AL CHINO CHINI NEGLI ANNI TRA IL 2005/2006 E IL 2010/2011 IN BASE A INDIRIZZO DI PROVENIENZA E CORRISPETTIVA DESTINAZIONE. Elaborazione su incrocio dati delle segreterie delle scuole.



Possono i trasferimenti in questione, insieme agli altri valori dei precedenti indicatori, render conto dell'esistenza (o almeno della percezione) di una certa gerarchia tra scuole e indirizzi di studio quanto a considerazione dell'impegno richiesto? Ovviamente i dati quantitativi non possono rispondere a una domanda così specifica e delicata. Tali dati tuttavia hanno evidenziato il sussistere di determinati nodi problematici che sembrano accompagnare l'attribuzione di valore alla scuola e all'istruzione nell'ambito territoriale in cui sono inserite Chino Chini e Giotto Ulivi. Cercando di seguire cronologicamente il percorso di un adolescente mugellano, in primo luogo emerge un problema nell'orientamento di chi (tredicenne o quattordicenne) si trova a uscire dalle scuole medie: la scelta della scuola avviene prioritariamente in base alla questione geografica, privilegiando cioè la vicinanza a casa piuttosto che altri fattori prettamente didattici, e quindi indirizzando l'attenzione quasi esclusivamente sulle due scuole di Borgo San Lorenzo; inoltre sembra che chi ha già attraversato momenti di difficoltà nei precedenti ordini scolastici venga indirizzato esclusivamente verso il Chino Chini, operando così una prioritaria selezione in ingresso. In generale viene a delinearsi una situazione in cui gli iscritti al Chino Chini mostrano forti problemi di rendimento, soprattutto nel settore elettrico-meccanico, tali da sfociare in maniera molto probabile in una finale bocciatura o in una serie di bocciature che così determinano un forte grado di ritardo scolastico. Frequentemente, poi, chi ha subito una o più bocciature "attende" solo di aver assolto l'obbligo scolastico per abbandonare la scuola e indirizzarsi su percorsi di formazione o per cercarsi un lavoro. Tra gli iscritti al Giotto Ulivi invece emergono già nei primi mesi forti difficoltà tra gli iscritti al

biennio tecnico, che possono tradursi in una diffusa situazione di bocciatura e successiva ripetenza, oppure nella decisione di cambiare scuola sia per evitare un'eventuale bocciatura, sia a seguito di tale insuccesso. Nella maggior parte dei casi l'adolescente fuoriuscito dal Giotto Ulivi si rivolge ancora alla scuola più vicina, cioè al Chino Chini, dove tenta di ricollocarsi entro un percorso spesso completamente diverso da quello che aveva scelto ma nella convinzione che in quella scuola sia minore l'impegno di studio richiesto.

BIBLIOGRAFIA

- Belfield (2008), *The Cost of early school-leaving and school failure*, mimeo.
- Braun T., Feng Z. (2001), "Optimal permutation tests for the analysis of group randomized trials", *Journal of the American Statistical Association*, n. 96, pp. 1424-1432.
- Brunello G., De Paola M. (2013), "The Costs of Early School Leaving in Europe", *IZA Discussion Papers* 7791, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani. Come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Cervini R. A. (2009), *Class, School, Municipal, and State Effects on Mathematics Achievement in Argentina: A Multilevel Analysis*.
- Cecchi D., Flabbi L. (2007), "Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks", *IZA Discussion Paper* 2876.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- De Simone G. (2013), "Render unto primary the things which are primary's: Inherited and fresh learning divides in Italian lower secondary education", *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 35(C), pp. 12-23.
- Duncan C., Jones K., Moon G. (1998), "Context, composition and heterogeneity: using multilevel models in health research", *Social Science & Medicine*, n. 46, pp. 96-117.
- European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*.
- Fisher R. A. (1935), *The Design of Experiments*, First edition, Oliver and Boyd, London.
- Fondazione Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari.
- Fondazione Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari.
- Fondazione Agnelli (2014), *Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati*, Roma, 29 aprile.
- IRPET (2012), *Rapporto sulla scuola e il territorio in Toscana*.
- Kemmis S., McTaggart R. (1982), *Action research in education*, Deakin University Press.
- M. Bontempi (a cura di), *Cercarsi e non trovarsi. Due scuole per un sistema. Primo rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica nelle scuole superiori del Mugello*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2013. Il rapporto è disponibile sul sito dell'Unione dei Comuni del Mugello: www.cm-mugello.fi.it/opencms/multimedia/documents/1370337790739_cercarsi_e_non_trovarsi_due_scuole_per_un_sistema.pdf
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base*, Roma, MPI.
- Mocetti S. (2012), "Educational choices and the selection process: before and after compulsory schooling", *Education Economics*, Taylor & Francis Journals, vol. 20(2), pp. 189-209.
- Moretti E. (2006), "Private and Social Returns to Education", *Rivista di Politica Economica*, SIPI Spa, vol. 96(3), pp. 3-46, May-June.
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988), *School matters: The junior years*, London: Open Books.
- Opendakker M., Van Damme J. (2001), "Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement", *British Educational Research Journal*, vol. 27, pp. 407-432.
- Oreopoulos P., Salvanes Kiell G. (2011), "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling", *Journal of Economic Perspectives*, *American Economic Association*, vol. 25(1), pp. 159-84, Winter.
- Psacharopoulos G. (2007), *The costs of school failure: A feasibility study*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE) for the European Commission.
- Raudenbush S., Willms J. (1995), "The estimation of school effects", *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, pp. 307-335.
- Rosenbaum P. R., Donald B. R. (1983), "The central role of the propensity score in observational studies for causal effects", *Biometrika*, n. 70, pp. 41-55.

- Sammons P. (1999), *School Effectiveness Coming of Age in the 21st Century*, London: Swets & Zeitlinger.
- Sammons P., Thomas S., Mortimore P. (1997), *Forging links: Effective schools and effective departments*, London: Paul Chapman.
- van der Werf G. (1997), "Differences in school and instruction characteristics between high-, average-, and low-effective schools, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 8(4), pp. 430-448.